



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Fortbildung – gleichstellungsorientiert!

**Arbeitshilfen zur Integration
von Gender-Aspekten in
Fortbildungen**



Gleichstellung

Fortbildung – gleichstellungsorientiert!

Arbeitshilfen zur Integration von Gender-Aspekten in Fortbildungen

Autorinnen:

Gerrit Kaschuba/Karin Derichs-Kunstmann

Forschungsinstitut tifs e. V.

Rümelinstr. 2, 72070 Tübingen

Tel.: 0049 (0)7071-31144

Fax: 0049 (0)7071-31744

E-Mail: info@tifs.de

www.tifs.de

Tübingen, Juni 2009

Vorwort

von

Eva-Maria Welskop-Deffaa,

Leiterin der Abteilung Gleichstellung im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

und

Günther Wurster

Präsident der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung

Die Arbeit der Bundesverwaltung orientiert sich ausdrücklich am „Leitprinzip der Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Gender-Mainstreaming). Dabei wird deutlich, dass in nahezu allen Bereichen durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse von Frauen und Männern besonders zielgerichtet und effizient gearbeitet werden kann.

Gleichstellungskompetenz ist nicht nur punktuell für einzelne Projekte relevant: Es geht um ihre systematische Berücksichtigung in der Facharbeit aller Ressorts. Für das Gelingen einer solchen systematischen Integration ist die Fortbildung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von besonderer Bedeutung.

Wir haben daher beispielhaft aus dem laufenden Fortbildungsprogramm der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung ausgewählte Veranstaltungen daraufhin untersucht, wo Gleichstellungsaspekte in der Fortbildung sinnvoll einzubeziehen sind. Gender-Expertinnen und Experten haben die entsprechenden Veranstaltungen begleitet und zusammen mit den Dozenten und Dozentinnen und den Seminarleitungen konkrete Vorschläge für die Implementierung von Gleichstellungsaspekten erarbeitet.

Die nun vorliegenden Arbeitshilfen werden allen Fortbildungseinrichtungen des Bundes und Behörden, die eigene Fortbildung durchführen, zur Verfügung gestellt. Sie unterstützen Dozentinnen und Dozenten in der alltäglichen Praxis, im Bemühen, Gleichstellung als Querschnittsaufgabe in ihre Lehrveranstaltungskonzepte zu integrieren. Die Vorschläge zielen auf eine praxisnahe Vermittlung und unterstützen moderne Verwaltung, die mit gleichstellungsorientierter Wirkungsanalysen, einer besseren geschlechtsspezifischen Gesetzesfolgenabschätzung und einer gleichstellungssensiblen Steuerung ihre Zielerreichung optimieren will.

Dieses bisher einzigartige Kooperationsprojekt zwischen dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung ist bereits während des Entstehungsprozesses als *best practice*-Beispiel auf großes Interesse gestoßen. Wir danken allen Beteiligten, insbesondere den Dozentinnen und Dozenten der Bundesakademie, die an diesem Projekt mitgewirkt haben, den verantwortlichen Projektleiterinnen des tifs e. V., den Gender-Expertinnen und -Experten sowie dem Projektsteuerungskreis, der das Projekt beratend unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

I. Einführung	6
II. Fortbildungen der Öffentlichen Verwaltung und das Ziel der Gleichstellung	9
III. Zentrale Aspekte gleichstellungsorientierter Fortbildung	12
IV. Leitfaden für eine gleichstellungsorientierte Didaktik.....	16
4.1 Das Gender-ABC für Planende von Fortbildungen (Makrodidaktik).....	16
Dimension: Gender-bezogene Ermittlung von Weiterbildungsbedarf, Programmplanung und Konzeptentwicklung für Fortbildungen	17
Dimension: Gender-sensible Verfahren der Gewinnung von Dozentinnen und Dozenten.....	21
Dimension: Gleichstellungsorientierte Öffentlichkeitsarbeit und Programmausschreibungen	25
Dimension: Geschlechtergerechte Rahmenbedingungen für die Durchführung der Fortbildungen	28
Dimension: Evaluierung von Fortbildungen unter Gender-Aspekten	30
4.2 Gleichstellungsorientiertes Bildungshandeln von Dozentinnen und Dozenten (Mikrodidaktik)	35
Dimension: Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive	36
Dimension: Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen	42
Dimension: Gender-sensibles Seminarverhalten von Dozentinnen und Dozenten ...	46
Dimension: Gleichstellungsorientierte methodische Gestaltung von Fortbildungen und pädagogischen Settings.....	49
Dimension: Gender-sensible Gestaltung von Medien, Materialien und Skripten	52
4.3 Übergreifende Anforderung an Fortbildungen: Geschlechtergerechte Sprache	54
4.4 Gender-Kompetenz als verbindlicher Bestandteil der Beauftragung von Dozentinnen und Dozenten	56
V. Gender-Aspekte konkret – Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen	59
5.1 Organisationsbezogene Fortbildungen.....	60
Querschnittsaufgaben Organisation – Haushalt – Personal.....	60
Projektmanagement.....	71
Methoden und Techniken der Prozessorganisation	80
Grundlagen des Qualitätsmanagements.....	89
Grundseminar Controlling.....	95
Gesetzesfolgenabschätzung	102
5.2 Personenbezogene Fortbildungen	113
Kommunizieren und kooperieren	113
Interkulturelle Kompetenzen	129
Aktivierendes Führen	148
Personalauswahlverfahren durchführen	162
Konfliktmanagement als Führungsaufgabe	170

5.3 Fortbildungen im Bereich Didaktik und Öffentlichkeitsarbeit.....	181
Auszubildende am Arbeitsplatz	181
Lehren in der Aus- und Fortbildung.....	190
E-Learning mit neuen Medien	197
Schreiben für das Internet	206
 VI. Zu den Expertinnen und Experten.....	 212

I. Einführung

„Fortbildung – gleichstellungsorientiert!“ Das klingt nach Vision. Und doch soll diese Vision bald Wirklichkeit werden. Oder ist sie es bereits? Es ist durchaus erfreulich, immer wieder auf Menschen zu treffen, die so etwas wie „gleichstellungsorientierte Bildungsagentinnen und -agenten“ darstellen. Doch zeigt sich, dass es häufig an konkreten Anregungen für Planende wie Durchführende von Fortbildungen fehlt, die zeigen, was es genau bedeuten kann, wenn die Gender-Perspektive in Fortbildungen integriert werden soll. Dies bildete den Ausgangspunkt des Projektes „Gender-Aspekte in der Fortbildung“.

Das Projekt wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Zusammenarbeit mit der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung im Bundesministerium des Innern (BAköV) von Juli 2007 bis Juni 2009 vom Forschungsinstitut tifs e. V. (Projektleitung: Dr. Gerrit Kaschuba, Dr. Karin Derichs-Kunstmann) durchgeführt.

I Ziele und Inhalte des Projektes

Ziel des Projektes war es, in die Fortbildungsangebote des Bundes für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bundesverwaltung den Aspekt der Gleichstellung stärker zu implementieren. Hierzu wurden exemplarisch Fortbildungsveranstaltungen der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung (BAköV) ausgewertet sowie übergreifende und fachbezogene Arbeitshilfen für Fortbildungen unter Berücksichtigung von Gleichstellungsgesichtspunkten erarbeitet.

Die auf dieser Basis entwickelten Arbeitshilfen sollen sowohl Planende in Fortbildungseinrichtungen als auch Dozentinnen und Dozenten in die Lage versetzen, Gleichstellungsaspekte in ihre Lehrveranstaltungskonzepte zu integrieren, sie in die Planung einzubeziehen und in den Fortbildungen praxisnah zu vermitteln.

I Projektergebnisse

Im Rahmen des Projektes sind die hiermit vorgelegten Arbeitshilfen zur gleichstellungsorientierten Didaktik mit zwei Schwerpunkten entstanden:

1. Ein übergreifender Leitfaden für gleichstellungsorientierte Didaktik, der sich in zwei Teile untergliedert. Ein Teil des Leitfadens richtet sich an Bildungsmanagerinnen und -manager bzw. die Fortbildungsplanenden (bei der BAKöV Seminarleitungen), der andere an die

Dozentinnen und Dozenten, die Fortbildungen durchführen.¹ In diesem Leitfaden sind zu jeder der insgesamt 10 didaktischen Dimensionen inhaltliche Ausführungen sowie Checklisten mit konkreten Empfehlungen und Leitfragen enthalten.

2. Fachbezogene Arbeitshilfen zur Integration der Gleichstellungsorientierung in fünfzehn Lehrveranstaltungskonzepte sollen exemplarisch veranschaulichen, was es bedeuten kann, wenn die Gender-Perspektive selbstverständlich in die fachlichen Inhalte und das methodische Vorgehen von organisations- und personenbezogenen Fortbildungen sowie didaktisch-methodischen Fortbildungen integriert wird.

I Vorgehensweise bei der gender-bezogenen Weiterentwicklung der Fortbildungskonzepte

Innerhalb des Projektes „Gender-Aspekte in der Fortbildung“ erfolgte die Erarbeitung der Arbeitshilfen kompetenz- und prozessorientiert. Das bedeutet, dass versucht wurde, die Kenntnisse und Interessen aller Beteiligten einzubeziehen. Für die fachbezogenen Arbeitshilfen wurden 15 Fortbildungstypen aus dem Programm der BAKöV gemeinsam mit Seminarleiterinnen und Seminarleitern (Planenden) der BAKöV ausgewählt. Auswahlkriterien waren Seminardauer, Fortbildungsformat, Zielgruppen, zuständige Lehrgruppe (Abteilung) und verschiedene Themenbereiche aus dem Spektrum organisations- und personenbezogener sowie didaktisch-methodischer Fortbildungen.

Während der ausgewählten Seminare waren jeweils eine Gender-Expertin bzw. ein Gender-Experte anwesend und führten Beobachtungen nach einem von der Projektleitung entwickelten Kriterienkatalog durch.² Eine wesentliche Voraussetzung für diesen Ansatz war die Kooperationsbereitschaft der Dozentinnen und Dozenten, die für die BAKöV Fortbildungen durchführen. Im Anschluss an die Fortbildungen erstellten die Gender-Expertinnen bzw. -Experten einen Bericht, in dem sie ihre Beobachtungen festhielten und den Dozenten und Dozentinnen zukommen ließen. Auf dieser Grundlage wurden in Zusammenarbeit mit den Projektleiterinnen die fachbezogenen Arbeitshilfen erarbeitet. Außerdem sind in die Arbeitshilfen Anregungen aus der Steuerungsgruppe des Projektes, von den Seminarleiterinnen und Seminarleitern sowie den Dozentinnen und Dozenten der BAKöV in Workshops und bilateralen Arbeitsgesprächen eingeflossen.

I Danksagungen

Die Ergebnisse dieses Projektes sind das Resultat eines intensiven Austauschprozesses mit zahlreichen Personen, die in unterschiedlichen Funktionen daran beteiligt waren. Ihre Rückmeldungen und engagierten Diskussionen haben zur Entwicklung und Verbesserung der Arbeitshilfen beigetragen. Unser Dank geht an

- I die Mitglieder der Steuerungsgruppe des Projektes: Angelika Engstler, Andrea Matena, Katja Thiele, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) Berlin und Bonn; Renate Plücken-Opolka/Petra Füssgen, Bundesakademie für öffentliche Verwaltung (BAKöV) Brühl; Sandra Smykalla, GenderKompetenzZentrum, Berlin; Meinolf Sprink/Thomas Scheidt, Bundesverwaltungsamt (BVA) Köln;

¹ Beispielsweise werden für die Planenden gender-bezogene Anregungen zur Auswahl des Lehrpersonals und zur Evaluation der Fortbildungen gegeben.

² Angaben zu den Gender-Expertinnen und -Experten siehe Kap. VI.

- | die Gender-Expertinnen und Gender-Experten: Andreas Baumgärtner, Regina Frey, Michael Gümbel, Michael Kasten, Wilfried Kunstmann, Ralf Lange, Rudolf Leiprecht, Wolfgang Nötzold, Victoria Schnier, Brigitte Sellach, Ulrike Spangenberg;
- | die Seminarleiterinnen und Seminarleiter der BAKöV und
- | die Dozentinnen und Dozenten, die sich in die Karten schauen ließen sowie an diejenigen, die bei dem Workshop für Dozentinnen und Dozenten ebenfalls zur Weiterentwicklung der Arbeitshilfen beigetragen haben.

Wir hoffen, dass die hiermit vorliegenden Arbeitshilfen denjenigen, die mit der Planung und Durchführung von Fortbildungen befasst sind, Unterstützung und Anregung für die Integration von Gender-Aspekten in ihre tägliche Arbeit geben. Die dargestellten Beispiele und Vorschläge machen hoffentlich Lust darauf, sich mit Gender-Kompetenz in der Bildungsarbeit auseinander zu setzen und gleichstellungsorientierte Fortbildungskonzepte weiterzuentwickeln.

Forschungsinstitut tifs e. V., Tübingen, Juni 2009

Gerrit Kaschuba & Karin Derichs-Kunstmann
– Projektleiterinnen –

II.

Fortbildungen der öffentlichen Verwaltung und das Ziel der Gleichstellung

Gerrit Kaschuba und Karin Derichs-Kunstmann

Die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern ist in der Bundesrepublik Deutschland als Staatsziel im Artikel 3, Absatz 2 des Grundgesetzes verankert. Konkretisiert wird die Förderung der Gleichberechtigung in zahlreichen Bundesgesetzen. Für die Bundesverwaltung sind dies vor allem das Bundesgleichstellungsgesetz (BgleiG) und das Gleichstellungsdurchsetzungsgesetz (DgleiG), das die Maßnahmen konkretisiert. In der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesregierung (§ 2 GGO) ist die „Gleichstellung von Frauen und Männern“ als „durchgängiges Leitprinzip (Gender-Mainstreaming)“ bindend ausformuliert worden. Und nicht zuletzt durch europäische und internationale Vereinbarungen der Bundesrepublik Deutschland (wie z. B. im Amsterdamer Vertrag der Europäischen Union von 1997 in den Artikeln 2 und 3, vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1999) stellt die öffentliche Verwaltung ihre Absicht dar, Gleichstellung als Querschnittsaufgabe zu fördern und umzusetzen. Gleichstellungsorientiertes Verwaltungshandeln – bezogen auf die Steuerung, Koordination und Gestaltung von Politikfeldern und die Kommunikation nach innen und außen – tritt aktiv gegen eine Benachteiligung ein und trägt dazu bei, auch unbewusste traditionelle Geschlechterrollen und -stereotype zu verändern.

Fortbildungen in der öffentlichen Verwaltung spielen bei der Förderung der Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit eine wichtige Rolle: Sie können Ziele, Themen und Nutzen von Gleichstellungspolitik sichtbar machen und damit sowohl die fachliche Arbeit von Verwaltungen als auch die Geschlechterverhältnisse verändern. Zentrale Ansatzpunkte sind sowohl die Fachinhalte der Fortbildungen als auch die methodisch-didaktische Vorgehensweise, aber auch das gesamte Fortbildungsformat mit den organisatorischen Rahmenbedingungen. Gleichstellungsorientierte Fortbildungen berücksichtigen die Tatsache, dass es vielfältige Lebenslagen von Frauen und Männern und damit auch vielfältige Fortbildungsinteressen und -bedarfe gibt. Sie ermöglichen Teilnehmenden, die Arbeitsbedingungen von Frauen und Männern in der eigenen Behörde kritisch zu reflektieren und Ansatzpunkte der Veränderung zu entwickeln.

I Akteure und Akteurinnen in der Fortbildung verfügen über Gender-Kompetenz

Um dieses Ziel angemessen umsetzen zu können, benötigen sowohl Dozenten und Dozentinnen, Referentinnen und Referenten als auch Planende bzw. für das Bildungsmanagement Zuständige Gender-Kompetenz. Gender-Kompetenz umfasst drei Ebenen: **das Wollen** (politischer Wille und Selbstreflexivität), **das Wissen** (über fachliche Gender-Aspekte und Lebenslagen von Frauen und Männern), **das Können** (die Fähigkeit zur Umsetzung des Wissens in gleichstellungsorientiertes Verwaltungshandeln) (vgl. u. a. Metz-Göckel/Roloff 2002; GenderKompetenzZentrum).

Im Sinne der oben skizzierten gesetzlich verankerten Gleichstellungsorientierung ist Gender-Kompetenz eine notwendige Voraussetzung für die Modernisierung von Verwaltungen. Alle am Fortbildungsgeschehen beteiligten Akteurinnen und Akteure benötigen Gender-Kompetenz – entweder stärker bezogen auf die Planung oder auf die Durchführung von Fortbildungen. Gender-Kompetenz orientiert sich an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, das sich in personale, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen auffächert (vgl. Arnold/Müller 1999).³

I „Gender“ ist ein umfassender Begriff für „Geschlecht“

Ergebnisse aus der Gender-Forschung liefern gewinnbringende Erkenntnisse für die Veränderung der Organisations- und Kommunikationskulturen in der öffentlichen Verwaltung. Analysen aus der Organisationsforschung ergeben, dass die Kategorie Geschlecht den Alltag, die Abläufe und die Routinen in Organisationen prägt (vgl. z. B. Acker 1991; Müller 1999). Die Verteilung von Frauen und Männern in verschiedenen Statusgruppen zeigt z. B., dass Männer wesentlich stärker in Entscheidungspositionen und Frauen tendenziell in schlechter bezahlten Stellen vertreten sind. Außerdem finden sich in den Strukturen und Verfahren von Organisationen geschlechterstereotype Zuschreibungen für Frauen und Männer, die mit unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen verbunden sind – beispielsweise bezogen auf weibliche oder männliche Führungskräfte. Geschlechterbezogene Zuschreibungen haben auch in der Interaktion und Kommunikation von Frauen und Männern eine Wirkung – z. B. wenn Frauen als sozial kompetent, Männer als technisch geschickt bezeichnet werden. Die Geschlechtszugehörigkeit ist demnach nicht einfach eine biologische Tatsache, sondern sie ist eine alltägliche Selbstdarstellung und permanente Zuschreibung, die unseren Arbeitsalltag strukturiert. Wissenschaftlich wird dies als „doing gender“ bezeichnet (vgl. Kothhoff 2002).

„Gender“ ist ein Fachbegriff und bedeutet, dass „Geschlecht“ immer soziale, kulturelle, politische und biologische Komponenten beinhaltet, die sich historisch verändern können. Gender bezieht auch mit ein, dass es vielfältige Lebenslagen von Frauen und Männern gibt, also z. B. junge und ältere Frauen, Menschen mit mehr oder weniger beruflicher Erfahrung in der Verwaltung oder Frauen und Männer mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte, mit oder ohne Kinder. Mit einer – durchaus diversitätsorientierten – Gender-Perspektive finden unterschiedliche Lebenslagen von Frauen und Männer Berücksichtigung und können somit ein passgenaues Handeln ermöglichen (vgl. Koall/ Bruchhagen/Höher 2002). Das Konzept verweist weiterhin auf die Veränderbarkeit geschlechterbezogener Ungleichheit, indem es starre Stereotype von Männlichkeit und Weiblichkeit als quasi naturgegeben hinterfragt und von vielfältigen Entwürfen von Frausein und Mannsein ausgeht.⁴

I Gleichstellungsorientierte Fortbildungen tragen zur Sicherung der Qualität in der öffentlichen Verwaltung bei

Für Fortbildungen bedeutet dies, dass es nicht nur um Unterschiede zwischen Frauen und Männern – schon gar nicht als klar voneinander abgegrenzte Gruppen oder etwa „Kulturen“ – geht, sondern auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe der Frauen

³ Zur Begriffsdefinition in Anlehnung an das Konzept der Schlüsselqualifikationen siehe Kap. 4.1, Dimension „Gender-sensible Verfahren der Gewinnung von Dozentinnen und Dozenten“.

⁴ siehe Kap 4.2, Dimension „Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive“.

und der Männer in den Blick geraten. Fortbildungen können demnach einen Beitrag dazu leisten, vermitteln, dass

1. **strukturelle Benachteiligungen** aufgrund des Geschlechts in der Gesellschaft und auch in der Arbeit der Verwaltung wahrgenommen und als Lerninhalt thematisiert werden;
2. sich die Einzelnen der **geschlechterbezogenen Unterscheidungen** in der Wahrnehmung und in der Kommunikation durch Frauen wie Männer bewusst werden, die sich an Stereotypen von Männern und Frauen orientieren, und es des Weiteren um die Veränderung dieser Kommunikationsformen und Zuschreibungen geht.

Fortbildungen können zur Erfüllung von gleichstellungspolitischen Zielen und der Verbesserung und Sicherung der Qualität der Arbeit in der Verwaltung beitragen, indem sie differenzierter sowohl auf Lebenslagen von Frauen und Männer und fachliche Inhalte als auch auf die teilnehmenden Frauen und Männer eingehen. Die gleichstellungspolitischen und fachlichen Zielsetzungen für die Verwaltungsarbeit gelten auch für die Fortbildungen: Abbau von Benachteiligungen, Ermöglichung der gleichen Teilhabe von Frauen und Männern wie auch Akzeptanz freier Lebensgestaltung, Wertschätzung von gender-sensiblem fachlichem Wissen und Handlungskompetenz im Ressort bzw. Arbeitsgebiet.

| Literatur

Acker, Joan 1991: Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Lorber, J./Farrell, S.A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. London, S. 162–179

Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (Hrsg.) 1999: Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler

GenderKompetenzZentrum: Gender-Kompetenz: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/> Stand: Sept. 2008

Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.) 2002: Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster

Kotthoff, Helga 2002: Was heißt eigentlich „doing gender“? Zu Interaktion und Geschlecht. In: Leeuwen-Turnovcová, J. van (u. a.) (Hrsg.): Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 55. <http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf>

Metz-Göckel, Sigrid/Roloff, Christine 2002: Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. www.medien-bildung.net/pdf/themen_seiten/metz-goeckel_roloff.pdf

Müller, Ursula 1999: Geschlecht und Organisation. Traditionsreiche Debatten – aktuelle Tendenzen. In: Nickel, H./Völker, S./Hüning, H. (Hrsg.): Transformation, Unternehmensreorganisation, Geschlechterforschung, S. 53–75

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1993 (Hrsg.): Vertrag von Amsterdam. Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages mit den deutschen Begleitgesetzen. Bonn



Zentrale Aspekte gleichstellungsorientierter Fortbildung

Gerrit Kaschuba und Karin Derichs-Kunstmann

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Gleichstellungsorientierte Didaktik entwickelt keine neuen didaktischen Dimensionen und Prinzipien. Sie orientiert sich vielmehr an der grundständigen Erwachsenenbildungsdidaktik und integriert hier wesentliche gender-sensible Konkretisierungen.

I Was bedeutet „gleichstellungsorientierte Didaktik“?

In allen Phasen der Fortbildungsarbeit spielt gleichstellungsorientierte Didaktik eine Rolle. Ob bei der Planung von Veranstaltungen und Entwicklung einer Zielsetzung, ob bei der Durchführung und Gestaltung von Seminaren ebenso wie bei der Reflexion und Evaluation. In allen diesen Phasen sollen und können Gleichstellungsaspekte eine Rolle spielen. Damit wird die Geschlechterperspektive als Querschnittsperspektive in die Didaktik aufgenommen. Die gleichstellungsorientierte Didaktik wird auch geschlechtergerechte oder gender-sensible Didaktik genannt: Geschlechtergerecht ist eine Didaktik, in der weder Frauen noch Männer in der Entfaltung der Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden und die in all ihren Dimensionen Gender-Aspekte berücksichtigt. Gleichstellungsorientierte Didaktik zielt noch stärker als der Begriff der geschlechtergerechten Didaktik auf die Gleichstellung von Frauen und Männern und orientiert sich damit an einer zentralen Prämisse der Verwaltung und somit auch der dementsprechenden Fortbildungseinrichtungen.

I Ziele einer gleichstellungsorientierten Didaktik

Die Ziele einer gleichstellungsorientierten Didaktik in der Verwaltungsfortbildung liegen auf mehreren Ebenen. Es sind:

- I die Entwicklung von Gender-Kompetenz von Frauen und Männern auf verschiedenen Stausebenen durch die Vermittlung von gender-bezogenem fachlichen Wissen,
- I die Sensibilisierung für geschlechterbezogene Zuschreibungen in alltäglichen Interaktionen,
- I die Entwicklung einer kritischen Urteilsfähigkeit über gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse verbunden mit der Fähigkeit, scheinbare Selbstverständlichkeiten in Geschlechterverhältnissen zu hinterfragen,
- I die Erweiterung der Handlungskompetenzen von Frauen und Männern für die Umsetzung gleichstellungsorientierter Ziele im Kontext des eigenen Handlungsfeldes in der Verwaltung.

I Zentrale didaktische Prinzipien

Aus den Zielen leiten sich die drei zentralen Prinzipien einer gleichstellungsorientierten Didaktik ab. Es sind: Subjektorientierung, Partizipation und Handlungsorientierung. Diese Prinzipien bauen aufeinander auf und sind konstitutive Voraussetzung für die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses. Ihr Ziel ist es, die selbständige Aneignung der Lerninhalte und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess bei den Teilnehmenden zu fördern.

Subjektorientierung macht die kognitiven ebenso wie die lebensweltlichen und beruflichen Vorerfahrungen der Teilnehmenden unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive zum Ausgangspunkt des Bildungsgeschehens. Die Teilnehmenden werden als Expertinnen und Experten für ihre Situation und die Handlungserfordernisse in ihrem Aufgabenfeld angesehen. Dazu gehört auch, dass sie sich mit ihren Erfahrungen als Frauen und Männer in den Lehr-/Lernprozess einbringen können.

Das Prinzip der **Partizipation**, die aktive Beteiligung der Teilnehmenden am Lehr-/Lernprozess, baut darauf auf und geht davon aus, dass Lerninhalte besser angeeignet werden können, wenn eine aktive Auseinandersetzung damit stattfindet. Dahinter steht die Einsicht, dass neue Inhalte am besten aufgenommen werden, wenn sie mit bereits vorhandenen mentalen Strukturen verknüpft werden können. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass sich alle Teilnehmenden, Frauen wie Männer, gleichermaßen beteiligen (können).

Das Prinzip der **Handlungsorientierung** geht davon aus, dass die Teilnehmenden an Fortbildungen das Gelernte im beruflichen Handlungsfeld umsetzen können. Insofern ist es wichtig, innerhalb der Fortbildung den geschlechterbezogenen Lerninhalt zu reflektieren und in Bezug zu den Handlungsfeldern der Teilnehmenden zu setzen sowie Erprobungsmöglichkeiten anzubieten. Das Prinzip der Handlungsorientierung wird auch im Abschlussbericht der Projektgruppe Bildungscontrolling in seiner Bedeutung für die Bundesverwaltung betont, um den Modernisierungsprozess von Staat und Verwaltung umfassend zu unterstützen (BAköV 2008, S. 17).

Die Umsetzung dieser pädagogischen Prinzipien hat zur Konsequenz, dass zwischen den Dozentinnen bzw. Dozenten und den Teilnehmenden dialogische Verständigungen über Ziele und Vorgehensweisen sowie eine gemeinsame Reflexion des Bildungsgeschehens stattfinden.

I Zehn Dimensionen einer gleichstellungsorientierten Didaktik

In Weiterentwicklung des Konzeptes der geschlechtergerechten Didaktik, wie es von Derichs-Kunstmann und Kaschuba (vgl. Derichs-Kunstmann u. a. 1999, 2009; Kaschuba 2001, 2005, 2006) entwickelt wurde⁵, differenzieren wir beim Konzept der gleichstellungsorientierten Didaktik stärker zwischen den Ebenen der Makrodidaktik und der Mikrodidaktik.

Auf der Ebene der **Makrodidaktik** sind insbesondere die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Fortbildungseinrichtungen tätig. Diese Ebene umfasst fünf Dimensionen: Ermittlung von Weiterbildungsbedarf; Programmplanung und Konzeptentwicklung

⁵ Verschiedene Leitfäden sind in Folge erschienen (vgl. z. B. Dorsch u a. 2007; IFF-Fakultät 2007).

für Fortbildungen; Verfahren der Gewinnung von Dozentinnen und Dozenten; Öffentlichkeitsarbeit und Programmausschreibungen; Rahmenbedingungen für die Durchführung der Fortbildungen; Evaluierung. Alle fünf Dimensionen der Makrodidaktik werden unter Gleichstellungsgesichtspunkten analysiert und mit Beispielen angereichert vorgestellt. Zu jeder Dimension sind Empfehlungen und Checklisten für die Integration von Gender-Aspekten aufgeführt.

Die Ebene der **Mikrodidaktik** ist das Handlungsfeld der Dozentinnen und Dozenten, die mit der unmittelbaren Durchführung von Veranstaltungen befasst sind. Sie besteht ebenfalls aus fünf Dimensionen: Inhalte und Themen von Fortbildungen; Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen; Leitungshandeln; methodische Gestaltung und pädagogisches Setting; Medien, Materialien und Skripten. Auch hier geht es um eine differenzierte gender-sensible Analyse und die Entwicklung von Vorschlägen und Checklisten für die Integration von Gender-Aspekten.

Die beiden Ebenen der Makro- und der Mikrodidaktik sind nicht immer trennscharf auseinander zu halten. Die insgesamt zehn Dimensionen einer gleichstellungsorientierten Didaktik sind eng miteinander verwoben und korrespondieren miteinander. Insbesondere bei der Dimension der Inhalte berühren sich diese beiden Ebenen. Das Gleiche gilt für die Dimension der Teilnehmenden, diese spielt sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung von Veranstaltungen eine Rolle. Dennoch werden wir in der folgenden Darstellung die jeweils inhaltlichen Aspekte der Dimensionen nach makro- und mikrodidaktischen Handlungsebenen trennen.⁶

I Literatur

BAköV 2008: Bundesakademie für öffentliche Verwaltung: Bildungscontrolling in der Bundesverwaltung. Abschlussbericht der Projektgruppe Bildungscontrolling in der Bundesverwaltung. Brühl

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

Derichs-Kunstmann, Karin/Kaschuba, Gerrit/Lange, Ralf/Schnier, Victoria 2009 (Hrsg.): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen, Konsequenzen. Recklinghausen (im Erscheinen)

Dorsch, Pamela/Droste, Christiane 2007: Leitfaden Gendergerechte Veranstaltungsplanung (Gender-Mainstreaming Geschäftsstelle Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen Berlin), Berlin <https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-gender/leitfadengenderveranstaltl.pdf>

GenderKompetenzZentrum: Was ist Gender?

<http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/gender/> Stand: Sept. 2008

GenderKompetenzZentrum: Grundlagen von Gender-Mainstreaming:

<http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/grundlagen/> Stand: Sept. 2008

IFF-Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt 2007: Leitfaden für gendersensible Didaktik 1–3. Wien

⁶ siehe Kap. IV.

Kaschuba, Gerrit 2001: „...und dann kann Gender laufen“? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Abschlussbericht des Forschungsprojekts, Tübingen. <http://www.tifs.de>

Kaschuba, Gerrit 2005: Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/2005, S. 67–74

Kaschuba, Gerrit 2006: Geschlechtergerechte Didaktik in der Aus- und Fortbildung. Eine Handreichung für Dozentinnen und Dozenten der Verwaltungsakademie Berlin. (Hrsg. Sozialpädagogische Fortbildung Jagdschloss Gliencke). Berlin
http://www.berlin.de/imperia/md/content/verwaltungsakademie/gendermainstreaming/handreichung_auszug_version_03.pdf

IV.

Leitfaden für eine gleichstellungsorientierte Didaktik

Gerrit Kaschuba und Karin Derichs-Kunstmann

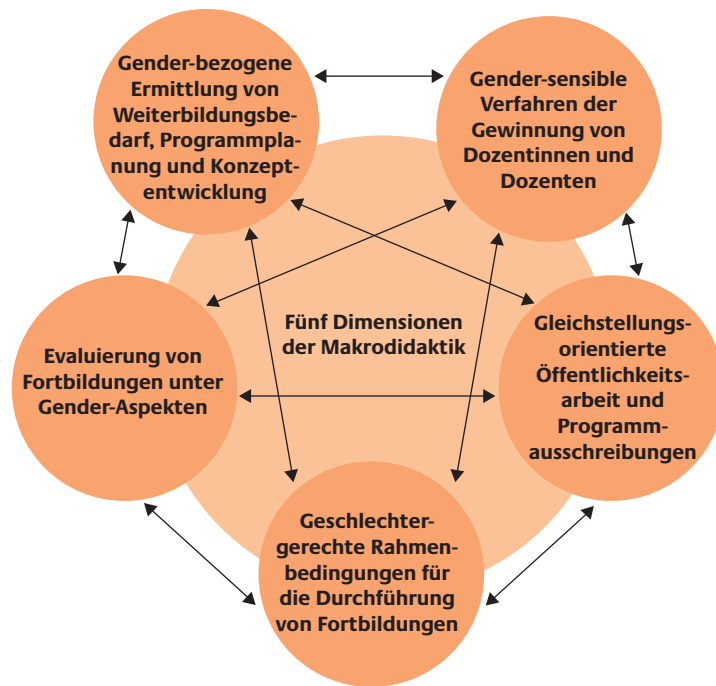
Die gleichstellungsorientierte Didaktik orientiert sich an den mikro- und makrodidaktischen Themenfeldern der Erwachsenenbildung, die unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive weiter ausdifferenziert werden.

