

Widmann, Andrea

Offen werden für demokratiepolitische Themen. Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands

Magazin erwachsenenbildung.at (2016) 28, 11 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Widmann, Andrea: Offen werden für demokratiepolitische Themen. Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2016) 28, 11 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-123401 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-123401>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



**Magazin
erwachsenenbildung.at**

<http://www.erwachsenenbildung.at>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 28, 2016

Demokratielernen

Eine Vielfalt von Fähigkeiten
und eine Frage der Übung

Praxis

Offen werden für
demokratiepolitische Themen

Politische Bewusstseinsbildung in
verpflichtenden Gender-Trainings trotz
persönlichen Widerstands

Andrea Widmann



Offen werden für demokratiepolitische Themen

Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands

Andrea Widmann

Widmann, Andrea (2016): Offen werden für demokratiepolitische Themen. Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Widerstand, politische Bildung, Gender-Training, didaktisches Konzept, Bewusstseinsbildung



Kurzzusammenfassung

Wie kann in Seminaren zu Genderkompetenz Offenheit erzeugt werden, wenn die Teilnehmenden sich nicht freiwillig für den Besuch entschieden haben und daher mit Desinteresse oder Widerwillen reagieren? Der vorliegende Beitrag beschreibt ein didaktisches Vorgehen, das den persönlichen Widerstand von Teilnehmenden aufzulösen vermag und letztlich ein Problembewusstsein für soziale Ungleichheit initiiert. Zentral sind hierfür die Reflexion persönlicher Erfahrungen und ideologischer Diskussionen, die Ungleichheitsthemen meist mit sich bringen. Das vorgestellte didaktische Vorgehen im Gender-Training, das u.a. Kompetenzerwartungen an Führungskräfte im Bildungsbereich entlang Geschlechterstereotypen aufdeckt, ist auch für andere Themen der politischen Bildung einsetzbar. Um also ein politisches Bewusstsein über Hierarchisierungs- und Diskriminierungsprozesse zu befördern, ist es wichtig, Ausschlussprozesse im Alltag erlebbar zu machen und zu erkennen, wer vom Ausschluss anderer profitiert, wer die Ausschlusskriterien festlegt und dass unterschiedliche Kriterien dafür geeignet sind. (Red.)

Offen werden für demokratiepolitische Themen

Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands

Andrea Widmann

Das vorrangige Ziel meiner praktischen Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin ist es, bei Teilnehmenden Offenheit und Bereitschaft für politische Auseinandersetzung zu schaffen.

Meine Erfahrung hat gezeigt, dass ich dieses Ziel selten durch sachliche Argumente und Fakten zu sozialer Ungleichheit erreiche. Diskussionen über Ungleichheitsthemen werden vielmehr meist emotional und ideologisch geführt, weil sie Ebenen der eigenen Identität und grundlegende Überzeugungen hinterfragen und damit Verunsicherung auslösen. Wichtig erscheint mir daher, den Teilnehmenden ein didaktisches Vorgehen anzubieten, mit dem ausgelöste Gefühle bearbeitet werden können und Bewusstseinsbildung im Sinne der Reflexion von emotionalen Erfahrungen und der daraus abgeleiteten Erkenntnisse erfolgen kann.

In diesem Beitrag zeige ich, wie man in Seminargruppen Offenheit für demokratiepolitische Themen erzeugen kann, auch wenn die Teilnehmenden sich nicht freiwillig für den Besuch entschieden haben und daher mit Desinteresse oder Widerwillen reagieren. Ich stelle ein eigens entwickeltes didaktisches Vorgehen für verpflichtende Gender-Trainings vor¹, das Widerstand aufzulösen

und ein Problembewusstsein für soziale Ungleichheit herzustellen vermag. Wie sehr das Aufbrechen stereotyper Bilder auch im Bildungsbereich nach wie vor nötig ist, belegt eine Auswertung (siehe Thiele/Taxacher 2015) der geschlechtsstereotypen Zuweisungen meiner Teilnehmenden in einer Übung aus den Gender-Trainings im zweiten Teil des Beitrags.

Didaktisches Vorgehen im Gender-Training

Realistische Ziele setzen

Das hier vorgestellte didaktische Vorgehen ist für Gender-Trainings einsetzbar, eignet sich aber auch für andere Themen der politischen Bildung. So können die Übungen statt auf die Kategorie Geschlecht („typisch weiblich – typisch männlich“) auch auf Kategorien wie Alter oder Herkunft (z.B. „typisch Europäerin – typisch Afrikanerin“)

¹ Zwischen 2006 und 2015 habe ich dieses didaktische Vorgehen in 48 Gruppen in Aus- und Weiterbildungskontexten mit gesamt 829 Teilnehmenden erprobt.

fokussieren. Gender-Trainings haben meist zum Ziel, Wissen zu vermitteln und Kompetenzen aufzubauen. Es gibt umfassende Ergebnisse der Geschlechterforschung, die ungleiche gesellschaftliche Verhältnisse feststellen und Erklärungen dafür finden und die auch die problematische Auswirkung von Rollenerwartungen auf Identitätsbildung und Lebenskonzepte beschreiben. Allerdings finden Gender-Trainings oft in unfreiwilligen Settings statt und sind von emotionalen Diskursen geprägt. Da meine Versuche, mit sachlichen Argumenten gegen Desinteresse, ideologische Positionen oder Widerstand anzukommen, häufiger zu rechthaberischen Diskussionen und inhaltlichen Verhärtungen als zu fundierter Bearbeitung des Themas geführt haben, habe ich 2006 beschlossen, die didaktischen Ziele für meine Seminare umzuformulieren, vorrangig affektive Lernziele anzustreben und damit zu berücksichtigen, dass emotionale Bereitschaft eine Voraussetzung für die Beschäftigung mit Sachinhalten darstellt.

