

Genderkompetenz: Ein Thema für die Basisbildung?

Abschlussarbeit Lehrgang Basisbildung und Alphabetisierung

Strobl

2011/2012

Christa Sieder

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
Einführung in die Thematik.....	5
Definitionen & Begriffsabgrenzungen	8
Gender	8
Gender Mainstreaming.....	8
Genderkompetenz.....	9
Geschlechtergerechtigkeit / Genderfairness	10
Genderkompetenz der Trainerinnen und Trainer durch gendersensible Didaktik.....	11
Geschlechterperspektive als Seminarinhalt	11
Reflektiertes Verhalten der TrainerInnen (in der Genderrolle).....	12
Methodische Gestaltung.....	12
Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit	13
Genderkompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fördern	17
Conclusio.....	20
Verzeichnis der konsultierten und verwendeten Literatur	22

Einleitung

Im Dezember 2011 besuchte ich eine Fortbildung an der VHS Linz im Wissensturm, geleitet von der Unternehmensberaterin Maria Moser-Simmill, die ein Büro für Gender Consulting und Unternehmensberatung betreibt. Zu Beginn des Workshops wurden wir gebeten, uns, bezogen auf eine Scheibe in der Raummitte, zu positionieren: „Der Begriff „Gender“ betrifft mich derzeit...“ – ganz nahe an der Scheibe bedeutete, dass man von diesem Begriff stark betroffen war; je weiter die eigene Entfernung zur Scheibe, desto weniger Bezug zu diesem Terminus. Wie für Basisbildungsangebote (und eigentlich sämtliche Bildungsbereiche!) typisch, war das Publikum zum überwiegenden Teil weiblich; dennoch fand ich mich mit nur einer Frau nahe an der Scheibe, der Rest der Teilnehmenden war weit von ihr entfernt. Nun gibt es ja bekanntlich bei Übungen dieser Art kein „richtig“ oder „falsch“; nichtsdestotrotz behaupte ich, dass sich jede und jeder von uns, in diesem besagten Kurs und darüber hinaus, nahe an der Scheibe hätte befinden müssen. Denn wir alle sind von „Gender“, „Sex“, „Genderkompetenz“, „Gendersensibilität“ etc. betroffen und herausgefordert – vor allem als MultiplikatorInnen.

Woher stammt mein konkretes Interesse am „Gendern“? Das Thema beschäftigt mich eigentlich schon seit meiner Schulzeit, da ich mich immer schon für Sprache interessierte und daher hellhörig war, was das Erwähnen von Frauen betraf. Mein erster Berufswunsch, an den ich mich erinnere, ist „die erste Frau in der Spanischen Hofreitschule“ zu sein; dies hätte mir, wäre ich dem Reitsport treu geblieben, sogar gelingen können, wurde doch die erste Frau erst 2008, also vor wenigen Jahren, in diese Männerdomäne eingelassen. (vgl. Internetquelle „Geschichte der Spanischen Hofreitschule“ [19. April 2012])

Das Modul über Gender im Lehrgang in Strobl im April 2011 vertiefte mein Interesse weiter; ich begann mich zu fragen, wie ich die Erkenntnisse, die ich darin gewonnen hatte, für meine Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufbereiten könnte, und beschloss, mich im Rahmen der Abschlussarbeit näher mit dem Komplex zu befassen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit Folgendes:

Anhand einer genauen Definition, was unter der viel zitierten „Genderkompetenz“ genau zu verstehen ist (dafür wird es notwendig sein, sie von anderen, ebenso

häufig verwendeten Begriffen abzugrenzen bzw. Überschneidungen und Unschärfen aufzuzeigen) wird dargelegt, dass diese Kompetenz für Trainerinnen und Trainer in der Basisbildung und Alphabetisierung notwendig und eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Gender“ unerlässlich ist. Somit soll die (von mir einige Male gehörte) Annahme widerlegt werden, dass dieses Feld „zu hoch“ für Basisbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen sei und erst ab dem Gymnasium, wenn nicht erst der Universität seine Berechtigung habe – denn es betrifft einerseits natürlich Unterrichtende in diesem Feld:

„Genderkompetenz ist [...] kein „Luxusthema“, sondern eine zentrale Schlüsselkompetenz für das pädagogische Personal bei der Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen.“ (Budde/Venth 2010: 23)

Und selbstverständlich geht es andererseits nicht nur um die Lehrenden, sondern auch um die Lernenden - wiederum nicht nur jene im Gymnasium oder universitären Sektor: Die Idee, „zuerst einmal“ lesen und schreiben zu lernen, um sich dann „höheren Themen“ wie politischer Bildung, Partizipation oder eben Gender zu widmen, funktioniert nicht, sondern zeugt vielmehr von einer problematischen Einstellung gegenüber Menschen mit Basisbildungsbedarf.

Zum Aufbau der Arbeit ist Folgendes zu bemerken: Nach einer Einführung in die Thematik sollen Begrifflichkeiten, derer es viele und oft überlappende gibt, definiert und geklärt werden. Im Anschluss daran soll begründet werden, warum Genderkompetenz nicht nur in Schule und universitärer Ausbildung, sondern auch in der Basisbildung und Alphabetisierung ihre Berechtigung hat. Wie oben bereits erwähnt, ist ein erster Schritt hier die Genderkompetenz der Lehrenden; diesem folgt unweigerlich die Frage der Vermittlung von Genderkompetenz an die Teilnehmenden der Schulungsangebote. Wie hoffentlich ersichtlich werden wird, gehen diese beiden Dinge Hand in Hand. Einen letzten Teil bilden Vorschläge zur Herausbildung von Genderkompetenz bei den Teilnehmenden, gepaart mit Literaturempfehlungen, sowie ein Bericht über eine Einheit, in der typische Frauen- und Männerbilder Thema waren, gefolgt von einer Liste der verwendeten Literatur und herangezogenen Internetquellen. Nach Lektüre der Arbeit kann die am Titelblatt gestellte Frage „Genderkompetenz – ein Thema für die Basisbildung?“ hoffentlich mit einem klaren „Ja!“ beantwortet werden.