Die zehn Dimensionen einer gleichstellungsorientierten Didaktik unterteilen sich in fünf makro- und fünf mikrodidaktische. Während sich die Dimensionen der Makrodidaktik vor allem an die Planenden richten, haben die Dimensionen der Mikrodidaktik die durchführenden Dozenten und Dozentinnen im Blick. Jede Dimension enthält jeweils inhaltliche Ausführungen verbunden mit einer Checkliste. Die Checkliste dient in erster Linie dazu, Anregungen zu geben, wie das eigene Handeln im Sinne einer Gleichstellungsorientierung überprüft werden und systematisch die Geschlechterperspektive in den Fortbildungen berücksichtigt werden kann.⁷

4.1 Das Gender-ABC für Planende von Fortbildungen (Makrodidaktik)

Die Makrodidaktik betrifft das Handlungsfeld des hauptamtlichen Personals in den Fortbildungseinrichtungen, d. h. derjenigen, die die Fortbildungen konzipieren, planen und organisieren. Die Berücksichtigung der Gender-Perspektive im gesamten Bildungsmanagement kann zur Entwicklung und Sicherung der Qualität der Fortbildungen beitragen. Diese makrodidaktische Ebene umfasst folgende Dimensionen:

⁷ Die Literaturangaben befinden sich am Ende des gesamten Kapitels IV.



Dimension: Gender-bezogene Ermittlung von Weiterbildungsbedarf, Programmplanung und Konzeptentwicklung für Fortbildungen

I Ermittlung von Weiterbildungsbedarf

Der Weiterbildungsbedarf wird in den Fortbildungseinrichtungen des Bundes in enger Abstimmung mit den entsendenden Ministerien und nachgeordneten Bundesbehörden erhoben. Gleichzeitig geben Teilnehmende bei den durchgeführten Fortbildungen Rückmeldungen, die ebenfalls Hinweise auf weiteren Weiterbildungsbedarf geben.⁸ Die Auswertung früherer Veranstaltungen hinsichtlich geschlechterdifferenzierter Zugänge und Zufriedenheit von Frauen und Männern kann Hinweise für eine künftige Berücksichtigung der Gleichstellungsorientierung in den verschiedenen Veranstaltungen geben. Bei der Formulierung von Interessen und Bedarfen sind in den Behörden Frauen und Männer in verschiedenen Laufbahngruppen und Lebenslagen, Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigte etc. zu berücksichtigen.

I Programmplanung

Bei der jährlichen Programmplanung sollte darauf geachtet werden, in welchem Mischungsverhältnis explizit gender-bezogene Veranstaltungen und implizit die Gender-Perspektive berücksichtigende Veranstaltungen in allen Bereichen stehen, und ob gegebenenfalls gegen-gesteuert werden muss.

Die Analyse eines Jahresprogramms unter Gleichstellungsgesichtspunkten könnte unter den Fragestellungen der 3 R-Methode durchgeführt werden. Die 3 R-Methode wurde in Schweden entwickelt und ermöglicht eine geschlechterdifferenzierende Analyse von Institutionen, Projekten und Programmen (Swedish Association of Local Authorities 1999; Netzwerk Gender Training 2004).

⁸ Siehe Kap. 4.1, Dimension „Evaluierung von Fortbildungen unter Gender-Aspekten“.

3 R-Methode zur Gender-Analyse von Programmen

Repräsentation	= WER bekommt (quantitative Fragen)
Ressourcen	= WAS? (quantitative Fragen)
Realia/Realitäten	= Zu WELCHEN Bedingungen? Wie kommt es dazu? (qualitative Fragen)

Auf der Ebene der **Repräsentationen** kann gefragt werden: Wie hoch ist der Anteil von Frauen und Männern, die mit der Planung von Bildungsveranstaltungen beschäftigt sind? Wie hoch ist der Anteil von Frauen und Männern unter den Lehrenden? Wie verteilen diese sich auf verschiedene Fachbereiche und Themenfelder (etwa personenbezogene und organisationsbezogene Fortbildungen)? Wie viele Frauen und wie viele Männer kommen als Teilnehmende zu welchem Fortbildungsformat, zu welchen Themen, zu Führungskräftefortbildungen? Wie hoch ist der Anteil der Veranstaltungen, die sich explizit mit Gender-Mainstreaming bzw. gender-bezogenen Themen befassen oder die sich explizit an Frauen bzw. an Männer richten?

Auf der Ebene der **Ressourcen** könnte gefragt werden: Wie viel Geld wird für Fortbildungen ausgegeben, die sich eher an Frauen richten, wie viel Geld für die Veranstaltungen, die sich eher an Männer richten bzw. die eher von Frauen oder eher von Männern wahrgenommen werden? Gibt es Unterschiede bei der Bezahlung von Dozentinnen und Dozenten? Wenn ja, wie sehen diese Unterschiede bezogen auf Frauen und Männer in dieser Funktion aus?

Auf der Ebene der **Realia** werden die beiden ersten „R’s“ bewertet, es wird nach den Realitäten gefragt, die der betreffenden geschlechterbezogenen Verteilung zugrunde liegen: Was sind die Gründe für die vorgefundenen geschlechterbezogenen Unterschiede? Welche Werte und Normen sind wirksam? Wo ist ein Handlungsbedarf in Richtung Gleichstellung zu sehen?

Das bedeutet: Sollten sich als Ergebnisse der Gender-Analyse Ungleichgewichte herausstellen, dann ist zu überlegen, welche Maßnahmen in der Einrichtung ergriffen werden müssen, um eine bessere Gender-Balance herzustellen. Von daher ist gerade der dritte Schritt der 3-R-Analyse, die Einschätzung und Bewertung des Ergebnisses, aber auch darauf basierende weitere Befragungen und Ursachenforschung besonders wichtig, denn erst auf dieser Grundlage ist feststellbar, wo Schritte zur Veränderung ansetzen müssen.

Beispiel: Geringe Beteiligung von Frauen an Seminaren zur IT-Qualifizierung

Auch wenn sich der Frauenanteil an den Fortbildungen in der Summe als relativ ausgewogen darstellt, ist er bei den IT-Seminaren, insbesondere bei den Qualifizierungen für Systemadministration, weit unterdurchschnittlich. Eine sorgfältige Analyse dieser Daten bringt zutage, dass der Frauenanteil auch bei den Beschäftigten mit diesen Aufgabenstellungen sehr gering ist. Eine einseitige Maßnahme auf Seiten des Bildungsträgers zur Behebung dieses Missstandes würde zu kurz greifen. In diesem Fall bildet ein Ansetzen bei der Zusammenarbeit von Bildungsträgern und Dienststellen eine Grundlage, um z. B. explizite Qualifizierungsangebote für Berufsanfängerinnen zu entwickeln, aber auch die Fortbildungen in diesem Bereich in den Zugängen zu den Teilnehmenden und den praktizierten Vorgehensweisen und Methoden zu überdenken.

Beispiel:
Dozentinnen unterrichten eher die „weichen“ Themen, Dozenten eher die „harten“ Themen

Wenn eine Analyse der Verteilung von Dozentinnen und Dozenten ergibt, dass mehr Frauen zu Themen wie Kommunikation oder Personalführung arbeiten, mehr Männer bei den organisationsbezogenen Themen wie Controlling oder Prozessorganisation anzutreffen sind, kann es im Sinne der Gleichstellungsorientierung ein Ansatz sein, eher weiblich besetzte Themenbereiche auch mit Dozenten und eher männlich besetzte Themenbereiche mit Dozentinnen zu besetzen.

I Konzeptentwicklung

Der überwiegende Teil der angebotenen Fortbildungen qualifiziert die Teilnehmenden für die Bearbeitung von Themenstellungen aus dem Verwaltungsalltag. Auf diesem Hintergrund ist bei der Entwicklung von Konzepten für Fortbildungsmaßnahmen zu prüfen, welche relevanten Gender-Aspekte im speziellen Themenfeld eine Rolle spielen. Dies gilt genauso für die Fortbildungen, die zur Weiterentwicklung von Schlüsselqualifikationen dienen. Gerade im Bereich von sozialer und personaler Kompetenzentwicklung sollte die Berücksichtigung von möglicherweise unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Bedarfen von Frauen und Männern, aber auch von Teilnehmenden unterschiedlicher Altersgruppen, unterschiedlicher Laufbahngruppen, mit und ohne Zuwanderungsgeschichte notwendiger Konzeptbestandteil sein.

Dabei ist jeweils zu bedenken, welche Fortbildungen es mit expliziter Gender-Themenstellung geben soll. Gleichzeitig ist bei der Konzeptentwicklung die Gender-Perspektive als selbstverständliche Querschnittsperspektive umzusetzen, das bedeutet, dass diese in den Konzepten bei den verschiedenen Themenfeldern wie ein roter Faden eingezogen wird. So müssen Planende entscheiden, ob es eine Fortbildung zum Thema „Gleichstellungsorientierte Personalauswahlverfahren“ geben soll oder ob unter dem Titel „Personalauswahlverfahren“ auf die Gleichstellungsorientierung als Querschnittsperspektive geachtet wird.

Gleichstellungssichtpunkte bei der Konzeptentwicklung sollten sich sowohl in den Zielsetzungen als auch in den Inhalten von Fortbildungen wiederfinden. So sollte es etwa bei Fortbildungen zur Personalauswahl ein selbstverständliches Ziel sein, dass die Teilnehmenden dahin qualifiziert werden, „geschlechterbezogene Diskriminierungen bei Personalauswahlverfahren zu erkennen“. Bei Seminaren zur Gesetzesfolgenabschätzung sollte das „Erkennen von gleichstellungsrelevanten Aspekten der Gesetzesfolgenabschätzung“ zu den Zielsetzungen gehören.

Mit Blick auf die Zielgruppen von Veranstaltungen wird diese i. d. R. nach Laufbahngruppen und Funktionen differenziert, das ermöglicht die Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Interessen und eine zielgruppengerechte Planung von Konzepten. Gerade im Hinblick auf die schwierige Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen – etwa Frauen in Bezug auf IT-Seminare – ist zu überlegen, ob und welche Veranstaltungen explizit für Frauen konzipiert werden können. Eine weitere zu berücksichtigende Gruppe sind die Teilzeitbeschäftigten bei der Entwicklung von Fortbildungsformaten, die deren Bedürfnisse und Möglichkeiten berücksichtigen.

Notwendig ist es zudem, bei der Konzeptentwicklung auf das Mischungsverhältnis der Methoden zu achten. Im Programm sollten sich deshalb theoriebezogener Input wie zum Beispiel zu dem Begriff Gender bzw. zum gender-bezogenen Fachdiskurs, Phasen der Selbstreflexion, sensibilisierende Aufgaben zur (Selbst-)Beobachtung und Simulationsübungen („Handlungsmöglichkeiten in kritischen Situationen“) und Phasen veranstaltungsbezogener Metakommunikation („Feedback“, „Klärung offenerer Fragen“, „Auswertung“, „Blitzlicht zum Veranstaltungsverlauf“ etc.) in einer ausgewogenen Balance finden.

CHECKLISTE

Gender-bezogene Ermittlung von Weiterbildungsbedarf, Programmplanung und Konzeptentwicklung für Fortbildungen

Empfehlungen

- | Führen Sie eine Analyse der Fortbildungen nach der 3-R-Methode durch.
- | Berücksichtigen Sie die Feedbacks (Rückmeldungen) der Teilnehmenden – differenziert nach Geschlecht – bei der Planung der nächsten Fortbildungen.
- | Ermöglichen Sie ein Mischungsverhältnis aus (explizit) geschlechterbezogenen Veranstaltungen und solchen, bei denen die Gleichstellungsorientierung (implizit) als Querschnittsperspektive verfolgt wird.
- | Differenzieren Sie bei der Zielgruppe vor allem nach Geschlecht und Laufbahngruppen.
- | Formulieren Sie Zielsetzungen gender-sensibel.
- | Durchbrechen Sie bekannte Zuordnungen zu Geschlecht und ermöglichen sie z. B. Dozentinnen eher männlich dominierte Fortbildungen und umgekehrt.
- | Um die gender-sensible Weiterentwicklung von Seminarangeboten zu unterstützen, sollte in der Haushaltsplanung der Einrichtung ein Budget für hausinterne Fortbildungen von Lehrenden und Planenden vorgesehen sein.

Leitfragen

- | Welche Interessen an Fortbildungen nennen Frauen und Männer aus welchen Ebenen der Verwaltung?
- | Welche gleichstellungsorientierten Ziele wollen Sie als Planer bzw. Planerin mit der Fortbildung erreichen?
- | Soll es Veranstaltungen geben, die sich explizit mit der Gender-Thematik – auch im Titel – auseinander setzen? Wenn ja in welchem Umfang?
- | Welche Zielgruppen sollen mit der Fortbildung erreicht werden? Wie sieht es mit den Männer- und Frauenanteilen unter den Beschäftigten in den Zielgruppen aus?
- | Sind explizite Angebote jeweils für Frauen und für Männer denkbar?
- | Welchen zeitlichen Umfang muss die Fortbildung haben, damit alle relevanten Aspekte des Themas – einschließlich der Thematisierung der geschlechterbezogenen Inhalte – angemessen bearbeitet werden können?
- | Soll das Thema mit Ministeriumsinternen oder mit externen Dozentinnen bzw. Dozenten bearbeitet werden? Was bedeutet dies unter Gender-Gesichtspunkten?
- | Wie offen kann/muss der Lernprozess gestaltet werden, damit die Teilnehmenden ihre Lernbedürfnisse angemessen bearbeiten können?
- | Welche Literatur bzw. Materialien sollten als Arbeitsunterlagen für die Dozentinnen und Dozenten bereitgestellt werden, um eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Gender-Aspekten des Themas zu ermöglichen?

Dimension: Gender-sensible Verfahren der Gewinnung von Dozentinnen und Dozenten

Eine Fortbildungseinrichtung des Bundes trägt dafür Sorge, Gleichstellung als Querschnittsaufgabe zu befördern. Dafür benötigt sie Planende und Dozentinnen und Dozenten mit Gender-Kompetenz. Der Bericht zum Bildungscontrolling (vgl. BAKöV 2008, S. 47f.) betont die herausragende Bedeutung der Auswahl geeigneter Dozentinnen und Dozenten:

„Hier bedarf es zum einen sowohl fachlicher als auch methodisch-didaktischer Auswahlkriterien und zum anderen klarer organisatorischer Regelungen für das Auswahlverfahren. Um die notwendige Praxisnähe zu gewährleisten, empfiehlt es sich in vielen Themenbereichen, erfahrene Verwaltungspraktikerinnen und -praktiker als Lehrkräfte einzusetzen. Diese verfügen allerdings oft nicht über die erforderlichen methodisch-didaktischen Fähigkeiten. Diese müssen ihnen ggf. vorher in entsprechenden Schulungsmaßnahmen vermittelt werden“ (ebd., S. 47).

I Geschlechterparitätische Auswahl von Dozentinnen und Dozenten als Ziel

Unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtergerechtigkeit ist darauf zu achten, dass gleichermaßen Frauen wie Männer als Lehrende für die Veranstaltungen angeworben werden. Wenn sich herausstellen sollte, dass sich vor allem unter den Verwaltungspraktikerinnen und -praktikern überwiegend Männer für die Tätigkeit als Dozenten gewinnen lassen, ist danach zu fragen, welche Rahmenbedingungen dafür notwendig sind, damit sich vermehrt Frauen für eine entsprechende Tätigkeit interessieren, zum Beispiel durch die direkte Ansprache von Frauen in den Behörden für diese Themenbereiche. Es könnten als Ausgleich aber auch verstärkt Frauen bei den auswärtigen Dozentinnen und Dozenten berücksichtigt werden. Ebenso sollte darauf geachtet werden, dass es nicht Bereiche gibt, die eher von Männern und andere, die eher von Frauen unterrichtet werden. Häufig ist es sicher so, dass eine ungleichgewichtige Verteilung zwischen Männern und Frauen die behördliche Realität widerspiegelt, aber auch in diesem Fall ist danach zu fragen, ob nicht gerade die Übernahme von „untypischen“ Themenstellungen einen Vorbildcharakter – auch für die Teilnehmenden – haben könnte.

Bei der Auswahl von Dozentinnen und Dozenten ist nicht nur auf ihre formale fachliche Qualifikation und auf ihr methodisches Know-how zu achten. Es soll explizit Gender-Kompetenz nachgefragt werden. Diese orientiert sich an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen (vgl. Kaschuba 2007).

Der Erwerb von Gender-Kompetenz kann zum einen durch einschlägige Studienabschlüsse (Gender Studies) bzw. entsprechende Fortbildungen nachgewiesen werden. Zum anderen zeigen auch Nachweise von den Dozentinnen bzw. Dozenten über durchgeführte Fortbildungen, die die Gender-Perspektive explizit berücksichtigen, Gender-Kompetenz auf. Es ist anzustreben, dass alle künftigen Dozentinnen und Dozenten über Gender-Kompetenz verfügen oder zumindest eine Offenheit gegenüber der Gender-Thematik und der Teilnahme an Gender-Fortbildungen mitbringen.

Gender-Kompetenz von Dozentinnen und Dozenten

Personale Kompetenz:	Motivation, sich mit gleichstellungsorientierten Themen auseinander zu setzen; geschlechterbezogene Selbstreflexivität
Fachliche Kompetenz:	gender-bezogenes Fachwissen, Kenntnis gleichstellungspolitischer Zielsetzungen, Wissen zu sozialer Konstruktion von Geschlecht und Geschlecht als sozialer Strukturkategorie, Kenntnisse über Lebenslagen von Frauen und Männern in der Verwaltung, über deren Zugang zu Fortbildungen und ihr Bildungsverhalten
Soziale Kompetenz:	geschlechterbezogene Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Empathie, Dialogfähigkeit, geschlechtergerechte Sprache
Methodische Kompetenz:	gender-sensible, partizipative didaktische Methoden, gruppendynamische Kenntnisse unter Gender-Gesichtspunkten

Darüber hinaus ist bei der Auswahl in Erfahrung zu bringen, von welchem Gender-Konzept die Dozentinnen bzw. Dozenten ausgehen: Ob sie eher von biologischen Unterschieden zwischen Frauen und Männern ausgehen und diese als „natürlich“ gegeben berücksichtigen oder ob sie auf sozialen, kulturellen Rollen- und Identitäten aufbauen. Der Rückgriff auf quasi naturgegebene Unterschiede von Frauen und Männern läuft Gefahr, Frauen und Männer auf gesellschaftlich verbreitete Stereotypen zu reduzieren und sie einzuengen. Von daher ist Wissen über geschlechterbezogene Konstruktionsprozesse und die eigene Beteiligung daran eine wichtige Voraussetzung für die Fortbildungstätigkeit.

- | Nachweis über besuchte Gender-Fortbildungen, Gender Studies
- | Nachweis über selbst durchgeführte Gender-bezogene Fortbildungen
- | Formulierung von gender-sensiblen Zielen, Inhalten, Methoden bei Fortbildungskonzepten
- | Systematische Differenzierung der Zielgruppen nach Geschlecht, Alter etc. bei der Konzipierung von Fortbildungen
- | Kenntnis der gender-bezogenen Fachliteratur, Geschlechterforschung
- | Empfehlungen Dritter im Blick auf Gender-Kompetenz

Diese Fakten können im Sinne von geschlechterbezogenen Kriterien für eine Eignungsprüfung verwendet werden. Um die vorgenannten erforderlichen Kompetenzen im Auswahlgespräch zu erkennen, kann die Anwendung der beiden nachfolgenden Raster (im Kontext der Formulierung von Leistungskriterien) hilfreich sein: ein Raster für die Planenden zur (Fremd-)Einschätzung von Dozentinnen und Dozenten und ein Raster für deren Selbsteinschätzung.

I Beurteilung der Gender-Kompetenz von Dozentinnen und Dozenten

1. Woran erkennen Sie als Seminarleitung Gender-Kompetenz in Gesprächen (Interviews), Lehrproben?
 - I Dialogfähigkeit
 - I Beherrschen geschlechtergerechter Sprache
 - I Differenzierte Benennung der Zielgruppe im Blick auf Frauen und Männer nach Laufbahngruppen
 - I keine geschlechterstereotype Darstellung von Frauen und Männern in der Kommunikation (z. B. in Beispielen)
 - I selbstverständliche Thematisierung der Inhalte unter Gender-Gesichtspunkten (z. B. gleichstellungsorientierte Personalauswahl von Frauen und Männern)
2. Wie können Sie als Verantwortliche für die Planung Gender-Kompetenz in Erfahrung bringen?
 - I Direkte Frage zu Gender-Kompetenz als Beurteilungskriterium stellen, dabei Raum für die Selbsteinschätzung der Dozentinnen und Dozenten geben (z. B. nach den Gender-Aspekten fragen, die inhaltlich berücksichtigt werden, nach dem methodischen Vorgehen im Seminar fragen)
 - I Standpunkte der künftigen Dozentinnen und Dozenten anhören, notieren
 - I Raum für Fragen geben
 - I Feedback und Hinweis auf die Auswertung des Gesprächs

Die nachfolgende Auflistung der vier Bereiche von Gender-Kompetenz soll der Selbsteinschätzung der Dozentinnen und Dozenten vor dem Gespräch mit der Seminarleitung dienen.

Selbsteinschätzung in Bezug auf die vier Bereiche der Gender-Kompetenz und Erläuterung

- I personale Kompetenzen:
O hoch O mittel O gering
- I soziale Kompetenzen:
O hoch O mittel O gering
- I methodische Kompetenzen:
O hoch O mittel O gering
- I fachliche Kompetenzen:
O hoch O mittel O gering

CHECKLISTE

Gender-sensible Verfahren der Gewinnung von Dozentinnen und Dozenten

Empfehlungen

- | Führen Sie eine Analyse der beschäftigten Dozenten und Dozentinnen, Referenten und Referentinnen nach der 3 R-Methode durch.
- | Formulieren Sie Gender-Kompetenz als Anforderung an Dozentinnen und Dozenten bei allen Ausschreibungen (auch im Internet), Anfragen, Einzel- und Lehrgruppenbezogenen Gesprächen.
- | Bieten Sie den Lehrenden Unterstützung bei der Weiterentwicklung von Gender-Kompetenzen an.
- | Sie haben Einfluss: Machen Sie auf die gender-sensiblen Aspekte in der von Ihnen erarbeiteten Konzeption aufmerksam.

Leitfragen

- | Achten Sie bei der Verteilung von Personen, die Fortbildungen leiten, auf eine ausgewogene Geschlechterverteilung (evtl. auch nach interkultureller Zusammensetzung)?
Wie viele Frauen und Männer gibt es unter den Lehrenden in welchen themenbezogenen Fachbereichen (z. B. BAKÖV-Lehrgruppen)?
Wenn Sie deutlich weniger Frauen oder weniger Männer in bestimmten Bereichen einbeziehen: Können Sie sich die Gründe erklären? Soll dies verändert werden, und wenn ja, wie?
- | Nutzen Sie Gender-Datenbanken? Wird Gender-Expertise eingeholt? Werden Gleichstellungsbeauftragte, Gender-Beauftragte, Abteilungen der kooperierenden Ministerien und Gender-Institute bei der Gewinnung von Frauen und Männern als Dozentinnen und Dozenten konsultiert?
- | Wird – und wenn ja wie – bei der Auswahl von Dozentinnen und Dozenten systematisch der Nachweis des Erwerbs von Gender-Kompetenz abgefragt?
- | Wird erfragt, ob die entsprechende Fachliteratur aus der Geschlechterforschung bekannt ist und in der inhaltlichen Ausgestaltung der Seminare Berücksichtigung findet?
- | Wird darauf geachtet, dass die künftigen Dozentinnen und Dozenten in ihren Bewerbungsunterlagen, aber auch in ihrer mündlichen Präsentation eine geschlechtergerechte Sprache anwenden?
- | Wie sensibilisieren Sie Lehrende in Blick auf gender-sensible Ziele, Inhalte, Zugänge von weiblichen und männlichen Teilnehmenden unterschiedlicher Laufbahngruppen, methodische Vorgehensweisen?
- | Werden Gender Trainings und regelmäßige Gender-Fortbildungen für haupt- wie nebenberufliche Dozentinnen und Dozenten angeboten?

Dimension: Gleichstellungsorientierte Öffentlichkeitsarbeit und Programmausschreibungen

Eine gender-sensible Konzeptentwicklung sollte sich auch in einem gender-sensiblen Bildungsmarketing widerspiegeln. Das betrifft sowohl die allgemeine Öffentlichkeitsarbeit der Bildungseinrichtung als auch die Ausschreibungen für einzelne Programmangebote. Die Öffentlichkeitsarbeit einer Bildungseinrichtung findet mit verschiedensten Medien statt. Sie umfasst das Bildungsprogramm, die Internetseiten, Flyer, Einladungen, Anzeigen, Pressetexte, Veranstaltungsdokumentationen und andere Publikationen. Diese verschiedenen Medien beeinflussen das Bild, das sich Interessentinnen und Interessenten von der Einrichtung machen. Insofern kann sich ein Bildungsanbieter damit als gender-sensibel und als offen für die unterschiedlichsten Zielgruppen darstellen. Medien der Öffentlichkeitsarbeit sollten Aufforderungscharakter haben, sie sollten bei potentiellen weiblichen und männlichen Teilnehmenden Interesse daran wecken, genauer hinzuschauen und sich mit dem Angebot der Einrichtung auseinander zu setzen. Das bedeutet, dass sich Frauen wie Männer von der Veröffentlichung gleichermaßen angesprochen fühlen sollten (vgl. BMFSFJ 2005).

Eine gender-sensible Gestaltung bezieht sich dabei auf folgende Ebenen: Inhalte, Sprache und Gestaltung wie bspw. die Verwendung von Illustrationen.

- I Inhalte:** Alle Bemühungen um die Integration von Gender-Aspekten als Querschnittsperspektive in die Konzepte von Seminaren sind zu kurz gegriffen, wenn sie nicht auch in der Öffentlichkeitsarbeit und vor allem in der Programmausschreibung sichtbar werden. Daher ist bei der Abfassung von Veröffentlichungen genau darauf zu achten, welche inhaltlichen Akzente gesetzt werden und dass die gleichstellungspolitischen Zielsetzungen der Bildungseinrichtungen angemessen dargestellt worden sind.
- I Sprache:** Auf die Bedeutung einer geschlechtergerechten Sprache gehen wir an verschiedenen Stellen dieser Arbeitshilfe ein.⁹ Eine geschlechtergerechte Sprache sollte zwar als Selbstverständlichkeit betrachtet werden, aber es ist immer mal wieder zu überprüfen, ob die Texte tatsächlich diesen Anforderungen entsprechen. Die gleichstellungsorientierte Zielsetzung der Arbeit in der Einrichtung wird durch die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache nach außen hin sichtbar gemacht und diese ist daher unerlässlich.
- I Illustrationen:** Das bei der geschlechtergerechten Sprache eingeforderte Sichtbarmachen von Frauen und Männern gilt ebenso für die Verwendung von Illustrationen. Die Bildsprache transportiert bewusst oder unbewusst soziale Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern, geschlechterbezogene Bedeutungen und Bewertungen. Insofern ist bei der Verwendung von bildlichen Darstellungen nicht nur darauf zu achten, dass Frauen und Männern gleichermaßen, sondern auch gleichberechtigt dargestellt werden. Abbildungen sind daraufhin zu überprüfen, dass sie keine Rollenstereotype vermitteln (vgl. ÖGB 2006).

⁹ siehe Kap. 4.3 zu geschlechtergerechter Sprache.

Beispiel: Illustrationen

Auch Fotos mit abstrakten Darstellungen können durchaus geschlechtlich konnotierte Assoziationen transportieren: So illustrierte eine Bildungseinrichtung ihr Programm mit Abbildungen von Zahnrädern und anderen Maschinenteilen. Damit können sich möglicherweise unterschiedliche Berufsgruppen angesprochen fühlen und damit Frauen und Männer in unterschiedlicher Weise, da nach wie vor von einer vorherrschenden Verteilung in sogenannte „Frauen- bzw. Männerberufe“ ausgegangen werden kann. Unschwer kann man sich vorstellen, dass in diesem Bildungsprogramm nicht nach Themen wie Kommunikation oder Personalführung gesucht wird, sondern nach Angeboten wie Netzwerkadministration oder Grundlagen der Programmierung.

I Was bedeutet dies für die verschiedenen Dimensionen der Programmausschreibungen?

Mit Programmausschreibungen sind sowohl die Ankündigungstexte im jährlichen Fortbildungsprogramm als auch die ausführlicheren und differenzierten Informationen zum Seminar gemeint, die die Teilnehmenden in der Regel nach erfolgter Anmeldung erhalten. Zu diesen differenzierten Angaben gehören Informationen rund um das Seminarthema ebenso wie Informationen zu den Rahmenbedingungen.

Zum **Seminarthema** sollte die Programmausschreibung Informationen zu den Zielsetzungen, den Seminarinhalten und dem Seminarablauf einschließlich Zeitstruktur und Stundenumfang, aber auch zu den Arbeitsmethoden enthalten. Alle diese Informationen sind daraufhin zu überprüfen, inwieweit der Stellenwert der Gleichstellungsorientierung innerhalb des Seminars hier bereits deutlich gemacht werden kann.

Bereits bei den **Zielsetzungen** der Seminare sollten Gender-Aspekte erkennbar werden. So sollte bei Seminaren, die auf die Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen abzielen wie etwa bei Kommunikationsseminaren oder Führungsseminaren, im Ausschreibungstext auf selbstreflexive Lernziele aufmerksam gemacht werden. Diese sind bei Lernprozessen mit einer Gender-Perspektive von großer Bedeutung, z. B. „Die Teilnehmenden lernen, ihr eigenes Verhalten zu hinterfragen.“ Bei einem Seminar zum Schreiben fürs Internet sollte in den Zielformulierungen ausdrücklich auf das Einüben einer geschlechtergerechten Sprache hingewiesen werden: „Die Teilnehmenden lernen das Schreiben fürs Internet unter Berücksichtigung geschlechtergerechter Sprache.“

Zudem sollten **inhaltliche Abschnitte** des Seminars, die auf Geschlechterverhältnisse zielen, in der Ausschreibung ausdrücklich genannt werden, um auf die Selbstverständlichkeit der Berücksichtigung der Gender-Perspektive bereits von Anfang an aufmerksam zu machen. Bei einem Seminar für AusbilderInnen sollte bspw. „Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung als Ziele der Ausbildung im öffentlichen Dienst“ genannt werden, im Programm des Seminars Controlling gehört die „Umsetzung von Gleichstellungszielen bei der Entwicklung von Kennzahlen“ zu den zu erwähnenden Inhalten.

Auch auf die **Arbeitsmethoden** der Veranstaltung wird in der Programmausschreibung verwiesen. Sinnvoll ist es, bereits in der Ausschreibung ausdrücklich auf partizipative Gestaltung des Seminarablaufs aufmerksam zu machen, z. B. „Ziel der Veranstaltung ist es, einen Lernprozess zu beginnen bzw. weiter zu entwickeln“. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sollte die aktive Lernhaltung, die von ihnen erwartet wird, schon in der Aus-

schreibung deutlich werden. Sie sollten erkennen können, dass vor allem bei personenbezogenen Seminarinhalten wie „Führung“ oder „Personalbeurteilung/Personalauswahl“, aber auch bei anderen Seminaren nicht nur kognitive Wissensvermittlung angeboten wird, bspw. durch folgenden Hinweis: „Die Veranstaltung spricht wissens-, handlungs-, emotions- und erfahrungsbezogene Lernbereiche an“. Das in der Weiterbildung überholte Wort „Schulung“ sollte in Ausschreibungstexten vermieden werden – Phantasien von einem schulischen Frontalunterrichts ohne Subjektbeteiligung könnten auf potentielle Teilnehmende eher abschreckend wirken. Bei fast allen Seminaren, deren Ziel es ist, für die Berufspraxis der Teilnehmenden relevante Lerninhalte zu vermitteln, kann es sinnvoll sein, die Teilnehmenden bereits in der Ausschreibung darauf hinzuweisen, dass sie Erfahrungen und Vorgänge aus ihrer Verwaltungspraxis – evtl. auch Unterlagen – mitbringen, damit mit diesen im Seminar gearbeitet werden kann.

Die Informationen zu den **Rahmenbedingungen** umfassen die Namen der Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner innerhalb der Bildungseinrichtung, die Namen der Dozentinnen und Dozenten, Informationen über den Veranstaltungsort inklusive die Erreichbarkeit und Hinweise auf ÖPNV-Verbindung. Weitere Rahmenbedingungen, wie z. B. Möglichkeiten der Kinderbetreuung und Möglichkeiten der Übernachtung in der Bildungsstätte und der Kantinenverpflegung während des Lehrgangs, sollten ebenfalls erwähnt werden, wenn sie nicht bereits im Programm der Einrichtung genannt worden sind.

CHECKLISTE

Gleichstellungsorientierte Öffentlichkeitsarbeit und Programmausschreibungen

Empfehlungen

- | Achten Sie auf die drei Ebenen Inhalte, Sprache und Illustrationen bei der Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit und Programmausschreibungen.
- | Verankern Sie gender-sensible Themen in ihren Programmausschreibungen.
- | Nennen Sie, wenn möglich, die Namen der Dozentinnen bzw. der Dozenten im Programm.

Leitfragen

- | Werden die Bemühungen um die Integration von Gleichstellungsaspekten in die Arbeit der Einrichtung in den Veröffentlichungen angemessen dargestellt?
- | Wird die angestrebte Gleichstellungsorientierung in den expliziten Zielen deutlich?
- | Ist aus dem Programm erkennbar, dass Gender-Aspekte in das Bildungsgeschehen integriert werden?
- | Ist die in Ausschreibungen, Programmheften, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit verwendete Sprache geschlechtergerecht?
- | Werden die zukünftigen Teilnehmenden, Frauen und Männer, direkt angesprochen?
- | Ist die Programmausschreibung so verfasst, dass die partizipative Methodik und die Erwartung an eine aktive Mitarbeit der Teilnehmenden erkennbar ist?
- | Werden die teilnehmenden Frauen und Männer schon vor dem Seminar aufgefordert, sich mit ihren Erfahrungen innerhalb ihrer Verwaltungen aktiv in das Bildungsgeschehen einzubringen und evtl. Fälle aus ihrer Verwaltungspraxis zur Bearbeitung mitzubringen?
- | Wird auf die Möglichkeiten der Kinderbetreuung hingewiesen, soweit diese in der Bildungsstätte bestehen?