Mein vorrangiges Ziel ist also, Offenheit für die Auseinandersetzung mit Menschenrechtsthemen und sozialer Ungleichheit zu schaffen. Um dies zu erreichen, ist im ersten Schritt die Arbeit mit den Gefühlen und Erfahrungen der Teilnehmenden notwendig. Ein sachlich informierter Diskurs entlang von Daten und Fakten sowie ein Kompetenzaufbau sind meiner Beobachtung nach erst im Anschluss möglich.

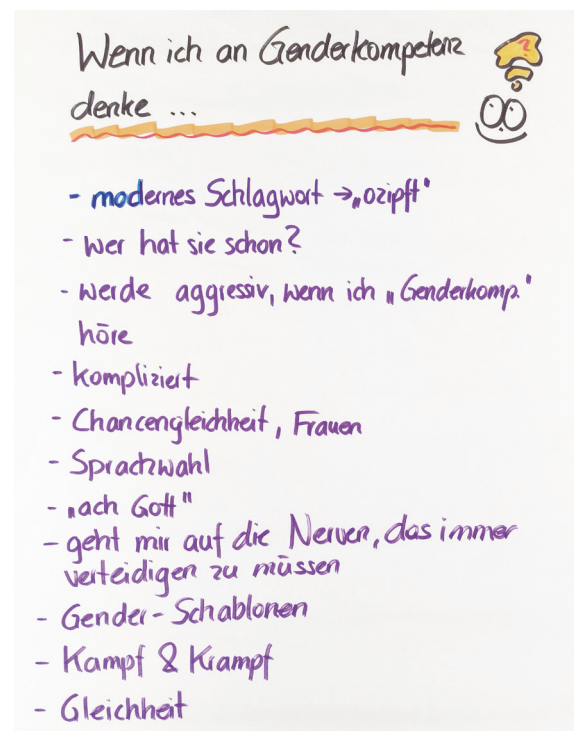
Auf dem Weg zum reflektierten Bewusstsein

Problembewusstsein kann entstehen, wenn emotionale Erfahrungen reflektiert und zu Erkenntnissen transformiert werden. Deshalb habe ich 2006 gemeinsam mit Wolfgang Eder einen Dreischritt konzipiert, der den didaktischen Prinzipien des Anschlusslernens und der Teilnehmendenorientierung folgt: Zu Beginn wird potenzieller Widerstand thematisiert sowie Vorbehalten und negativen Vorerfahrungen der Teilnehmenden Raum gegeben (Schritt 1), danach wird gemeinsam ein emotional positiver Zugang zum Thema gesucht (Schritt 2) und im dritten

Schritt erleben die Teilnehmenden anhand einer Übung selbst, wie Diskriminierung entsteht².

Im ersten Schritt möchte ich also erreichen, dass (negative) Vorerfahrungen, Desinteresse oder Widerstand gegenüber dem Thema Gender bearbeitbar werden. Dazu bitte ich die Personen, in Triaden³ zu arbeiten. Eine offene Fragestellung wie „Was geht mir durch den Kopf, wenn ich Gender höre?“ ermöglicht es den Personen, in einem ersten Austausch alles auszudrücken, was sie an dem Thema beschäftigt – oft sind das Vorbehalte und Abwertungen. Dabei ist es hilfreich, diese Vorbehalte dann planar durch Visualisierung sichtbar wertzuschätzen (siehe Abb. 1), als Trainerin nicht inhaltlich dagegen zu argumentieren und auch „Überzeugungsversuche“ durch andere Teilnehmende zu verhindern, indem

Abb. 1: Ergebnis der Übung „Was geht mir durch den Kopf, wenn ich an Genderkompetenz denke?“ in einem Seminar zur Ausbildung Sozial- und Berufspädagogik BFI Steiermark