Einführung in die Thematik

„Gender, aha... Da gibst du dann überall ein großes I dazu und musst alles ganz kompliziert und doppelt sagen, gell?“

So oder so ähnlich fallen die Reaktionen aus, wenn das Wort „Gender“ in einem Gespräch auftaucht: Hauptsächlich verbinden viele diese Thematik mit der Abbildung von Frauen in der Sprache, von der die meisten Menschen jedoch zusehends genervt sind – „das ist so umständlich, ich muss alles zweimal sagen, ich meine die Frauen ja eh mit“ – die Aussagen sind bekannt.

Es geht jedoch um mehr: „Gender“ ist ein wichtiges Thema, von dem wir alle betroffen sind. Wir alle wurden bei der Geburt sofort als „männlich“ oder „weiblich“ kategorisiert; diese geschlechtliche Zugehörigkeit begleitet uns den Rest unseres Lebens. In dem uns zugeordneten Geschlecht wurden wir sozialisiert und lernten, was sich als Mädchen oder Bub „gehört“ oder gar nicht sein darf: Wer spielt mit Puppen, wer mit Bausteinen? Wer trägt rosa Kleidung, wer blaue? Wer wird gefragt, wie sich Kind(er) und Karriere vereinbaren lassen? Wer soll bei Schmerzen stark bleiben und ja keine Tränen vergießen? Jene Menschen, die sich selbst als „queer“ oder „Transgender“ bezeichnen und daher aus den binären Zuordnungen von männlich/weiblich herausfallen, haben es in unserer nach klaren Schwarz-Weiß-Regelungen trennenden Gesellschaft nicht leicht.

In der Bildung scheint Gender angekommen zu sein, unzählige Publikationen belegen dies. Die Auseinandersetzung betrifft vor allem den schulischen Bereich; es gibt seit dem Jahr 1995, unterzeichnet von der damaligen Unterrichtsministerin Elisabeth Gehrler, einen dreiseitigen Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, in dem unter anderem die folgenden beiden Ziele festgeschrieben sind:

„Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.“

Das Unterrichtsprinzip soll zu einem Verhalten im täglichen Umgang mit den Mitmenschen, das vom Grundsatz der gleichrangigen Partnerschaft von Frauen und Männern getragen ist, erziehen. Weiters sollen die Schülerinnen und Schüler zur Bereitschaft hingeführt werden, Ursachen und Auswirkungen tradierter geschlechtsspezifischer Benachteiligungen zu reflektieren und aus der gewonnenen Erkenntnis ein Verhalten zu entwickeln, mit dem ein Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern geleistet werden kann.“ (Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ [16. November 2011])

Dies klingt vielversprechend, doch können die hohen Ziele erreicht werden? Dazu ein Zitat aus einem Artikel der Tageszeitung „Der Standard“ vom Dienstag, 27. Dezember 2011:

[Der Erfolg von Gendersensibilisierung in den Naturwissenschaften] „zeigt, wie bewusster Unterricht, der die Kategorie Geschlecht ins Auge fasst, geschlechtsspezifische Unterschiede in den Leistungen als „gemachte“ aufzeigen und auch abbauen kann. Das setzt aber flächendeckendes Bewusstsein in der Lehrerschaft voraus, und an dem mangle es in Österreich, kritisiert die Vorsitzende der Initiative BildungGrenzenlos, Heidi Schrodtr. Es gebe viele Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrer Ausbildung nie mit dem Thema „Gender“ konfrontiert worden seien. „Ich orte Nichtvorhandensein“, sagt die langjährige Direktorin der AHS Rahlgasse in Wien, wo sie sich viele Jahre mit dem Thema Gender in der Schule befasst hat: „Man muss es immer hineinreklamieren, egal, ob es Lehrpläne sind oder die Neue Mittelschule.““ (Der Standard, 27. Dezember 2011)

Ins selbe Horn stößt ein anderer Artikel, ebenfalls erschienen in der Tageszeitung „Der Standard“:

„Buben werken. Mädchen handarbeiten. Wie zu Omas Zeiten. Und die Zuteilung funktioniert noch immer wie gestern und vorgestern. [...] Diese Trennung der Kinder entlang der Geschlechtergrenzen nahm die Frauensprecherin der Grünen, Judith Schwentner, am Dienstag zum Anlass, eine „gendersensible Bildungsreform“ zu fordern, die die Kategorie Gender,

die soziale Konstruktion von Geschlecht, als obligatorischen Lehrinhalt für alle Pädagoginnen und Pädagogen beinhaltet.“ (Der Standard, 14. Oktober 2011)

Man sieht: Es gibt noch viel zu tun. Dennoch wage ich zu behaupten, dass die Schule diejenige Bildungsstätte ist, deren Auseinandersetzung mit der Thematik schon am weitesten gediehen ist. Ein Beleg dafür ist etwa der Bericht über das Projekt „(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz“, das vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung gefördert wurde und das Ziel hatte,

„die Konstruktion und Gestaltung von Geschlechterverhältnissen und –rollen, dem Doing Gender, sowie dessen Dekonstruktion, dem Undoing Gender, im Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen am Schauplatz Schule“ zu erforschen.