Dimension: Geschlechtergerechte Rahmenbedingungen für die Durchführung von Fortbildungen

Unter Gestaltung der Rahmenbedingungen für Fortbildungen fällt zum einen die Planung der Veranstaltungen, die die Lebens- und Arbeitsbedingungen von teilnehmenden Frauen und Männern berücksichtigen muss, zum andern betrifft sie die Arbeitsbedingungen der Dozentinnen und Dozenten.

Für teilnehmende Frauen und Männer sind Zeitstruktur, räumliche Erreichbarkeit (auch Sicherheit) ebenso wie die Rahmenbedingungen bei der Durchführung der Veranstaltungen von großer Bedeutung. Für Teilzeitkräfte etwa spielt das gesamte Format eine entscheidende Rolle beim Zugang. Ein Ansatz sind hier z. B. modular aufgebaute kürzere Angebote.

Diese Rahmenbedingungen haben für viele Teilnehmende eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung für den Lernerfolg. Insgesamt darf nicht außer Acht gelassen werden, wie viel der „Wohlfühlfaktor“ dazu beiträgt, Teilnehmende von dem Druck der beruflichen Anforderungen zu entlasten, damit sie sich auf die z.T. für sie neuen Anforderungen im Seminar einlassen können. Häufig wird von manchen Frauen die Bedeutung des „Lernklimas“ eher angesprochen als von Männern. Dazu gehört die Qualität der Unterbringung und Verpflegung, Raumausstattung der Seminarräume und das Vorhandensein von notwendigen Medien und Materialien ebenso wie deren Gestaltung. Grundsätzlich gilt es, auch die Möglichkeit der Organisation von Kinderbetreuung bei beruflichen Fortbildungen zu thematisieren. Dieses Thema betrifft Mütter wie Väter. Des Weiteren gehört dazu die Transparenz der Zuständigkeiten innerhalb der Bildungseinrichtung bis hin zu dem Vorhandensein von Ansprechpersonen in Konfliktfällen.

Rahmenbedingungen spielen aber auch für Dozentinnen und Dozenten eine Rolle. Dazu gehört neben dem Vorhandensein von Medien und Materialien etc. auch die Möglichkeit, sich mit den Planungsverantwortlichen über Konflikte austauschen zu können, Möglichkeiten zu haben, sich die notwendige Literatur, z. B. zu Gender-Aspekten des Themas zu beschaffen. Gerade wenn neue Anforderungen von seiten der Bildungseinrichtung formuliert werden, müssen Dozentinnen und Dozenten die Möglichkeit haben, sich über die Umsetzung dieser neuen Anforderungen auszutauschen, ihre Erfahrungen mit anderen Lehrenden zu reflektieren, sich neue inhaltliche und methodische Aspekte ihrer Arbeit anzueignen. Dies beinhaltet auch das Bereitstellen von finanziellen Mitteln für die freiberuflichen Mitarbeitenden.

CHECKLISTE

Geschlechtergerechte Rahmenbedingungen für die Durchführung von Fortbildungen

Empfehlungen

- | Es bedarf der Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten für Dozentinnen und Dozenten zum Schwerpunktthema „Gleichstellungsorientierung in der Fortbildung“.
- | Berücksichtigen Sie bei der Planung des Veranstaltungsformats die Zeitstruktur, aber auch die Möglichkeit des Angebots von Kinderbetreuung.

Leitfragen

- | Welche besonderen Rahmenbedingungen (z. B. Kinderbetreuung, ÖPNV, Zeitstruktur) sind für die Zielgruppe notwendig?
- | Ist eine Kinderbetreuung möglich, wenn Teilnehmerinnen oder Teilnehmer Kinder mitbringen wollen (oder müssen)?
- | Ist die bauliche Struktur des Veranstaltungsgebäudes und der Übernachtungsmöglichkeiten derart, dass es keine Angst-Räume wie beispielsweise dunkle und/oder uneinsehbare Parkplätze oder dunkle Gänge gibt?
- | Gibt es ausreichend Gruppenräume für Kleingruppenarbeit und Räume dafür, dass Teilnehmende sich allein oder in kleinen Gruppen zur Eigenarbeit zurückziehen können?
- | Ermöglicht die Sitzordnung in den Seminarräumen einen kommunikativen Austausch?
- | Gibt es auch außerhalb der Seminarzeiten für die Teilnehmenden Ansprechpartnerinnen/-partner – auch in Konflikt- oder Notfällen?
- | Gibt es Ansprechpartnerinnen/-partner für Lehrende, damit diese sich während der Seminare in Konfliktfällen (z. B. sexuelle Belästigung) an eine kompetente Person wenden können?
- | Gibt es Handapparate für Dozentinnen und Dozenten mit relevanter Literatur – insbesondere auch zu Gender-Aspekten des Themas?
- | Gibt es regelmäßige Fortbildungen für Lehrende zum Erfahrungsaustausch und zur gemeinsamen Weiterentwicklung von gleichstellungsorientierter Didaktik?

Dimension: Evaluierung von Fortbildungen unter Gender-Aspekten

Die Evaluierung am Ende der Fortbildungen verfolgt das Ziel, die Zufriedenheit und den Lernerfolg der Teilnehmenden zu erfassen und zu überprüfen. Der Transfererfolg kann nur mittelbar eingeschätzt werden, noch seltener geschieht dies mit Blick auf den Erfolg der Umsetzung in der Behörde und den Investitionserfolg (vgl. BAKöV 2008). Bei allen eingesetzten Befragungsinstrumenten ist es jeweils wichtig, Fragen nach Gleichstellungsorientierung zu integrieren.

Die Rückmeldung der Teilnehmenden kann am Ende der Fortbildung mit verschiedenen Instrumenten – schriftlich und mündlich – erhoben werden. Allen Teilnehmenden soll eine Rückmeldung ermöglicht werden. Über die Perspektive der Teilnehmenden hinaus ist auch die Sicht der Lehrenden auf die Fortbildung von Bedeutung für die Evaluation durch die Planenden. Bei der folgenden Darstellung der Evaluation von Fortbildungen wird die Gender-Perspektive fokussiert. Sowohl die Indikatoren als auch der Leitfaden für Dozenten und Dozentinnen und der Fragebogen für Teilnehmende bieten Anregungen zur Integration einzelner gender-bezogener Fragestellungen in bereits vorhandene Evaluationsinstrumente.

Voraussetzung für Evaluationen: Gender-sensible Indikatoren

Zur Evaluierung des Erfolgs können bereits bei der Planung von Veranstaltungen auf der Basis möglichst konkreter Zielsetzungen Indikatoren formuliert werden, die dann bei der Evaluation wiederum überprüft werden sollen. Gender-sensible Indikatoren können sich beziehen auf:

- | die angestrebte Zielgruppe der Teilnehmenden (wie z. B. die Verteilung von Frauen und Männer nach Statusgruppen, Beamten- und Angestelltenstatus sowie nach Laufbahngruppen, z. B. Führungskräfte),
- | die Verteilung der angestrebten Zielgruppe in organisations- und personenbezogene Fortbildungen,
- | ein ausgewogenes zahlenmäßiges Verhältnis von Frauen und Männern in der Leitung – falls es mehrere Lehrende gibt,
- | eine gender-kompetente Moderation durch die Leitenden (gleichberechtigte Berücksichtigung von Frauen und Männern),
- | eine gleiche Bewertung der Leistungen von teilnehmenden Frauen und Männern durch den Dozenten bzw. die Dozentin,
- | gender-bewusste fachliche Inhalte,
- | eine gender-bewusste Kommunikation von Dozenten bzw. Dozentinnen und Teilnehmenden,
- | die Bewertung des gender-sensiblen inhaltlichen Lerngewinns, Handlungs- und Transfervermögens.

| Kombination von schriftlicher und mündlicher Evaluation

Da es vielen Teilnehmenden angenehmer ist, sich schriftlich zu äußern, wird häufig eine mündliche und schriftliche Auswertung kombiniert. Eine mündliche Auswertung im Anschluss an das Ausfüllen des Teilnehmendenfragebogen ist meist sehr ergiebig.

I Mündliche Auswertungen der Fortbildungen

Hier zeigen sich zwei verschiedene Modelle der mündlichen Auswertung von Fortbildungen: die Durchführung der Auswertung durch die Dozentinnen und Dozenten oder durch die Planenden. Wenn die mündliche Seminauswertung durch die Dozentin bzw. den Dozenten durchgeführt wird, können alle Dimensionen wie Inhalte, Methoden, Leitungshandeln, Teilnehmende, Rahmenbedingungen angesprochen werden.

Eine mündliche Auswertung der Fortbildung durch die Planenden in Anwesenheit des Dozenten bzw. der Dozentin kann nicht alle Dimensionen umfassen. Wenn die mündliche Seminauswertung durch die Planenden durchgeführt wird, erbringen Fragen zu Leitungshandeln und Methoden – wie sie bei der Auswertung durch Dozentinnen oder Dozenten möglich ist – unter den Bedingungen einer hierarchischen Beziehung zwischen Planenden und Lehrenden keine offene Rückmeldung. Inhalt des Auswertungsgesprächs können dann vor allem „offene Fragen“ sein nach den erfüllten Interessen von Frauen und Männern in Bezug auf die Inhalte, nach der Bewertung des Formats (zeitliche Anlage, Zielgruppe, Rahmenbedingungen) unter Berücksichtigung der Fragestellung, ob dieses Frauen wie Männern die erfolgreiche Teilnahme ermöglichte oder erschwerte. Desweiteren können Anregungen für die nächsten Fortbildungen – auch aus Sicht der Gleichstellung – erfragt werden.

I Schriftliche Auswertungen der Fortbildungen

Zu den gebräuchlichsten schriftlichen Evaluationsinstrumenten zählen Fragebögen, vor allem deshalb, weil ihre Ergebnisse Seminarübergreifend zusammengefasst und in der Einrichtung kommuniziert werden können. Einen Vorschlag für Gender-Dimensionen innerhalb eines Fragebogens finden Sie auf den nachfolgenden Seiten.

Eine weitere Form der schriftlichen Rückmeldung findet unter Verwendung von mehreren Flipcharts bzw. Wandzeitungen statt, die mit verschiedenen Fragestellungen – zu den Inhalten, Methoden, Leitung, Teilnehmende, Rahmenbedingungen etc. – überschrieben sind. Wichtig ist es, dabei auf die Gleichstellungsorientierung als Querschnittsperspektive hinzuweisen. Die Teilnehmenden notieren in offener Form ihre Meinung zu den Fragestellungen auf dem Flipchart-Blatt. Diese Antworten können in einer Blitzlichtrunde, in der alle – Frauen wie Männer – gleichberechtigt zu Wort kommen, kurz erläutert werden.

I Fragebogen für Dozentinnen und Dozenten und für Teilnehmende

Der nachfolgende Leitfaden dient der Selbstreflexion der Dozentinnen und Dozenten und der Rückmeldung an die Planenden. Er kann zur Strukturierung des Nachgesprächs mit den Planenden dienen. Der Leitfaden ist in der folgenden Darstellung qualitativ und offen angelegt. Er kann aber auch als Fragebogen gestaltet werden mit einer Skalierung von Antwortmöglichkeiten, beispielsweise mit: O ja – O überwiegend – O teilweise – O nein und ergänzenden Anmerkungen.

Der Leitfaden für Lehrende

kann folgende geschlechterbezogene Fragestellungen beinhalten:

- | Wurden vorab die Interessen der teilnehmenden Frauen und Männer erhoben und waren diese Ihnen bekannt? Wurden die Interessen zu Beginn der Fortbildung in Erfahrung gebracht? Wie ist dies jeweils erfolgt?
- | Wurden die Interessen der teilnehmenden Frauen und Männer erfüllt? Woran können Sie dies festmachen?
- | Wurde in den verschiedenen Feedback-Phasen nach gender-bezogenen Aspekten gefragt? Wenn ja, welche Aspekte wurden genannt?
- | Wurden die Ziele der Veranstaltung gender-sensibel formuliert? Konnten diese erreicht werden? Wenn ja, worauf wurde Bezug genommen?
- | Soll die Zielgruppe verändert bzw. präzisiert werden? In welche Richtung?
- | Hat Ihrer Meinung nach die Fortbildung zur Umsetzung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe beigetragen? Inwiefern?
- | Hat sich der Veranstaltungsort unter Gleichstellungsgesichtspunkten bewährt?
- | Wurde die fachbezogene Arbeitshilfe zur Integration von Gender-Aspekten eingesetzt?
- | Hat sich die Arbeitshilfe gleichstellungsorientierte Didaktik bzw. die fachbezogene Arbeitshilfe bewährt? Bitte nennen Sie jeweils die Gründe.

Der folgende Teilnehmendenfragebogen ist mit einer Mischung aus geschlossenen und offenen Fragen angelegt.

Der Fragebogen für Teilnehmende

kann folgende geschlechterbezogenen Fragestellungen beinhalten:

Geschlecht: ☐ Frau

☐ Mann

Alter: ☐ bis 30 Jahre

☐ bis 45 Jahre ☐ bis 65 Jahre (und älter)

Funktion/Laufbahngruppe:

☐ Einfacher Dienst ☐ Mittlerer Dienst

☐ Höherer Dienst ☐ Gehobener Dienst

- | Konnten Sie gleichberechtigt an der Veranstaltung teilnehmen?

☐ ja

☐ überwiegend

☐ teilweise

☐ nein

Erläutern Sie bitte kurz Ihre Antwort:
.....

- | Haben Sie Ihre Interessen in das Seminar eingebracht und wurden diese zufriedenstellend bearbeitet?

☐ ja

☐ überwiegend

☐ teilweise

☐ nein

Erläutern Sie bitte kurz Ihre Antwort:
.....

- | Wurde eine geschlechtergerechte Sprache von der Leitung gesprochen?

☐ ja

☐ überwiegend

☐ teilweise

☐ nein

Der Fragebogen für Teilnehmende

Fortsetzung

- Wurden Geschlechterstereotype in Beispielen, Texten, Bildern, Skripten und Materialien vermieden und thematisiert?

☐ ja ☐ überwiegend ☐ teilweise ☐ nein

Erläutern Sie bitte kurz Ihre Antwort:
.....

- Wurden die fachbezogenen Inhalte unter Berücksichtigung von Gleichstellungsfragen referiert?

☐ ja ☐ überwiegend ☐ teilweise ☐ nein

Erläutern Sie bitte kurz Ihre Antwort:
.....

- Wurden Methoden eingesetzt, die eine Beteiligung aller Teilnehmenden ermöglichten?

☐ ja ☐ überwiegend ☐ teilweise ☐ nein

Erläutern Sie bitte kurz Ihre Antwort:
.....

- Trägt Ihrer Meinung nach die Fortbildung zur Umsetzung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe insofern bei, als Sie dazu Anregungen für Ihre Arbeit bekommen haben?

☐ ja ☐ überwiegend ☐ teilweise ☐ nein

Erläutern Sie bitte kurz Ihre Antwort:
.....

- Hat sich der Veranstaltungsort sowie das gesamte Format (Dauer der Fortbildung) unter Gleichstellungsgesichtspunkten bewährt?

☐ ja ☐ überwiegend ☐ teilweise ☐ nein

Erläutern Sie bitte kurz Ihre Antwort:

■ Zweitbefragung zur Umsetzung in der Behörde

Wenn eine Zweitbefragung sechs bis neun Monate nach der Rückkehr auf den Arbeitsplatz stattfindet, kann z. B. im Mitarbeitendengespräch die Fortbildungswirkung auf der Grundlage eines von der Fortbildungseinrichtung entwickelten Transferleitfadens erfolgen. In diesen Leitfaden können Fragen nach Seminarwirkungen unter Gleichstellungsgesichtspunkten integriert werden wie etwa: Gelingt es, das im Seminar Gelernte in das berufliche Handeln (im Projekt, bei bestimmten Arbeitsschritten) zu berücksichtigen? Werden in der Fortbildung vermittelte Methoden und Instrumente zur Berücksichtigung der Gender-Perspektive eingesetzt? Wenn nicht, was sind die Hindernisse, was braucht es, damit sie eingesetzt werden können? Die Ergebnisse könnten dann der Fortbildungseinrichtung zurückvermittelt werden.

CHECKLISTE

Evaluierung von Fortbildungen unter Gender-Aspekten

Empfehlungen

- | Entwickeln Sie gender-sensible Indikatoren, an denen Sie den Erfolg der Fortbildung messen wollen, bereits in der Planungsphase. Dazu gehören sowohl der methodische als auch der inhaltliche Beitrag zur Gleichstellung.
- | Legen Sie die Evaluation mehrschrittig und geschlechterdifferenzierend an, um möglichst allen die Möglichkeit der Rückmeldung zu geben: schriftliches Feedback der Teilnehmenden und Lehrenden, mündliches Feedback der Teilnehmenden.
- | Kontrollieren Sie regelmäßig bei Gesprächen mit den Lehrenden den Einsatz der Arbeitshilfe gleichstellungsorientierter Didaktik bzw. der fachbezogenen Arbeitshilfen zur Integration von Gender-Aspekten.

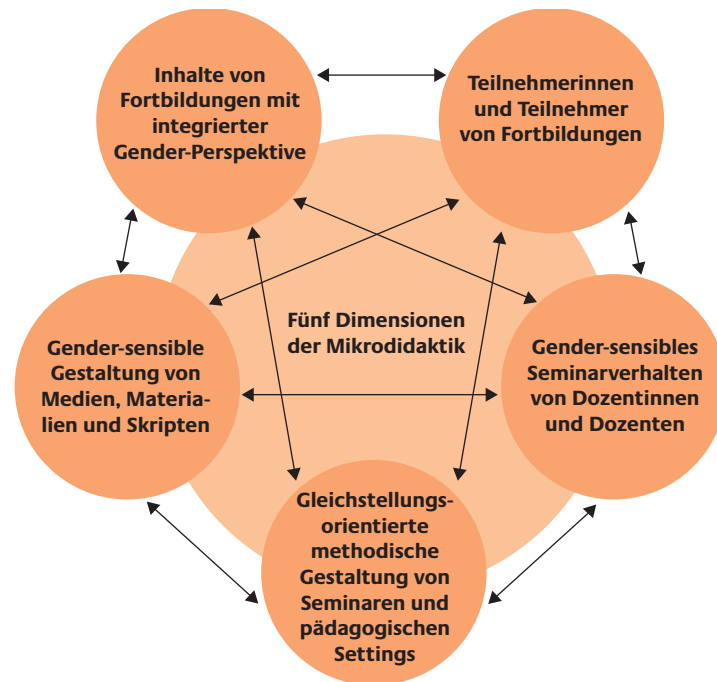
Frageleitfaden für Planende von Fortbildungen

Grundlage: Fragebögen für Teilnehmende und Leitfaden für Lehrende

- | Wurden vorab bzw. zu Beginn der Fortbildung die Interessen der teilnehmenden Frauen und Männer erhoben?
- | Wurden die Interessen der teilnehmenden Frauen und Männer erfüllt?
- | Wurden Instrumente zur gender-sensiblen Selbstevaluierung der Leitung eingesetzt?
- | Gibt es zwischen Planenden und Dozentinnen und Dozenten regelmäßige Reflexionsgespräche (auch Nachgespräche), in denen über die didaktisch-methodische Gestaltung des Seminars, die Inhalte und das Leistungsverhalten im Hinblick auf Gender-Aspekte (siehe Fragebogen für Lehrende und Teilnehmende) gesprochen wird?
- | Hat Ihrer Meinung nach die Fortbildung zur Umsetzung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe beigetragen?
- | Welche Konsequenzen ziehen Sie aus der Evaluation für die weitere Anlage der Fortbildung:
 - ➔ Wie können Sie künftig gleichermaßen Frauen wie Männer unter den Teilnehmenden – entsprechend zu deren Anteil in den jeweiligen Arbeitsbereichen und Laufbahngruppen – erreichen?
 - ➔ Welche gender-bezogenen Schlussfolgerungen ziehen Sie für die fachliche Diskussion und Arbeit in der Fortbildung?

4.2 Gleichstellungsorientiertes Bildungshandeln von Dozentinnen und Dozenten (Mikrodidaktik)

Gleichstellungsorientierung als Querschnittsaufgabe im Bildungshandeln, in der Mikrodidaktik, muss in allen Dimensionen Berücksichtigung finden. Das bezieht sich sowohl auf die **Inhalte** von Bildungsarbeit, die Orientierung an den **Teilnehmenden**, das **Seminarverhalten der Dozentinnen bzw. Dozenten** und die **methodische Gestaltung** des Seminars, wozu auch die Gestaltung der Lerninfrastruktur bzw. das pädagogische Setting gehört, ebenso wie die eingesetzten **Materialien und Medien**.



Wirklichkeit ist nicht geschlechtsneutral. Das bedeutet für Situationen in Fortbildungen, dass sich die Menschen – Teilnehmende wie Lehrende – in ihrer geschlechterbezogenen Identität als Frau, als Mann mit bestimmten Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in das Geschehen einbringen und diese Vorstellungen auch häufig – meist unbewusst – auf die anderen beziehen. Selbstverständlich sind alle Beteiligten Individuen, die aufgrund ihrer je eigenen Geschichte ihr Frau- bzw. Mannsein vielfältig ausgestalten, aber niemand ist frei von den gesellschaftlichen Rollenerwartungen („doing gender“). Unter der Perspektive der Mikrodidaktik geht es darum, die geschlechterbezogenen Zuschreibungen, die in einer Seminarsituation wirksam werden – etwa zu Frauen als eher sozial denkend oder zu Männern als eher rationaler agierend – bewusst zu machen und zu hinterfragen. Dies spielt eine Rolle in Bezug auf Fortbildungsinhalte, aber auch im Hinblick auf das Leitungshandeln von Dozentinnen und Dozenten.

Dimension: Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive

Die Integration von Gender-Aspekten in die Inhalte und Konzeptionen von Fortbildungen findet in der Form statt, dass

- die Gender-Perspektive als Querschnittsperspektive integriert wird und/oder
- wichtige geschlechterbezogene Themenbereiche explizit benannt und zum Bildungsinhalt gemacht werden,
- von Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingebrachte Beispiele und Erfahrungen als Fragestellungen zu Gender-Aspekten des Seminarthemas aufgegriffen werden¹⁰.

Die Berücksichtigung einer Gender-Querschnittsperspektive bedeutet für Dozentinnen oder Dozenten keinesfalls, in den verschiedenen Fortbildungseinheiten einen ständigen Geschlechterbezug herstellen zu müssen. Vielmehr sollten Sie sich immer wieder fragen, inwieweit Sie verschiedene Lebenswelten und Interessen von Frauen und Männern und die Erkenntnisse der fachbezogenen Geschlechterforschung in den verschiedenen inhaltlichen Themenfeldern berücksichtigen. Dabei geht es auch nicht darum, „typisch weibliche/typisch männliche“ Verhaltensweisen zu benennen, sondern es geht um die Berücksichtigung von Biografien von Frauen und Männern in ihrer Vielfalt. Die Herausforderung für eine gleichstellungsorientierte Fortbildung ist es, keine neuen Stereotypen zu produzieren, sondern differenzierte Sichtweisen auf Frauen und Männer zu entwickeln.

Beispiel: Gender-Perspektive als Querschnittsperspektive beim Thema Konfliktmanagement

Empathie, Akzeptanz und Wertschätzung sind essentiell für Deeskalationsstrategien: Bestätigung, Selbsteröffnung, aktives Zuhören, Umformulierung, Paraphrase, Präzisierung, Umdeutung und ggf. Doppeln sind Basistechniken der Kommunikation und der Gesprächsführung, die bei der Bearbeitung von Konflikten im Mittelpunkt stehen müssen. Bei der Vermittlung und Erprobung dieser Techniken sind folgende ergänzende Reflexionsfragen hilfreich:

- Liegen dem Konflikt implizite geschlechterbezogene Rollenzuschreibungen zugrunde?
- Welche Art der Gesprächsführung wird von mir erwartet?
- Wer trägt diese Erwartungen an mich heran und wie verhalte ich mich dazu?
- Wie leicht bzw. schwer fällt mir als Mann – Frau diese Form der Gesprächsführung?
- ...und woran könnte das liegen?

Die explizite geschlechterbezogene Thematisierung bei den Inhalten erfordert Zeit und Raum und die Reflexion bezogen auf das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit bzw. der Gleichstellung in der Verwaltung. Dabei ist es wichtig, dass Sie überlegen, welche Themen sich besonders dafür eignen oder besonders relevant sind, um sie explizit unter der Gender-Perspektive zu thematisieren.

¹⁰ Nähere Ausführungen dazu finden Sie im Kap. 5 „Gender-Aspekte konkret“ am Beispiel von 15 exemplarischen Fortbildungstypen.

Beispiel:**Explizite geschlechterbezogene Inhalte in Fortbildungen für Führungskräfte**

„Anforderungen an weibliche/männliche Führungskräfte“ oder „Mein Selbstbild als weibliche/männliche Führungskraft“ sind explizite geschlechterbezogene Inhalte. Um nicht zu pauschalisieren mit Blick auf „die Frauen“ oder „die Männer“, sollten Sie die Vielfalt von Frauen und von Männern insofern berücksichtigen, als Sie die Erfahrungen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt nehmen. Somit können sich unterschiedliche, aber auch gemeinsame Erfahrungen etwa unter Männern ergeben, die einen differenzierteren Blick ermöglichen.

Zu den Lerninhalten gehören neben den geschlechterbezogenen Fachinhalten auch das Vermitteln der Inhalte. Wichtig ist es, Zeit in der Fortbildung für konkrete Überlegungen zum Transfer in die Praxis der Teilnehmenden einzuräumen und Ausprobieren zu ermöglichen, um die Anregungen in die berufliche Praxis umzusetzen. Dazu gehört auch, Beispiele von den Teilnehmenden aufzugreifen, die mit Geschlechterverhältnissen zusammenhängen.

Beispiel:**Erfahrungen von Teilnehmenden aufgreifen**

Von einer Teilnehmerin wird in einem Führungskräfte-seminar ein geschlechterbezogenes Beispiel eingebracht. Es handelt von einem männlichen Vorgesetzten und einer weiblichen Einstellenden. Die Teilnehmerin unterstellte, dass der Mann Angst vor den Stärken der Frau hätte. Der Dozent ging nicht auf die Gender-Komponente ein, sondern verwies darauf, dass Stärken nur genutzt werden können, wenn sie auch zugelassen werden.

Solche Beispiele können Sie aufgreifen, um Sie entweder sofort oder zu einem späteren Zeitpunkt zu behandeln. Dies kann z. B. darin bestehen, geschlechtshierarchische Arbeitsbeziehungen zum Thema zu machen, und/oder das Thema in einem Rollenspiel zu bearbeiten.

Nicht nur in personenbezogenen Fortbildungen, wie z. B. „Konfliktmanagement für Führungskräfte“ oder „Kommunizieren und kooperieren“, bringen Teilnehmerinnen und Teilnehmer Beispiele aus ihrer Praxis ein, die einen Bezug zur Lebenswelt von Frauen und Männern haben. Auch in organisationsbezogenen Fortbildungen wie „Projektmanagement“ oder „Controlling“, macht es Sinn, entsprechende Beispiele aufzugreifen, u. a. weil sie den für das Umsetzen des zu Lernenden notwendigen Praxisbezug darstellen.

Beispiel:**Gender-Dimensionen beim Controlling**

In der Anfangsphase des Controlling-Seminars fragt der Dozent die Teilnehmenden, welche Erfahrungen sie in ihrer beruflichen Praxis in der Anwendung von Controlling-Instrumenten hätten. Eine Teilnehmerin schildert daraufhin, dass sie bei der Personalplanung in ihrer Behörde geschlechterdifferenzierte Kennzahlen verwendet und deren Entwicklung regelmäßig überwacht.

Wenn dieses Thema auch in dieser Phase des Seminars noch nicht behandelt werden kann, so ist es doch sinnvoll, es in die Liste der noch zu bearbeitenden Themen aufzunehmen und bei der Behandlung von Kennzahlen wieder aufzugreifen.

Unter Umständen mag es auch sinnvoll sein, den Gender-Begriff in der Fortbildung zu erläutern, da häufig ein unterschiedliches, aber meist nicht kommuniziertes Verständnis unter den Teilnehmenden vorherrscht. Die nachfolgend erläuterten Definitionen können als Arbeitsblatt im Seminar eingesetzt werden.

Der Begriff „Gender“ aus dem Englischen bedeutet übersetzt – im Vergleich zu sex als dem biologischen Geschlecht – das sozial und kulturell geprägte und konstruierte Geschlecht. „Gender“ ist ein Fachbegriff und steht für ein mehrdimensionales Verständnis von Geschlecht. Gender bedeutet, dass es nicht „die Männer“ und „die Frauen“ als einheitliche Gruppen gibt, sondern Menschen in vielfältigen Lebenslagen leben. Es gibt z. B. junge und ältere Frauen, Menschen mit mehr oder weniger beruflicher Erfahrung in der Verwaltung oder Frauen und Männer mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte, mit oder ohne Kinder. Lebenslagen unterscheiden sich nicht immer in erster Linie nach dem Geschlecht, meist aber spielen Geschlechternormen eine Rolle.

Die Gender Studies verstehen „Gender“ inzwischen als interdependent oder intersektional. Das heißt Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis werden im Zusammenwirken mit Rassismus, Behindertendiskriminierung oder anderen sozialen Ungleichheiten untersucht (vgl. z. B. Walgenbach u. a. 2007).

„Gender“ ist auch ein historischer Begriff: Er verweist auf die Veränderbarkeit geschlechterbezogener Ungleichheit, indem er starre Stereotype von Männlichkeit und Weiblichkeit als quasi naturgegeben hinterfragt und von vielfältigen Entwürfen von Lebensweisen von Frauen und Männern ausgeht. Die Geschlechtszugehörigkeit ist demnach nicht einfach eine biologische Tatsache, sondern sie ist eine alltägliche Selbstdarstellung und permanente Zuschreibung, die unseren Arbeitsalltag strukturiert. Dieser Prozess wird als „doing gender“ bezeichnet.

Mit dem Konzept des „doing gender“ werden die sozialen Prozesse in den Blick genommen, in denen Geschlecht als folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird. Die einzelnen Frauen und Männer sind selbst aktiv an der Aufrechterhaltung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit beteiligt: Sie agieren und kommunizieren innerhalb einer normierten Geschlechterordnung und nehmen sich und andere meist als Frauen oder Männer im persönlichen und beruflichen Alltag wahr. Dies macht sich in Verwaltungsabläufen bemerkbar, wie beispielsweise bei der Personalauswahl. Die geschlechterbezogenen Zuschreibungen sind nicht wertfrei, vielmehr sind sie oft polarisierend und hierarchisch, d. h. Frauen und Männer werden als unterschiedlich und gegensätzlich wahrgenommen und oft werden „männliche“ Eigenschaften, Verhaltensweisen den „weiblichen“ übergeordnet (vgl. z. B. Gofmann 1994; Kotthoff 2002).

Definition „Gendered institutions“

Der Begriff „gendered institutions“ (Joan Acker 1991) verweist auf das Vorherrschen asymmetrischer, hierarchischer Geschlechterverhältnisse in Institutionen und Organisationen. Ein Beispiel stellt die Arbeitsteilung mit ihrer Einteilung in so genannte „Frauenberufe“ und „Männerberufe“ dar oder etwa die unterschiedliche Verteilung von Frauen und Männern im höheren Dienst und in den Führungspositionen der Verwaltung. Die auch in Organisationen wirksame Zweigeschlechtlichkeit mit ihren Zuschreibungen an Männer und Frauen stellt etwas „Gewordenes“ dar, das uns als institutionalisierte Handlungsbedingungen und Rollenzuschreibungen sowie in Form von Symbolen, Werten und Normen gegenüber tritt. Diese vergeschlechtlichten Organisationsstrukturen werden durch Regelwerke, Arbeitsroutinen, Leitbilder, aber auch durch Interaktionen der Mitarbeitenden (re)produziert.

Um die rechtlichen Hintergründe des Gleichstellungsgebots und damit der Integration von Gender-Aspekten in die Inhalte von Fortbildungen zu verdeutlichen, kann der nachfolgende Text zu den rechtlichen Grundlagen ebenfalls als Arbeitsblatt ins Seminar eingebracht werden.

Rechtliche Grundlagen des Gleichstellungsgebots

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Gleichberechtigung von Frauen und Männern in Artikel 3, Absatz 2 des Grundgesetzes verankert. Dieser enthält sowohl ein Verbot der Benachteiligung als auch ein Förderungsgebot. Beide Aspekte gehen über eine formale Gleichbehandlung hinaus und zielen auf eine tatsächliche Gleichstellung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Satz 2 verpflichtet den Staat ausdrücklich, die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern und Nachteile abzubauen. Auch die Verfassungen der Bundesländer enthalten entsprechende Verpflichtungen.

Die Gleichberechtigung von Frauen und Männern wird durch Bundesgesetze (z. B. Bundesgleichstellungsgesetz, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, Teilzeitbefristungsgesetz), aber auch Landesgesetze (z. B. Landesgleichstellungsgesetze, Hochschulgesetze) und kommunale Regelungen (z. B. Gemeindeordnungen) sowie Rechtsverordnungen wie die Gemeinsame Geschäftsordnung der Bundesministerien (GGO) konkretisiert.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3, Abs. 2:

„Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat **fördert** die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und **wirkt** auf die Beseitigung bestehender Nachteile **hin**.“

Rechtliche Grundlagen des Gleichstellungsgebots

Fortsetzung

Bundesgleichstellungsgesetz (BGleiG) vom 30. November 2001 (BGBl. I S. 3234), zuletzt geändert durch

Artikel 15 Abs. 54 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160). Die gesetzliche Grundlage für die Umsetzung von Gleichstellungspolitik in der Bundesverwaltung ist vor allem das Bundesgleichstellungsgesetz (BGleiG). Es enthält Benachteiligungsverbote (z. B. keine Benachteiligung durch Teilzeitarbeit), aber auch Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung, z. B. die Einrichtung von Gleichstellungsbefragungen oder Regelungen zum Bewerbungsverfahren, um den Anteil von Frauen in Führungspositionen zu erhöhen.