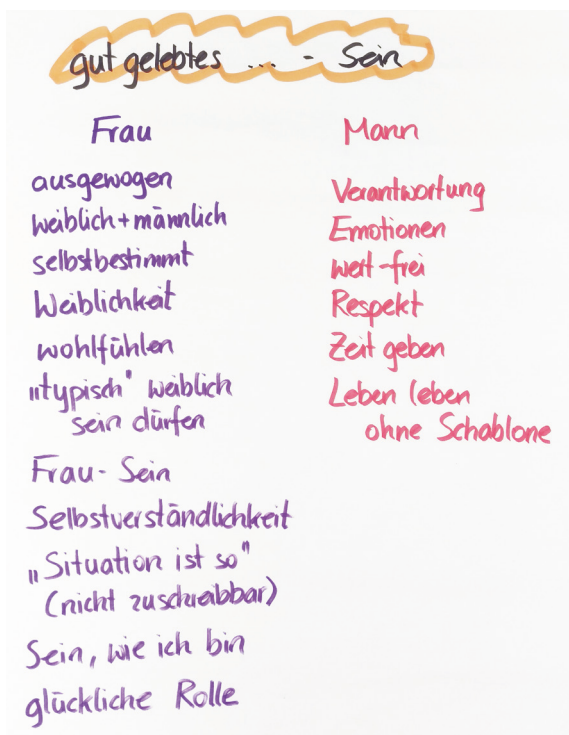


Quelle: Wolfgang Eder 2006

2 Dieser didaktische Dreischritt benötigt ca. vier Stunden Zeit, wenn darüber hinaus auch Inhalte vermittelt werden, empfehle ich, nach dem dritten Schritt eine längere Pause zu planen, da durch das persönliche Erleben von Diskriminierungsprozessen hohe Betroffenheit in der Gruppe erzeugt wird.

3 Dreiergruppen bieten ausreichend Vertrautheit, um Meinungen zu sagen, und ermöglichen gleichzeitig auch etwas mehr Meinungsvielfalt als die Paararbeit.

Abb. 2: Ergebnis der Übung: „Was ist gut gelebt...-
-Sein“ in einem Seminar zur Ausbildung Sozial- und
Berufspädagogik BFI Steiermark



Quelle: eigene Darstellung 2006

alle Meinungen gleichermaßen wahrgenommen⁴ werden.

Im zweiten Schritt bitte ich die Personen, sich in Paarbeit gegenseitig zu erzählen und zu beschreiben, was für sie persönlich „gut gelebttes Frau-Sein“ (für Frauen), „gut gelebttes Mann-Sein“ (für Männer) beziehungsweise „gut gelebttes X-Sein“ (für andere geschlechtliche Identitäten⁵) bedeutet. Über das Formulieren der eigenen Zuschreibungen zur individuellen geschlechtlichen Identität finden die Teilnehmenden einen positiven Zugang zum Thema. In der Paarbeit und in der anschließenden plenaren Diskussion machen sie außerdem die Erfahrung, dass sich gut gelebttes „Mann-Sein“ von den Ansprüchen her wenig von einem gut gelebtten „X-Sein“ oder „Frau-Sein“ unterscheidet (siehe Abb. 2). Damit löst sich auch der scheinbar diametrale Widerspruch zwischen

Männern und Frauen auf und eine Betrachtung der an alle gestellten Rollenerwartungen ist gemeinsam möglich.

Zu diesem Zeitpunkt (in einem Seminar nach ca. zwei Stunden) sind persönliche Widerstände meiner Erfahrung nach aufgelöst, weil ich die Vorbehalte der Teilnehmenden gehört, visualisiert, als solche stehen gelassen und damit ernst genommen habe, das Thema persönlich und positiv konnotiert wurde und ich so eine sachliche Arbeitsfähigkeit in der Gruppe hergestellt habe.

Im dritten Schritt wende ich dann eine Methode an, die ich in Anlehnung an Edda Kirleis (2001) entwickelt habe, die den Teilnehmenden anhand von vier Phasen zeigt, wie aus der Bewertung von Unterschieden Diskriminierung – am konkreten Übungsbeispiel eines Personalauswahlprozesses – erwachsen kann.

Erfahrungslernen zu Diskriminierungsprozessen

In der ersten Phase werden die Teilnehmenden gebeten, in Kleingruppen „typisch männliche“ und „typisch weibliche“ Eigenschaften auf Moderationskarten in zwei unterschiedlichen Farben zu sammeln (siehe Abb. 3).

Ursula Althenstaedt und Dorothee Alfermann weisen auf die normative, präskriptive Wirkung von Stereotypen auf persönliche Meinungen hin: „Geschlechterstereotype sind persönliche Überzeugungen und Erwartungen hinsichtlich der typischen Charakteristika von Männern und Frauen. Sie sind kognitiv mit der sozialen Geschlechtskategorie assoziiert und werden durch den Prozess der Kategorisierung aktiviert. Geschlechterstereotype sind sozial geteilt und haben vielfältige Auswirkungen auf soziales Erleben und Verhalten. [...] Sie sind deskriptiv insofern, als sie Meinungen darstellen, wie Frauen und Männer typischerweise sind [und sie] sind präskriptiv insofern, als sie Meinungen darstellen, die besagen, wie Männer und Frauen sein sollten“ (Althenstaedt/Alfermann 2011, S. 14f.). Daher ist es unerheblich, ob die gesammelten Eigenschaften den

4 Eine sprachliche Intervention wäre hier z.B. „Danke für Ihren Beitrag, das ist interessant. Und Ihre Meinung ist anders und ich kann diese auch nachvollziehen.“

5 Zur Aufhebung der Zweigeschlechtlichkeit und Sichtbarmachen von Transgeschlechtlichkeit siehe z.B. <http://feministisch-sprachhandeln.org/leitfaden/kapitel4>.