(Bidwell-Steiner & Krammer 2010: 7)

Im Bereich der weiterführenden Bildung gibt es inhaltliche Auseinandersetzungen vor allem an den Universitäten oder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Erwachsener, so etwa zu sehen im „Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft“, herausgegeben von Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel; im Bereich der Basisbildung und Alphabetisierung erscheint mir eine Bewusstmachung als Desiderat, dem ich mit dieser Arbeit Rechnung tragen möchte.

Definitionen & Begriffsabgrenzungen

Gender

Dieser Begriff bezeichnet im weitesten Sinne das soziale Geschlecht eines Menschen, im Gegensatz zum englischen „sex“, dem biologischen Geschlecht. Im Deutschen gibt es keine Termini, die diesen Gegensatz widerspiegeln. In der Definition von Barbara Hey:

„Der Begriff Gender bezieht sich auf die *sozialen Implikationen* der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht. Gender bezieht sich auf historisch und kulturell bedingte Mechanismen und bezeichnet kein Merkmal einer Person, sondern jene kulturelle Konstruktion, die für eine Gesellschaft festlegt, welche Rollen, Verhaltenszuschreibungen, Arbeits- und Handlungsfelder sowie sozialen Chancen mit der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind.“ (Hey 2010: 161; Hervorhebungen im Original)

Dies bedeutet somit, dass „Frau-Sein“ oder „Mann-Sein“ von Kultur zu Kultur unterschiedliche Auswirkungen hat, verschiedene Dinge ermöglicht oder manches, was zum Beispiel in Österreich als „selbstverständlich weiblich“ gilt, in einer anderen Gesellschaft „typisch männlich“ wäre oder keinerlei geschlechtliche Konnotation hätte – ein wichtiger Punkt der Bewusstmachung für Trainerinnen und Trainer, deren Teilnehmende Migrationshintergrund haben!

Gender Mainstreaming

Dieser Ansatz, der oftmals als „Gleichmacherei“ missinterpretiert wird, setzt nicht bei einzelnen Personen, sondern bei Strukturen an:

„Definition gemäß Europarat: Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechtsspezifische Sichtweise in *alle politischen Konzepte auf allen Ebenen* und in *allen Phasen* des politischen Prozesses durch *alle* an politischen Entscheidungsprozessen beteiligten AkteurInnen einzubeziehen.“ (Hey 2010: 161; Hervorhebungen im Original)

Die Geschichte des Gender Mainstreaming beginnt im Jahr 1985 auf der Weltfrauenkonferenz in Nairobi; 1993 nimmt sich die EU erstmals des Themas an und schafft „erste formale Voraussetzungen für eine Konzeptionalisierung und schließlich Realisierung des Gender Mainstreaming“ (Walter 2005: 43).

„1996 wurde Gender Mainstreaming im Amsterdamer Vertrag der EU als eine politische Grundsatzentscheidung, als Leitbild und Selbstverpflichtung festgeschrieben, die an den Organisationsstrukturen und dem Handeln in Organisationen einsetzt. Die Forderung, das Leben beider Geschlechter grundsätzlich zu analysieren, Ungleichheiten zu benennen und in den Prozess der Angleichung einzutreten, wurde für alle Mitgliedsstaaten der EU zur Pflichtaufgabe.“ (Walter 2005: 43-44)

Gender Mainstreaming wird oftmals als eine sogenannte „Top down-Strategie“ beschrieben. Dies bedeutet, dass es vor allem die Führungsebene (eines Unternehmens, einer Gemeinde etc.) ist, die etwa überprüft, ob bestimmte geplante Maßnahmen z.B. Männer unverhältnismäßig bevorzugen und daher abzulehnen sind. Im Bildungssektor, z.B. bei der Organisation eines Basisbildungskurses, würde dies etwa bedeuten, dafür Sorge zu tragen, dass sich Frauen und Männer gleichermaßen vom Kursangebot angesprochen fühlen, etwa dadurch, dass eventuelle Fotos nicht nur Personen eines Geschlechts zeigen.

Genderkompetenz

Im weitesten Sinne beschreibt dieser Begriff die Fähigkeit einer Person, über die weiter oben unter „Gender“ beschriebenen „*sozialen Implikationen* der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht“ (Hey 2010: 161; Hervorhebungen im Original) Bescheid zu wissen und dieses Wissen unter ständigem Hinterfragen der eigenen Geschlechterrolle in das (pädagogische) Handeln einfließen zu lassen. Dabei wird Genderkompetenz, wie auch von Jürgen Budde und Angela Venth in ihrem 2001 erschienenen Werk „Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten“ ausgeführt, gerade in Lehrberufen vor allem als **Reflexionskompetenz** verstanden:

„Diese Präzisierung ergibt sich vor allem aus dem Sachverhalt, dass das pädagogische Personal in die alltäglichen Herstellungsmechanismen von Geschlecht verwoben ist. Es geht also nicht nur darum, objektive Strukturen

oder pädagogische Prozesse zu analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu befragen. Das ist aus dem Grund zentral, weil die Herstellung von Gender alltäglich oftmals unbewusst abläuft.“ (Budde/Venth 2010: 24-25)

Genderkompetente Unterrichtende sind somit in der Lage, in einer Gruppe ablaufende Prozesse auf das Genderthema hin zu „prüfen“ und dabei nicht außer Acht zu lassen, dass sie selbst eine Geschlechterrolle haben, der sie sich kritisch bewusst sind. Genderkompetenz kann also nichts sein, das ich mir in einer Fortbildung (á la „Genderkompetent in 3 Tagen“ o.Ä.) schnell aneigne, sondern beinhaltet eine konstante Auseinandersetzung mit der Thematik. Ein in der Literatur ebenfalls verwendeter Begriff ist „Gendersensibilität“, der vor allem adjektivisch gebraucht im Ausdruck „gendersensible Didaktik“ zur Anwendung kommt, die Genderkompetenz vermitteln kann (siehe nächstes Kapitel).