Deutsche Bundesregierung 26.7.2000, **Gemeinsame Geschäftsordnung der Bundesministerien** (GGO, § 2).

In ihr ist die „Gleichstellung von Frauen und Männern“ als „durchgängiges Leitprinzip (Gender-Mainstreaming)“ bindend ausformuliert worden. Diese Verpflichtung spiegelt auch europäische und internationale Vereinbarungen wider, wie z. B. im Amsterdamer Vertrag der Europäischen Union in den Artikeln 2 und 3 niedergelegt.

Amsterdamer Vertrag 1999 Art. 3, Absatz 2:

„Bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern.“

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), zuletzt geändert durch

Artikel 15 Abs. 66 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160). Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gilt für die öffentliche Verwaltung, aber auch für die Privatwirtschaft. Es beinhaltet das Verbot der unmittelbaren und mittelbaren Benachteiligung aufgrund der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität. Anders als die Gleichstellungsgesetze enthält das AGG keine Fördermaßnahmen. Es ersetzt also auch nicht ein Gleichstellungsgesetz für die Privatwirtschaft.

Auf den Bildungsbereich bezogen gibt es entsprechende internationale Vereinbarungen wie die Hamburger Deklaration der UNESCO zum Lernen im Erwachsenenalter. UNESCO, **Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter** 1997 mit dem Ziel der Förderung einer „im Hinblick auf die Geschlechtsrollen sensiblen partizipatorischen Pädagogik“ (UNESCO 1997, S. 24).

Die nachfolgende Checkliste soll Sie bei der Integration von Gender-Aspekten in die von Ihnen zu gestaltende Fortbildung unterstützen.

Checkliste

Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive

Empfehlungen

- | Recherchieren Sie nach geschlechterbezogener Fachliteratur. Hinweise zu Handlungsfeldern der Verwaltung (wie z. B. Bericht, Haushalt, Rechtssetzung) und zu Sachgebieten von Arbeit bis Wirtschaft finden Sie z. B. beim GenderKompetenz-Zentrum (www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/)
- | Anregungen für die Integration der Gender-Perspektive in fachbezogene Konzepte erhalten Sie im Kapitel V „Gender-Aspekte konkret“.
- | Richten Sie bereits zu Beginn der Fortbildung eine Wandzeitung oder ein Flipchartblatt für einen Fragenspeicher ein, auf dem auch gender-bezogene Fragen und Anregungen der Teilnehmenden, die nicht gleich bearbeitet werden können, festgehalten werden. So haben Sie auch selber Gelegenheit, sich auf die Bearbeitung dieser Fragen vorzubereiten.

Fragen

- | Berücksichtigen Sie geschlechterbezogene Aspekte als durchgängige Querschnittsperspektive in den Seminarinhalten?
- | Welche Themen eignen sich besonders, die Gender-Perspektive explizit zu verdeutlichen?
- | Bieten Sie Gelegenheit, Themen aus dem Teilnehmendenkreis entstehen zu lassen?
- | Beziehen Sie Erkenntnisse der fachbezogenen Geschlechterforschung ein?
- | Thematisieren Sie das Leitprinzip „Gleichstellung“ (Gender-Mainstreaming) als Querschnittsaufgabe der Bundesverwaltung?
- | Machen Sie die Strukturen in den Behörden, die häufig geschlechtshierarchisch aufgebaut sind, sowie Prozesse des „doing gender“ – der gegenseitigen geschlechterbezogenen Zuschreibungen – im Verwaltungshandeln zum Thema?
- | Inwieweit gelingt es Ihnen, bezogen auf die Fortbildungsinhalte, Geschlecht zu thematisieren, ohne erneut damit festzuschreiben (nicht: „Frauen sind.../Männer sind...“)?
- | Welche Beispiele wählen Sie? Welche Botschaft vermitteln Sie in Bezug auf Frauen und Männer?
- | Welchen Stellenwert hat die geschlechterbezogene Selbstreflexivität in der Fortbildung? Thematisieren Sie z. B. Leitungsstile als männliche oder weibliche Führungskraft im Umgang mit weiblichen und männlichen Mitarbeitenden?
- | Machen Sie die geschlechtergerechte Sprache und Kommunikation zum Fortbildungsinhalt?
- | Vermitteln Sie Wissen und praktische Handlungsorientierung zur Anwendung der Gender-Perspektive bezogen auf die verschiedenen Arbeitsplätze der Teilnehmenden?

Dimension: Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen

In Bezug auf die Teilnehmenden gilt es den Blick auf die Individuen freizugeben und nicht die Lerngruppe als geschlossenes Konstrukt zu begreifen. Damit sind die verschiedenen Berufs- und Lebenswelten von Frauen und Männern, aber auch unter Frauen und unter Männern, ihr persönlicher Hintergrund wie Ethnizität und soziale Schicht, ihre Lerninteressen und die beruflichen Hintergründe und Verwertungszusammenhänge wahrzunehmen.

In einem Seminar zur Ausbildung am Arbeitsplatz sind der überwiegende Teil der Teilnehmenden Frauen, die Fachangestellte für Bürokommunikation anleiten. Nur ein Viertel der Teilnehmenden sind Männer, diese arbeiten mit Auszubildenden für andere Berufe. Eine der Frauen ist Gärtnerin und betreut Auszubildende für ihren Beruf. Aufgrund einer ausführlichen Vorstellungsrunde zu Beginn sind die unterschiedlichen beruflichen Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden deutlich geworden. Der Dozent achtet nun während des Seminars immer wieder darauf, dass das dominierende Berufsbild nicht auch die Semindiskussionen beherrscht, indem er durch Gruppenzusammensetzung und praxisbezogene Aufgabenstellung die Teilnehmenden, die in der Minderheit sind, immer wieder mit ihren Erfahrungen und Lerninteressen in das Seminargeschehen einbezieht.

Für die differenzierte Planung einer berufsbezogenen Fortbildung ist es wichtig, sich bewusst zu machen, wer die Teilnehmenden sind, wie viele Frauen und Männer in der Gruppe sind, in welchen beruflichen Zusammenhängen sie sich bewegen, welches ihr Status innerhalb der Verwaltung ist, und welche beruflichen Aufstiegshoffnungen möglicherweise mit der Teilnahme an der Fortbildung verbunden sind. Es ist aber auch sinnvoll, sich selber zu überprüfen, indem man hinterfragt, welche Bilder von Teilnehmenden und deren Erwartungen bei mir als Leiterin bzw. Leiter einer Fortbildung existieren.

Im Alltagshandeln begegnen uns immer wieder geschlechterbezogene Stereotypisierungen und Klischees. Stereotype erfüllen auch die Funktion, Komplexität zu reduzieren, weil sie leicht verständlich und anschlussfähig für Viele sind. Problematisch wird es aber, wenn sie in Vorurteile umschlagen und daran hindern, Menschen in ihrer Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen. Dies betrifft Lehrende wie Teilnehmende. So können auch geschlechterbezogene oder ethnischierende Zuschreibungen von Teilnehmenden in der Interaktion und Kommunikation im Fortbildungsgeschehen erfolgen. Hier gilt es, sich darauf einzustellen, um diese Zuschreibungen nicht nur zu übergehen, sondern auch darauf zu reagieren.

Auf diesem Hintergrund ist es sinnvoll, sich über die eigenen geschlechterbezogenen Werthaltungen und Vorurteile klar zu werden. Der nachfolgende Selbsttest für Dozentinnen und Dozenten enthält Fragen zur Selbstreflexion, die dabei eine Hilfe sein sollen. Diese können Sie dabei unterstützen, die eigenen Zuschreibungen, Werthaltungen und Verhaltensmuster gegenüber Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewusst zu machen und sich damit auseinander zu setzen.

Meine Bilder von männlichen und weiblichen Teilnehmenden – Ein Selbsttest

- | Welche Vorstellungen verbinde ich mit weiblichen bzw. mit männlichen Teilnehmenden und ihren Erwartungen, Erfahrungen, ihrem Verhalten?
- | Beziehe ich in meine Vorstellungen Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund, unterschiedlicher Altersgruppen und unterschiedlicher Statusgruppen mit ein?
- | Stimmen diese Vorstellungen mit meinen Erfahrungen als Dozent bzw. Dozentin überein? Oder erwarte ich nicht eher diese Verhaltensweisen und bin dann überrascht, wenn sie nicht auftreten?
- | Habe ich mich schon einmal selber dabei beobachtet, wie ich auf eher „untypische“ weibliche oder eher „untypische“ männliche Verhaltensweisen reagiere? Bin ich dann irritiert?
- | Was, denke ich, erwarten Teilnehmende von mir als Frau bzw. Mann in der Leitungsrolle? Wie erlebe ich die Reaktionen von Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf mich? (Diese Vorstellungen können mit den eigenen Idealvorstellungen von einer Dozentin, von einem Dozenten verglichen werden.)

| Widerstände von Teilnehmenden gegenüber der Gender-Thematik

Wenn die Gender-Perspektive explizit in der Fortbildung thematisiert wird, ist es möglich, dass Teilnehmende – Männer wie Frauen – Widerstände gegen Gleichstellung verbal wie nonverbal an den Tag legen.

Widerstände können in unterschiedlicher Form und aus unterschiedlichen Anlässen auftreten. Sie können gegenüber methodischem Vorgehen wie der Einteilung in Männer- und Frauengruppen oder auch gegenüber Themenstellungen auftreten, die auf Frauen und Männer eingehen. Widerstände können sich aber auch an Begriffen und Inhalten wie Gender-Mainstreaming festmachen. Sie äußern sich in dem Bestreiten der Notwendigkeit – „Diskriminierung gibt es bei uns nicht“ – oder in der Verweigerung der Verantwortungsübernahme – „es gibt zur Zeit Wichtigeres“ (vgl. Erfurt 2009).

Widerstände sind jedoch nicht mit Widersprüchen von Teilnehmenden zu verwechseln. Widersprüche können ein wichtiger Motor in der Entwicklung eines Seminars sein, ein Zeichen dafür, dass es eine an der Sache orientierte gemeinsame thematische Auseinandersetzung gibt.

Auf Widerstände im Seminar kann man sich nur bedingt vorbereiten, dennoch ist es – wie viele Dozentinnen und Dozenten aus Erfahrung wissen – gerade bei der Gender-Thematik sinnvoll, sich präventiv mit möglichen Ursachen für Widerstände zu befassen. Dazu gehört auch die Reflexion darüber, mit welcher Haltung Sie in der Leitung einer Fortbildung die Gender-Perspektive einbringen: Sind Sie selbst ambivalent (z. B. „Die Thematisierung von Gleichstellung im Seminar ist zu zeitintensiv.“), kann dies das Auftreten von Widerständen bei Teilnehmenden vielleicht provozieren. Von daher ist es eine Voraussetzung, sich hier selbstreflexiv mit der Thematik, den eigenen Vorstellungen von Männlichkeit, Weiblichkeit und Gleichstellungspolitik auseinander zu setzen.

Welches können die Gründe sein, die zum Auftreten von Widerständen gegen Gleichstellung bei Teilnehmenden im Seminar führen? Diese können von biografischen, sozialisationsbedingten Erfahrungen herrühren, von erlebten Verletzungen oder von vorhandenen Stereotypen der Teilnehmenden. Ein Grund für den Widerstand gegen Gleichstellung bei Frauen ist die Befürchtung, nur als „Geschlechtswesen“ und nicht mit ihrer fachlichen Kompetenz wahrgenommen zu werden. Bei Männern können Befürchtungen auftreten, als Geschlechtswesen wahrgenommen oder gar als Prototyp des diskriminierenden Geschlechts angeprangert zu werden. Dabei kommen möglicherweise Verunsicherungen von Frauen und Männern zum Vorschein in Blick auf ihre jeweilige Arbeitsaufgabe, aber auch Konkurrenzängste oder die Sorge vor einseitigen Polarisierungen: Frauen – Männer, positive weibliche – negative männliche Eigenschaften etc.

Die auftretenden Widerstände können ebenso ihre Ursache in Entwicklungen innerhalb der Seminargruppe haben. Es können innere Autoritätskonflikte dahinter stecken, die mit Statusunterschieden in der Gruppe zu tun haben, z. B. wenn Teilnehmende aus derselben Behörde in unterschiedlichen hierarchischen Positionen an der Fortbildung teilnehmen. Es können aber auch äußere Autoritätskonflikte dahinter stecken, die mit der Leitung des Seminars verbunden sind. Vielfach spielt auch das Geschlecht der Lehrenden eine Rolle. Häufig macht es einen Unterschied, ob ein Dozent oder eine Dozentin das Thema einbringt. Historisch gesehen wurde die Gender-Perspektive von der Frauenperspektive aus thematisiert – wenn auch in verschiedenen Phasen der Frauenbewegung und der Entwicklung der fachlichen Gender-Diskussion in Wissenschaft, Politik und Praxis durchaus unterschiedlich. Wenn beispielsweise männliche Dozenten die Gender-Perspektive als selbstverständlich ins Seminar einbringen, kann es eine positive Wirkung haben, da diese damit stereotype Erwartungen an männliche Dozenten entkräften.

Welche Konsequenzen haben diese präventiven Überlegungen für die Fortbildung? Keinesfalls sollten Sie aus Vorsicht, um mögliche Widerstände zu vermeiden, die Gender-Perspektive außen vor lassen.

Eine wichtige Funktion kommt der Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen und der Bedeutung der Verankerung von Gender-Mainstreaming im Aufgabenkatalog der Bundesregierung zu¹¹. Damit wird die Verbindlichkeit des Gleichstellungsziels für das berufliche Handeln deutlich. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, auf der inhaltlichen Ebene den unmittelbaren Nutzen des in der Fortbildung neu erworbenen oder weiter entwickelten Gender-Wissens und dem entsprechender Reflexions- und Handlungskompetenzen für den Arbeitsplatz in der Verwaltung zu thematisieren. Für Führungskräfte kann das bedeuten, Mitarbeitende durch den gender-sensiblen Blick auf deren Lebenslage und Kompetenzen besser motivieren zu können.

Wenn trotz aller Vorkehrungen Situationen entstehen, in denen Widerstand gegenüber der Gender-Perspektive auftritt, gibt es kein Allheilmittel. Je nach eigener Verortung in der Gender-Thematik, dem Thema der Fortbildung und der Versiertheit im gruppendynamischen Vorgehen, können die Leitenden den Verlauf unterbrechen und den Widerstand zum

¹¹ Siehe Kap. 4.2, Dimension „Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive“.

Thema machen. Falls Gender-Mainstreaming oder das Thema der Gleichstellungsorientierung bislang im Seminar noch nicht behandelt wurde, kann auch versucht werden, über den kognitiven Zugang deutlich zu machen, dass diese Fragestellung verbindlicher Bestandteil von Fortbildungen für die öffentliche Verwaltung ist. Es kann auch sein, dass es besser ist, zunächst einmal mehr Informationen über die Gruppe zu sammeln und nicht vorschnell den Widerstand, bezogen auf die Gender-Thematik, zu interpretieren, dieser kann durchaus andere wie etwa gruppendynamische Ursachen haben. Hilfreich kann hier ein Methodenwechsel sein – z. B. statt im Plenum besser in Kleingruppen an erfahrungsbezogenen Aufgaben arbeiten.

Wichtig ist es, nach der Fortbildung den Widerstand im Evaluationsbogen für Dozentinnen und Dozenten, im Gespräch mit den Verantwortlichen für die Fortbildung sowie im Rahmen einer kollegialen Supervision zu reflektieren und gegebenenfalls Schlüsse auf die konzeptionelle Anlage und das eigene Vorgehen zu ziehen.

Die folgende Checkliste enthält Fragen zu den Teilnehmenden im konkreten Seminar, die dabei hilfreich sein können, eine differenzierte Planung vornehmen zu können.

Checkliste

Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen

Empfehlungen

- | Machen Sie sich Ihre eigenen Bilder von weiblichen und männlichen Teilnehmenden bewusst.
- | Berücksichtigen Sie unterschiedliche Lebensrealitäten, Ausgangsbedingungen und Interessen von weiblichen und männlichen Teilnehmenden in der Veranstaltung.
- | Befassen Sie sich präventiv mit möglichen Ursachen für Widerstände gegen die Gender-Thematik und möglichen Strategien.

Fragen

- | Was weiß ich über die Zusammensetzung der Seminargruppe? Wie viele Frauen, Männer, Ältere, Jüngere sind es, aus welchen Laufbahngruppen kommen sie?
- | Welchen beruflichen Hintergrund und welche Kompetenzen bringen die Teilnehmenden mit? Über welche geschlechterbezogenen Vorkenntnisse, welches Wissen verfügen sie?
- | Inwieweit berücksichtigt die Fortbildung die jeweiligen Ausgangs- und Lebensbedingungen von Frauen und Männern?
- | Welche Interessen formulieren Frauen und Männer in Bezug auf die Veranstaltung?
- | Welche Rollenverteilungen und Beziehungen unter Frauen und unter Männern (mit und ohne Migrationshintergrund, verschiedener Generationen etc.) und zwischen Frauen und Männern werden im Seminar sichtbar – etwa in Bezug auf Macht, Verantwortung, Fürsorge, Bezugnahme?
- | Wann bietet es sich an, geschlechterbezogene, ethnisierende Zuschreibungen von Teilnehmenden in der Interaktion und Kommunikation im Bildungsgeschehen aufzudecken und zu thematisieren?

Dimension: Gender-sensibles Seminarverhalten von Dozentinnen und Dozenten

Lehrende und Teilnehmende setzen sich mehr oder weniger bewusst mit gesellschaftlichen Rollenerwartungen und Zuschreibungen an Frauen und Männer auseinander. Diese Erwartungen wirken auf die jeweilige Identitätsbildung und die eigenen Rollenvorstellungen ein. Leitungshandeln in Seminaren erfordert Sensibilität gegenüber den eigenen geschlechterbezogenen Verhaltensweisen, deren Reflexion sowie das Ausprobieren und Weiterentwickeln eines gender-sensiblen Seminarverhaltens.

Umgekehrt werden Dozentinnen und Dozenten mit geschlechterbezogenen Maßstäben und Normierungen konfrontiert. Z. B. kann einer Dozentin „Dominanzverhalten“ unterstellt werden, wenn sie sich Raum im Seminar nimmt, wohingegen ein Dozent, der zurückhalten-der ist, sich möglicherweise mit dem Vorurteil, sich nicht durchsetzen zu können, konfrontiert sieht.

Es geht nun nicht darum, dass sich Dozentinnen und Dozenten in ihrem Verhalten angleichen sollen, es geht vielmehr darum, dass sie sich über geschlechterbezogene Zuschreibungsprozesse von Teilnehmenden gegenüber ihnen als Lehrenden im Klaren sein sollen. Möglicherweise – so es denn im Seminar inhaltlich sinnvoll ist – kann dieses thematisiert und bearbeitet werden. Da Sie als Dozent bzw. Dozentin auch immer eine Vorbildfunktion haben, ist es wichtig, bewusst mit den Stereotypen umzugehen und sie in Frage zu stellen.

Beispiel:

Einseitige Bezugnahme des Dozenten auf männliche Teilnehmende

Der Dozent eines Seminars bezieht sich am ersten Tag im Lehrgespräch vor allem auf zwei teilnehmende Männer, die sich immer wieder zu Wort melden. Dabei übersieht er nicht nur die Wortmeldungen von manchen Teilnehmerinnen, sondern beachtet auch nicht, dass die anderen teilnehmenden Männer sich so gut wie gar nicht beteiligen. Am zweiten Tag wird er von einer Teilnehmerin auf die ungleichgewichtige Beteiligung im Seminar angesprochen. Er hat dieses selber nicht so bemerkt, reagiert aber insofern als er die Plenumssituation mehrfach auflöst. In der Kleingruppenarbeit bekommen die Teilnehmenden – männliche wie weibliche – größere Chancen, sich mit ihren Lerninteressen einzubringen. Als es bei der Präsentation der Grupeergebnisse dazu kommt, dass überwiegend Männer die Ergebnisse im Plenum präsentieren, macht er dieses zum Thema und steuert die nächste Gruppenarbeit so, dass Teilnehmende, die noch nicht präsentiert haben, aufgefordert werden, dieses zu tun.

Bei Beginn eines Seminars mit einer unbekannten Gruppe von Teilnehmenden passiert es auch erfahrenen Dozentinnen und Dozenten, dass sie sich auf Zwiesgespräche mit dominanten Teilnehmenden einlassen. Das ist zwar situativ häufig verständlich, sollte aber vermieden werden. Im Übrigen sollten Sie sich dabei bewusst sein, dass Sie mit Ihrem Blickkontakt dieses Verhalten von Teilnehmenden auch provozieren können.

Beispiel:
Aufmerksamkeit ruft Beteiligung hervor

Eine junge Dozentin sah sich einer Gruppe von überwiegend weiblichen Teilnehmenden gegenüber, nur drei Männer waren in der 20 Personen starken Gruppe vertreten. In der Anfangsphase des Seminars schaute sie immer wieder die teilnehmenden Männer an, weil sie sehen wollte, wie diese auf sie reagierten. Einer der anwesenden Männer war dann auch der Erste, der sich zu Wort meldete und ihre Vorstellung des Seminars kritisierte. In der Reflexion des Seminargeschehens ist ihr ihr eigener Anteil an dieser Entwicklung klar geworden. Seitdem bemüht sie sich, bei Beginn eines Seminars jedem und jeder der Beteiligten gleichmäßig viel Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Dozentinnen und Dozenten sind Vorbilder – auch für geschlechterbezogenes Handeln. Das ist in besonderem Maße bei der Zusammenarbeit von Frauen und Männern im Team von Bedeutung.

Eine Frau und ein Mann leiten gemeinsam ein Seminar. Sie haben sich vorher über ihre Rollen als Dozentin und Dozent verständigt. Dabei haben sie sich vorgenommen, die vorhandenen Klischees zu entkräften, indem beide jeweils Tätigkeiten ausführen, die meist mit dem anderen Geschlecht verbunden werden. Der Dozent erzählt von seinem Versuch, Beruf und Familie zu vereinbaren, er macht Aufwärmübungen, verteilt Kopien. Die Dozentin richtet den Beamer ein, stellt sich als fachliche Expertin dar. Diese Rollenteilung wird nicht während des ganzen Seminars praktiziert. Beide üben auch die jeweils anderen Tätigkeiten aus, um zu zeigen, dass es sich um gleichwertige Funktionen handelt, die von Frauen und Männern gleichermaßen ausgeführt werden können.

Checkliste

Geschlechtergerechtes Seminarverhalten von Dozentinnen und Dozenten

Empfehlungen

- | Vergegenwärtigen Sie sich ihre Vorbildrolle als Frau bzw. als Mann in der Leitung des Seminars.
- | Bemühen Sie sich, keine stereotypen Verhaltensmuster vorzumachen.
- | Bevorzugen oder benachteiligen Sie weder Frauen noch Männer.

Fragen

- | Machen Sie sich als Dozent bzw. Dozentin mit Ihren eigenen geschlechterbezogenen inhaltlichen Positionen und berufsbiografischen Erfahrungen im Seminar sichtbar?
- | Stellen Sie eine unter Gender-Gesichtspunkten authentische Leitungspersönlichkeit dar?
- | Benutzen Sie eine geschlechtergerechte Sprache und erläutern Sie den Teilnehmenden, warum dieses sinnvoll ist?
- | Überprüfen Sie Ihr Verhalten gegenüber männlichen und weiblichen Teilnehmenden, z. B. indem Sie sich am Ende eines Seminartages oder einer Seminarsequenz fragen, an welche männlichen und welche weiblichen Teilnehmenden Sie sich erinnern und weshalb?
- | Arbeiten Sie mit einer Frau/mit einem Mann im Team?
Bei welchen Themen und Zielgruppen ist es wichtig, dass Mann oder Frau leiten?
Wie ist die Rollenklärung im Team zwischen Frauen und Männern geregelt:
Wer ist zuständig für Körperarbeit, kreative Methoden, thematische Inputs, Organisatorisches?
Gibt es eine Rollenflexibilität im Team?

Dimension: Gleichstellungsorientierte methodische Gestaltung von Fortbildungen und pädagogischem Settings

Methoden sind an didaktischen Prinzipien und Zielen sowie an Inhalten, Teilnehmenden und Rahmenbedingungen – etwa der Zeit, die zur Verfügung steht bzw. am Veranstaltungsformat – orientiert. Die in der Teilnehmendengruppe vertretenen Frauen und Männer mit ihren vielfältigen Lebenswelten und unterschiedlichen Zugängen zum Thema bedingen die methodische Herangehensweise. Es gibt keine Methoden, die man als per se geschlechtergerecht bezeichnen könnte, aber bei der methodischen Gestaltung von Lehrgängen sollten die in unserer Gesellschaft und am Arbeitsplatz vorhandenen Ausgangsbedingungen von Frauen und Männern und die geschlechterbezogenen Konstruktionen berücksichtigt werden.

Auch unter Frauen und unter Männern ergeben sich vielfältige Unterschiede aufgrund ihrer Tätigkeiten, Funktionen, hierarchischen Position in der Organisation, Lebensentwürfe und geschlechterbezogenen Selbstreflexivität. Die eingesetzten Methoden sollten die Geschlechterverhältnisse und geschlechterbezogenen Konstruktionen in der Kommunikation und der Interaktion berücksichtigen und können damit unterschiedliche Perspektiven erfahrbar machen. Dazu gehören partizipative und auf Reflexion zielende Methoden sowie ein Wechsel der Sozialformen wie geschlechtshomogene und -heterogene Gruppen und Plenum, in dem die verschiedenen Perspektiven wieder zusammengetragen werden. Methodische Vorgehensweisen, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen wie etwa Rollenspiele, in denen Frauen Rollen von Männern und umgekehrt spielen, ermöglichen neue Erfahrungen. Dabei können nicht nur Geschlecht, sondern auch Zuwanderungsgeschichte, Generation etc. mitberücksichtigt werden. Neue Erfahrungen kann die Übung, eine ganze Seminarsequenz lang nur die weibliche Form von Substantiven zu gebrauchen, ermöglichen und damit den Zusammenhang von geschlechtergerechter Sprache und gesellschaftlicher Realität bewusst machen. Eventuell sich entwickelnde Geschlechterhierarchien unter den Teilnehmenden, in denen sich die Lauteren, Stärkeren oder auch hierarchisch Höhergestellten durchsetzen, können Sie entgegensteuern. Das kann durch den Wechsel zwischen Lehrgespräch und Kleingruppenarbeit, Ermunterung stiller Teilnehmender (Frauen wie Männer), differenzierte Aufgabenstellungen für unterschiedliche Teilnehmende und andere methodische Interventionen geschehen.

Beispiel: Vorstellung und Interessenerhebung zu Beginn des Seminars

Interessenserhebungen zu Beginn der Veranstaltung – etwa über Kartenabfrage – sind eine Möglichkeit, alle Beteiligten – Frauen wie Männer – aktiv zu beteiligen.

Um die persönlichen wie beruflichen Hintergründe und die Lerninteressen zu erheben, eignen sich in der Anfangsphase aufgelockerte Vorstellungsrunden. Dies können etwa soziometrische Übungen sein, in denen sich Zugehörige zu einer Gruppe, wie etwa Beschäftigte von unterschiedlichen Ministerien, Angehörige unterschiedlicher Laufbahngruppen, Personen mit unterschiedlichen Arbeitszeitkontingenten (Teilzeit- oder Vollzeittätigkeit), mit oder ohne Kinder lebend, pflegend tätig etc. im Raum verteilen. Jede Frage wird nacheinander gestellt, die Teilnehmenden ordnen sich jeweils zu. Dies ergibt einen Überblick über die Gruppe, verschafft erste Eindrücke von deren Lebens- und Arbeitsbedingungen und ermöglicht den Teilnehmenden, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Inhalte verstehen und in ihr eigenes berufliches Wissen und Handeln umsetzen können. Das erfordert methodische Schritte, in denen teilnehmende Frauen wie Männer Gelegenheit erhalten, ihr bisher vorhandenes Wissen zur Thematik einzubringen und neue Erkenntnisse – je nach Thematik des Seminars – anzuwenden und auszuprobieren. Verstehen und begreifen erfolgt in der Regel bei den meisten Teilnehmenden nicht durch passive Rezeption, sondern durch aktive Aneignung. Dass partizipative Unterrichtsformen für die meisten Teilnehmenden – für Männern ebenso wie für Frauen – den Lernerfolg verbessern, zeigen Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung ebenso wie die Erkenntnisse der Hirnforschung (vgl. Döring/Ritter-Manczek 20018; Geißler 1995; Spitzer 2002).

Es kommt vor, dass gerade in einer neuen sozialen Situation, wie sie ein Seminar darstellt, von Teilnehmerinnen oder Teilnehmern traditionelle Verhaltensmuster reproduziert werden. Dieses kann damit zusammen hängen, dass die traditionellen Muster „erfolgreiche Inszenierungen“ von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit darstellen. Die unhinterfragte Reproduktion dieser Muster kann möglicherweise dazu führen, dass Lerngelegenheiten von Teilnehmenden ungenutzt bleiben und Lernchancen nicht aufgegriffen werden.

Beispiel: Kleingruppenbildung und Aufgabenstellung

In einer Seminarphase sollten die Teilnehmenden die Anwendung eines vorher dargestellten Instruments in Kleingruppen zu je vier Personen ausprobieren. Die Gruppenbildung geschah mit einer spielerischen Methode. Alle vier Kleingruppen waren gemischt zusammen gesetzt. Die Gruppen sollten selber entscheiden, anhand welchen konkreten Beispiels aus ihrer beruflichen Praxis die Erprobung erfolgen sollte. Bei der Darstellung der Gruppenergebnisse im Plenum stellte sich heraus, dass in allen Gruppen die Praxis von beteiligten Männern zur Grundlage genommen worden war. Keine der Frauen hatte das Instrument anhand ihrer Erfahrungen ausprobiert. Die Seminarleiterin war von dem Ergebnis der Gruppenarbeit selber überrascht, damit hatte sie nach dem bisherigen Verlauf der Zusammenarbeit im Seminar nicht gerechnet.

Eine Möglichkeit, dem entgegenzusteuern, ist die Arbeit in geschlechtshomogenen Kleingruppen. In diesem Fall hätten auch teilnehmende Frauen die Chance gehabt, die Umsetzung in ihre berufliche Praxis auszuprobieren.

Checkliste

Gleichstellungsorientierte methodische Gestaltung von Fortbildungen und pädagogischen Settings

Empfehlungen

- | Nutzen Sie bewusst geschlechtsheterogene und geschlechtshomogene Arbeitsgruppen. Frauengruppen und Männergruppen eignen sich beispielsweise, um Ausgangsbedingungen und Perspektiven von Frauen und von Männern sichtbar zu machen und/oder auch um geschlechtliche Identitäten und Rollenzuschreibungen zu thematisieren.
- | Setzen Sie Methoden ein, durch die alle Teilnehmenden – Frauen und Männer – beteiligt und aktiviert werden, wenn es das Veranstaltungsformat zulässt. Das sind bspw. Arbeiten mit Moderationskarten, Brainstorming in kleinen Gruppen, Rollenspiele.
- | Bauen Sie Übungen in Ihre methodische Vorgehensweise ein, die neue Erfahrungen ermöglichen, indem z. B. ein Perspektivenwechsel vorgenommen wird. So kann, falls es von dem Seminarinhalt her sinnvoll ist, die Bedeutung einer geschlechtergerechten Sprache erfahren werden, indem eine ganze Seminarsequenz lang nur die weibliche Form von Substantiven gebraucht wird.

Fragen

- | Werden vielfältige Lerninteressen bei der Gestaltung der Fortbildung berücksichtigt? Wird partizipativ vorgegangen in Bezug auf inhaltliche und methodische Interessen der weiblichen und männlichen Teilnehmenden?
- | Gibt es Regeln und Verabredungen für das gemeinsame Arbeiten, die eine Partizipation von Frauen und Männern an Entscheidungen und Gestaltung des Lernklimas ermöglichen?
- | Wie ermöglichen Sie es allen Teilnehmenden, Frauen wie Männern, stillen wie lebhaften Teilnehmenden, sich mit ihren Fragen und Beiträgen in das Seminargeschehen einzubringen?
- | Wie wird durch methodische Gestaltung versucht, (Geschlechter-)Hierarchien unter den Teilnehmenden entgegen zu steuern?
- | Gibt es regelmäßige Reflexionsrunden, in denen die Teilnehmenden nicht nur den Inhalt des Seminars, sondern auch die Form der gemeinsamen Arbeit sowie die Kommunikations- und Beziehungsstrukturen in der Gruppe unter Gender-Gesichtspunkten thematisieren können?
- | Ermöglicht die methodische Gestaltung die Reflexion über geschlechterbezogene Stereotype und Rollenklischees?

Dimension: Gender-sensible Gestaltung von Medien, Materialien und Skripten

Zur Arbeit innerhalb von Seminaren sowie zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema nach Ende des Seminars erhalten die Teilnehmenden in der Regel umfangreiche Materialien. Ebenso wie die mündliche Darstellung der Fortbildungsinhalte trägt deren Präsentation in Materialien, Medien, Arbeitsblättern und Skripten zur Vermittlung von Rollenklischees bzw. zu deren Infragestellung und Aufbrechen bei. Insofern ist es wichtig, die verwendeten Medien und Materialien daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie Rollenstereotype transportieren oder auflösen (vgl. BMFSFJ 2005). Das bezieht sich auf drei verschiedene Ebenen:

- die verwendeten Beispiele,
- die sprachliche Gestaltung und
- die Illustrationen.