Meinungen der Teilnehmenden entsprechen oder nur eine Wiedergabe von stereotypen gesellschaftlichen Vorstellungen darstellen.

Abb. 3: Sammlung geschlechtstypischer Eigenschaften (■ typisch männlich; ■ typisch weiblich) in einem internen Weiterbildungsseminar an der Universität Klagenfurt

mächtig	wehleidig	liebepoll	geduldig
fokussiert	(ziel-)orientiert	Multitasking-fähig	sozial
aggressiv	direkt	zickig	weich
arrogant	manipulierbar	+/- emotional	

Quelle: eigene Darstellung 2009

Sobald die Eigenschaften gesammelt sind, beginnt Phase zwei: Alle Moderationskarten werden am Boden aufgelegt. Ich bitte die Personen dann, von allen zur Verfügung stehenden Eigenschaften – also unabhängig der geschlechtlichen Zuschreibung – drei bis fünf Eigenschaften auszuwählen, die sie als „typisch für sich selbst“ bezeichnen. In allen meinen bisherig durchgeführten Seminargruppen gab es bei diesem Schritt erst drei (von 829) Personen, die für sich selbst ausschließlich Eigenschaften wählten, die einem – in der vorherigen Übungsphase – bestimmten Geschlecht zuordenbar waren (also z.B. fünf „typisch weibliche“ Eigenschaften aussuchten). Alle anderen Personen haben Eigenschaften gewählt, die sowohl „weiblich“ als auch „männlich“ konnotiert worden waren.

Diese Auswahl wird dann in der Gruppe diskutiert. Diese Diskussionen führen zu der gemeinschaftlich getragenen Erkenntnis, dass Menschen individuell sind und es kaum Personen gibt, die in ihrem Selbstbild stereotypen Zuschreibungen, also ausschließlich dem in unserer Gesellschaft vorherrschenden „Stereotyp Mann“ oder „Stereotyp Frau“ entsprechen. Durchgängig waren meine Teilnehmenden bislang der Meinung, dass dieses in der Gruppe erzielte Ergebnis „aufs echte Leben“ übertragbar sei. In dieser Phase wird ein Spannungsfeld deutlich – dass nämlich niemand einem

Geschlechterstereotyp entspricht, dass de facto aber viele stereotype (Geschlechterrollen-)Bilder bestehen.

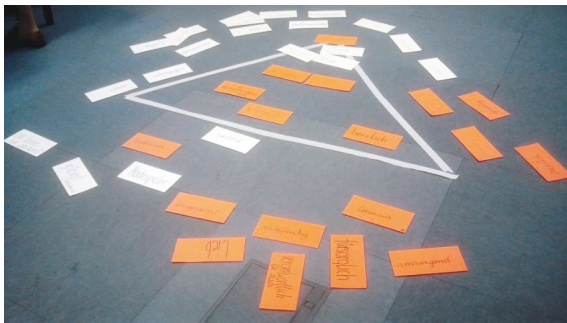
Diese Erfahrung schürt oftmals die Neugierde meiner Teilnehmenden, die nun wissen wollen, wie es zu einem solchen Widerspruch kommen kann. Hier weise ich erstmals auf die realitätsbildende Funktion von Sprache hin: Ich leite die Übung mit „Sammeln Sie bitte typisch männliche und typisch weibliche Eigenschaften“ an. Fast durchgängig wird bei der Kleingruppenarbeit und auch bei der Präsentation der gesammelten Eigenschaften aber die Formulierung „Männer sind“ und „Frauen sind“ gewählt. An diesem Phänomen lässt sich sehr gut zeigen, dass Sprache Stereotype manifestiert. Solange von Eigenschaften gesprochen wird, ist es möglich, diese allen Geschlechtern zuzuordnen. Sobald aber die Formulierung „Männer sind“ gewählt wird, ist die Zuschreibung zu einem Geschlecht fixiert. Die Teilnehmenden erfahren dadurch, dass sie – abhängig von ihrem sprachlichen Verhalten – eine Zuschreibung manifestieren oder relativieren können und wie sie in der Alltagskommunikation (unbewusst) selbst Stereotype reproduzieren. In diesem Teil der Übung wird auch über die positive Funktion von Stereotypisierungen und Zuschreibungen diskutiert (siehe auch Althenstaedt/Alfermann 2011). Die These lautet, dass sie Ordnung und Zugehörigkeit bieten, Komplexität reduzieren und damit auch Entlastung ermöglichen. Durch die Thematisierung und Wertschätzung der positiven Funktionen von Stereotypen wird den Teilnehmenden meiner Erfahrung nach nochmals eine positive Bezugnahme zum Thema ermöglicht.