Geschlechtergerechtigkeit / Genderfairness

Diese beiden Begriffe werden (auch mit Genderkompetenz und Gendersensibilität) weitgehend synonym verwendet; geschlechtergerechte Bildungsprozesse zielen nicht nur auf jeweils ein Geschlecht ab, sondern versuchen, für Männer und Frauen eine gleichermaßen gute Lernatmosphäre herzustellen, in der die Aneignung von Wissen für alle Menschen unter optimalen Bedingungen möglich ist.

„Geschlechtergerecht gestaltete Lernprozesse sind nicht notwendigerweise als besonders „frauenfreundlich“ gekennzeichnet, oftmals ist dies sogar kontraproduktiv, weil damit fälschlicherweise ein Defizit von Frauen vermittelt wird. Geschlechtergerechtigkeit drückt sich zum einen darin aus, dass ein Lernszenario nicht von einer hegemonial männlichen Perspektive aus [...] konzipiert wird, und zum anderen, dass vielfältige Entwürfe von Weiblichkeiten und Männlichkeiten berücksichtigt werden. Und das heißt heruntergebrochen auf die Ebene der Lerninhalte und didaktischen Prinzipien eine Orientierung an den Bedürfnissen und Lebenswelten der Lernenden – aller Lernenden, unabhängig von deren Alter, kulturellem Hintergrund, sexueller Orientierung und Geschlecht [...].“ (Thaler 2010: 140)

Genderkompetenz der Trainerinnen und Trainer durch gendersensible Didaktik

[Man kann] „trotz ausgedehnter Diskurse zur Frauen- und Männerbildung – nach wie vor von einem gering entwickelten Bewusstsein für geschlechtsgeprägte Lernaspekte sprechen. Dies gilt vor allem dann, wenn die Diskussionen der Genderrelevanz beim Lernen in einzelnen Bildungsbereichen (etwa in der Schule oder in der Weiterbildung) unverbunden bleiben. Entwickelt man dagegen die Genderfrage unter der Perspektive des lebenslangen Lernens, so zeigt sich rasch, dass zwischen Gender und Lernen nicht nur eine direkte, sondern auch ein [sic!] ursächliche Beziehung besteht und dass der professionelle Umgang damit eine Kompetenz erfordert, die erworben werden kann – und muss.“ (Budde/Venth 2010: 7)

Genderkompetenz ist also ein „must have“ jeder Person, die in der Bildung tätig ist. Doch wie kann man sich diese, weiter oben vor allem als Reflexionskompetenz definierte, Fähigkeit aneignen?

Grundsätzlich gilt, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema bereits einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Genderkompetenz bedeutet. Es gibt darüber hinaus einige „Checklisten“ bzw. Kriterienkataloge, die in diesem Kapitel vorgestellt werden sollen, und die der Überprüfung des eigenen Verhaltens dienen können. Als hilfreich hat sich erwiesen, dass diese oftmals zwischen der Rolle der TrainerInnen bzw. der Leitung unterscheiden und so eine Linie zwischen vermittelnden und in der konzeptionellen Entwicklung tätigen Teammitgliedern ziehen.

Maria Moser-Simmill hat vier Eckpunkte geschlechtergerechter Didaktik formuliert, auf die der Reihe nach eingegangen wird: (vgl. Moser-Simmill 2011)

Geschlechterperspektive als Seminarinhalt

Hier geht es um die Materialien, die TrainerInnen im Unterricht anbieten. Geht es in sämtlichen Geschichten immer um Männer? Zeigen alle Bilder, die präsentiert werden, stets Frauen? Gibt es für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, egal

welchen Geschlechts, Möglichkeiten zur Identifikation? Stellen TrainerInnen andere Lebensmöglichkeiten und Familiensysteme dar als die traditionellen?

Reflektiertes Verhalten der TrainerInnen (in der Genderrolle)

Der „Knackpunkt“ der Genderkompetenz: TrainerInnen müssen sich in ihrer eigenen Geschlechterrolle stets hinterfragen und sich darüber bewusst sein, dass sie selbst „blinde Flecken“ haben, die ihnen eine (weitestgehend) neutrale Sicht auf Frauen und Männer nur unter Anwendung von viel Reflexionskompetenz ermöglichen. Fragen, die sich TrainerInnen hier stellen können, wären etwa: Verhalte ich mich Teilnehmern gegenüber anders als Teilnehmerinnen? Spreche ich Genderunterschiede an, wenn sie mir auffallen? Wechsle ich manchmal bewusst die Perspektive? Ist die Redezeit zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gerecht aufgeteilt? Wem eile ich eher zur Hilfe wenn er oder sie ein Problem hat, einem Mann oder einer Frau?

Methodische Gestaltung

Was es heißt, Unterrichtsmethoden geschlechterkompetent einzusetzen, soll an folgendem Beispiel erläutert werden. Susanne Schwanzer schreibt über Männer und Frauen, wenn es um Präsentation und Protokollführung geht:

„Typischerweise präsentieren Frauen...

- eher ungern
- nach Aufforderung
- dialogisch – unter Einbeziehung der Gruppenmitglieder in die Präsentation
- unter Verzicht auf Betonung des eigenen Anteils am Gruppen-/ Gesamtergebnis
- weniger um Pointen, witzigen Vortrag bemüht [...]