In den Seminaren wird in der Regel zur Veranschaulichung des Seminarinhalts auf Beispiele aus dem Kontext der öffentlichen Verwaltung Bezug genommen. Es werden Situationen beschrieben, die im beruflichen Alltag vorkommen können. Bei der Auswahl dieser Beispiele ist darauf zu achten, dass mit ihnen nicht wieder Rollenklischees und Geschlechterhierarchien reproduziert werden, beispielsweise, indem in der Funktion von Vorgesetzten vor allem Männer dargestellt werden und in Assistenz Tätigkeiten überwiegend Frauen. Zum einen entspricht das durchaus nicht mehr durchgehend der heutigen behördlichen Realität, zum anderen haben die Beispiele auch Vorbildfunktion, indem sie alternative Bilder vermitteln.

In allen Dimensionen der Mikrodidaktik sollte eine geschlechtergerechte Sprache eine Selbstverständlichkeit sein. Das gilt auch für eingesetzte Medien und Materialien. Es sei noch einmal auf die Gründe dafür verwiesen: Der Gebrauch von maskulinen Personenbezeichnungen für Frauen macht Frauen unsichtbar, verstärkt Stereotypen und widerspricht dem Grundsatz der Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Obendrein müssen Frauen gedankliche Mehrarbeit leisten, um entscheiden zu können, ob sie mit einer maskulinen Personenbezeichnung gemeint sind (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002 a).

Beispiel: Die Sprache im Skript

Folgende „Vorbemerkung zum Sprachgebrauch“ findet sich in einer schriftlichen Seminarunterlage: „Die Bezeichnung weiblicher und männlicher Personen durch die jeweils maskuline Form in dieser Unterlage bringt die verfassungsrechtlich gebotene Gleichstellung von Mann und Frau sprachlich nicht angemessen zum Ausdruck. Auf die Verwendung von Doppelformen oder andere Kennzeichnungen wurde jedoch verzichtet, um die Lesbarkeit und Übersichtlichkeit zu wahren. Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind stets beide Geschlechter gemeint.“

Wie die Autoren selber anmerken, ist das nicht verfassungskonform. Sie sollten sich die Mühe machen, sich um eine geschlechtergerechte Sprache zu bemühen, ohne dass damit die Lesbarkeit leidet. Beispiele dafür gibt es.¹²

¹² siehe Kap. 4.3.

Ebenso wie Beispiele und Sprache vermitteln Illustrationen eine bestimmte – häufig recht eingeschränkte – Wahrnehmung von Wirklichkeit (vgl. ÖGB 2006). So ist sowohl die überwiegende – oder sogar ausschließliche – Darstellung von männlichen Personen bei der Illustration von Texten problematisch als auch die Abbildung von in erster Linie hellhäutigen, blonden, mitteleuropäisch aussehenden Menschen. Beides vermittelt Klischees und entspricht nicht der gesellschaftlichen Realität. Damit wird transportiert, dass ein bestimmtes Aussehen und ein bestimmtes Geschlecht die gesellschaftlich anerkannte Norm darstellt, an der die anderen Menschen gemessen werden.

Checkliste

Gender-sensible Gestaltung von Medien, Materialien und Skripten

Empfehlungen

- | Vermeiden Sie Rollenklischees, z. B.
 - indem männliche wie weibliche Personen in ausgewogener Art und Weise in unterschiedlichen Funktionen und Berufen dargestellt werden,
 - indem Männer wie Frauen in „untypischen Berufen“ abgebildet werden.
- | Versuchen Sie, die Vielfalt von Möglichkeiten der Lebensgestaltung zu präsentieren durch die Darstellung der
 - unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten und Interessenlagen von Frauen und Männern,
 - Lebensrealitäten unterschiedlicher sozialer und ethnischer Gruppen.
- | Verwenden Sie eine geschlechtergerechte Sprache.
- | Verwenden Sie keine geschlechterstereotypen Icons, Bilder, Illustrationen.

Fragen zu Beispielen

- | Kommen unterschiedliche Lebenswelten von Frauen und Männern vor?
- | Wie gestaltet sich die Repräsentation der Geschlechterverhältnisse in den Beispielen, vermeidet sie Stereotypen oder setzt sie diese bewusst ein?
- | Wird gezielt dafür gesorgt, dass Beispiele so konstruiert sind, dass Rollenstereotype aufgebrochen werden?

Fragen zur sprachlichen Gestaltung

- | Sind die Materialien in einer geschlechtergerechten Sprache gehalten?
- | Werden Frauen und Männer als aktiv Handelnde direkt benannt?

Fragen zu Illustrationen, Bildern

- | Welche Funktionen haben die Bilder in Skripten und Arbeitsmaterialien, sind sie inhaltsbezogen oder reine Illustration?
- | Sprechen die Bilder Frauen und Männer an?
- | Wie viele Frauen, wie viele Männer werden abgebildet?
- | In welcher Funktion werden Frauen bzw. Männer dargestellt?
Werden Stereotype reproduziert?

4.3 Übergreifende Anforderung an Fortbildungen: Geschlechtergerechte Sprache

Die geschlechtergerechte Sprache betrifft sowohl die makro- als auch die mikrodidaktische Ebene.

Bei Substantiven wird im Deutschen vielfach die männliche Form, das sog. „generische Maskulinum“, benutzt: Begriffe wie z. B. „Teilnehmer“, „Dozent“ dienen dazu, um Männer und Frauen zu bezeichnen. Seit Beginn der 1980er Jahre wird dieser Sprachgebrauch einer kritischen Diskussion unterzogen. Viele Frauen fühlen sich mit dem generischen Maskulinum nicht angesprochen. Inzwischen belegen auch Forschungen, dass eine geschlechtergerechte Sprache bei Zuhörerinnen und Zuhörern vielfältigere Assoziationen auslöst als der Gebrauch der rein männlichen Substantivformen (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002 a; Stahlberg 2001).

Ebenso wie bei schriftlichen Veröffentlichungen wie Bildungsprogrammen, Ausschreibungstexten und Öffentlichkeitsarbeit sollte eine geschlechtergerechte Sprache im Seminar eine Selbstverständlichkeit sein. Das gilt sowohl für Seminarunterlagen, Medien und Materialien als auch für die von den Dozentinnen und Dozenten und Planenden gesprochene Sprache. Zum einen haben sie eine Vorbildwirkung mit dem Gebrauch einer geschlechtergerechten Sprache, zum anderen sollten sie darüber hinaus den Teilnehmenden den Sinn einer geschlechtergerechten Sprache vermitteln.

Ziel einer geschlechtergerechten Sprache ist das **Sichtbarmachen und das Ansprechen von Frauen und Männern** gleichermaßen und damit gleichzeitig das Vermeiden des generischen Maskulinums. Es gibt Vorschläge für die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern für den Bereich der öffentlichen Verwaltung, u. a. vom Bundesverwaltungsamt (BVA 2002²) und vom Land Nordrhein-Westfalen (vgl. Landesregierung NRW o. J.). Auf diese Vorschläge bezieht sich das nachfolgende Arbeitsblatt; es kann auch als Seminarunterlage Verwendung finden.

Die Benennung von Frauen und Männern erfüllt das Ziel des Sichtbarmachens

- | Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- | Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- | Kolleginnen und Kollegen
- | Frauen und Männer

Geschlechtsneutrale Hauptwörter sind eine Lösung, z. B.

- | Einzahl: Teilnehmende Person, Mitglied, Fachkraft, Lehrkraft
- | Mehrzahl: die Teilnehmenden, die Beschäftigten, die Anwesenden, die Erwerbstätigen

oder andere neutrale Lösungen:

- | Die Leitung der Sitzung lag bei..., die Vertretung wurde wahrgenommen von...
- | Wir suchen eine technische Fachkraft für die Leitung der Abteilung statt: ein/e technische/r Mitarbeiter/in als Abteilungsleiter/in

Vorschläge für geschlechtergerechte Sprache

Fortsetzung

- | an die Beschäftigten des Fachbereichs statt: an die Mitarbeiter/innen des Fachbereichs
- | das Angebot richtet sich an Personen, die im Journalismus, tätig sind statt: Adressaten sind Journalist(inn)en

Manchmal hilft auch eine Umformulierung weiter

- | Wer das Seminarangebot nutzt... statt: der Nutzer des Angebots
- | Wer einen Führerschein besitzt... statt: der Inhaber des Führscheins

Passive Formulierungen helfen

- | Wahlverzeichnis statt: Wählerverzeichnis
- | Redeliste statt: Rednerliste
- | Teilnahmegebühr statt: Teilnehmergebühr
- | Das Kind wird von Monika Schreiber gesetzlich vertreten. statt: Gesetzlicher Vertreter des Kindes ist Monika Schreiber.
- | Der Antrag wird gestellt von...statt: der/die Antragsteller/in ist

4.4 Gender-Kompetenz als verbindlicher Bestandteil der Beauftragung von Dozentinnen und Dozenten

Die folgende Checkliste kann als Anlage zum Vertrag mit den Dozentinnen und Dozenten eingesetzt werden, um die Verbindlichkeit der Forderung nach Gender-Kompetenz transparent zu machen und zu unterstreichen.

Checkliste

Gender-Kompetenz von Dozentinnen und Dozenten

- | **Personale Kompetenz:** Motivation, sich mit gleichstellungsorientierten Themen auseinander zu setzen; geschlechterbezogene Selbstreflexivität,
- | **Fachliche Kompetenz:** gender-bezogenes Fachwissen, Wissen über soziale Konstruktion von Geschlecht und Geschlecht als sozialer Strukturkategorie, Kenntnisse über gleichstellungspolitische Zielsetzungen, Kenntnisse über Lebenslagen von Frauen und Männern in der Verwaltung, über deren Zugang zu Fortbildungen und ihr Bildungsverhalten,
- | **Soziale Kompetenz:** geschlechterbezogene Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Empathie, Dialogfähigkeit, geschlechtergerechte Sprache,
- | **Methodische Kompetenz:** gender-sensible, partizipative didaktische Methoden, gruppendynamische Kenntnisse unter Gender-Gesichtspunkten

Wie können Sie als Dozentin bzw. Dozent Gender-Kompetenz nachweisen?

- | Nachweis über besuchte Gender-Fortbildungen, Studium der Gender Studies
- | Nachweis über selbst durchgeführte gender-bezogene Fortbildungen
- | Formulierung von gender-sensiblen Zielen, Inhalten, Methoden bei Fortbildungskonzepten
- | Systematische Differenzierung der Zielgruppen nach Geschlecht, Alter etc. bei der Konzipierung von Fortbildungen
- | Kenntnis der gender-bezogenen Fachliteratur, der Geschlechterforschung
- | Realistische Selbsteinschätzung in Bezug auf die vier Bereiche der Gender-Kompetenz und Fähigkeit diese zu erläutern

Woran erkennt Ihr Auftraggeber bzw. Ihre Auftraggeberin Ihre Gender-Kompetenz?

- | Vermeiden Sie eine geschlechterstereotype Darstellung von Frauen und Männern in der Kommunikation und in den Konzepten der Fortbildung (z. B. in Beispielen).
- | Benennen Sie die Zielgruppe differenziert und möglichst genau im Blick auf Frauen und Männer, nach Laufbahngruppen, (Dienst)Alter.
- | Thematisieren Sie die Inhalte der Fortbildung unter Gender-Gesichtspunkten möglichst selbstverständlich als einen integrativen Bestandteil (z. B. gleichstellungsorientierte Personalauswahl von Frauen und Männern).
- | Zeigen Sie Dialogfähigkeit (im Umgang mit den Teilnehmenden).
- | Verwenden Sie eine geschlechtergerechter Sprache.

Checkliste

Gender-Kompetenz von Dozentinnen und Dozenten (Fortsetzung)

Weitere Hinweise zur gleichstellungsorientierten Gestaltung von Fortbildungen auf der Ebene der Inhalte und Methoden, des Seminarverhaltens der Dozentinnen und Dozenten und des Umgangs mit den Teilnehmenden sowie der Materialien, Skripten und der Sprache finden Sie hier:

„Fortbildung – gleichstellungsorientiert!“

Arbeitshilfe zur Integration von Gender-Aspekten in Fortbildungen.

www.bmfsfj.bund.de

Allgemeine Informationen zu Gleichstellung, Gender-Mainstreaming und zu Handlungsfeldern der Bundesverwaltung finden Sie außerdem auf den Seiten der Bundesregierung (www.gendermainstreaming.net) und auf den Seiten des GenderKompetenzZentrums (www.genderkompetenz.info)

Literatur

Acker, Joan 1991: Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Lorber/Farell (Hrsg.): The social Construction of Gender. London/New Delhi, S. 162–179

BAkÖV 2008: Bundesakademie für öffentliche Verwaltung: Bildungscontrolling in der Bundesverwaltung. Abschlussbericht der Projektgruppe Bildungscontrolling in der Bundesverwaltung. Brühl

Baur, Esther & Marti, Madeleine 2000: Kurs auf Gender Kompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Gleichstellungsbüro Basel-Stadt. Basel. (Bezug über buecher-pfister@bluewin.ch)

BMFSFJ (Hrsg.) 2005: Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Checkliste Gender-Mainstreaming bei Maßnahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Berlin
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/gm-und-oeffentlichkeitsarbeit,property=pdf,bereich=gm,rwb=true.pdf>

BVA 2002²: Bundesverwaltungsamt – Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik (Hrsg.): Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern – Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele. Merkblatt 19. Köln
http://www.bva.bund.de/imperia/md/content/bbb_win/allgemeines/16.pdf

Derichs-Kunstmann, Karin/Kaschuba, Gerrit/Lange, Ralf/Schnier, Victoria (Hrsg.) 2009: Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen, Konsequenzen. Recklinghausen (im Erscheinen)

Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina 2001⁸: Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. Weinheim

Erfurt, Philine 2009: Widerstände gegen Gleichstellung und Möglichkeiten der Akzeptanzsicherung, <http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/implementierung/widerstaende/>
Stand: 15.5.2009

Geißler, Karlheinz A. 1995: Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim und Basel

Goffman, Erving 1994: Interaktion und Geschlecht. Hrsg. und eingeleitet von H. A. Knoblauch, Frankfurt am Main/New York

Netzwerk Gender Training (Hrsg.) 2004: Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training. Königstein/Taunus

Kotthoff, Helga 2002: Was heißt eigentlich „doing gender“? Zu Interaktion und Geschlecht. In: Leeuwen-Turnovcová, J. van (et al.) (Hrsg.): Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 55. Download unter <http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf>

Kaschuba, Gerrit 2007: Gender-Qualifizierung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2007, S. 263–271

Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechtssprache. Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele, Düsseldorf o. J.
http://www.im.nrw.de/ser/doks/leitfaden_gleichstellung.pdf

Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion 2002 a: Zum geschlechterbewussten Sprachgebrauch im BMBF-Projekt „Neue Medien in der Bildung im Hochschulbereich“, Info-Papier Nr. 3, Dortmund
http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/projekt.gender.Infopapier_No3a.pdf

Metz-Göckel, Sigrid/Roloff, Christine 2002 b: Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Journal Hochschuldidaktik, Heft 1
www.medien-bildung.net/pdf/themen_seiten/metz-goeckel_roloff.pdf

ÖGB Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Werbung, Marketing (Hrsg.) 2006: „Ich Tarzan – Du Jane?“ Frauenbilder – Männerbilder. Weg mit den Klischees! Anleitung für eine gendergerechte Mediengestaltung. Wien

Spitzer, Manfred 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin

Stahlberg, Dagmar/Sczesny, Sabine 2001: Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau, 52 (3), S. 131–140

Swedish Association of Local Authorities 1999: The 3Rs. Tools for Gender Equality in Local Government, Stockholm (Author: Ulrika Lorentzi).
<http://www.svekom.se/jamstalldhet/From%20words%20to%20workshops1.pdf>

UNESCO (Hrsg.) 1997: Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter, Agenda für die Zukunft. CONFITEA; Fünfte Internationaler Konferenz über Erwachsenenbildung, Hamburg 14.–18. Juli 1997

Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.) 2007: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hill

V.

Gender-Aspekte konkret – Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen

Die fachbezogenen Konzepte für Fortbildungen in der Bundesverwaltung stellen Beispiele für organisationsbezogene und personenbezogene Fortbildungen sowie für Seminare aus den Bereichen Didaktik und Öffentlichkeitsarbeit vor. Dabei handelt es sich nicht um komplette Fortbildungskonzeptionen, sondern um **inhaltliche Anregungen mit exemplarischer methodisch-didaktischer Vertiefung**.

Wie sind die Arbeitshilfen entstanden?

Die fachbezogenen Arbeitshilfen basieren auf teilnehmende Beobachtungen und Analysen bei ausgewählten Fortbildungen der BAKöV durch einen Gender-Experten oder eine Gender-Expertin. Sie wurden also nicht „am grünen Tisch“ entworfen, vielmehr liegen ihnen Fortbildungskonzepte zugrunde, die unterschiedlich, meist aber nur punktuell den Aspekt der Gleichstellungsorientierung verfolgten. Zu Beginn und am Ende jeder Fortbildung wurden Gespräche einer Projektleiterin mit der jeweiligen Gender-Expertin bzw. dem Gender-Experten, der zuständigen Seminarleitung der BAKöV und der Dozentin oder dem Dozenten geführt und Ansatzpunkte zur Integration der Gender-Perspektive erörtert. Die daraus hervorgegangenen Berichte bildeten die Grundlage für die Arbeitshilfen. In verschiedenen Settings, bilateralen Gesprächen und Workshops mit Planenden und Dozenten und Dozentinnen wurden diese Materialien weiterentwickelt.

Wie sind die Arbeitshilfen der fachbezogenen Konzepte aufgebaut?

Jedem Fortbildungsthema ist die Gliederung der Arbeitshilfe vorangestellt. Zu Beginn wird die allgemeine Ziel- und Schwerpunktsetzung der Fortbildung sowie die Zielgruppe genannt. Das erste Kapitel widmet sich dem gender-bezogenen Fachdiskurs. Im Anschluss wird in einem zweiten Schritt die Integration der Gender-Perspektive in einzelne Fortbildungsinhalte skizziert, hier liegt der Fokus darauf, deutlich zu machen, was es bedeutet, wenn von einer selbstverständlichen Berücksichtigung der Gender-Perspektive die Rede ist. In einem dritten Kapitel wird das Curriculum für eine thematische Fortbildungseinheit, das explizit ein Gender-Thema aufgreift, beschrieben. In einzelnen Arbeitshilfen sind auch mehrere Seminareinheiten dargestellt. Das jeweilige Curriculum beinhaltet Angaben zu Zielsetzung, Zeitrahmen, Inhalten, methodischem Vorgehen, Setting und Materialien. In manchen fachbezogenen Arbeitshilfen sind Arbeitsblätter für Teilnehmende und/oder Anleitungen für Dozentinnen und Dozenten enthalten. Jede Arbeitshilfe schließt dann wiederum mit einer Literaturauswahl unter besonderer Berücksichtigung der Gender-Perspektive.

5.1 Organisationsbezogene Fortbildungen

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Querschnittsaufgaben Organisation – Haushalt – Personal“

Expertin: Regina Frey

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Haushalt: Rechtliche Grundlagen des Haushalts, Kosten-Leistungsrechnung, Vergabe von Aufträgen an Dritte
- | Organisation: Ziele von Organisationen, Gleichstellung und Organisationsveränderungen
- | Personal: Tabellenentgelt, Leistungsbewertung und Leistungsentgelt

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Annäherung an Gender-Budgeting, Exemplarische Gender-Budgeting Analyse

4. Literatur

Im Rahmen einer dreitägigen Fortbildung für Führungskräfte findet eine Einführung in die Themenfelder Haushalt, Organisation und Personal statt. Eine Möglichkeit, Gender-Aspekte zu berücksichtigen, ohne sie zum Zusatzthema zu machen, könnte darin bestehen, Gleichstellung als inhaltliche Klammer zu nutzen. Das heißt, über diese verschiedenen Themen hinweg könnte auf die Kategorie „Gender“ als roter Faden zurückgegriffen werden. Beispiele mit einem Fokus auf Gleichstellung können ein verbindendes Element werden, die gleichzeitig der besseren Veranschaulichung dienen.

Dabei können im Rahmen von eintägigen Fortbildungen zu den einzelnen Themenfeldern bestimmte Akzente gesetzt werden, da die drei Themenbereiche jeweils Bezüge zur Gleichstellung aufweisen: Organisation, da Gender-Mainstreaming eine Strategie der Organisationsentwicklung darstellt; Haushalt, da Gender-Budgeting eine Strategie ist, die sich konkret auf die Wirkungsorientierung des Haushalts bezieht und Personal, da Gleichstellungs- und Gender-Kompetenz des Personals wesentliche Anforderungen an ein modernes Verwaltungshandeln sind.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Haushalt

Die Aufstellung, der Vollzug und die Kontrolle des Haushalts sind nicht lediglich technische Verfahren. Der Haushaltsvollzug entfaltet immer auch eine gesellschaftliche Wirkung und kann sich deshalb auf Lebenslagen von Frauen und Männern unterschiedlich auswirken. Das Haushaltsverfahren kann entsprechend genutzt werden, um Gleichstellungswirkungen festzustellen und im Sinne von Gleichstellung umzusteuern. Der Fachbegriff für die entsprechende Strategie heißt **Gender-Budgeting**. Nach einer Kommission des Europarats besteht „Gender-Budgeting (...) in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von budgetpolitischen Prozessen. Es bedeutet eine gender-basierte Beurteilung von

Budgets, die Einbeziehung einer Gender-Perspektive auf allen Ebenen des Budgetprozesses und die Umgestaltung von Einnahmen und Ausgaben im Hinblick auf eine Förderung der Geschlechtergleichstellung“ (Europarat 2005, S. 12). Überwiegend wird Gender-Budgeting als Teilstrategie des Gender-Mainstreaming verstanden, also der durchgängigen Berücksichtigung von Geschlechterverhältnissen in allen Bereichen der Politik, um so das grundsätzliche Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern und das Leitprinzip Gleichstellung (§ 2 GGO) Wirklichkeit werden zu lassen. Gender-Budgeting ist eine integrative Strategie, die eine systematische Analyse von Haushaltspolitik und der konkreten Haushalte und Kostenaufstellungen ermöglicht. Ziel von Gender-Budgeting ist, deren direkte und indirekte positive und negative Auswirkungen auf verschiedene Lebenslagen von Frauen und Männern zu erfassen und somit eine Orientierung für die Umsetzung des Gleichstellungsauftrages im Sinne des Art. 3 Abs. 2 GG zu schaffen. Dazu ist es notwendig, Gleichstellungsziele für einen jeweiligen fachlichen Bereich zu definieren und diese mit Kennzahlen bzw. Indikatoren zu unterlegen. Nur auf diese Weise können erwünschte und unerwünschte Wirkungen auf die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse erfasst werden. Bei Gender-Budgeting geht es also nicht nur um die konkreten Ausgaben und Einnahmen oder um eine Erhöhung oder Kürzung von Haushaltsmitteln, sondern ggf. auch um neue Prioritätensetzungen in der Haushaltsstruktur. Wichtig zu betonen ist dabei, dass dies eine spezifische Förderung von Frauen nicht ausschließt.

Gender-Budgeting ist keine einmalige Maßnahme, sondern integriert sich in den Haushaltsprozess. Die Strategie stellt für alle Fachressorts eine Möglichkeit dar, ihren Beitrag zum Gleichstellungsauftrag umzusetzen und darzustellen. Hier sind auch diejenigen Ressorts gefordert, die vermeintlich kaum Bezüge zu Gleichstellung aufweisen, da mittelbare Wirkungen auf Gleichstellung zwar nicht auf den ersten Blick erkennbar, oft jedoch erheblich sind.

Durch die Darlegung von gender-sensiblen Daten und Zahlen wird kontinuierlich transparent gemacht, was eine jeweilige Verwaltungseinheit zur Geschlechtergerechtigkeit beiträgt. Dabei bleibt es nicht bei einer Analyse der Wirkungen von Haushaltspolitik, sondern es geht dabei um die Erreichung von definierten und rechtlich verankerten Gleichstellungszielen. Dabei kann es Aufgabe der Ressorts sein, eine solche gleichstellungspolitische Folgeabschätzung der Mittelverteilungen (Einnahmen und Ausgaben) zu vollziehen. So wurde in Österreich Gender-Budgeting als Aufgabe 2008 in die Verfassung aufgenommen. Koordiniert und gesteuert durch das Bundesfinanzministerium fließen Gender-Budgeting Informationen in den „Voranschlag“ ein (vgl. Bundeskanzleramt, ohne Datum).

Organisation

Die Geschlechterforschung hat gezeigt, dass sich Gender als soziale Kategorie zum einen in Strukturen und Verfahren von Organisationen widerspiegelt und zum anderen sind es Organisationen, die Gender als gesellschaftliche Struktur auch immer wieder reproduzieren und hervorbringen (z. B. durch die horizontale und vertikale Segregation: Frauen- und Männeranteile differieren vertikal nach Branchen/Politikfeldern und vertikal nach Status). Gender-Mainstreaming ist eine Strategie der Organisationsentwicklung, um eine durchgängige Orientierung am Ziel der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männer zu gewährleisten. Die EU-Expertin Alison Woodward bezeichnet Gender-Mainstreaming in

diesem Sinne auch als „Instrument zur Innovation von Institutionen“ (Woodward 2004). Im internationalen Bereich gibt es eine Reihe von Beispielen für Organisationen, die Organisationsentwicklung eng mit Gender-Mainstreaming verknüpft haben (wie z. B. das UNDP, Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen, vgl. Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit 2001). Die Verknüpfung von Gleichstellungsaspekten mit ISO-Qualitätsnormen wurde im Rahmen eines EU-Projektes bearbeitet (vgl. Vision 2000).

Der Prozess der besseren Organisationsentwicklung umfasst dabei drei Ebenen: **die strukturelle, die personelle und die inhaltliche Verankerung von Gender-Aspekten** in der Arbeit einer Organisation. Als Schlüssel kann der Bereich der strukturellen Steuerung gelten: Ziele, die zum Beispiel im Leitbild aber auch in konkreten Zielvereinbarungen mit einzelnen Organisationseinheiten formuliert werden, orientieren den Prozess und schaffen die Voraussetzung für eine strukturelle Verankerung von Gender-Fragen bzw. des gesetzlichen Gleichstellungszieles. Im Bereich der personellen Verankerung geht es einerseits um ein diskriminierungsfreies Personalmanagement (vgl. z. B. Krell 2008, GenderKompetenz-Zentrum 2009b). Darüber hinaus und für die Arbeitsergebnisse einer Organisation entscheidender, geht es um die Entwicklung von fachlicher Gender-Kompetenz **aller** Führungskräfte und Mitarbeitenden. Diese Dimensionen wiederum bedingen gleichstellungsorientierte Arbeit nach außen, die inhaltliche Dimension bzw. der Output. Ein Instrument zur Organisationsdiagnose „SPI“ ist nach diesen drei Dimensionen (Strukturen, Personen, Inhalte) entwickelt worden (vgl. Frey 2007, S. 22f). Auch der Haushalt als Mittel der Steuerung wird dann Bestandteil der Steuerung durch Ziele.

Personal

Rechtliche Grundlagen wie das Bundesgleichstellungsgesetz (BGleiG) und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) sind verpflichtend für den Bereich des Personalmanagements in der Bundesverwaltung. Die Gender-Perspektive als integraler Bestandteil des Personalmanagement (über die rechtlichen Verpflichtungen hinaus) kann als Mittel zur aktiven und effektiven Gestaltung von Personalmanagement und -entwicklung beitragen. Der Gender-Fachdiskurs thematisiert in diesem Sinne, wie durch eine bessere Chancengleichheit zum Beispiel in der Leistungsbewertung eine erhöhte Motivation der Mitarbeitenden wie auch eine bessere Ausschöpfung der Potenziale aller Beschäftigten erzielt werden kann (vgl. z. B. Baer/Englert 2006). Auf Basis des § 2 der gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesregierung hat das BMFSFJ ein Pilotprojekt im Bereich der Personalentwicklung durchgeführt, die Themen sind hier die „Gewinnung von Beschäftigten, ihrer individuellen Förderung, der Förderung ihrer Motivation, der Entwicklung ihres Potenzials und ihrer leistungsgerechten Beurteilung, Entwicklung von Führungsverantwortung, Verbesserung der internen Kommunikation“ (Sellach u. a. 2003, S. 129).

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Oberthema Haushalt

Thema: Rechtliche Grundlagen des Haushalts

Im Bereich des Haushalts kann als rechtliche Grundlage der § 2 GGO herangezogen werden. Im Zusammenhang der Umsetzung von Gender-Mainstreaming wurde eine Arbeitshilfe Rechtsetzung entwickelt, ein Instrument zur Prüfung von Gesetzesentwürfen auf ihre Gleichstellungswirkung hin (vgl. Arbeitshilfe Gesetzesfolgenabschätzung). Da auch der Haushalt ein jährliches Gesetz ist, könnte hier die Relevanz des Haushaltes hinsichtlich

Gleichstellung genannt werden. So wird in den Ausführungen zur Relevanzprüfung des Haushaltsgesetzes 2009 festgestellt, dass es „Aufgabe der jeweiligen Fachpolitik“ ist, „bei Inanspruchnahme des finanziellen Ermächtigungsrahmens Gender-Wirkungen zu berücksichtigen“ (Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/9900, S. 13). Eine ausführliche Befassung mit dieser Relevanzprüfung ist im Seminar im Rahmen einer Übung möglich.¹³

Hier kann auf die Erfahrungen aus der Österreichischen Republik zurückgegriffen werden. Dort wurde das Prinzip der Gleichstellungsorientierung des Haushalts in die Bundesverfassung aufgenommen. Im Zuge dessen entstanden entsprechende Arbeitshilfen und Leitfäden, die die Integration von Gender-Aspekten in den gesamten Haushaltskreislauf ermöglichen (vgl. Buchinger u. a. 2008; Frey u. a. 2007). So hat die Interministerielle Arbeitsgruppe Gender-Mainstreaming der Österreichischen Bundesregierung Impulsfragen veröffentlicht, die die Ressorts darin unterstützen sollen, eine Wirkungsanalyse im Rahmen des Aufstellungsprozesses des Haushalts vorzulegen (vgl. Interministerielle Arbeitsgruppe Gender-Mainstreaming, ohne Datum).

I Thema: Kosten-Leistungsrechnung

Hinsichtlich der Kosten-Leistungsrechnung kann durch das Beispiel Gleichstellungsauftrag thematisiert werden, dass ein öffentlicher Haushalt im Gegensatz zu Unternehmen nicht einer reinen betriebswirtschaftlichen Effizienzlogik unterworfen ist. Vielmehr ist eine „Leistung“ der Regierung auch die Sicherung von grundgesetzlichen Rechtsansprüchen der Bürgerinnen und Bürger, was u. a. Chancengleichheit und Gleichstellung beinhaltet. Wenn die Kosten-Leistungsrechnung erläutert wird, kann über entsprechende Beispiele die Gleichstellungsdimension verankert werden: So werden auf Landesebene, wie beispielsweise im Berliner Produkthaushalt, für die einzelnen Verwaltungsleistungen Gleichstellungsziele definiert und in die Produktblätter mit aufgenommen. Das Produkt „Bereitstellung von Sportanlagen“ als Hauptziel kann hier zum Beispiel als weiteres Qualitätskriterium einen gleichen Nutzen und Zugang zu verschiedenen Sportanlagen von Frauen und Männern enthalten (vgl. Bezirksamt Lichtenberg von Berlin 2004).

I Thema: Vergabe von Aufträgen an Dritte

Im Rahmen des Themas haushaltsrechtliche Aspekte von Auftragsvergabe kann die Art des Auftrags einen Gleichstellungsbezug haben, etwa wenn es um die Beauftragung einer Studie zum Thema Förderung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie geht. Darauf aufbauend ergibt sich die Fragestellung, welche Gleichstellungseffekte hiermit entstehen – etwa im Bereich der Beschäftigung im Sinne der Schaffung von Arbeitsplätzen für Frauen und Männer durch öffentliche Vergabe. Die AG Gender Budget der Berliner Verwaltung hat hier eine Broschüre erstellt (vgl. Senatsverwaltung 2007). Zu nennen sind hier auch Beispiele aus der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Hier werden Projekte nach ihrem potenziellen Gleichstellungsbeitrag kategorisiert, ein Steuern der Gleichstellungswirkung wird möglich (GTZ 2006). Weitere Hinweise beinhaltet die Studie für das BMWF in Österreich (Frey/Köhnen 2007).

¹³ Siehe in diesem Kapitel in Abschnitt 3 die Arbeitseinheit zur Gender-Budgeting-Analyse.

Oberthema Organisation

I Thema: Ziele von Organisationen

Am Beispiel der Gleichstellungsthematik kann verdeutlicht werden, welche Bedeutung Ziele in Organisationen haben und wie Ziele formuliert werden. So kann die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern als Staatsziel gemäß Art. 3 Abs. 2 GG dargestellt werden. Wenn drei Zielbereiche unterschieden werden – zum Beispiel der aufgabenbezogene, der kostenbezogene und der mitarbeitendenbezogene Zielbereich – können die entsprechenden Bezüge hergestellt werden: Gleichstellung ist dann sowohl in den Ergebnissen des Verwaltungshandelns ein Ziel, wie auch in Bezug auf eine effiziente und gleichstellungsorientierte Mittelverwaltung und in Bezug auf die interne Gleichstellung in einer Verwaltungseinheit. Auch der Unterschied zwischen Zielen und Aufgaben kann an diesem Beispiel verdeutlicht werden: Wenn Gleichstellung ein Ziel ist, so ergeben sich entsprechend Aufgaben, wie im Rahmen der Gesetzesfolgenabschätzung auch die gleichstellungspolitische Folgenabschätzung mittels der Arbeitshilfe Rechtssetzung (vgl. BMFSFJ 2005) oder die Durchführung von Gender-Budgeting in den Ressorts (vgl. BMFSFJ 2007).