Im Anschluss wird in der dritten und vierten Phase dieser Übung eine Personalauswahlsituation in einer Bildungsorganisation als Kontext angeboten. Zunächst wird die Gruppe gebeten, sich für eine Position zu entscheiden, für die wir die Personalauswahl diskutieren. Diese Position sollte sich in einem Arbeitsfeld befinden, zu dem sie idealerweise einen Praxisbezug haben. Die erste Frage an die Gruppe im Plenum lautet: „Wir haben viele fachlich geeignete Bewerbungen für die Position N, die Personen verfügen über alle von Ihnen in der ersten Phase gesammelten Eigenschaften. Personen mit welchen Eigenschaften haben Ihrer Meinung nach die höchsten Chancen, den Job zu erhalten?“

Wichtig ist, die Gruppe zu bitten, realistische Einschätzungen zu verhandeln und nicht Idealbilder.

Die Gruppe filtert anschließend konsensual aus den genannten Eigenschaften jene acht bis zwölf, die als entscheidend eingeschätzt werden, um die Position N zu erhalten (siehe Abb. 4).

Abb. 4: Sammlung der für die Personalauswahl relevanten Eigenschaften (im geklebten Dreieck) in einer Fortbildung an der PH Wien

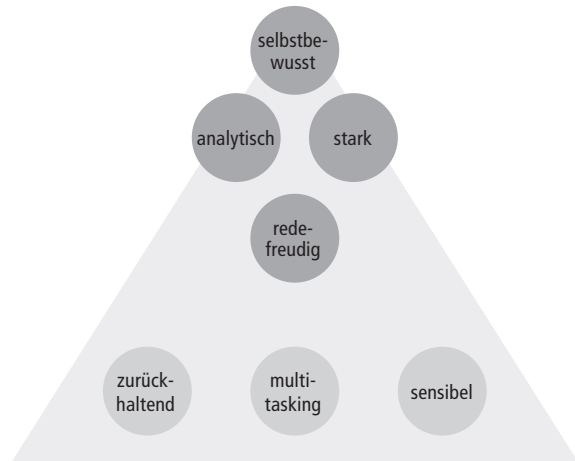


Quelle: eigene Darstellung 2015

Sobald eine Entscheidung in Bezug auf diese relevanten acht bis zwölf Eigenschaften gefallen ist, lautet der nächste Arbeitsauftrag, eine weitere Personalentscheidung zu diskutieren: Das Szenario sieht vor, dass aus den bereits in der fiktiven Organisation beschäftigten Personen, die alle über die bevorzugten acht bis zwölf Eigenschaften verfügen, eine neue Führungskraft ausgewählt wird. Die Gruppe soll übereinkommen, aufgrund welcher der vorhandenen Eigenschaften Personen ihrer Erfahrung nach vorrangig für eine Führungsposition nominiert werden. Auch hier wird solange miteinander verhandelt, bis es eine Übereinstimmung bezüglich der zwei bis sechs Eigenschaften gibt, die in der Besetzung von Führungskräften nach Erfahrung der Teilnehmenden vorrangig berücksichtigt werden (siehe Abb. 5 und Abb. 6).

Die Übung endet damit, dass ich die Gruppe nach ihrer Entscheidung bitte, nun die von ihnen ausgewählten Eigenschaften entlang der geschlechtlichen Konnotation zu betrachten. In den meisten Gruppen werden für Führungspositionen Eigenschaften als relevant eingeschätzt, die eine männliche Konnotation aufweisen (siehe Abb. 5). Die wichtigste Erkenntnis für die Teilnehmenden nach dieser Phase

Abb. 5: Eigenschaften, die zu Führungspositionen in Bildungseinrichtungen führen (an der Spitze des Dreiecks) in einem internen Weiterbildungsseminar an der KPH Edith-Stein



Quelle: eigene Darstellung 2010

ist die Kombination der Ergebnisse von Phase zwei (wir sind alle individuell, alle Geschlechter verfügen über weiblich und männlich konnotierte Eigenschaften, trotzdem stellen Sprache, Verallgemeinerungen und Komplexitätsreduktionen stereotype Rollenzuschreibungen her) und Phase vier: Wenn für Führungspositionen vorrangig Personen mit männlich konnotierten Eigenschaften berücksichtigt werden und wir gleichzeitig alltäglich mit Formulierungen wie „Männer sind...“ konfrontiert sind und sie auch selbst benützen, dann ist die Chance hoch, dass wir vorrangig an Männer denken, wenn wir die Eigenschaften analytisch, selbstbewusst und stark als Anforderung an Führung formulieren (siehe Abb. 5), und folglich auch eher Männer für Führungspositionen berücksichtigt werden. Der gleiche diskriminierende Prozess ergibt sich, wenn wir bei Eigenschaften wie kommunikativ vorrangig an Frauen denken (siehe Abb. 6).