Typischerweise protokollieren **Frauen** lieber u.Ä.m.“
(Schwanzer 2004: 28; Hervorhebungen im Original)

Für Männer gelten laut Schwanzer die umgekehrten Annahmen. Als TrainerIn, der/die sich dieser Zuschreibungen bewusst ist, kann ich nun regulierende Handlungen setzen, wie etwa die Aufforderung, dass Ergebnisse einer Gruppenarbeit stets von jemand anderem präsentiert werden sollen, damit alle die Chance haben, das Sprechen vor der Gruppe zu üben. Eine andere Möglichkeit

wäre, Gruppenarbeiten mittels einer Postergalerie zu präsentieren, bei der niemand etwas erklären muss. Wie schon oft angesprochen, gilt hier besonders: Wenn ich mir nicht der unterschiedlichen Verhaltensmuster von Männern und Frauen bewusst bin, werde ich nicht in der Lage sein, meine methodische Gestaltung genderkompetent anzulegen!

Weiters findet das eingangs erwähnte, von den meisten sofort mit dem Thema „Gender“ assoziierte Feld der geschlechtergerechten Sprache in diesem Unterpunkt ebenfalls Eingang. Sowohl in der Sprache als auch in der schriftlichen Gestaltung von Lernunterlagen u.Ä. sollte die Sichtbarmachung beider Geschlechter eine Selbstverständlichkeit sein, denn:

„In psychologischen Studien [...] konnte nachgewiesen werden, dass das generische Maskulinum zu einem überwiegenden bis ausschließlichen Referieren auf Männer führt. Das bedeutet, dass beim Wort „Techniker“ tatsächlich an keine Technikerin gedacht wird, auch wenn es selbstverständlich Technikerinnen gibt. Dieser sprachliche Ausschluss von Technikerinnen führt also zu einem gedanklichen Totalausschluss von Frauen in der Repräsentation von Technikberufen. Ebenso zeigte sich, dass geschlechtergerechte Sprache zu einem Referieren auf Frauen und Männer führt – das wäre also eine einfach zu praktizierende geschlechterdemokratische Lösung [...] Wenn gelebte Chancengleichheit erreicht werden soll, müssen diese Muster auch oder gerade auf der so wirksamen Ebene der Sprache durchbrochen werden.“ (Thaler 2010: 138)

Hilfestellungen dabei bieten vielfältige Leitfäden, von denen jener des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur exemplarisch genannt sei (Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at>).

Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit

Die Gestaltung der Rahmenbedingungen obliegt oftmals nicht den Unterrichtenden, sondern den eine Ebene höher Angesiedelten. Diese sollten bei der Gestaltung des Kursangebots den „Gender-Check“ nicht unterlassen, sondern sich folgende(n) Fragen stellen: Sind Kurse zeitlich flexibel und finanziell so gestaltet, dass alle Menschen an ihnen teilnehmen können? Spreche ich in der Ausschreibung (etwa mit Fotos oder durch die Wahl, wo ich meine Kurse bewerbe) beide Geschlechter an?

Welche Räume gebe ich welchen Kursen – um es plakativ auszudrücken: Wird der reine Frauenkurs gar in der Küche abgehalten?

Als Ergänzung zu Maria Moser-Simmill schlägt Margitta Kunert-Zier diese sechs Kriterien vor, die zur Bestimmung genderkompetenter Projekte dienen sollen – diese wären auf der Projektleitungsebene, also bei Moser-Simmill unter dem vierten und letzten Punkt, einzuordnen:

- „Die Konzeption lässt eine geschlechtsbezogene Sichtweise erkennen
- Zielgruppen werden unter einem geschlechtsbezogenen Blickwinkel wahrgenommen
- Eine differenzierte, zielgruppengenaue Angebotsstruktur wird mit Blick auf beide Geschlechter umgesetzt
- Die Interaktionen werden hinsichtlich ihrer geschlechtsbezogenen Aufladungen wahrgenommen
- Ansätze einer geschlechterbewussten Teamreflexion werden verfolgt
- Prozesse der Selbstevaluation unter Berücksichtigung der Geschlechterdimensionen finden statt.“

(Kunert-Zier 2005: 281)

Auch hier gilt die bei der Definition von Geschlechtergerechtigkeit / Geschlechterfairness in dieser Arbeit zitierte Aussage von Anita Thaler: Genderkompetente Lehre zeichnet sich dadurch aus, nicht „nur“ an Frauen oder Männer zu denken, sondern alle Lernenden in den Blick zu nehmen und sich zu fragen, was sie brauchen. (vgl. Thaler 2010: 140)

Als dritte Quelle nach Moser-Simmill und Kunert-Zier soll der „Leitfaden für gendersensible Didaktik“, mit dessen Erstellung die Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57) Michaela Gindl, Günter Hefler und Silvia Hellmer beauftragt hat, vorgestellt werden. Er gliedert sich in drei Teile:

Der erste Teil behandelt die Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre, der zweite setzt sich mit der Gendersensibilität im Lehrprozess an sich auseinander, während sich der dritte Teil „Gendersensibilität organisieren“ nennt und sich vor allem an die Ebene der Bildungsorganisation wendet.

Diese Leitfäden seien allen Lehrenden empfohlen, da sie auch konkrete Methoden zum Erwerb von Genderkompetenz bieten – jedoch mit ein wenig Vorbehalt, da mir diese Methoden für die Arbeit in Basisbildungskursen weniger passend erscheinen als die von Susanne Schwanzer („Gender Didaktik – Gleichstellungsorientierung im Training: Forschungsergebnisse, Methoden und Settings, Übungen und Arbeitsblätter“) oder Brigitte Mosberger, Karin Steiner, Marie Jelenko, Clara Fritsch und Eva Leuprecht („Praxishandbuch Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Frauen“). Diese Methodensammlungen wählen den Zugang etwas niederschwelliger, während sich die Methoden des Leitfadens von Gindl, Hefler und Hellmer durchaus auch an Lehrende an Universitäten wenden.