I Thema: Gleichstellung und Organisationsveränderungen

Anhand von Veränderungen in der Arbeitsorganisation von Aufbau- und Ablauforganisation kann das Thema Gleichstellung plastisch gemacht werden. So können Änderungen in der Ablauforganisation, die mit dem Einsatz neuer Technologien vonstatten gehen, unbeabsichtigte geschlechterbezogene Benachteiligungen nach sich ziehen. Bei der Neuordnung von Aufgaben kann es aufgrund geschlechtsstereotyper Attribuierungen zur Festlegung auf Aufgaben kommen, die insbesondere für Frauen mit geringeren Handlungsspielräumen und Aufstiegschancen verbunden sind (ausführlicher hierzu: GenderKompetenzZentrum 2009c). Derartige Zusammenhänge im Rahmen der Fortbildung aufzuzeigen, kann konkret verdeutlichen, welche Auswirkungen Organisationshandeln für jede und jeden Beschäftigten hat bzw. welche Rolle Führungskräfte hinsichtlich Chancengleichheit bei der Gestaltung der Ablauf- und Arbeitsorganisation haben.

Oberthema Personal

Eine Brücke zum Themenfeld Haushalt kann über das Thema Gender-Budgeting und Personal hergestellt werden. Das Land Bremen hat ein Projekt zum Thema „Gender-Budgeting im Personalmanagement der Freien Hansestadt Bremen. Ein Modell für eine strukturorientierte budgetbezogene Personalsteuerung“ (Freie Hansestadt Bremen, Senator für Finanzen, 2004) durchgeführt. Die Studie enthält auch Hinweise dazu, wie über Mittelverteilungen das Personalmanagement insgesamt chancengerechter gestaltet werden kann.

I Thema Tabellenentgelt

Im Gender-Fachdiskurs ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass Fragen des Entgelts geschlechterbezogenen Verzerrungseffekten unterliegen (vgl. z. B. Tondorf/Ranftl 2002).

Das Tabellenentgelt von Beschäftigten ergibt sich aus der Zuordnung der jeweiligen Tätigkeit zu einer bestimmten Entgeltgruppe des geltenden Vergütungssystems (Tarifverträge oder Beamtenbesoldung), die nach bestimmten Regeln (Eingruppierungsordnungen) erfolgt. Hinzu kommt die Qualifikation und die Berufserfahrung der Beschäftigten. Sowohl bei der Festlegung der Zuordnungsregeln als auch bei ihrer Anwendung auf den jeweiligen

Einzelfall kann es zu Fehlern kommen, die im Ergebnis als geschlechterbezogene Benachteiligung bewertet werden müssen. Der Grund hierfür ist die Unterbewertung von Tätigkeiten, die traditionell überwiegend von Frauen ausgeführt wurden. Häufig werden bestimmte Tätigkeitsaspekte, Qualifikationen oder Belastungen, die solche „klassischen Frauen-Tätigkeiten“ auszeichnen oder für ihre Verrichtung notwendig sind, nicht als entgeltrelevant wahrgenommen und gehen damit nicht in die Ermittlung des Tabellenentgelts ein. Diese Fragen einer gleichstellungsorientierten Arbeitsbewertung stellen sich der Bundesverwaltung im Zuge der Aushandlung und Umsetzung der Eingruppierungsordnung zum TVöD, aber auch bei der Bewertung neu eingerichteter Stellen. Die Verwendung analytischer Verfahren der Arbeitsbewertung, die die unterbewerteten Aspekte traditionell Frauen zugewiesener Tätigkeiten systematisch einbeziehen, bieten geeignete Instrumente und Hinweise zur Vermeidung geschlechterbezogener Benachteiligungen bei der Bewertung von Arbeitstätigkeiten.

I Thema Leistungsbewertung und Leistungsentgelt

Die Einführung einer leistungsorientierten Bezahlung in der öffentlichen Verwaltung ist Gegenstand interner und externer Diskussion (vgl. Tondorf/ Ranftl 2002).

Sie ist eng verknüpft mit der Frage der Leistungsbewertung. Die Beurteilung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kann sachfremden Einflussfaktoren wie zum Beispiel Geschlechterstereotypen unterliegen (vgl. Fried/Wetzel/Baitsch 2000). Diese sind zwar nicht intendiert, werden jedoch oft bei der Einschätzung von Fähigkeiten und Kompetenzen von Personen virulent. Zum Beispiel zeigt die praktische Erfahrung, dass die Beurteilung von Teilzeitkräften im Vergleich zu Vollzeitkräften regelmäßig schlechter ausfällt – obwohl die reine Verfügbarkeit einer Kraft noch nichts über die Qualität der erbrachten Arbeitsleistung aussagt. Eine professionelle Beurteilung, die eine Vermeidung solcher externer Faktoren sucht, kann nur gewährleistet werden, wenn sich die Beurteilenden der möglichen Einflussfaktoren bewusst sind. Eine grundsätzliche Erkenntnis der diskriminierungsfreien Personalentwicklung ist: Weder Leistungsmerkmale als solche noch die Beurteilungspraxis sind geschlechtsneutral, sondern aufgrund von verinnerlichten gesellschaftlichen Normen und Werten agieren Personalverantwortliche entlang von Rollenbildern – ohne dass dies intendiert oder bewusst ist. Geschlechtssensible Personalentwicklung und -führung macht sich potenzielle Geschlechtermuster bewusst und vermeidet somit eine Beeinflussung durch Faktoren, die eine wertneutrale Beurteilung verhindern können. Wichtig ist im Rahmen einer solchen einführenden Veranstaltung die Benennung möglicher stereotyper Verzerrungseffekte. Es wurde in verschiedenen Modellen der Umsetzung des Leistungsentgelts versucht, den Verzerrungseffekten entgegenzusteuern.¹⁴

¹⁴ Ausführlicher zur Leistungsbewertung siehe die fachbezogenen Arbeitshilfen in Kap. 5.2, „Personalauswahlverfahren durchführen“, „Aktivierendes Führen“.

3. Curriculum einer Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Thema	Annäherung an Gender-Budgeting: Exemplarische Gender-Budgeting Analyse
Zeit- umfang	90 Min.
Ziele	Schärfung des Blickes für die Gleichstellungsdimension des Haushalts
Inhalte	- Vergleich verschiedener Titel und Titelgruppen hinsichtlich ihrer möglichen Gleichstellungswirkungen - Fachbezogenes Gender-Wissen abhängig von der Auswahl der Beispiele (z. B. Gesundheitsförderung, Sicherheit, Wirtschaftsförderung)
Metho- disches Vorgehen	1. Bildung von gemischtgeschlechtlichen Untergruppen mit Teilnehmenden aus verschiedenen Ressorts, die jeweils die Aufgabe haben, unterschiedliche ausgewählte Haushaltstitel in ihrer Gender-Dimension zu erfassen (45 Min.) siehe Arbeitsblätter 2. Vorstellung der Gruppenergebnisse (30 Min.) 3. Auflösung der Fragestellung durch tatsächliche Beispiele aus der Verwaltungspraxis (z. B. Machbarkeitsstudie Gender-Budgeting der Bundesregierung, Studie zu Gender Budgeting in Oberösterreich) (15 Min.) Ein Beispiel für die Umsetzung von Gender-Budgeting: Gender-Controlling in der Bundeszentrale für politische Bildung, Machbarkeitsstudie Gender-Budgeting des Bundes (Färber u. a. 2007, S. 160–163)
Setting und Mate- rialien	Gruppenräume (Anzahl abhängig von Teilnehmendenzahl) Auszug aus dem Haushalt (Titel/Titelgruppe) Gender-Factsheets (Datenarbeitsblätter): Diese sind von den Dozentinnen bzw. Dozenten im Vorfeld zu erarbeiten. Dabei geht es um fachliche Zusammenhänge sowie Zahlen und Daten zu Themenbereichen je nach Themenbezug der Beispiele. siehe Arbeitsblatt: Beispiel für eine Gliederung des Datenarbeitsblattes Impulsfragen für eine Gender Budget-Analyse siehe Arbeitsblatt: Impulsfragen für eine Gender-Budgeting-Analyse

Arbeitsblatt: Impulsfragen für eine Gender-Budgeting-Analyse

In Anlehnung an: Bundeskanzleramt Österreich, ohne Datum: Gender-Budgeting in den Erläuterungen zum Bundesvoranschlag – Kapitel Gender-Aspekte des Budgets.

URL: http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/attachments/3/4/5/CH0561/CMS1211181884827/genderasp_d_budgets.pdf

1. Anteil

Wie hoch ist der prozentuale Anteil des ausgewählten Haushaltbereichs (Titel/Kapitel) am Gesamtbudget des Ressorts?

2. Ziele

Welche/s Gleichstellungsziel/e könnten im ausgewählten Bereich bestehen?

Hier exemplarisch einige nennen

3. Daten

Wie ist die Datenlage (nach Geschlecht und ggf. anderen Kategorien) im Bereich einzuschätzen? Etwas erläutern: Liegen geschlechterdifferenzierte Daten vor? Wenn ja, in welcher Form? Werden innerhalb der Geschlechtergruppen weitere Faktoren relevant? (...)

4. Messgrößen

Was sind mögliche Indikatoren zur Messung der oben identifizierten Gleichstellungsziele im Ergebnis?

5. Analyse

Inanspruchnahme der öffentlichen Leistungen nach Geschlecht und/oder Gleichstellungsbeitrag der zuwendungsempfangenden Institution.
oder

Welche Schritte der Analyse sind bis wann und mit welchen Methoden geplant?

6. Fazit/Bewertung

Abgleich der tatsächlichen Verteilung mit den Gleichstellungszielen und ggf. Zielerreichungsgrad bzw. -messung.

Einschätzung der möglichen Wirkungen auf Gleichstellung durch Veränderung des Haushalts (zum Beispiel Kürzungen oder Einnahmen durch Privatisierung und/oder Outsourcing).

Es soll dargelegt werden, ob und wenn ja, warum ein positiver Beitrag zur Gleichstellung erzielt werden konnte.

Arbeitsblatt: Beispiel für die Gliederung eines Factsheets (Datenarbeitsblattes) zum Thema Gleichstellung

Vgl. auch: Infoblatt Gender-Budgeting – Thema Einbürgerung, genderbüro 2007,
URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-gender/infoblatt_einb_rgerung_011107.pdf

1. Gegenstand (z. B. Thema Sportförderung)
2. Gender-Aspekte und Thesen zu geschlechterbezogenen Unterschieden (z. B. Männer- und Frauensport, Gesundheitssport als Frauendomäne)
3. Mögliche Gleichstellungsziele im Gegenstandsbereich (z. B. gleicher Zugang und gleiche Ermöglichung Sport zu treiben für Frauen und Männer in ihrer Vielfalt, ...)
4. Zahlen und Daten zur Gleichstellung im Themenfeld (z. B. Frauen in Sportgremien, Anteil von Männer- und Frauenfußball, Subventionierung von Frauen- und Männersportarten, Anteil von Migrantinnen und Migranten im Sport, ...)
5. Gute Beispiele für Gleichstellungsorientierung aus der Praxis (z. B. Projekt Sachsen-Anhalt zu gleichstellungsorientierten Zielvereinbarungen im Sport, Gender-Budgeting in der Sportförderung im Bezirk Lichtenberg in Berlin)
6. Zitierte und weiterführende Literatur

4. Literatur

Haushalt

BAköV 2009 (Hrsg.): Fachtagung Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Erfolgsfaktor für eine zukunfts-fähige Bundesverwaltung.

http://www.bakoev.bund.de/nn_14886/SharedDocs/Downloads/LG__2/Dokumentation__Gleichstellungstage__2008,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Dokumentation_Gleichstellungstage__2008.pdf Bezirksamt Lichtenberg von Berlin 2004: Zwischenbericht über die Einführung von Gender-Mainstreaming (einschließlich Gender-Budgeting) im Bezirksamt Lichtenberg von Berlin. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2007: Schlussfolgerungen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft zur Europäischen Fachkonferenz ‚Die Verteilung macht’s – Gleichstellung und soziale Gerechtigkeit durch geschlechtersensible Haushalte‘. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/die-verteilung-machts-schlussfolgerungendeutsch,property=pdf,bereich=sprache=de,rwb=true.pdf>

Buchinger, Birgit/Gschwandtner, Ulrike/Schaffer, Nicole/Woitech, Birgit/Mayrhuber, Christine 2008: Gender Budget Analyse (GBA). Leitfaden für bewirtschaftende Stellen der Landesverwaltung Oberösterreich. Linz

Bundeskanzleramt – Bundesministerium für Frauen, Medien und Öffentlichen Dienst, ohne Datum: Gender-Budgeting in den Erläuterungen zum Bundesvoranschlag – Kapitel Genderaspekte des Budgets. Wien. URL: http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/attachments/3/4/5/CH0561/CMS1211181884827/genderasp_d_budgets.pdf (aufgerufen am 17.02.2009)

Deutscher Bundestag – 16. Wahlperiode 2008: Drucksache 16/9900. S. 13

Europarat 2005: Gender-Budgeting – Final report of the Group of specialists on gender budgeting (EG-S-GB). URL: [www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/PDF_EG-S-GB\(2004\)RAPFIN_E.pdf](http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/PDF_EG-S-GB(2004)RAPFIN_E.pdf) (aufgerufen am 17.02.2009)

Färber, Christine/Dohmen, Dieter/Parlar, Renée/Köhnen, Manfred 2007: Machbarkeitsstudie Gender-Budgeting auf Bundesebene. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. URL:
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/machbarkeitsstudie-gender-budgeting-pdf,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>

Frey, Regina/Köhnen, Manfred 2007: Arbeitshilfe Gender-Budgeting in der Verwaltung. Bundeskanzleramt - Bundesministerium für Frauen, Medien und Öffentliches Recht (Hrsg.). Wien. URL:
http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gb_at_ah_gb_2007.pdf (aufgerufen am 17.02.2009).

GenderKompetenzZentrum 2009a: Literatur- und Linklisten zu Gender-Budgeting in Deutschland und international: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/haushaltbudget/>

Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit – GTZ (Hrsg.) 2006: G 012. Wirkungen auf die Gleichstellung der Geschlechter in Vorhaben der EZ. G-Kennungen in TZ und FZ. Eschborn: <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/06-0364.pdf> (aufgerufen am 23.04.2007).

Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie, Frauen (Hrsg.) 2006: Hinweise zu Gender-Budgeting in der Berliner Verwaltung. Berlin

Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie, Frauen (Hrsg.) 2007: Leitfaden zur Umsetzung von Gender-Budgeting im Zuwendungswesen. Berlin

Organisation

Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit – GTZ 2001: Gender and Change in the Organisational Culture. Tools to construct a gender-sensitive organisation,
http://www2.gtz.de/gender_project/deutsch/umsetzung/ent_pol_themen/organisationsentwicklung.htm (aufgerufen am 23.04.2007)

Doblhofer, Doris/Küng, Zita 2008: Gender-Mainstreaming – das Praxisbuch, Heidelberg

Frey, Regina 2007: Gender und Gender-Mainstreaming in der Entwicklungszusammenarbeit. Herausgegeben von WIDE – Netzwerk Women in Development Europe und genderbüro Berlin. Magdeburg (Docupoint)

GenderKompetenzZentrum 2009b: Organisationsentwicklung:
<http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/organisationsentwicklung/>

Vision 2000 – Gender in quality standards (EU Projekt zur Integration von Gleichstellungsaspekten in das ISO Qualitätssystem, ISO 9000:2000 und ISO 9004:2000 Quality Management Systems, Guidelines for performance improvement):
<http://www.gendercertification.com/eng/home.php> (aufgerufen am 23.04.2007).

Woodward, Alison E. 2004: Gender-Mainstreaming als Instrument zur Innovation von Institutionen. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hrsg.): Gender-Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Bonn, S. 86–102

Personal

Baer, Susanne/Englert, Dietrich (Hrsg.) 2006: Gender-Mainstreaming in der Personalentwicklung. Diskriminierungsfreie Leistungsbewertung im öffentlichen Dienst. Bielefeld

Bundesarbeitsgemeinschaft kommunaler Frauenbüros, o. Datum: Frauenpolitische Bausteine & Empfehlungen zum TVöD: <http://www.frauenbeauftragte.de/akt2007/TV%D6D.pdf> (aufgerufen am 24.08.08)

Freie Hansestadt Bremen, Senator für Finanzen, Ref.32 – Personalcontrolling 2004: Gender-Budgeting im Personalmanagement der Freien Hansestadt Bremen.
http://www.finanzen.bremen.de/sixcms/media.php/13/Projektbericht_GenderBudgeting.pdf (aufgerufen am 26.08.2008)

Fried, Andrea/Wetzel, Ralf/Baitsch, Christof 2000: Wenn zwei das Gleiche tun...: Diskriminierungsfreie Personalbeurteilung. Zürich

GenderKompetenzZentrum 2009c: Personalmanagement/ Personalentwicklung:
<http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/organisationsentwicklung/>

Krell, Gertraude 2008: Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden

Sellach, Brigitte/Enders-Dragässer, Uta/Baer, Susanne/Kuhl, Mara/Kreß, Brigitta 2003: Wissensnetz Gender-Mainstreaming für die Bundesverwaltung.
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/wissensnetz-komplettfassung,property=pdf,bereich=gm,sprache=de,rwb=true.pdf> (aufgerufen am 17.02.2009)

Tondorf, Karin/Ranftl, Edeltraut 2002: equal pay – Leitfaden zur Anwendung des Grundsatzes der Entgeltgleichheit für Männer und Frauen bei gleichwertiger Arbeit. BMFSFJ (Hrsg.). Berlin.
<http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdpf/leitfadenequalpay.pdf> (aufgerufen am 17.02.2009)

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Projektmanagement“

Expertin: Brigitte Sellach

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Schritt 1: Projekte initiieren
- | Schritt 2: Projektideen prüfen
- | Schritt 3: Projekte planen und durchführen
- | Schritt 4: Projekte steuern
- | Schritt 5: Projekte abschließen

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Die Relevanz der Gleichstellung von Frauen und Männern in den Projektideen

4. Literatur

Zur Zielgruppe des Seminars „Projektmanagement“ gehören Beschäftigte des höheren und des gehobenen Dienstes, die Projekte durchführen oder kontrollieren oder damit beauftragt werden sollen. Die Teilnehmenden lernen im Seminar Managementfunktionen in einem modernen Projektmanagement kennen und umsetzen. Sie erwerben Kenntnisse zu allen Phasen des Projektmanagements, zur Bedeutung und den typischen Mängeln beim Projektmanagement, der Arbeit mit Projektbeteiligten, dem Projektcontrolling und der Moderation unter Berücksichtigung von Gleichstellungsgesichtspunkten. Diese Kenntnisse werden praxisrelevant durch die Arbeit an einem Beispielpjekt vertieft, das aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmenden gewonnen wird.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Für die Integration von Gender-Aspekten in das Projektmanagement sind zwei Dimensionen, die „Gleichstellungswirkung“ und die „Teilhabechancen“, zentral:

- | Die Gleichstellungswirkung zeigt auf, ob und inwieweit Ungleichheitsstrukturen im Geschlechterverhältnis durch das geplante Projekt reproduziert oder abgebaut werden.
- | Teilhabechancen geben Auskunft darüber, ob und inwieweit Frauen und Männer in der Projektgruppe einen gleichberechtigten Zugang zur Mitwirkung am Projekt haben, ob sie z. B. entsprechend ihres Anteils an den Beschäftigten und ihres Status vertreten sind und gleichermaßen von der Teilnahme an der Planung, Umsetzung und Evaluierung des Projektes profitieren können.

In einem Projektmanagement, in das die Dimension der Gleichstellung von Frauen und Männern integriert ist, sind immer beide Dimensionen zu berücksichtigen.

Wissensgrundlagen und Handlungsanleitungen für die Integration von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe in das Projektmanagement sind meist im Rahmen der Umsetzung von Maßnahmen im Europäischen Sozialfonds entstanden (vgl. ZFBT 2003, 2006; Bergmann/Pimminger 2004 a, b) oder stammen aus den Erfahrungen der Entwicklungspolitik (vgl. gtz 1997).

Um die Perspektive der Gleichstellung in das Projektmanagement einzuführen, bieten sich entsprechend dem PDCA-Zyklus (ein Kreislauf der ständigen Weiterentwicklung mit den Aktivitäten Plan, Do, Check und Act) der Qualitätsentwicklung die vier Schritte für die Durchführung von Projekten an: Analyse, Zielbestimmung, Umsetzung und Evaluation (vgl. den Leitfaden bei Bergmann/Pimminger 2004a). Der Leitfaden zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming in Projekten enthält zum einen Fragen, die als Anregung dienen können, wie Projekte auf ihre Gleichstellungswirkung hin überprüft und Gleichstellungsziele integriert werden können. Zum anderen werden Hinweise gegeben, wie der gleiche Zugang und die gleiche Teilhabe von Frauen und Männern in einem Projekt gefördert werden können¹⁵.

Das Controlling unter der Gleichstellungsperspektive ist eine zentrale Aufgabe innerhalb des Projektmanagements. Voraussetzung für ein gleichstellungsorientiertes Controlling sind effektive Analysemethoden und die Bildung von Indikatoren (vgl. Sellach u. a. 2003; Aichhorn u. a. 2006). Als Analysemethoden haben sich international durchgesetzt: Gender Impact Assessment (GIA) (vgl. ISOE 2004), Gender Controlling¹⁶, 3 R-Methode, 4 R-Methode oder das Gender Monitoring.

Mit Indikatoren kann der Stand der Gleichstellungsentwicklung ermittelt werden. Beispiele für Gleichstellungsindikatoren und Indizes sind die Gleichstellungsindikatoren der Europäischen Kommission, die gender-sensitiven Indikatoren des Commonwealth Sekretariats, die Indizes der Vereinten Nationen (vgl. Sellach u. a. 2003) oder seit Ende 2008 auch die Gleichstellungsindikatoren der Bundesrepublik Deutschland (vgl. HBS 2008). Auch die Balanced Scorecard, ein anfangs der 90er Jahre entwickeltes Managementsystem zur Gestaltung des Planungs-, Steuerungs- und Kontrollprozesses von Organisationen, das um die Gleichstellungsdimension erweitert wird, kann für das Controlling im Prozessmanagement genutzt werden (vgl. „Equality Scorecard“ in Doblhofer/Küng 2008, S. 143ff; ZFBT 2003).

Zentral für das Berichtswesen und die Dokumentation innerhalb des Projektmanagements ist die geschlechtergerechte Sprache und die gleichberechtigte Darstellung von Frauen und Männern in bildlichen Medien. Leitlinien für das Berichtswesen sind im „Wissensnetz Gender-Mainstreaming für die Bundesregierung“ (vgl. Sellach u. a. 2003) dokumentiert. Außerdem hat die Bundesregierung eine Arbeitshilfe zur geschlechterdifferenzierten und gleichstellungsorientierten Erstellung von Berichten veröffentlicht (vgl. BMFSFJ 2003). Darüber hinaus wird der Teilbereich der Budgetplanung und -kontrolle im Kontext der Entwicklung einer Gender-Budgeting Strategie diskutiert (vgl. Färber u. a. 2007). In der Dokumentation von ressortspezifischen „Genderwirkungsanalysen“ wurden beispielhaft Fragestellungen zur Budgetanalyse formuliert, die auch auf die Budgetplanung und Kontrolle im Rahmen des Projektmanagements übertragen werden können.

¹⁵ Im Anhang dieser Arbeitshilfe ist der Leitfaden abgedruckt.

¹⁶ Siehe Kap. 5.1, Arbeitshilfe „Grundseminar Controlling“.

Das Beispiel der Einrichtung eines kulturwirtschaftlichen Gründungszentrums in Bochum zeigt, wie in einzelnen Phasen des Projektmanagements der Gleichstellungsaspekt eingebracht und mit bearbeitet werden kann. Mit der **Ziel Orientierten Projekt Planung** (ZOPP) der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (gtz 1997) wird die Gleichstellungsperspektive in die umfassende Situationsanalyse eingeführt, die am Anfang jeder Projektplanung steht und daher zentraler Bestandteil des Projektmanagements ist. Grundlage war für das Gründungszentrum die Analyse der Situation derjenigen, die Existenzgründungen in der Kulturwirtschaft vornehmen, um die Anforderungen an ein Gründungszentrum bestimmen zu können. In der Dokumentation der einzelnen Phasen des Projektmanagements für das Zentrum wurde die Gleichstellungsperspektive weiter konkretisiert. Beispielsweise weist die Detailplanung als Leitziel für den Zugang zum Gebäude des Zentrums einen angst- und gefahrfreien Aufenthalt im Gebäude und auf dem Außengelände auf. Für das Controlling wurden Indikatoren gebildet, z. B. gute Orientierungsmöglichkeiten, gute Beleuchtung oder das subjektive Gefühl von Sicherheit der Nutzer und Nutzerinnen, mit denen die Zielerreichung überprüft werden konnte.

Die Erfahrungen aus der „Genderbegleitung“ beim Aufbau des kulturwirtschaftlichen Gründungszentrums sind ebenfalls in Form von Leitlinien aufgearbeitet worden (vgl. ZFBT 2006). Darin wird auch der Nutzen der Balanced Scorecard für das Projektcontrolling hervorgehoben, weil darin die finanzielle Perspektive, die interne Prozessperspektive, die Lern- und Entwicklungsperspektive und die Perspektive der Kundinnen und Kunden gleichzeitig erfasst werden können¹⁷. Aus Aussagen von den an der Entwicklung des Gründungszentrums beteiligten Expertinnen und Experten wird gleichzeitig der „Gewinn“ deutlich, den sie aus der Berücksichtigung der Gleichstellungsdimension in jeder Phase des Projektmanagements auch für ihre Arbeit gezogen haben.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Das Seminar beinhaltet eine personale Dimension, die gleichstellungsorientiert ausgestaltet werden kann. In jedem Lernschritt ist die Geschlechterperspektive implizit enthalten. Die gleichstellungsorientierte Darstellung der Inhalte der Fortbildung ist an der Struktur eines Selbstlernkurses zu Projektmanagement orientiert (vgl. Transfer GmbH o. D.) und liefert konkrete Vorschläge für die Integration von Gender-Aspekten in die einzelnen Schritte des Projektmanagements. Methodisch kommt ein Mix von Lehr- und Rundgespräch und Kleingruppenarbeit zu einzelnen Teilbereichen und für das Fallbeispiel zum Einsatz.

I Schritt 1: Projekte initiieren

Im ersten Schritt geht es u. a. um die Entwicklung der Projektidee. In dieser Phase ist z. B. die Projektidee daraufhin zu überprüfen, inwieweit im Projekt gleichstellungsrelevante Aspekte enthalten sind.

Zum Beispiel ist bei einem Projekt, in dem eine Handreichung für die Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden entwickelt und erprobt werden soll, die spezifische Zielgruppe relevant: So sind möglicherweise unterschiedliche soziale und berufliche Voraussetzungen und Verpflichtungen von weiblichen und männlichen Beschäftigten in einer Behörde zu berücksichtigen.

¹⁷ Siehe Kap. 5.1, Arbeitshilfe „Grundseminar Controlling“.

Bei einer eher technisch ausgerichteten Projektidee wie z. B. der Umstellung des behörden-internen Rechenzentrums auf ein redundantes Rechenzentrum zur Steigerung der Leistungsfähigkeit und Sicherheit sind Gender-Aspekte nicht auf Anhieb zu identifizieren. Hier kann mit einer Checkliste die Gleichstellungsrelevanz überprüft werden. Angelehnt an die Relevanzprüfung bei der Gesetzesfolgenabschätzung (vgl. BMI 2002) erfolgt die Prüfung durch die Beantwortung einiger Fragen:

- | Auf welchen (Lebens-)Sachverhalt bezieht sich die Projektidee?
- | Inwieweit sind Frauen und Männer oder Teilgruppen von ihnen jeweils unmittelbar Zielgruppen in der Projektidee?
- | Welche geschlechterbezogenen Ungleichheiten gibt es im Themenbereich der Projektidee? Was sind die Ursachen dafür? Gibt es unterschiedliche Probleme und Bedürfnisse bei Frauen und Männern in Bezug auf die gewählte Maßnahme?
- | Welche Daten (Statistiken, Forschungsergebnisse usw.) liegen der Einschätzung zugrunde? Sind sie geschlechterdifferenziert? Falls keine Daten vorhanden sind: Auf welchen Einschätzungen beruhen die Annahmen zu den Wirkungen des Projektes?

Wenn bei der Prüfung Ungleichheiten aufgrund des Geschlechtes festgestellt werden, die mit Benachteiligung verbunden sind, enthält die Projektidee eine gleichstellungsrelevante Dimension. Es ist zu überlegen, wie diese im weiteren Projektverlauf als Querschnittsaufgabe integriert werden kann. Die Gleichstellungsbeauftragte kann gegebenenfalls für den weiteren Projektverlauf als Beraterin – nicht jedoch als Zuständige – hinzugezogen werden.

| Schritt 2: Projektideen prüfen

Im zweiten Lernschritt geht es um Verfahren zur Prüfung von Projekten, Projektanträgen und Verfahren zur Absicherung des Erfolgs. Hier kann z. B. im Projektantrag, der zur Genehmigung vorgelegt wird, auch das Ergebnis der Gleichstellungsprüfung aus Schritt 1 dokumentiert werden. Außerdem müssen die für das Projekt ermittelten gleichstellungsrelevanten Aspekte im Projektantrag in der inhaltlichen Darstellung von Projekthaltungen und Zielen überprüfbar dargestellt sein. Dazu gehört auch die Formulierung des Antrages in einer geschlechtergerechten Sprache. Hat die Gleichstellungsrelevanzprüfung in Schritt 1 ergeben, dass Gleichstellungsfragen in der Projektidee nicht berührt sind, z. B. im Projekt des redundanten Rechenzentrums, muss das Ergebnis nachprüfbar im Projektantrag dargestellt sein.

| Schritt 3: Projekte planen und durchführen

Im dritten Schritt geht es um die Zusammensetzung der Projektgruppe, Projektleitung (Projekthierarchie), Projektmitarbeitenden, Zusammenarbeit innerhalb der Projektgruppe, unterschiedliche berufliche und persönliche Interessen und Arbeitsstile und die Frage ihrer Einbindung in die Statusgruppen. Damit sind aufgrund der Arbeitsmarktstrukturen im Allgemeinen und der Personalstruktur in der jeweiligen Behörde im Besonderen mit der tendenziellen Benachteiligung von Frauen und der Überrepräsentation von Männern auf allen Stausebenen gleichstellungsrelevante Aspekte berührt. In diesem Lernschritt bilden deshalb die Teilhabechancen von Frauen und Männern einen Schwerpunkt, denn neben der fachlichen Kompetenz für die Projektarbeit ist auch der gleichberechtigte Zugang von Frauen und Männern zur Projektgruppe bzw. zur Projektleitung zu beachten. Hier könnte beispielsweise die Gleichstellungsbeauftragte als Beraterin in die Projektplanung einbezogen und Formen der Zusammenarbeit mit ihr vereinbart werden.

Die Kostenplanung kann neben einer Wirtschaftlichkeitsprüfung auch einer Analyse mit den Methoden des Gender-Budgeting unterzogen werden. Beispiele für die Analyse eines Budgets aus der Perspektive der Gleichstellung von Frauen und Männern aus allen Bundesministerien und aus verschiedenen nachgeordneten Behörden enthält die Machbarkeitsstudie Gender-Budgeting auf Bundesebene¹⁸ (Färber u. a. 2007).

Es wird im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Förderung neuer Baumodelle für das Wohnen im Alter auf ihre Gleichstellungsrelevanz hin untersucht. Das Programm wird deswegen als gleichstellungsrelevant eingeschätzt, weil die Adressatinnen und Adressaten des Programms, Frauen und Männer „unterschiedliche Lebenserwartungen sowie im Alter unterschiedliche Alltagskompetenzen und eine unterschiedliche Einkommenssituation haben: Männer sterben durchschnittlich früher, Frauen verfügen durchschnittlich über weniger Geld. (...) Eine Förderung könnte grundsätzlich die Frage einer – wenn auch unbeabsichtigten – Benachteiligung nach Geschlecht aufwerfen, wenn z. B. der Zugang zu diesen Wohnformen vom Wohlstand im Alter abhängen würde oder der Wohnraumzuschnitt und die Finanzierungsformen nicht flexibel genug wären, um Veränderungen der Lebenssituation z. B. durch Verwitwung zu beachten“ (Färber u. a. 2007, S. 199 f.).

I Schritt 4: Projekte steuern

Der Lernschritt umfasst die Teilschritte Soll-Ist-Vergleiche einschließlich der Bestimmung von Indikatoren, die Analyse von Abweichungen, Risikoeinschätzung, Qualitätssicherung und Projektsteuerung.

Gender-sensible qualitative und quantitative Daten sind die Grundlage für die Bestimmung von Indikatoren für den Soll-Ist-Vergleich. Indikatoren wiederum können in einem Index gebündelt werden.