Erkenntnisse

Auswertung der vierphasigen Übung

Mit dieser vierphasigen Übung – Eigenschaften sammeln, Selbstzuschreibung formulieren, gewünschte Eigenschaften für Personalauswahl und Führung auswählen – arbeite ich seit 2006. Ich habe

Abb. 6: Eigenschaften, die zu Führungspositionen in Bildungseinrichtungen führen (an der Spitze des Dreiecks) in einer Lehrveranstaltung für Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz



Quelle: eigene Darstellung 2013

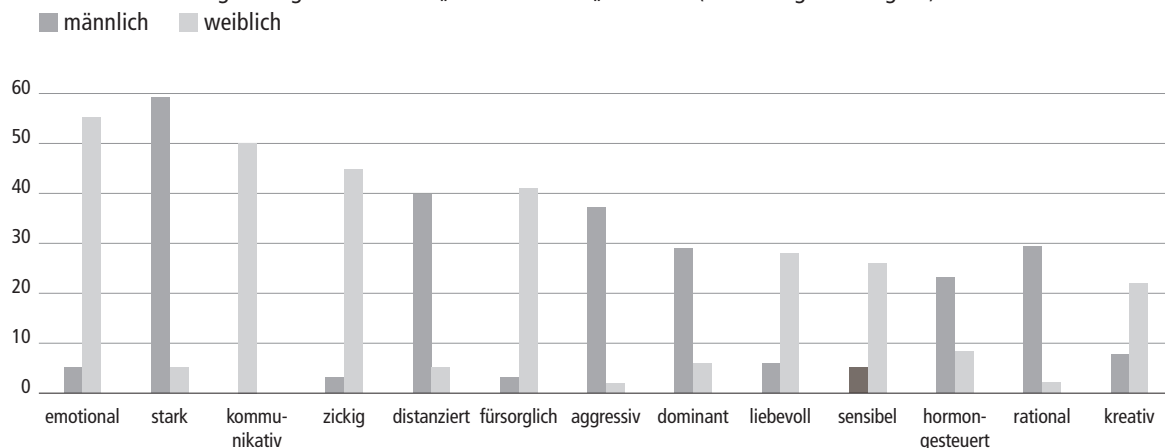
sie bisher (Stand: Dezember 2015) in 48 Gruppen⁶ mit insgesamt 829 Personen (364 männlich, 460 weiblich) in Bildungsorganisationen durchgeführt und alle Ergebnisse dokumentiert. Im Jahr 2015 erfolgte eine Auswertung (in einem gemeinsamen Projekt mit dem Frauenservice Graz) dieser Dokumentation (siehe Thiele/Taxacher 2015), die letztlich zeigt, dass auch im Bildungsbereich das Aufbrechen von Stereotypen nach wie vor wichtig ist. Insgesamt wurden in den Jahren 2006 bis 2015 von den Teilnehmenden meiner

Übung 2.078 Moderationskarten mit Begriffen gesammelt, die sie einem Geschlecht zuordneten, 1.102 wurden als „weiblich“ und 976 als „männlich“ konnotiert. Am relativ häufigsten erfolgten als „weibliche“ Eigenschaften die Zuschreibungen: emotional, kommunikativ, zickig, fürsorglich, liebevoll, sensibel und kreativ, die relativ stärksten männlichen Konnotationen wurden den Eigenschaften stark, distanziert, aggressiv, dominant, hormongesteuert und rational gegeben (siehe Abb. 7).

Auf ähnliche Zuschreibungen und Verteilungen von Eigenschaften weisen auch einschlägige Forschungsergebnisse hin – insbesondere jene von Athenstaedt und Alfermann (2011), die Ergebnisse aus 25 Nationen und Vergleiche aus den 1960er und 1990er Jahren bezüglich übereinstimmender Stereotype ausgewertet haben (vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 16ff.), oder auch die Untersuchung von Andrea Abele, Mirjam Uchronski, Caterina Suitner und Bogdan Wojciszke (2008).

Aus den zwischen 2006 und 2015 insgesamt 2.078 gesammelten Moderationskarten mit Eigenschaften haben die Teilnehmenden aller Seminare in der Phase 4 der Übung zur Personalauswahl gesamt 142 Moderationskarten ausgewählt, die sie für die Ausübung einer Führungsposition in Bildungsorganisationen als wichtig erachten. Diese 142 Karten habe ich auf

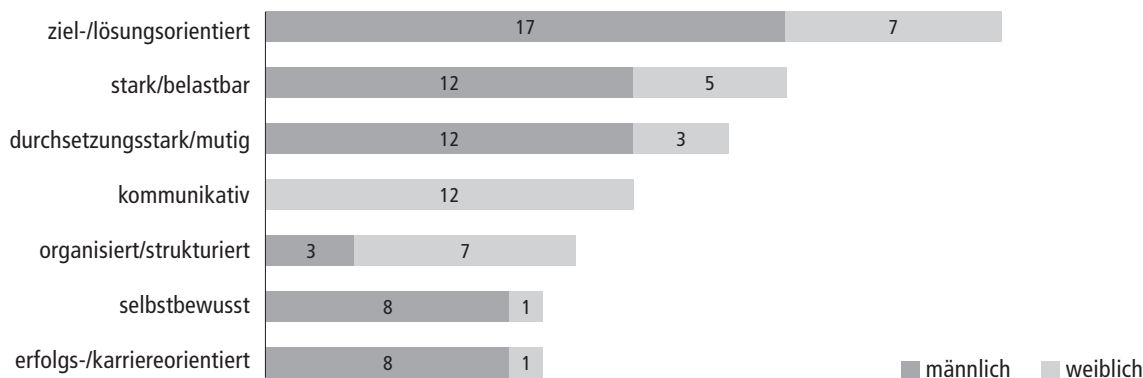
Abb. 7: Zuschreibung von Eigenschaften als „männlich“ und „weiblich“ (nach erfolgter Häufigkeit)



Quelle: Thiele/Taxacher 2015

⁶ 18 der 48 Gruppen stammten aus dem formalen Bildungssystem, 8 aus der non-formalen Erwachsenenbildung und 22 Gruppen begleitete ich im Rahmen der Personalentwicklung einer Bildungsorganisation.