Für eine theoretische Auseinandersetzung mit der Genderthematik eignen sie sich meiner Meinung nach aber ganz hervorragend; wiederum werden Checklisten angeboten, die das eigene Handeln überprüfbar und die „blinden Flecken“ sichtbar machen. So zum Beispiel die „Checklist Gendersensibilität in den Lehrunterlagen“, die Themen vorstellt, erläutert, ein „unsensibles“ Beispiel bringt und dieses dann überarbeitet nochmals präsentiert; im Folgenden ein Auszug:

Thema	Erläuterung	Gender-un-sensibles Beispiel	Gendersensible Überarbeitung
Hierarchisierung der Bewertung von Wissensgebieten und Themen	Eine Hierarchisierung in der Bewertung „weiblicher“ und „männlicher“ Wissensgebiete und Themen, Lebenserfahrung und Forschungsfragen vermeiden	Naturwissenschaften und Technik sind am Vormarsch! Selbst junge Frauen entschieden sich vermehrt, nicht mehr in den Sozialwissenschaften ihr Glück zu suchen, sondern... [...]	Die Anzahl der weiblichen Studierenden in naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen ist im Vergleich zu ... auf ... gestiegen.
Literaturangaben	Um die Sichtbarkeit von Autorinnen und Autoren zu fördern, ist eine Literaturliste zu erstellen, in der die Vornamen ausgeschrieben werden.	Neubauer, H. Steiner, C.	Neubauer Helga Steiner Christian

(Gindl/Hefler/Hellmer 2007: 52; Hervorhebungen im Original)

Zum Abschluss des Kapitels sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Genderthematik in jedem Bildungsprozess eine Rolle spielt, sei es der Kindergarten oder die Universität, der Basisbildungskurs oder die innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahme:

„Da Gender in unserem Selbsterleben, in unseren Beziehungen in Lerngruppen, in unseren eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata und den Schemata, mit denen wir selbst wahrgenommen werden, immer eine Rolle spielt, ist Gender auch bei jedem Lernangebot immer „mit an Bord“. Genderfragen sind immer Teil des „hidden curriculum“, des Mitgelernten und Mitbeachteten in Lernprozessen, das vermittelt wird, auch wenn weder Lehrende noch Lernende darauf jemals explizit Bezug nehmen oder sich dessen bewusst werden.“ (Gindl/Hefler 2010: 84)

Genderkompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fördern

„Das Geschlechterthema ist [...] kein Thema wie jedes andere. Enger als andere Bereiche sozialer Ungleichheit ist es mit der sozialen und persönlichen Identität der Lehrenden und Lernenden verbunden und tangiert Bereiche, die gemeinhin dem analytischen Zugriff verschlossen bleiben. Eine Thematisierung der Geschlechterdifferenzen bedeutet immer auch die Thematisierung von Machtverhältnissen, in die die Betroffenen selbst eingebunden sind. Die kritische Infragestellung dieser Machtverhältnisse kann – je nach geschlechtlicher Positionierung – einen Zugewinn an Chancen und Optionen versprechen oder aber den Verlust von Privilegien bedeuten. [...] Wo die Differenzen zwischen eigener Realitäts- und Selbstdeutung und neuem oder neu strukturiertem Wissen zu schroff werden, kommt es zu Verweigerungen. Die Lernenden sind dann weniger ‚bei der Sache‘ als bei sich selbst.“ (Wetterau/Oechsle 2001: 64-65)

Gender ist ein sensibles Thema, wie obiges Zitat verdeutlicht. Bei diesem Thema ist man nahe an den Menschen, was wiederum die bereits postulierte These bestätigt: Nur Trainerinnen und Trainer, die sich ihrer eigenen Geschlechterrolle bewusst sind, können in diesem Bereich auch bei ihren Teilnehmenden etwas bewirken!

Drei Material- und Methodensammlungen wurden im vorigen Kapitel schon erwähnt; auf zwei davon möchte ich näher eingehen, der „Leitfaden für gendersensible Didaktik“ (Gindl/Hefler/Hellmer 2007) erscheint mir, wie bereits begründet, für die Basisbildung ungeeignet.

Eine dritte Sammlung, von der bislang noch nicht die Rede war, die aber einige interessante Methoden für die Bearbeitung der Genderthematik bietet und darüber hinaus konkret für die Basisbildung konzipiert wurde, stellt das „Handbuch für politische Bildung in der Basisbildung“ dar, das die Diplomsozialarbeiterin Beate Wittmann im Jahr 2010 im Rahmen des Projektes In.Bewegung II in Kooperation mit der BHW Basisbildung Niederösterreich veröffentlichte. Darin befinden sich sieben Übungen, die gut geeignet sind, mit den TeilnehmerInnen in das Thema einzusteigen bzw. dieses zu vertiefen.