Ein gutes Beispiel für eine umfassende Datenbasis ist der deutsche Gender-Index, mit dem die Chancengleichheit von Frauen und Männern regional gemessen wird. Der Index wird mit 19 Indikatoren aus den Bereichen Ausbildung, Erwerbsleben und Partizipation gebildet. Die relativen Abweichungen der Indikatorenausprägung für Frauen und für Männer werden mit einer Formel berechnet. Der Gender-Index ist der Mittelwert dieser 19 relativen Geschlechterdifferenzen. Die Auswahl der Bereiche und Indikatoren beruht auf den Ergebnissen vorhergehender Studien und einer Diskussion von Expertinnen und Experten (vgl. HBS 2008). Der Index, dessen derzeitige Werte auf Zahlen aus dem Jahr 2006 beruhen, soll jährlich aktualisiert werden. Der Gender-Index kann entweder als Grundlage für die Messung der Wirkungen im Projekt genutzt werden oder als Methode auf die eigene Indikatorenauswahl und Indexbildung übertragen werden.

¹⁸ Siehe Kap. 5.1, Arbeitshilfe „Querschnittsaufgaben Organisation – Haushalt – Personal“.

Gender-Aspekte sind darüber hinaus zentral in der Projektsteuerung, z. B. für die Personalführung. So können beispielsweise mögliche Konflikte im Projektteam auch auf unterschiedlichen Arbeitsbelastungen von Frauen und Männern durch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder auf einer Teilzeitbeschäftigung beruhen. Das ist in der Projektleitung mit zu berücksichtigen, von der ein effektives und wirtschaftlich vertretbares Projektmanagement gefordert wird (vgl. GenderKompetenzZentrum 2009).

I Schritt 5: Projekte abschließen

Arbeitsaufgaben beim Abschluss eines Projektes sind der Abschlussbericht und eine Abschlusssitzung. Inhalt dieses Lernschrittes ist die interne und möglicherweise auch externe Kommunikation der Ergebnisse des Projektes.

Für die interne und externe Präsentation der Ergebnisse des Projektes könnten Aspekte aus der Arbeitshilfe der Bundesregierung zur geschlechterdifferenzierten und gleichstellungsorientierten Erstellung von Berichten aufgegriffen werden. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat ein Merkblatt zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming im Berichtswesen“ publiziert (vgl. BMFSFJ 2005), worin angeregt wird, dass schon in der frühen Planungsphase eines Berichtes die Gleichstellungsdimension „durch eine geschlechterdifferenzierte und gleichstellungsorientierte Reflexion der Fragestellungen“ integriert werden soll. Daten sollen möglichst geschlechterdifferenziert sein. Bilder und Layout sollen „Geschlechterstereotypen entgegenwirken“ (a. a. O.). Dies kann im Projektmanagement durch die Berücksichtigung dieser Aspekte im Abschlussbericht gewährleistet werden.

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Voraussetzung für die Fortbildungseinheit ist, dass die Teilnehmenden bereits im Plenum Projektideen aus ihrem Erfahrungsbereich zusammengetragen haben oder die Dozentin bzw. der Dozent Projektideen ergänzend eingeführt hat. Um zu gewährleisten, dass die Teilnehmenden ihr Erfahrungswissen im Seminar einbringen können, könnten sie bereits in der Einladung zum Seminar aufgefordert werden, Beispiele aus ihrem Tätigkeitsbereich mitzubringen. Darauf könnte auch in der Ausschreibung des Seminars hingewiesen werden.

Thema	Die Relevanz der Gleichstellung von Frauen und Männern in den Projektideen
Zeitung-fang	Gesamtdauer: 90 Min.
Ziele	- Identifizierung gleichstellungsrelevanter Aspekte in der Projektidee - Prospektive Einschätzung der möglichen Wirkungen des Projektes auf die Gleichstellung von Frauen und Männer (Wirkungsanalyse) - Bewertung der Teilhabechancen von Frauen und Männern ausgehend von den Ergebnissen der Wirkungsanalyse - Einschätzung der Konsequenzen aus den Ergebnissen für die weitere Arbeit an der Projektidee
Inhalte	- Klärung des Bedarfs an Recherchen zur Ermittlung der Gleichstellungsrelevanz, z. B. Bedarf an gender-bezogenem Fachwissen, Expertinnen und Experten, qualitativen und quantitativen Daten, die für die Wirkungsanalyse benötigt werden, jeweils an konkreten Beispielen aus dem Tätigkeitsbereich der Teilnehmenden - Berücksichtigung der Gleichstellungsrelevanz bei der Projektplanung, z. B. für die Planung der Zusammensetzung des Projektteams nach den für das Projekt notwendigen Kompetenzen
Metho-disches Vorge-hen	1. Input zur Vorbereitung der Gruppenarbeit (10 Min.) Einführung in das gesellschaftlich strukturierte Geschlechterverhältnis (z. B. die geschlechterbezogene Arbeitsteilung, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, das Modell des Alleinverdieners) und zum Leitfaden „Gleichstellungswirkung und Teilhabechancen“. Siehe Arbeitsblatt „Leitfaden Gleichstellungswirkung und Teilhabechancen“ 2. Arbeitsgruppen (40 Min.) Die Teilnehmenden werden gebeten, Arbeitsgruppen jeweils zu der Projektidee zu bilden, die sie entweder selbst eingebracht haben oder die sie gerne bearbeiten möchten. Die Gruppen sollen während des gesamten Seminars konstant bleiben und die Methoden des Projektmanagements an der Projektidee weiter erproben. Diskussion der Fragestellungen (Arbeitsblatt) in den Gruppen, Verschriftlichung der Ergebnisse als Grundlage für die weitere Planung der Arbeit am Projekt unter Berücksichtigung der Gleichstellungsrelevanz (Flipchart). Siehe Arbeitsblatt „Fragestellungen für die Arbeitsgruppen“ 3. Präsentation im Plenum (40 Min.) Ein Mitglied der Arbeitsgruppe präsentiert die Ergebnisse, ein anderes moderiert die Diskussion im Plenum.
Setting und Materia-lien	Kleingruppenräume, Flipcharts, 2 Arbeitsblätter

Arbeitsblatt „Leitfaden Gleichstellungswirkung und Teilhabechancen“

aus: Bergmann/Pimminger 2004

	Gleichstellungswirkung	Teilhabechancen
Analyse	Um geschlechtsspezifische Wirkungen eines Projektvorschlags abschätzen zu können, ist es notwendig, als Grundlage die geschlechtsspezifischen Strukturen im Projektfeld zu analysieren. Es wird untersucht, ob das geplante Projekt geschlechtsspezifische Strukturen reproduziert oder abbaut.	Damit das Projekt geschlechtssensibel gestaltet werden kann, sind im ersten Schritt die Zugangs- und Teilhabebedingungen und die Bedürfnisse von Frauen und Männern der Projektzielgruppe zu analysieren.
Ziele	Die Fortschreibung von geschlechtsspezifischen Ungleichheitsstrukturen durch das Projekt soll vermieden und ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheiten geleistet werden. Für das Projekt werden dazu im zweiten Schritt gleichstellungsorientierte Wirkungsziele festgelegt.	Ziel der geschlechtssensiblen Projektgestaltung ist die Sicherstellung gleicher Zugangs- und Teilhabechancen von Frauen und Männern. Für das Projekt werden dazu im zweiten Schritt überprüfbare Ziele formuliert.
Umsetzung	Im dritten Schritt werden zur Integration gleichstellungsorientierter Aspekte Begleitmaßnahmen entwickelt.	Im dritten Schritt wird das Projekt so gestaltet, dass Frauen und Männer die gleichen Zugangs- und Teilhabechancen haben.
Evaluierung	Im vierten Schritt wird festgelegt, wie der Erfolg des Projekts geschlechtsbezogen analysiert und wie die gleichstellungsorientierten Wirkungsziele evaluiert werden.	Im vierten Schritt wird für das Projekt ein Verfahren zur begleitenden Überprüfung und Verbesserung der geschlechtssensiblen Gestaltung festgelegt.

Arbeitsblatt „Fragestellungen für die Arbeitsgruppen“

- Auf welchen (Lebens-)Sachverhalt bezieht sich die Projektidee?
- Inwieweit sind Frauen und Männer oder Teilgruppen von ihnen jeweils unmittelbar Zielgruppen in der Projektidee?
- Welche geschlechterbezogenen Ungleichheiten gibt es im Themenbereich der Projektidee? Was sind die Ursachen dafür? Gibt es unterschiedliche Probleme und Bedürfnisse bei Frauen und Männern in Bezug auf die gewählte Maßnahme?
- Welche Daten (Statistiken, Forschungsergebnisse usw.) liegen zugrunde? Sind sie geschlechterdifferenziert? Falls keine Daten vorhanden sind: Auf welchen Einschätzungen beruhen die Annahmen zu den Wirkungen des Projektes?

4. Literatur

Aichhorn, Ulrike/Hasicka, Petra/Bankosegger, Karoline/Werndl, Daniela 2006: Gender Controlling, Projektbericht http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/gm_univ_sbg.pdf

Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene 2004a: ToolBox Gender-Mainstreaming. Wien, http://www.lrsocialresearch.at/files/Toolbox_Gesamt.pdf

Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene 2004b: Praxishandbuch Gender-Mainstreaming. Wien, Kapitel 11: Die Umsetzung von Gender-Mainstreaming in Projekten. Siehe auch: Vortrag von Irene Pimminger im Rahmen der Fachtagung des GenderKompetenzZentrums: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gem_toolbox_umsetzung_programme.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005: Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming im Berichtswesen“ <http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/gm-und-berichtswesen,property=pdf,bereich=gm,sprache=de,rwb=true.pdf>

Bundesministerium des Innern (Hrsg.) 2002: Moderner Staat – Moderne Verwaltung. Praxistest zur Gesetzesfolgenabschätzung. Abschlussbericht über den Praxistest zur Erprobung des Handbuchs und des Leitfadens zur Gesetzesfolgenabschätzung an ausgewählten Vorhaben der Ressorts

Bundesumweltministerium 2002: Checkliste Gender Impact Assessment, http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/gia_checkliste.pdf

Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (gtz) 1997: Ziel Orientierte Projekt Planung (ZOPP), Eschborn.

Doblhofer, Doris/Küng, Zita 2008: Gender-Mainstreaming. Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor. Heidelberg

Färber, Christine/Dohmen, Dieter unter Mitarbeit von Parlar, Renée/Können, Manfred/Cleuvers, Birgitt A. 2007: Machbarkeitsstudie Gender-Budgeting auf Bundesebene. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/machbarkeitsstudie-gender-budgeting-pdf,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf> Berlin

GenderKompetenzZentrum 2009: Gender-Mainstreaming in der Programmplanung: <http://www.genderkompetenz.info/aktuelles/fachtagungen/instrumente/hfzuwendungen/>

Hans-Böckler-Stiftung (HBS) in Kooperation mit dem Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2008: Gender Index, <http://www.gender-index.de/>

Institut für sozialökologische Forschung (ISOE) 2004: Gender Impact Assessment im Rahmen des Pilotprojektes zu Gender-Mainstreaming im Strahlenschutz im BMU, http://www.isoe.de/ftp/GIA_Prototyp_ISOE.pdf

Sellach, Brigitte/Baer, Susanne/Enders-Dragässer, Uta/Kreß, Brigitta/Kuhl, Mara 2003: Wissensnetz Gender-Mainstreaming für die Bundesregierung, Berlin, <http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/gm/wissensnetz.html>

TRANSFER GmbH o. J.: Selbstlernkurs Projektmanagement. Version 4. Hürth

Zentrum Frau in Beruf und Technik (ZFBT) (Hrsg.) 2003: Gender im Projektmanagement. Erfahrungsbericht und Materialsammlung für die Praxis. Castrop-Rauxel, www.zfbt.de

Zentrum Frau in Beruf und Technik (ZFBT) (Hrsg.) 2006: Ein Leitfaden zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming in der Praxis. Castrop-Rauxel. www.zfbt.de

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Methoden und Techniken der Prozessorganisation“

Expertin: Brigitte Sellach

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Grundlagen der methodischen Organisationsarbeit in Verwaltung und Dienstleistung
- | Beispiele zur Einübung von Methoden und Techniken der Prozessorganisation
- | Prozessgestaltung

3. Curricula für Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema 1 : Einführung in die Grundbegriffe der Prozessorganisation unter Berücksichtigung der Gleichstellungsdimension
- | Thema 2: Ablaufstrukturen im Berichtswesen unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive

4. Literatur

Das Seminar „Methoden und Techniken der Prozessorganisation“ richtet sich an Beschäftigte des höheren und gehobenen Dienstes aus Organisations- und Fachreferaten von Bundesbehörden, zu deren Aufgabenbereich die Prozessorganisation gehört.

Die Fortbildung zielt auf die theoretische Vermittlung von Grundlagenwissen zu Prozessorganisation, Prozesserhebung und Dokumentation, Prozessanalyse sowie die Prozessoptimierung mit den jeweils dazu gehörenden methodischen Verfahren. Daran anknüpfend sollen Methoden und Techniken der Prozessorganisation an einem konkreten Beispiel erprobt und eingeübt werden.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist als Querschnittsaufgabe in das Konzept des Seminars zu integrieren. Grundgedanke einer integrierten Gender-Perspektive ist der Sachverhalt, dass es keine geschlechtsneutralen Veränderungsprozesse in Organisationen bzw. von einzelnen Arbeitsabläufen innerhalb einer Organisation gibt. Eine Ausnahme stellen vollautomatisierte Unterprozesse dar. Deshalb bedürfen alle Prozessanalysen und Ansätze der Prozessoptimierung der Prüfung nach Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit.

Analysen zum Unternehmenswandel – ausgelöst durch neue Managementkonzepte oder das Konzept der lernenden Organisation – haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit sich dadurch die Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern verändert hat, und somit positive Auswirkungen auf die Gleichstellung festzustellen sind. Ansatzpunkte

zur Lockerung der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung, mit denen die Arbeitssituation von Frauen in verschiedenen Beschäftigungsbereichen verbessert werden kann, enthalten aktuelle Konzepte der Reorganisation und Arbeitsgestaltung im Kontext der Humanisierung der Arbeitswelt, wie z. B. den Abbau von Zeitzwängen oder die Erweiterung des Tätigkeitsspektrums (vgl. Hilf/Jacobson 2001). Gleichwohl werden die von Frauen besetzten Beschäftigungsbereiche weniger stark in Reorganisationsprozesse einbezogen (vgl. Osterloh/Wübker 2001). Die Chancen für die Nutzung des Potenzials aller Beschäftigten werden damit nur unzureichend genutzt. Sowohl die positiven als auch die negativen Effekte von Reorganisationsprozessen können als ein Indiz für die Bedeutung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe gewertet werden.

Ähnliche Analysen wie die von Organisationsentwicklungskonzepten und -prozessen in der Wirtschaft stehen in der öffentlichen Verwaltung bislang noch weitgehend aus. Erste Ansatzpunkte bieten jedoch die Erfahrungen, die im Rahmen des wissenschaftlich begleiteten Prozesses der Implementierung von Gender-Mainstreaming in der Bundesregierung in verschiedenen Bundesministerien dokumentiert worden sind (vgl. Sellach u. a. 2003). Als Beispiel für den Beginn einer systematischen, methodischen Prozessorganisation sei hier die Entwicklung von Instrumenten zur Prozessorganisation genannt, so z. B. die Arbeitshilfe „Gender-Mainstreaming in Forschungsvorhaben“ (Ressortforschung) (vgl. BMFSFJ 2005 a). Ziel der Entwicklung dieses Instruments ist es, Gleichstellung systematisch in der Ressortforschung zu verankern. Zu Beginn der Arbeitshilfe werden die für die Aufgabenstellung relevanten rechtlichen Grundlagen dargestellt. Mit diesen Organisationsgrunddaten können die nächsten Arbeitsschritte der Prozessorganisation wie z. B. die Ermittlung von Stellen- und Anforderungsprofilen, die zeitliche Auslastung, die Bemessung der personellen Kapazitäten für die Aufgabenwahrnehmung und der Kosten, die Aufgabenkontrolle und die Analyse von Schwachstellen gegangen werden.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierter Gender-Perspektive

Eine Fortbildung zum Thema Prozessorganisation in Verwaltung und Dienstleistung umfasst Inhalte wie die Grundlagen der methodischen Organisationsarbeit, eine Einführung in Grundbegriffe der Prozessorganisation sowie in Prozessgestaltung und die Organisation des Prozessmanagements. Vertiefend geht es um Ablaufstrukturen und Prozessdarstellungen, Grundlagen der Datenermittlung (Analyse und Synthese), Grundlagen der analytischen Personalbedarfsrechnung, quantitative Bewertungsverfahren, Fehlermöglichkeiten und Einflussanalyse und Methoden zur Entscheidungsfindung (Prioritätenanalyse – Nutzwertanalyse).

Im folgenden wird auf einzelne Themenfelder eingegangen, in die Gender-Aspekte integriert werden. Diese spielen vor allem für die Vermittlung der Grundlagen der methodischen Organisationsarbeit eine zentrale Rolle. Auch wird darauf eingegangen, wie bei Beispielen zur Einübung von Methoden und Techniken der Prozessorganisation eine integrierte Gender-Perspektive aussehen kann, und was Gleichstellungsorientierung bezogen auf die Prozessgestaltung bedeutet. Grundsätzlich geht es dabei immer auch um die Beteiligung von Frauen und Männern im Prozessteam und inhaltlich um die Umsetzung der Gleichstellung als Zielsetzung.

I Grundlagen der methodischen Organisationsarbeit in Verwaltung und Dienstleistung

Das Thema „Grundlagen der methodischen Organisationsarbeit in Verwaltung und Dienstleistung“ wird am Beispiel der ersten Phase im „Modell zum Vorgehen beim Organisationsmanagement“ (vgl. REFA Bundesverband e. V. 2005) vorgestellt. Hier kann Gleichstellung als Querschnittsperspektive anschaulich eingefügt werden. Dieses Thema ist deswegen von besonderer Bedeutung, weil alle weiteren Fortbildungsinhalte und Methoden auf diesem Grundlagenwissen aufbauen. Die Integration der Gleichstellungsperspektive ist daher zugleich auch der Ausgangspunkt für ihre Berücksichtigung in den anderen Themen der Fortbildung.

In dieser Phase findet eine Ist-Analyse statt. Vorgesehen ist:

- I die Erhebung der Organisationsgrunddaten, aus denen „ersichtlich wird, in welchen Organisationseinheiten welche Aufgaben erfüllt werden und welche die größten Kapazitäten binden“ und
- I die Beurteilung der Sinnhaftigkeit von Aufgaben- und Funktionszuordnung, um erkennen zu können, „wie detailliert der weitere Untersuchungsgang zu betreiben ist“ (ebenda).

Ziel ist es, „Grunddaten zu erheben, Mängel zu diagnostizieren, weiteres Vorgehen und die dabei erforderliche Detailtiefe zu bestimmen“ (ebenda). Auf der Grundlage von gesetzlichen und politischen Vorgaben wird das fachliche und fachpolitische Konzept für die Umsetzung der Aufgabenstellung entwickelt, das richtungsweisend ist für die daran anschließende Prozessorganisation. Dabei ist auch zu prüfen, inwieweit in der Aufgabenstellung gleichstellungsrelevante Aspekte enthalten sind.

Zum Verständnis dieser Einheit sind Beispiele notwendig. Diese sollten aus dem Aufgabebereich von Bundesbehörden gewonnen werden, damit die Merkmale des Verwaltungshandelns wie etwa die Rechtsförmigkeit bei der Umsetzung mit berücksichtigt werden können. Mit verwaltungsnahen Beispielen kann außerdem an den Erfahrungen der Teilnehmenden angeknüpft werden. Beispiele können z. B. aus den zentralen Entscheidungsbereichen des Regierungshandelns gewonnen werden (vgl. Sellach u. a. 2003):

- I Externe Steuerung: In diesem Bereich wird vor allem mit den Mitteln der Rechtsetzung auf gesellschaftliche Vorgänge steuernd eingewirkt. Zentrale Aufgabe der externen Steuerung ist die Gesetzgebung.
- I Interne Steuerung: Damit sind alle Aufgaben gemeint, die auf die Optimierung der Arbeitsabläufe in den Behörden gerichtet sind. Zu den Hauptaufgaben der internen Steuerung gehören die Personalentwicklung (Personalauswahl, Beurteilungsverfahren, Fortbildungen), das Berichtswesen sowie die Organisationsentwicklung. Diese beinhaltet die Festlegung von Arbeitsstrukturen und -abläufen, Beteiligung und Wissensmanagement.
- I Aktivierung Dritter: In diesem Bereich lassen sich alle Aufgaben bündeln, die an Dritte wie Unternehmen der Wirtschaft oder Nicht-Regierungsorganisationen gerichtet werden, damit sie an der Gestaltung gesellschaftlicher Vorgänge mitwirken. Zu den Handlungsfeldern gehören Öffentlichkeitsarbeit, Förderprogramme und Förderinstrumente.

Auch wenn zu den Zielgruppen des Seminars Beschäftigte des gehobenen und des höheren Dienstes aus nachgeordneten Behörden gehören, die nicht direkt an Gesetzgebungsverfahren beteiligt sind, könnten dennoch Beispiele aus den drei Bereichen in einer Fortbildung gewählt werden. Denn die nachgeordneten Behörden sind häufig mit der Überwachung

des Vollzugs von Gesetzen betraut. Prozessorganisatorinnen und -organisatoren schaffen mit ihrer Arbeit die Rahmenbedingungen dafür, dass neben allgemeinen fachlichen Anforderungen auch der Gleichstellungsauftrag umgesetzt wird.

Ein anschauliches Beispiel aus dem Bereich der internen Steuerung ist die Personalgewinnung. In dieser Aufgabenstellung hat neben anderen Fachgesetzen, wie z. B. der Bundeslaufbahnverordnung, auch die Gleichstellungsdimension mit dem Bundesgleichstellungsgesetz (BGleiG) in der Fassung von 2006 eine rechtliche Grundlage. Im BGleiG enthalten sind u. a. Vorschriften zur Ausschreibung oder zu Bewerbungsgesprächen. Durch die Organisation des Prozesses der Personalgewinnung muss gewährleistet werden, dass auch bei arbeitsteiliger Aufgabenwahrnehmung der Gleichstellungsauftrag des Gesetzes im Einzelfall einer Stellenbesetzung umgesetzt wird. Gleichzeitig muss durch die Prozessorganisation sichergestellt werden, dass personelle Ressourcen zur Verfügung stehen für die Steuerung und Kontrolle der behördeninternen Gleichstellung insgesamt. Dies ist Aufgabe entsprechend dem Auftrag im Gesetz, einen behördeninternen Gleichstellungsplan zu entwickeln und umzusetzen (§11 BGleiG). So muss etwa die Zuständigkeit für die Aufstellung des behördeninternen Gleichstellungsplanes, seiner Kontrolle und regelmäßigen Fortschreibung geregelt werden.

I Einübung von Methoden und Techniken der Prozessorganisation

Grundsätzlich kann ein anschaulicher Bezug zwischen Prozessorganisation und Aspekten der Gleichstellung hergestellt werden, wenn die Beispiele aus der Praxis der öffentlichen Verwaltung, sowohl der obersten Bundesbehörden als auch aus dem nachgeordneten Bereich, gewonnen werden. Auch ist es sinnvoll, dass die Teilnehmenden eigene aktuelle Beispiele aus ihren Tätigkeitsfeldern in die Fortbildung einbringen.

Um die Rahmenbedingungen zu klären, sollten wesentliche Bestimmungen des BGleiG im Seminar benannt und beispielhaft erläutert werden. Die Teilnehmenden werden dazu mit Sicherheit Beispiele aus ihrer Berufserfahrung beisteuern können. Die 4R Gender-Analyse (vgl. Doblhofer/Küng 2008, S. 171ff.) bietet eine sehr gute Möglichkeit, Projekte zur Prozessorganisation von Anfang an unter Gleichstellungsfragestellungen zu begleiten und zu evaluieren.

Für die Seminarunterlagen müssen Beispiele aus der öffentlichen Verwaltung in Form von Aufgabenstellungen so aufbereitet werden, dass die Teilnehmenden im Seminar Methoden und Techniken der behördlichen Prozessorganisation einüben können. Grundlegend für alle Seminarunterlagen ist zudem, dass sie in einer geschlechtergerechten Sprache verfasst sind und Frauen und Männer in bildlichen Darstellungen gleichberechtigt und frei von Stereotypen vertreten sind.¹⁹

¹⁹ Siehe Kap. 4.3 Geschlechtergerechte Sprache.

Ein Stereotypen verfestigendes Negativbeispiel aus der Wirtschaft

In einem Fallbeispiel einer Fortbildung ging es um die Frage nach den Konsequenzen betrieblicher Veränderungen in der privaten Wirtschaft durch den Einsatz von EDV und Internet. Es handelte sich in dem Beispiel um eine Abteilung mit drei männlichen Beschäftigten auf verschiedenen Ebenen und einer weiblichen Beschäftigten für Sekretariatstätigkeiten. Das Beispiel diente dazu, dass die Teilnehmenden in Kleingruppen Methoden und Techniken der Prozessorganisation anwenden. Problematisch erweist sich unter Gleichstellungsgesichtspunkten das Arbeitsergebnis der Kleingruppen, das besonders durch die Anlage des Fallbeispiels bedingt ist: der Arbeitsplatz der Sekretärin sollte wegfallen, während die Tätigkeit eines der männlichen Beschäftigten durch die stellvertretende Übernahme einer Leitungsfunktion aufgewertet würde.

Das Beispiel erweist sich in mehrfacher Hinsicht als nicht geeignet für Verwaltungsfortbildungen:

- Es kommt nicht aus der Verwaltung, sondern aus der Wirtschaft,
- es negiert den aktiven öffentlichen Gleichstellungsauftrag und
- es werden traditionelle Bilder und Stereotype transportiert.

Wird ein Beispiel mit der Thematik der Auswirkungen von Reformen auf die Beschäftigten gewählt, ist darüber hinaus die Rolle der für Prozessorganisation zuständigen Organisatorinnen und Organisatoren in der Fortbildung zu beachten und zu thematisieren. Sie haben dafür Sorge zu tragen, in den von ihnen erarbeiteten Konzepten auch die Auswirkungen von Neustrukturierungen von Aufgaben auf weibliche und männliche Beschäftigte unter einer Gleichstellungsperspektive reflektieren zu lassen.

Ein Beispiel zur Berichterstellung eignet sich insofern, als es an den Verwaltungsroutinen im nachgeordneten Bereich einsetzt (vgl. BMFSFJ 2005 b). Hier lassen sich verschiedene Aspekte des Projektmanagements durchspielen – durchaus auch bis hin zu Reduktion der Bearbeitungs- und Durchlaufzeit im Sinn einer effizienten Verwaltungsorganisation unter Berücksichtigung der Gleichstellungsorientierung. Es können Schritte erprobt werden wie das Durchführen eigener Recherchen, die Koordination mit Anderen und das Zurateziehen von externer Expertise (wie z. B. Statistisches Bundesamt). In parallelen Arbeitsgruppen können die Teilnehmenden die Berichtsform wählen, die bei ihnen gerade aktuell ist²⁰.

Um zu gewährleisten, dass die Teilnehmenden ihr Erfahrungswissen in das Seminar einbringen können, sollten sie bereits in der Einladung und Ausschreibung zum Seminar aufgefordert werden, Beispiele für die Prozessorganisation aus ihrem Tätigkeitsbereich mitzubringen.

²⁰ Siehe den Curriculumvorschlag in diesem Kapitel in Abschnitt 3.

I Prozessgestaltung

Grundlegend für die Prozessgestaltung in Bundesbehörden, wie auch in allen staatlichen oder kommunalen Behörden, sind folgende Schritte: die Festlegung der Aufgabenbereiche nach politischen und gesetzlichen Vorgaben; die Klärung der Aufgabenteilung und Kooperation innerhalb tarif- und beamtenrechtlicher Bestimmungen; die Klärung des Umfangs von Kontrolle und Leitung bzw. Führung im Rahmen von dienstrechtlichen und laufbahnmäßigen Erfordernissen sowie die Verteilung der Aufgaben auf die personellen Ressourcen, die vom Parlament, auf Bundesebene, jährlich im Staatshaushalt gesetzlich festgelegt werden.

Gleichstellung als Querschnittsthema ist von Bedeutung in Bezug auf:

- I die rechtsstaatliche Verpflichtung der Verwaltung, Gleichstellungsauftrag als Verfassungsauftrag umzusetzen;
- I die Ungleichheiten im Verwaltungssystem: die sowohl horizontale als auch vertikale Segregation der Arbeitsverhältnisse in der Verwaltung, die von Frauen und Männern getragen werden und daher in das gesellschaftlich strukturierte Geschlechterverhältnis von Ungleichheit und Diskriminierung eingebettet sind;
- I das Gebot der Wirtschaftlichkeit des Verwaltungshandelns: in der Prozessorganisation sind immer auch die vielfältigen Potenziale aller Beschäftigten zu berücksichtigen.

Mit der Thematisierung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe geraten auch Vereinbarkeitsprobleme zwischen beruflichen Verpflichtungen und sozialen, familiären und gesellschaftlichen Anforderungen in den Blick von prozessverantwortlichen Organisationsmanagern und Organisationsmanagerinnen. Aus diesen Gründen können bei der Prozessgestaltung nicht nur die methodischen und technischen Instrumente vermittelt werden, sondern es sind auch umfassendere Strategien und Aushandlungsprozesse zur Beteiligung der beschäftigten Frauen und Männer zu thematisieren.

3. Curricula für Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitumfang	90 Minuten
Ziele	Mit dieser Einheit soll die Bedeutung der Vermittlung von Kenntnissen zu Methoden und Techniken der Prozessorganisation hervorgehoben werden. Es geht darum zu erfassen, dass durch die Organisation der Prozesse der Rahmen geschaffen wird für die Umsetzung von Aufgaben, in denen Gleichstellung von Frauen und Männern als Staatsauftrag immer mit enthalten ist: ■ Erfassen der Bedeutung der Gleichstellungsperspektive innerhalb der fachlichen Aufgabenstellung für die Gestaltung der Prozessorganisation in der öffentlichen Verwaltung ■ Erwerb von gleichstellungsorientierter Handlungskompetenz in Prozessorganisation und Organisationsmanagement ■ Wissen um die Bedeutung der gleichstellungsrechtlichen Grundlagen für die verschiedenen Entscheidungsbereiche der Verwaltung ■ Erkennen und Übernahme der Verantwortung derjenigen, die Prozesse organisieren, für die inhaltliche und formale Funktionsfähigkeit von Verwaltung unter Gleichstellungsgesichtspunkten
Inhalte	■ Vermittlung von Kenntnissen zu den Grundlagen der methodischen Organisationsarbeit in der Verwaltung und den darin enthaltenen Aspekten der Gleichstellung von Frauen und Männern, u. a. gleichstellungsrelevante Wirkungen von Prozessorganisation für die Beschäftigten, Stellenabbau oder Karriere durch Prozessorganisation ■ Berücksichtigung gleichstellungspolitischer Ziele in Prozessorganisation bei Aufgabenbewertung, Aufgabenstrukturierung und Aufgabenverteilung ■ Vermittlung gleichstellungsrechtlicher Grundlagen, u. a. Gleichstellungsgesetz, beamtenrechtliche Vorschriften, Tarifverträge ■ Grundlegendes Wissen über die Integrationsmöglichkeit von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe (Gender-Mainstreaming) in Verwaltungshandeln wie z. B. Kenntnis des Wissensnetz Gender-Mainstreaming (vgl. Sellach u. a. 2003)
Methodisches Vorgehen	1. Input (siehe Fachbezogenes Gender-Wissen) (15 Min.) 2. Kleingruppen (45 Min.) mit erkenntnisleitenden Fragestellungen zur Integration der Gleichstellungsperspektive (auf Flipcharts): ■ Wie eng ist der Bezug zwischen fachlicher Aufgabenstellung, formaler Prozessorganisation und Gleichstellung? ■ Inwieweit sind Methoden und Techniken der Prozessorganisation gebunden an fachliche, gesetzliche und politische Vorgaben in Bezug auf Gleichstellung? ■ Welche Bedeutung hat in diesem Kontext Gleichstellung als Querschnittsaufgabe in Prozessorganisation und Organisationsmanagement? ■ Welches Fachwissen benötigen Beschäftigte im Arbeitsbereich Prozessorganisation zur Integration von Gleichstellung? 3. Diskussion im Plenum (30 Min.)
Setting und Materialien	Kleingruppenräume und Plenarraum, PowerPointPräsentation, mehrere Flipcharts (abhängig von Gruppengröße)

Thema Einheit 2	Ablaufstrukturen im Berichtswesen unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive
Zeitungsumfang	90 Minuten
Ziele	- Handlungskompetenz zur Identifizierung von gleichstellungsrelevanten Sachverhalten und Kooperationserfordernissen - Kompetenz zur Einschätzung vorliegender Daten und zur Identifizierung von Daten- und Wissenslücken - Fähigkeit zur Vermittlung gleichstellungsrelevanter Aspekte an die Fachkräfte in den am Bericht zu beteiligenden internen und externen Organisationseinheiten, z. B. durch die Formulierung von entsprechenden Fragen zur Bearbeitung
Inhalte	Mit dieser Einheit werden gleichstellungsrelevante Aspekte in die Ablaufstruktur im Berichtswesen eingeführt. Am Beispiel von konkreten Berichtsaufträgen sollen alle Arbeitsschritte der Berichterstellung vom Berichtsauftrag bis zur Abgabe des Berichtes systematisch aufgelistet und jeweils geprüft werden, inwieweit darin Gleichstellungsaspekte berührt sind, sowohl bei der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung als auch bei den am Bericht zu beteiligenden Organisationseinheiten: - Systematisierung der Ablaufstruktur für die Berichterstellung - Formulierung von gleichstellungsrelevanten Fragen für jeden Arbeitsschritt - Bestimmung des Verfahrens zur Bearbeitung der Fragen für jeden Arbeitsschritt - beispielhafte Formulierung von Fragen für die zu beteiligenden Organisationseinheiten - eine für das Organisationsreferat nachvollziehbare Dokumentation der Ergebnisse
Methodisches Vorgehen	1. Einführung in die Aufgabenstellung für die Kleingruppen (15 Min.) 2. Kleingruppen (45 Min.) Aufgabe der Kleingruppen ist, am Beispiel von konkreten Berichten (mitgebrachte Berichte von den Teilnehmenden oder dem Dozenten bzw. der Dozentin) die Ablaufstruktur für die Berichterstellung systematisch darzustellen und dabei für jeden Arbeitsschritt folgende Fragen zu klären (Fragen auf Flipcharts): - Inwieweit sind die Lebenswirklichkeiten und Interessen von Frauen und Männern im Berichtsauftrag angesprochen? - Welche gleichstellungsrelevanten Fragestellungen müssen bearbeitet werden? - Welche Daten und Erkenntnisse sind zur Bearbeitung der Fragen vorhanden? - Welcher ergänzende gleichstellungsrelevante fachliche Input zur Bearbeitung des Berichtes wird benötigt? - Welche Fragestellungen sollten von den zu beteiligenden Organisationseinheiten bearbeitet werden? - Wie können die Aspekte der Gleichstellung systematisch in das Ablaufschema für die Berichterstellung eingefügt werden? 3. Plenum (30 Min.) Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert und diskutiert.
Setting und Materialien	Kleingruppenräume Kopien der ausgewählten Berichte, Flipchartpapier

4. Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005 a: Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming in Forschungsvorhaben“

<http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/gm-und-forschung,property=pdf,bereich=gm,sprache=de,rwb=true.pdf>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005 b: Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming im Berichtswesen“

<http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/gm-und-berichtswesen,property=pdf,bereich=gm,sprache=de,rwb=true.pdf>

Doblhofer, Doris/Küng, Zita 2008: Gender-Mainstreaming. Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxisbuch. Heidelberg

GenderKompetenzZentrum: Handlungsfeld Organisationsentwicklung:

<http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/organisationsentwicklung/>
Stand: Februar 2009

Hilf, Ellen/Jacobson, Heike 2001³: Reorganisation und Arbeitsgestaltung 2001: Ansatzpunkte zur Lockerung der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden

Jann, Werner 2001²: Hierarchieabbau und Dezentralisierung. In: Blanke, Bernhard u. a.: Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen

Osterloh, Margit/Wübker, Sigrid 2001³: Prospektive Gleichstellung durch Business Process Reengineering?. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden

REFA Bundesverband e. V. (Hrsg.) 2005: Grundlagen der methodischen Organisationsarbeit in Verwaltung und Dienstleistung. Darmstadt

Riebe, Helga/Düringer, Sigrid/Leistner, Herta 2000: Perspektiven für Frauen in Organisationen – Neue Organisations- und Managementkonzepte kritisch hinterfragt. Münster

Sellach, Brigitte/Baer Susanne/Enders-Dragässer,Uta/Kreß, Brigitta/Kuhl, Mara 2003: Wissensnetz Gender-Mainstreaming für die Bundesbehörden. Berlin, S. 40

<http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/wissensnetz-komplettfassung,property=pdf,bereich=gm,sprache=de,rwb=true.pdf>

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Grundlagen des Qualitätsmanagements“

Experte: Wolfgang Nötzold

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Qualitätsdimension „Leitung“
- | Qualitätsdimension „Controlling“
- | Qualitätsdimension „Personal/Personalentwicklung“
- | Qualitätsdimension „Kundinnen/Kunden“

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Qualitätsmanagement und Gender-Mainstreaming oder: Qualität hat verschiedene Geschlechter

4. Literatur

Das Seminar zu den Grundlagen des Qualitätsmanagements (QM) richtet sich an Personen, die in einer Behörde oder Verwaltung mit der Planung, Einführung, Durchführung und Kontrolle von Qualitätsmanagementverfahren befasst sind. Sie erhalten im Seminar eine Einführung in die Grundlagen verschiedener Qualitätsmanagementsysteme, deren Grundbegriffe und Instrumente. In diesem Zusammenhang werden QM-Verfahren daraufhin überprüft, ob und wie in ihnen Gender-Aspekte Berücksichtigung finden bzw. wie diese integriert werden können.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Viele Verfahren und Instrumente des Qualitätsmanagements verstehen sich als a priori geschlechtsneutral – so wie sie sich auch neutral verstehen hinsichtlich sozialer, ethnischer, religiöser und anderer Unterschiede und Tatbestände. Es hat sich jedoch erwiesen, dass die organisationalen Strukturen und Prozesse, auf die sie sich beziehen, die sie analysieren und verbessern wollen, durch Geschlechterverhältnisse geprägt sind. Daher sind auch im Qualitätsmanagement Gender-Aspekte zu thematisieren und zu bearbeiten.