Abb. 8: Geschlechtliche Konnotationen der am häufigsten gewählten Eigenschaften, die von Führungspersonen in Bildungsorganisationen erwartet werden



Quelle: eigene Darstellung 2016

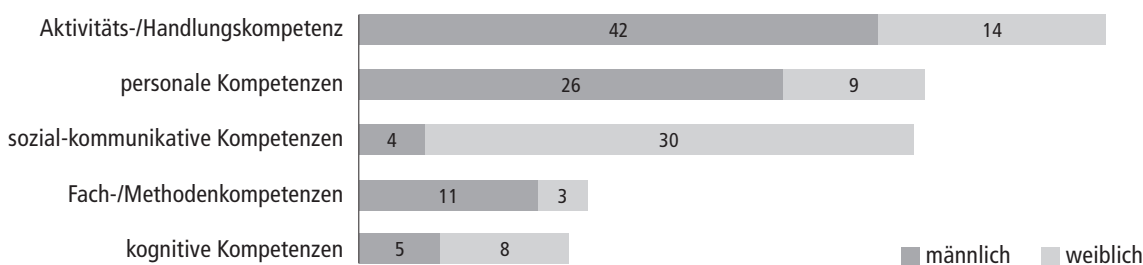
Basis der Auswertung von Ricarda Thiele und Eva Taxacher (2015) zu Überbegriffen zusammengefasst (siehe Abb. 8). Die von Seminargruppen am häufigsten einer Führungskraft zugeschriebenen Eigenschaften waren demnach: ziel-/lösungsorientiert (in 24 Gruppen ausgewählt), stark/belastbar (17), durchsetzungsstark/mutig (15), kommunikativ (12), organisiert/strukturiert (10), selbstbewusst (9) und erfolgs-/karriereorientiert (9).

Wenn man diese von den Teilnehmenden am häufigsten gewählten Begriffe zusammen mit den in Phase 3 und Phase 4 diesen Begriffen zugeordneten geschlechtlichen Konnotationen betrachtet, ergeben sich drei wichtige Ergebnisse: Erstens sind die am häufigsten genannten führungsrelevanten Eigenschaften fast doppelt so oft männlich (60x) konnotiert wie weiblich (36x), zweitens ist bei fünf Überbegriffen (ziel-/lösungsorientiert, stark/belastbar, durchsetzungsstark/mutig, selbstbewusst

und erfolgs-/karriereorientiert) die männliche Konnotation deutlich häufiger als die weibliche und drittens gibt es nur eine Eigenschaft in Bezug auf Führungskräfte, die ausschließlich weiblich konnotiert wurde, nämlich kommunikativ (siehe Abb. 8).

Die für Führungspositionen als relevant ausgewählten 142 Moderationskarten habe ich darüber hinaus dem in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis verwendeten becodi®-Kompetenzcheck zugeordnet (siehe Janas/Frank/Meszléry 2007). In diesem Kompetenzmodell werden fünf Kompetenzkategorien beschrieben: 1) kognitive, 2) Fach-/Methodenkompetenzen, 3) sozial-kommunikative, 4) personale sowie 5) Aktivitäts-/Handlungskompetenzen. Ergebnis ist, dass von den Teilnehmenden als Anforderung an Führungskräfte am häufigsten die sogenannten Aktivitäts- und Handlungskompetenzen gewählt wurden, gefolgt von personalen und

Abb. 9: Geschlechtliche Konnotation der relevanten Führungskompetenzen, geordnet nach becodi®



Quelle: eigene Darstellung 2016

sozial-kommunikativen Kompetenzen (siehe Abb. 9). Wenn man auch hier die geschlechtliche Konnotation berücksichtigt, wird die stereotype Zuschreibung, die die Teilnehmenden in der Übung vornahmen, sehr deutlich: Handlungs- und personale Kompetenzen werden mehr als doppelt so oft männlich konnotiert, soziale Kompetenzen sind fast ausschließlich weiblich konnotiert.

Diese über zehn Jahre gesammelten Befunde der Einschätzungen von 829 Teilnehmenden zu geschlechtlich konnotierten Eigenschaften sowie Kompetenzerwartungen an Führungskräfte im Bildungsbereich zeigen nach wie vor deutlich stereotype Geschlechterrollenbilder.