Die Übung namens „Vorurteile und Gender“ führte ich mit zwei meiner Gruppen selbst durch; davon bestand eine Gruppe nur aus Frauen (die Schulung findet in

einem Gemeinnützigem Beschäftigungsprojekt statt, das nur Frauen offensteht), die andere (zufälligerweise gerade an diesem Tag) aus genau drei Männern und drei Frauen. Der Ablauf ist wie folgt: An die TeilnehmerInnen werden große, laminierte Karten ausgeteilt, auf denen Begriffe stehen. Nach einer Begriffsklärung in der Runde (kann jede/r die Wörter lesen und versteht sie auch?) sollen sie auf drei verschiedene Kategorien aufgeteilt werden: Männer / Frauen / Männer & Frauen. Auf den Karten stehen Begriffe wie etwa Kinderbetreuung, Altenpflege, Zeitung lesen, bügeln, kochen, Haustiernpflege, schön, stark, eitel, Politik, Garten, Geld verdienen etc. Meine erste Handlungsanweisung lautete jeweils „bitte ordnet diese Begriffe so zu, wie ihr das im Alltag erlebt.“ In beiden Gruppen kam es zu wenig überraschenden Ergebnissen: Haustiernpflege, bügeln, kochen, Garten, Altenpflege, Kinderbetreuung etc. landeten bei den Frauen; der Rest bei den Männern. Große Diskussionen gab es in beiden Gruppen bei den Begriffen „eitell“ und „Geld verdienen“; diese wurden dann zu „Frauen & Männer“ gelegt. In einer zweiten Runde fragte ich: „Und wie sollte es sein?“ Es gab wiederum viele Diskussionen, in der gemischten Gruppe weitaus mehr als in der reinen Frauengruppe; schließlich lagen alle Kärtchen in der Mitte, bei „Männer & Frauen“. Die Übung war für mich äußerst interessant und lehrreich, vor allem weil ich merkte, wie selbst die TeilnehmerInnen, die sonst nur selten ihre Meinung äußerten, eifrig mitdiskutierten; das Thema Gender bewegt wohl auch die Schweigsamsten zum Sprechen! Darüber hinaus zeigt diese Übung meiner Ansicht nach sehr gut, wie Rollenklischees und deren Reflexion nicht notwendigerweise ein Thema für „Höhergebildete“ sein müssen, sondern auch in Basisbildungskursen Anklang finden und bearbeitet werden.

Die Materialsammlung von Susanne Schwanzer, Wien 2004, ist im Bereich der Genderkompetenz beinahe schon ein Standardwerk und wird oftmals zitiert. Auf beinahe siebzig Seiten werden vielfältige Methoden und Übungen angeboten, die nicht alleine stehen, sondern in eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit der Materie eingebunden sind. Hervorzuheben ist die kleine Tabelle zu Beginn jeder Methode, die anzeigt, ob eine Methode für eine gemischte Gruppe, eine reine Frauen- oder eine reine Männergruppe geeignet ist, und ob gendertypisches Verhalten explizit oder eben nicht explizit thematisiert wird.

Brigitte Mosberger, Karin Steiner, Marie Jelenko, Clara Fritsch und Eva Leuprecht sind die Verfasserinnen von „Praxishandbuch Methoden der Berufs- und

Arbeitsmarktorientierung für Frauen“, Wien 2007. Wie der Titel schon sagt, sind die Adressatinnen der Übungen und Methoden vor allem arbeitslose bzw. an einer beruflichen Neuorientierung interessierte Frauen; sie verfolgen größtenteils das Ziel einer Bewusst- bzw. Sichtbarmachung von Rollenklischees, Stereotypen und verfestigten Bildern. Ein wenig umständlich ist die Tatsache, dass die Beschreibungen der Übungen in einem eigenen Methodenteil stehen, die dazu benötigten Materialien sich dann aber im Anhang unter „Arbeitsmaterialien“ befinden. Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis erleichtert zwar die Suche nach den zusammengehörigen Seiten, dennoch erscheint diese Aufteilung unpraktisch.

Conclusio

„Die soziale Gliederung einer Gesellschaft und die damit verbundenen Ungleichheitslagen sind nicht nur durch Herkunft oder Beruf, sondern auch durch Geschlecht bestimmt. Das Geschlechterverhältnis stellt somit eine Basisstruktur moderner Gesellschaften dar. Kenntnisse über Geschlechterverhältnisse, ihre Entstehungsgeschichte und aktuelle Veränderungsprozesse gehört [sic!] deshalb zu dem notwendigen Basiswissen über Gesellschaft, das Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln sollte.“ (Wetterau/Oechsle 2001: 54)

Und hier ist noch zu ergänzen: Nicht „nur“ die Schule, auch die Basisbildung ist gefragt!

Zum Abschluss dieser Arbeit sei noch ein Ausblick gestattet, dessen Impuls von Doris Ranftl-Guggenberger gegeben wird; statt „Schule“ kann ganz allgemein „Bildung“ gelesen werden:

„Die Beschäftigung mit dem Thema „Gleichberechtigung“ legt es nahe, den Blick darauf zu werfen, welche Rollen und Aufgaben in der Schule von Frauen wahrgenommen werden, welche Positionen sie in der Schulhierarchie einnehmen. Generell kann gesagt werden: Frauen sind in führenden Positionen (Direktion, Schulaufsicht) weitaus seltener anzutreffen. *Ihr Anteil an höheren Funktionen im Schulwesen entspricht bei weitem nicht ihrem Anteil an der Basis (im Lehrkörper).*“ (Ranftl-Guggenberger 1991: 37)

Eigentlich war ich geneigt, die Basisbildung und Alphabetisierung hier als rühmliche Ausnahme zu sehen; immerhin werden die beiden von der Initiative Erwachsenenbildung anerkannten Ausbildungslehrgänge von Frauen geleitet, und auch die meisten Anbieterorganisationen sind „in Frauenhand“, wie etwa die BHW Basisbildung Niederösterreich, die VHS Floridsdorf, das Alfazentrum der VHS Favoriten oder das ABC Salzburg. Wenn ich mir aber die Tagung des Netzwerkes MIKA im November 2011 in Erinnerung rufe, bei der am ersten Tag fast ausschließlich Männer auf der Bühne sprachen, die von fast ausschließlich Frauen im Publikum eifrig beklatscht wurden – dann komme ich zu dem Schluss, dass auch hier noch viel Genderkompetenz-Potenzial vorhanden ist.

Dennoch möchte ich mir selbst und allen anderen, die sich für Genderkompetenz und ihre Implikationen interessieren, folgenden Ratschlag nicht vorenthalten:

„Setzen Sie die „Gender-Brille“ auf, aber setzen Sie sie auch wieder ab. Auch Studierende [TeilnehmerInnen] müssen die Möglichkeit dazu haben, sonst tritt der bekannte „Nicht-schon-wieder-Effekt“ ein. (Außerdem: Nicht alle Phänomene der Welt sind unter Gender-Gesichtspunkten zu sehen.)“ (Spieß 2010: 107)

Somit bleibt mir zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit die Wichtigkeit von genderkompetenten Unterrichtenden in der Basisbildung herausstreichen konnte; ein letztes Zitat soll die Absicht der angewandten Genderkompetenz nochmals betonen:

„Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, [...] Wirklichkeit als Ausgangsbasis wahrzunehmen und gleichzeitig auf eine Öffnung hinzuarbeiten, letztlich mit dem (gesellschaftspolitischen) Ziel der Aufhebung der Einschränkungen durch die Kategorie Geschlecht.“ (Paseka 2008: 28)

Verzeichnis der konsultierten und verwendeten Literatur

- Anzengruber, Grete et al. (Hg.): *Angekreidet! Sexismus in Schule und Bildung*. Schulheft 63. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte 1991.
- Bidwell-Steiner, Marlen / Krammer, Stefan (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien: Facultas 2010.
- Buchmayr, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck: Studienverlag 2008.
- Budde, Jürgen / Venth, Angela: *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann 2010.
- Gindl, Michaela / Hefler, Günter, Hellmer, Silvia: *Leitfaden für gendersensible Didaktik* (3 Teile). Hg. von der Frauenabteilung der Stadt Wien. Wien 2007. Download unter <http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/download.html> (17. April 2012)
- Gindl, Michaela / Hefler, Günter: Gendersensible Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene. In: Mörth, Anita P. / Hey, Barbara (Hg.): *Geschlecht und Didaktik*. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Graz: Leykam 2010. S. 71 – 94.
- Glaser, Edith / Klika, Dorle / Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004.
- Hey, Barbara: Geschlechtergerechte Curriculumsentwicklung. In: Mörth, Anita P. / Hey, Barbara (Hg.): *Geschlecht und Didaktik*. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Graz: Leykam 2010. S. 145 – 163.
- Kunert-Zier, Margitta: *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005.
- Mörth, Anita P. / Hey, Barbara (Hg.): *Geschlecht und Didaktik*. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und

Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Graz: Leykam 2010.

- Mosberger, Brigitte / Steiner, Karin / Jelenko, Marie / Fritsch, Clara / Leuprecht, Eva: *Praxishandbuch Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Frauen*. Herausgegeben von abif & AMS Österreich. Wien 2007. Download unter http://www.abif.at/deutsch/download/Files/62_AMS_PH_BO_Frauen.pdf (28. Februar 2012)
- Moser-Simill, Maria: Gender Mainstreaming & Gender Didaktik. Skriptum des Workshops für TrainerInnen, 16. Dezember 2011, VHS Linz, Wissensturm.
- Nimmervoll, Lisa: Grüne fordern geschlechtersensible Bildungsreform. Der Standard, 14. Oktober 2011.
- Nimmervoll, Lisa: Das weite Gender-Land: Schule auf den Kopf gestellt. Der Standard, 27. Dezember 2011.
- Paseka, Angelika / Anzengruber, Grete (Hg.): *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand*. Schulheft 104. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte 2001.
- Paseka, Angelika: Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Buchmayr, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck: Studienverlag 2008. S. 15 – 31.
- Ranftl-Guggenberger, Doris: Frauen im Lehrberuf. In: Anzengruber, Grete et al. (Hg.): *Angekreidet! Sexismus in Schule und Bildung*. Schulheft 63. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte 1991. S. 35 – 45.
- Schwanzer, Susanne: *Gender Didaktik – Gleichstellungsorientierung im Training: Forschungsergebnisse, Methoden und Settings, Übungen und Arbeitsblätter*. Wien 2004. Download unter http://www.ams.at/docs/300_genderdidaktik.pdf (28. Februar 2012)
- Spieß, Gesine: Voll gesellschaftsfähig! – mit einer gendersensiblen Lehre. In: Mörth, Anita P. / Hey, Barbara (Hg.): *Geschlecht und Didaktik*. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und

Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Graz: Leykam 2010. S. 95 – 133.

- Thaler, Anita: E-Learning und Gender. In: Mörth, Anita P. / Hey, Barbara (Hg.): *Geschlecht und Didaktik*. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Graz: Leykam 2010. S. 136 – 143.
- Walter, Melitta: *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel 2005.
- Wetterau, Karin / Oechsle, Mechthild: Geschlechterverhältnisse und Schule – Aufgaben für eine geschlechtsbezogene (politische) Bildung. In: Paseka, Angelika / Anzengruber, Grete (Hg.): *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand*. Schulheft 104. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte 2001. S. 52 – 69.
- Wittmann, Beate: Handbuch für politische Bildung in der Basisbildung. Anregungen und Übungen. Erschienen im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung II. Eigenverlag 2010. Download unter <http://www.bhw-n.eu/system/web/zusatzseite.aspx?menuonr=220069097&detailonr=220073690>.

Internetquellen:

- Geschichte der Spanischen Hofreitschule:
<http://www.srs.at/tradition/geschichte/> (19. April 2012)
- Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml
(16. November 2011)