Zusammenfassung und Ausblick

Da Stereotype einerseits Komplexität reduzieren und Orientierung geben, andererseits individuelle Identität stark prägen sowie gesellschaftliche Ordnungen schaffen, ist für mich nachvollziehbar, dass Teilnehmende emotional reagieren sowie ideologische Haltungen vertreten, wenn diese Stereotype in Gender-Trainings hinterfragt werden (sollen). Daher erscheinen mir das im ersten Teil dieses Beitrages vorgestellte didaktische Vorgehen und die Orientierung an affektiven Lernzielen relevant: Um bei Teilnehmenden Interesse für die sachliche Auseinandersetzung mit Themen sozialer Ungleichheit zu schaffen, ist meiner Erfahrung nach die bewusste Bearbeitung von Widerwille, von Vorerfahrungen und Vorbehalten zentral.

Bei der Vermittlung von demokratiepolitischen Themen bildet das Erreichen von affektiven Lernzielen wie Offenheit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung

die Voraussetzung für eine sachliche Inhaltsvermittlung, den Aufbau von Know-how sowie das Erkennen von allgemeinen politischen Hierarchisierungs- und Ausschlussprozessen.

Aus meiner Sicht führt die Durchführung der hier vorgestellten Übung in Schritt drei meines Genderkompetenz-Seminars zu zwei zentralen Erkenntnissen: Erstens schließen wir bei Entscheidungsprozessen (unbewusst) relativ schnell gesamte Personengruppen aufgrund eines Kriteriums aus – wenn wir zum Beispiel davon ausgehen, dass bestimmte Schlüsselkompetenzen nur bei einem Geschlecht vorhanden sind. Zweitens zeigt die Übung auch sehr eindrücklich, dass Personen jeglichen Geschlechts über vielfältige Eigenschaften verfügen – also auch potenziell für Führungspositionen kompetent sind. Gleichzeitig wird damit eine Diskussion ermöglicht, die nicht nur Geschlechterunterschiede thematisiert, sondern vielmehr die Fragestellung, welche Schlüsselkompetenzen wir von Führungskräften erwarten und ihnen zuschreiben: So wie „doing-gender“ ist auch „doing-leader“ ein kollektiver, konstruktivistischer Prozess.

Wenn in Seminaren zur politischen Bildung erlebbar wird, wie Ausschließungsprozesse im beruflichen Alltag funktionieren, wer vom Ausschluss anderer profitiert, wer die Ausschlusskriterien festlegt, dass viele Kriterien dafür geeignet sind und dass es unabhängig vom konkreten Kriterium auf einer strukturellen Ebene immer um vergleichbare Prozesse geht, dann gelingt es meiner Erfahrung nach, den persönlichen Widerwillen beziehungsweise das Desinteresse an Themen zu überwinden und zu einem bewussten, konstruktiven Diskurs über Hierarchisierungs- und Diskriminierungsprozesse zu gelangen.

Literatur

Abele, Andrea E./Uchronski, Mirjam/Suitner, Caterina/Wojciszke, Bogdan (2008): Towards an operationalization of the fundamental dimensions of agency and communion: Trait content ratings in five countries considering valence and frequency of word occurrence. In: *European Journal of Social Psychology* 38/2008, S. 1202–1217. Online im Internet: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.575/pdf> [Stand: 2016-06-09].

Athenstaedt, Ursula/Alfermann, Dorothee (2011): Geschlechterrollen und ihre Folgen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Janas, Dana/Frank, Gudrun/Meszléry, Katalin (2007): becodi®-Kompetenzcheck zur nachhaltigen Nutzung von personellen Potenzialressourcen in Organisationen. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. 2. Aufl. Stuttgart: Schaeffer-Poeschl, S. 258-273.

Kirleis, Edda (2001): Maskulinität und Femininität in Organisationen. In: Burbach, Christiane/Schlottau, Heide: *Abenteuer Fairness – Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 99-102.

Thiele, Ricarda/Taxacher Eva (2015): Auswertungsbericht zu Gender-Kompetenz-Trainings (unveröff.).



Foto: Marie Pircher

Mag.ª Andrea Widmann

office@andreawidmann.at
<http://www.andreawidmann.at>
+43 (0)664 5856846

Andrea Widmann ist Pädagogin und hat Zusatzausbildungen in Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement und Coaching absolviert. Sie hat mehrjährige Berufserfahrung als Personalberaterin und Personalentwicklerin und arbeitet seit acht Jahren selbstständig als Organisationsberaterin für Bildungsinstitutionen. Sie ist außerdem Lehrbeauftragte an zahlreichen Universitäten und Fachhochschulen in Österreich und Deutschland.

Becoming Open to Topics in Democracy

Raising political awareness in mandatory gender training despite personal opposition

Abstract

How can openness be achieved in seminars on gender competence if the participants did not freely decide to attend and thus react with indifference or reluctance? This article describes a didactic approach that manages to eliminate the personal opposition of participants and ultimately raises awareness of the problem of social inequality. Central to this approach is reflection on personal experiences and ideological discussions that usually involve topics related to inequality. The didactic approach presented in gender training, one that reveals competence expectations for leaders in the area of education that are based on gender stereotypes, can also be used for other topics in political education. To promote political awareness of processes of stratification and discrimination, it is important to make it possible to experience the process of exclusion in everyday life as well as to recognize who benefits from the exclusion of others, who determines the criteria for exclusion and that different criteria are suitable to this end. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783741226311

Projekttträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 28, 2016

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at