Bundesbehörden sind laut Gemeinsamer Geschäftsordnung (GGO) dem Prinzip der Gleichstellung in ihrem Handeln verpflichtet²¹. Auch EU-Richtlinien verpflichten nationale Behörden und nachgeordnete Einrichtungen zur Umsetzung der Strategie des Gender-Mainstreaming. Im Sinne dieser Verpflichtungen ist es konsequent, Gleichstellung als grundlegende Wahrnehmungs- und Handlungskategorie in Verfahren und Strukturen des Qualitätsmanagements einzubeziehen.

²¹ Siehe Kap. II und Kap. 4.2, Dimension „Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive“.

Notwendige Voraussetzungen für eine gelingende Integration von Gleichstellungsdimensionen in das Qualitätsmanagement wie auch für ein Projekt zur Implementierung beider sind die grundlegenden normativen Leitlinien eines jedes Qualitätsmanagements:

1. die grundlegende Entscheidung und die Verantwortung der Leitungs- und Führungsebene,
2. Anlage des Prozesses der Qualitätsentwicklung als Top-down-Prozess, der von der Leitung nicht nur entschieden und verantwortet, sondern auch gesteuert wird,
3. klare Regelung für die operative Verantwortung in Rolle und Funktion einer Person bzw. einer Personengruppe als Qualitäts-Beauftragte bzw. Gender-Beauftragte,
4. partizipative Gestaltung des Qualitätsentwicklungsprozesses, d. h. die Einbeziehung aller Beschäftigten auf allen Hierarchieebenen und in allen Funktionsgruppen.

Gleichstellung als Querschnittsaufgabe (Gender-Mainstreaming) ist nicht nur eine gleichstellungspolitische Strategie, sondern dient auch zur Qualitätsverbesserung des jeweils konkreten fachlichen Handelns. Dabei ist die Umsetzung an professionell ausgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen sowie an entsprechendes Vorgehen gekoppelt. Es handelt sich um eine kontinuierliche Vermittlung und begleitende Verbesserung der Qualitäts- und Gender-Idee im Sinne einer Impulsfunktion mit der wesentlichen Orientierung in die jeweilige Führungs- und Leitungskultur hinein, in die Organisations- und Personalstruktur, in Fachbezug und Repräsentanz. Die notwendige Implementierung setzt an diesen Prozessen und Strukturen an. Die relevanten Instrumente einer so verstandenen Implementierung von Qualitätssicherung unter einer Gender-Perspektive sind damit:

- Fortbildung und kontinuierliche Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb der Verwaltung,
- Fachlicher Input (möglichst mit Unterstützung durch externe Kompetenz),
- Einbau von Qualitäts- und Gender-Kriterien in alle Planungs- und Controllingsysteme,
- Gender-Budgetanalyse,
- Interne Audits ergänzt um „Gleichstellungscontrolling“,
- Transparenz und Öffentlichkeitsarbeit zu den Ergebnissen nach innen und außen.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Die Bearbeitung des Themas Gleichstellung kann in Seminaren zum Qualitätsmanagement in zwei Formen erfolgen:

- a) als ständige Fragestellung bei der Behandlung der Methoden und Verfahren der Qualitätsentwicklung,
- b) als eigenständige Seminareinheit – möglichst zu Beginn des Seminars.

Wichtig ist, dass sowohl in der Ausschreibung zum Seminar wie auch im definitiven Programm Gleichstellungsaspekte als inhaltlicher Schwerpunkt benannt werden, damit die Teilnehmenden das Thema bereits im Vorfeld als relevant wahrnehmen.

In der öffentlichen Verwaltung gibt es unterschiedliche Ansätze und Modelle des Qualitätsmanagements. Es werden Verfahren nach ISO 9001 oder nach EFQM (European Foundation for Quality Management), Methoden des Benchmarking oder des Common Assessment Framework (CAF-Modell) angewendet. Fast alle diese Qualitätsmanagementsysteme ver-

nachlässigen bisher Gender-Kriterien. Dabei ist Gleichstellung ein klassisches Querschnittsthema für alle Bereiche des Qualitätsmanagement – für Führung ebenso wie für Mitarbeiterzufriedenheit, für Ressourcen wie für Ergebnisse. In anderen Branchen gibt es bereits Ansätze zur Integration von Gender-Aspekten in Qualitätsentwicklungsverfahren, die auf die Verwaltung übertragen und angepasst werden können. Diese Ansätze werden im Folgenden dazu herangezogen, um Fragestellungen zu entwickeln, mit denen Gender-Aspekte in QM-Verfahren integriert werden können.

Folgende Dimensionen von Qualitätsmanagementverfahren bieten sich u. a. an, um Gender-Aspekte zu thematisieren: Leitung, Controlling, Personal/Personalentwicklung und Kundinnen/Kunden.

I Qualitätsdimension „Leitung“

In dieser Dimension geht es darum, wie die Leitungs- und Führungsebene alle wichtigen Personengruppen in der Verwaltung und im Umfeld beteiligt und wie sie Motivation und Beteiligung aller Mitarbeitenden an der Entwicklung der eigenen Organisation fördert und würdigt. Das beinhaltet z. B. folgende Fragen (vgl. Kriterium 1 „Leitung“ des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM), Heinold-Krug u. a. 2001, S. 14ff.), die einer differenzierten Analyse nach Gleichstellungskriterien zugänglich sind:

Beispiel: „Leitung“ im EFQM-Modell

- I** Wie werden Männer und Frauen dazu motiviert, Fragestellungen, die sich aus Gleichstellung und Vielfalt ergeben, zu bearbeiten und entsprechende konzeptionelle und strukturelle Veränderungen in Gang zu setzen?
- I** Wie unterstützt die Leitungs- und Führungsebene die Mitarbeitenden dabei, ihre Pläne zu realisieren und ihre Ziele und Teilziele zu erreichen?
- I** Wie unterstützt die Leitungs- und Führungsebene die Mitarbeitenden aktiv bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie?
- I** Wie werden Mitarbeitende unabhängig von ihrem Geschlecht belobigt, beurteilt und ausgewählt?
- I** Wie werden Frauen und Männer gleichermaßen in die Verteilung von Ressourcen und die Entwicklung neuer Arbeitsfelder einbezogen?

I Qualitätsdimension „Controlling“

Bei der Bearbeitung der Qualitätsdimension „Controlling“ können ebenso Gender-Aspekte als Querschnittsdimension bearbeitet werden²². Im QM-Verfahren der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW“ wird das folgendermaßen beschrieben: „Kennzahlen, Kennziffern und qualitative Erfolgsindikatoren sind definiert und begründet und, sofern sie personenbezogen sind, geschlechtsbezogen bzw. im Sinne von Diversity Management differenziert. Sie werden regelmäßig erhoben und bewertet; Konsequenzen werden gezogen“ (Zech 2008, S.76).

²² Eine umfassendere Darstellung der Integration von Gender-Aspekten in die Bearbeitung des Themas Controlling befindet sich im Kap. 5.1, Arbeitshilfe „Grundseminar Controlling“.

I Qualitätsdimension „Personal/Personalentwicklung“

Insbesondere Personalpolitik, Personalmanagement und Personalentwicklung in Unternehmen und Verwaltungen müssen gender-sensibel gestaltet werden, wenn sie diskriminierungsfrei ablaufen sollen. Von daher sind in die Leitfragen zu dieser Qualitätsdimension Gender-Aspekte zu integrieren. Ein Beispiel dafür, wie dieses umgesetzt werden kann, bieten die Fragen zum Bereich „Personal/Personalentwicklung“ im Qualitätsentwicklungsverfahren QVB (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben 2007, S. 9).

- | In welcher Weise werden in den Tätigkeitsbeschreibungen die festgelegten Aufgaben, Befugnisse sowie Anforderungen auf stereotype Geschlechterrollenzuschreibung hin überprüft?
- | Wie ist die Einkommenssituation in der Organisation bzgl. der Gleichstellung von Frauen und Männern?
- | Gibt es in der Organisation Modelle zur Einbindung von Beschäftigten während der Karenzzeiten, zur Betreuung der Kinder von Beschäftigten, zur Unterstützung von Pflegezeiten von Beschäftigten?
- | Wird bei der Festsetzung von Terminen auf die Möglichkeiten von Teilzeitkräften geachtet? Werden Überstunden erwartet und wie sind die Auswirkungen auf Frauen und Männer?
- | Gibt es Betriebsvereinbarungen zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie, gegen geschlechtsbezogene Lohndiskriminierung oder gegen sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz?
- | Wie ist die Anerkennungskultur der Organisation (Belobigungen, Prämien ...) gender-spezifisch geprägt?
- | Welche gender-sensiblen Fragen und Hinweise enthalten die Leitfäden für Mitarbeitendengespräche?

I Qualitätsdimension „Kundinnen/Kunden“

Viele Verwaltungsstellen haben externe Kundinnen/Kunden – Steuerzahlende, Fahrzeughaltende, Importeure und Importeurinnen ausländischer Waren, Wählerinnen und Wähler u. a. Zur Qualitätsentwicklung gehört unabdingbar die Optimierung des Umgangs mit diesen Gruppen. Ein erster Schritt, hier Gleichstellung umzusetzen, kann bei der Umgestaltung der schriftlichen Kontakte geschehen, d. h. durch die Übernahme der Vorschläge zur geschlechtergerechten Sprache des Bundesverwaltungsamtes (BVA 2002). Weitere Schritte des gender-orientierten Qualitätsmanagements könnten z. B. die Erhebung der Zufriedenheit der Kundinnen und Kunden mit Angaben zum Geschlecht oder/und die Überprüfung des Verhältnisses zwischen Kund(inn)enkontakten und „Gesamtkundschaft“ sein: Gibt es eine Entsprechung nach Geschlecht oder Abweichungen? Wie könnte Abweichungen entgegengesteuert werden?

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Ziele	- Erkenntnis des grundlegenden Zusammenhangs zwischen Qualitätsmanagementverfahren und Gleichstellung als Querschnittsaufgabe (Gender-Mainstreaming) - Kennen lernen von sinnvollen Möglichkeiten, Gender-Aspekte und dazugehörige Fragestellungen in Qualitätsmanagement-Prozesse und QM-Instrumente zu integrieren - Kenntnis grundlegend notwendiger Voraussetzungen für die Umsetzung von Qualitätsmanagementprojekten unter der Berücksichtigung von Gender-Aspekten - Verknüpfung eigener Erfahrungen als Frau bzw. Mann am Arbeitsplatz mit den Anforderungen eines gender-sensiblen Qualitätsmanagements
Zeitbedarf	120 Minuten
Methodisches Vorgehen	Wechsel zwischen Plenumsgesprächen und Kleingruppenarbeit 1. Plenum (15 Min.) Kurzeinführung in den Zusammenhang von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe (Gender-Mainstreaming) und Qualitätsentwicklung, z. B. mit Hilfe einer PowerPoint-Darstellung 2. Plenum (30 Min.) Darstellung und Diskussion von Dimensionen, Verfahrensweisen und Instrumenten zur Integration von Gleichstellungsaspekten in die Qualitätsentwicklung 3. Kleingruppenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen (30 Min.) Bestandsaufnahme zu folgenden Fragen: - Wie wird in meiner Verwaltung mit dem Thema „Gleichstellung“ bzw. „Gender-Mainstreaming“ umgegangen? - Welche Erfahrungen im Umgang mit Gender-Aspekten finde ich für die Arbeit in der Qualitätsentwicklung wichtig? - Wie stelle ich mir die Integration von Gender-Aspekten in meine Arbeit bei der Qualitätsentwicklung vor? 4. Plenum (30 Min.) Zusammentragen der Ergebnisse der Arbeitsgruppen, Systematisierung der Ergebnisse auf Wandzeitungen 5. Abschluss (15 Min.) Im Ausblick sollte dargestellt werden, dass Fragen der Gleichstellung im weiteren Seminarverlauf immer wieder angesprochen werden und in welchen Dimensionen der Qualitätsmanagementverfahren sie von Bedeutung sind.

4. Literatur

Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Hrsg.) 2007: Institutionelle Gender-Analyse. Arbeitshilfe zur Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen im Kontext von Gender-Mainstreaming. Wuppertal

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2005: Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming im Berichtswesen“ (Geschlechterdifferenzierte und gleichstellungsorientierte Erstellung von Berichten). Berlin

BVA 2001: Bundesverwaltungsamt – Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik. Qualitätsmanagement: ISO 9001 in Behörden, Info Band 1663, Köln

BVA 2002²: Bundesverwaltungsamt – Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik (Hrsg.): Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern – Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele. BBB-Merkblatt M19. Köln http://www.bva.bund.de/imperia/md/content/bbb_win/allgemeines/16.pdf

Döge, Peter/Fenner, Brigitte 2004: Handreichung zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming in der kommunalen Verwaltung. Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung IAI e. V. Berlin

GenderKompetenzZentrum: Implementierung von Gender-Mainstreaming:
<http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/implementierung/>

GenderKompetenzZentrum: Top-Down-Umsetzung von Gender-Mainstreaming:
<http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/implementierung/topdown/>

Heger, Rolf-Joachim 2004: Strategien der Integration von Gender-Mainstreaming in Qualitätsmanagementprozesse. Dokumentation der 8. Zielgruppenkonferenz für Vertreter/innen der Städte und Gemeinden aus E&C-Gebieten „Strategien der kommunalen Umsetzung von Gender-Mainstreaming“, 29.–30. April 2004 Berlin. <http://www.eundc.de/pdf/28006.pdf>

Heinold-Krug, Eva/Griep, Monika/Klenk, Wolfgang 2001: EFQM Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE. Frankfurt a. M.

Zech, Rainer 2008²: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Grundseminar Controlling“

Experte: Wilfried Kunstmann

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Kennzahlen
- | Kosten- und Leistungsrechnung
- | Benchmarking

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Zusammenhang von Leitbild/Vision, strategischen Zielen und Kennzahlencontrolling am Beispiel der Gleichstellung von Frauen und Männern

4. Literatur

Zur Zielgruppe des Grundseminars Controlling gehören Beschäftigte des gehobenen und höheren Dienstes, die entweder bereits Controllingfunktionen übernommen haben und eine systematische Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse benötigen oder sich auf anstehende Anforderungen (Tätigkeit im Controlling, Erweiterung der eigenen Stelle durch Controllingfunktionen) vorbereiten wollen. Sie sollen eine allgemeine Einführung in die Aufgaben des Controlling erhalten und dabei wesentliche Begriffe und Funktionsweisen des Controlling in der öffentlichen Verwaltung unter Berücksichtigung von Gleichstellungspunkten kennen lernen. Dabei werden ihnen wesentliche Elemente des Controlling und deren Einsatzmöglichkeiten vermittelt.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Controlling ist eine Form der internen Unternehmenssteuerung durch die Koordination von Planung und Kontrolle sowie durch die Informationsversorgung der Unternehmensführung (Horváth 1996). Es ist primär ein Steuerungsinstrument für – gewinnorientierte oder gemeinnützige – Wirtschaftsunternehmen. Die Entwicklung „passgenauer Steuerungssysteme“ (BMI 2006, S. 11) mit dem Ziel einer stärkeren Ergebnis- und Wirkungsorientierung des Haushalts für die öffentliche Verwaltung mit ihren nicht-wirtschaftlichen Aufgabenstellungen kann daher nicht bruchlos auf die klassischen Controllingsysteme zurückgreifen, sondern muss sie den eigenen Zielen entsprechend anpassen. Ein wichtiges, gesetzlich verankertes Ziel der öffentlichen Verwaltung ist die Gleichstellung von Frauen und Männern.

Ein auf den rechtlichen Rahmenbedingungen beruhender Bestandteil des Controlling in der öffentlichen Verwaltung ist das Gleichstellungscontrolling. „Gleichstellungs-Controlling ist die Integration der Gleichstellungsziele in die routinemäßigen Planungs- und Steuerungsprozesse eines Unternehmens oder einer öffentlichen Verwaltung. Damit wird Gleich-

stellung als Querschnittsaufgabe verankert und die Umsetzungsverantwortung den Führungskräften und Entscheidungsträgerinnen und -trägern übertragen“ (Müller/Sander 2005, S. 15; vgl. auch Krell 2008 und Wiltzius 2003).

Dies bedeutet beispielsweise für die Bundesregierung, die Umsetzung des „Leitprinzip Gleichstellung“, das in der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien festgelegt ist (GGO), abzusichern. Es gilt darauf hinzuwirken, dass die gleichstellungspolitischen Ziele bei jeder Maßnahme ausdrücklich ausgewiesen sind, die Evaluierungskriterien zur Erreichung dieser Ziele benannt werden und dass eine Kommunikation darüber gesichert ist. Anknüpfungspunkte und bisherige Elemente des Controlling sind Berichte und Abfragen sowie Beteiligungsverfahren laut der GGO (vgl. GenderKompetenzZentrum).

In der öffentlichen Verwaltung können eine Reihe von Handlungsfeldern identifiziert werden, die für die Geschlechtergerechtigkeit relevant sind und die mit Hilfe des Controlling geplant, überprüft und gesteuert werden können. In Erweiterung von Doblhofer (2001) sind dies folgende Handlungsfelder:

- Beschäftigungssituation von Frauen und Männern in der Verwaltung
- Personalbeschaffung und Einstellung
- Personalentwicklung, Weiterbildung, Karriereförderung
- Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf
- Förderung partnerschaftlichen Verhaltens am Arbeitsplatz
- Institutionalisierung von Chancengleichheit
- Chancengleichheit als Prinzip der öffentlichen Verwaltung
- Geschlechtergerechtes Verhalten gegenüber Externen (Kundinnen und Kunden)
- Auswirkung der Verwaltungshaushalte auf die davon betroffenen Frauen und Männer.

Anknüpfend an die klassischen Instrumente des Controlling sind in den letzten Jahren eine Reihe von Anwendungen entstanden, die direkt auf die Gleichstellung von Frauen und Männern gerichtet sind, so das Gender Controlling (Rösener/Damkowski 2004; Universität Salzburg 2006), das Gender-Budgeting (vgl. Färber u. a. 2007; Friedrich-Ebert-Stiftung 2007; MASGF Brandenburg 2008) oder die 4-R- bzw. 5-R-Methode (vgl. Universität Salzburg 2006; Doblhofer/Küng 2008)²³.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Gender-bezogene Themen können sowohl in die reguläre Behandlung der Controllinginstrumente einbezogen als auch mit speziellen Methoden des Gender-Controlling behandelt werden. Die inhaltliche Struktur des Controlling (Grundlagen, operatives Controlling, strategisches Controlling) erlaubt es, Gender-Aspekte als Querschnitt-Themen in alle Phasen der Fortbildung zu integrieren. Die Integration kann implizit oder explizit geschehen – implizit über Fallbeispiele, in denen u. a. Fragen der Gleichstellung thematisiert werden, explizit durch die Behandlung von operativem und strategischem Gleichstellungscontrolling und deren Instrumenten.

²³ Siehe auch Kap. 5.1, Arbeitshilfe „Querschnittsaufgaben Organisation – Haushalt – Personal“.

Beispiel 1: Kennzahlen

Bei der Behandlung der Kennzahlen als „Arbeitsmaterial“ des Controlling ist eine Integration der Gleichstellungsperspektive geboten. Um zu Beginn die Verbindung zwischen „Philosophie“ der Einrichtung/Behörde (Vision, Leitbild) und daraus abzuleitenden Zielen (Aufgabenerledigung, Mitarbeitendenorientierung) zu verdeutlichen, kann die Gleichstellungsorientierung (Gender-Mainstreaming) als strukturierendes Beispiel genommen werden. Am Gleichstellungsziel lässt sich exemplarisch deutlich machen, wie das Leitbild einer Behörde von übergeordneten Leitlinien (z. B. politischen, fachlichen und gesetzlichen Ziele) abhängt und getragen wird und wie wiederum aus diesem Leitbild konkrete strategische und operative Ziele generiert werden können. Aus diesen Zielen können Soll- und Ist-Kennzahlen entwickelt werden, die zur Situationswahrnehmung und Steuerung benutzt werden können.

Als durchgängiges Referenzbeispiel kann die Gleichstellungsperspektive zum einen das Verhältnis von Leitbild, Zielbestimmung und Kennzahlenentwicklung inhaltlich transparent machen und zugleich die Notwendigkeit der systematischen Verfolgung des Gleichstellungsziels innerhalb des Controllings aufzeigen. Hilfreich wäre auch für das allgemeine Verständnis der Controlling-Kennzahlen die Differenzierung nach Input-, Output-, Outcome-, Performance-, Effizienz- und Effektivitätsindikatoren, für die jeweils Beispiele aus der Gender-Perspektive genutzt werden können (vgl. Universität Salzburg 2006, S. 16f.).

Beim Themenbereich Kosten- und Leistungsrechnung kann im Zuge der Behandlung des Betriebsabrechnungsbogens (Umlage der Kostenstellen) als Beispiel die Kostenstelle „Gleichstellungsbeauftragte“ gebildet werden. Dabei hätten die Teilnehmenden zu überlegen, welche Sachkriterien für die Aufteilung dieser Hilfskostenstelle auf die Hauptkostenstellen benutzt werden können. Manche Gemeinkosten lassen sich leicht aufteilen (Miete z. B. über die genutzten Quadratmeter Fläche), andere wiederum können durchaus zu Diskussionen führen (Warum wird meine Abteilung mit der Hälfte der Gleichstellungsbeauftragten belastet?). Insofern wäre dieses Beispiel diskussionsanregend: es zeigt die Bewertungsproblematik von Gemeinkostenumlagen, kann aber auch zu Gesprächen über den Sinn und Zweck der Gleichstellungspolitik führen.

Die Instrumente des strategischen Controlling eignen sich in sehr unterschiedlicher Weise für die Bundesverwaltung. Insbesondere die Balanced Scorecard (BSC) und das Benchmarking sind Instrumente, die sich für die Integration von Gleichstellungsaspekten beispielhaft anbieten. So kann gefragt werden, wie in der Perspektive der Mitarbeitendenorientierung der klassischen BSC die Gleichstellung von Frauen und Männern vorkommen kann – besonders, wenn das Seminar das Beispiel schon bei der Behandlung der Kennzahlen diskutiert hat. Wenn die Zeit reicht, können die Teilnehmenden in Kleingruppen solche BSC-Kennzahlen für ihre Arbeitsbereiche entwickeln. Dabei kann auf gleichstellungspolitische Weiterentwicklungen der BSC wie die „Equality Scorecard“ (vgl. Doblhofer/Küng 2008; Doblhofer 2009) zurückgegriffen werden.

Beispiel 3: Benchmarking

Auch das interne und externe Benchmarking lässt sich am Beispiel der Geschlechtergerechtigkeit darstellen, z. B. mit der Frage: Wie schaffen es andere Verwaltungen, wie schaffen es Wirtschaftsunternehmen, die Zahl von Frauen in Führungspositionen zu vergrößern?

Beispiele für gleichstellungsorientiertes Controlling lassen sich aus allen oben angeführten Handlungsfeldern entwickeln. Dabei bieten sich die Handlungsfelder „Beschäftigungssituation“ und „Personalentwicklung“ besonders an, weil bei ihnen zum einen schnell einsichtig wird, warum Gleichstellungsperspektiven ein zentrales Element im Controllingprozess bilden. In diesen Handlungsfeldern können relativ einfach Kennzahlen und Indikatoren für Gleichstellung entwickelt werden. Bspw. können die Teilnehmenden in Arbeitsgruppen Indikatoren für die Anteile von Frauen und Männern an Führungspositionen, für die Beteiligung an Fortbildungen u. a. entwickeln²⁴.

Notwendig wäre es auf jeden Fall, im Seminar auf Instrumente wie das Gender-Budgeting hinzuweisen, also auf „die systematische Prüfung aller Einnahmen und Ausgaben im Haushaltsprozess bei der Aufstellung, Ausführung und Rechnungslegung sowie aller haushaltsbezogenen Maßnahmen auf die ökonomischen Effekte für Frauen und Männer sowie auf die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse“ (Färber 2007, S. 17).

²⁴ Siehe Arbeitshilfe 5.1, „Querschnittsaufgaben Organisation – Haushalt – Personal“.

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitumfang	4,5 Stunden
Ziele	Die Lernenden verstehen den direkten Zusammenhang zwischen Leitbildinhalten, Zielen und Kennzahlen unter Gleichstellungsaspekten. Sie können Soll-Kennzahlen operationalisieren und Ist-Kennzahlen generieren.
Inhalte	Leitbilder haben die Funktion, betriebliche bzw. behördenspezifische Ziele explizit zu formulieren und sowohl den Mitarbeitenden als auch den „Kundinnen und Kunden“ gegenüber transparent zu machen, was und wie die Einrichtung ihre Leistung erbringen will. Sie stellen die normative Grundlage dar, an der alle Beteiligten die aktuelle Situation und die bislang erfolgten Schritte messen und bewerten können. Das Leitbild bildet den Zielrahmen für die Entwicklung mehrjährig angelegter strategischer Ziele, die jährlich in operative Ziele und Aufgaben umgesetzt werden (vgl. BMI 2001, S. 7f.). Voraussetzung für die Generierung, Implementierung und Überprüfung operativer Ziele ist deren Messbarkeit in Form von Kennzahlen (Operationalisierung). Der Zusammenhang von Leitbildern, Zielen/Aufgaben und Kennzahlen ist ein zentrales Scharnier des strategischen Controllings und des strategischen Managements auch bei Behörden. Die Beachtung dieses Zusammenhangs ermöglicht erst eine zielorientierte Führung. Das Leitbild Gleichstellung gehört zu den zentralen Leitbildzielen der Bundesministerien. Es bietet sich daher an, bei der Entwicklung von Kennzahlen die Gleichstellung von Männern und Frauen als Beispiel zu nehmen. Auch der Sachverhalt, dass die fachliche Aufgabe Gender-Mainstreaming für alle Ressorts gleichermaßen gilt, spricht dafür.
Arbeitseinheit 1 (90 Min.)	Leitbilder und die Entwicklung strategischer und operativer Ziele
Ziel	Die Lernenden kennen die Funktion von Leitbildern, verstehen den Prozess der Implementierung und Revision von Leitbildern und den der Entwicklung strategischer und operativer Ziele im Zusammenhang mit Gleichstellungsorientierung

Thema Zusammenhang von Leitbild/Vision, strategischen Zielen und Kennzahlencontrolling am Beispiel der Gleichstellung von Mann und Frau	
Fortsetzung	
Methodisches Vorgehen	1. Einführender Vortrag mit Diskussion (25 Min.) Arbeitsmaterial: Leitbild 2. Kleingruppenarbeit (40 Min.) Formulierung eines Leitbildziels zur Gleichstellung von Frauen und Männern und Entwicklung eines strategischen Ziels zur Gleichstellung 3. Plenum (25 Min.) Zusammentragen und Diskussion der Kleingruppenergebnisse
Arbeitseinheit 2 (180 Min.)	Operationalisierung der Ziele und Kennzahlen
Ziel	Die Lernenden verstehen das Erfordernis, Ziele zu operationalisieren und können den Zielen angemessene Kennzahlen unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive zuordnen
Methodisches Vorgehen	1. Einführung im Plenum (30 Min.) Mögliche Kennzahlen für den Erfolg der Gleichstellung 2. Kleingruppenarbeit (45 Min.) Entwicklung operativer Gleichstellungsziele für die eigene Behörde und entsprechende Kennzahlen 3. Plenum (30 Min.) Zusammenführen der Ergebnisse der Kleingruppen 4. Gruppendiskussion (45 Min.) Hindernisse und Widerstände – Vorschläge zur Überwindung 5. Abschlussrunde (30 Min.) Zusammenfassende Diskussion im Plenum

4. Literatur

Bundesministerium des Inneren 2001: Leitfaden zum Aufbau eines operativen Controllings in den Behörden des Geschäftsbereichs des Bundesministeriums des Innern, Version 1.0 (01.07.2001)

Bundesministerium des Inneren 2006: Zukunftsorientierte Verwaltung durch Innovationen. Berlin

Doblhofer, Doris 2001: Audit Equality Management. In: Gertraude Krell, Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden, S. 140ff.

Doblhofer, Doris 2009: www.dorisdoblhofer.at/ArbeitsblaetterGesamt.pdf (12.01.2009)

Doblhofer, Doris/Küng, Zita 2008: Gender-Mainstreaming. Berlin

Färber, Christine 2007: Perspektiven für Gender-Budgeting in Deutschland. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Gender-Budgeting. Berlin, S. 17–41

Friedrich-Ebert-Stiftung 2007: Gender-Budgeting. Berlin

Färber, Christine/Dohmen, Dieter/Parlar, Renée/Köhnen, Manfred 2007: Machbarkeitsstudie Gender-Budgeting auf Bundesebene. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/machbarkeitsstudie-gender-budgeting-pdf,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>

GenderKompetenzZentrum: Ebenen und Funktionen von Controlling im Zusammenhang mit der Strategie Gender-Mainstreaming: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/organisationsentwicklung/controlling/> (aufgerufen am 17.02.2009)

Horváth, Peter 1996: Controlling. München

Krell, Gertraude 2008: Einleitung. Chancengleichheit durch Personalpolitik, Ecksteine, Gleichstellungscontrolling und Geschlechterverständnis als Rahmen. In: Dies. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Frauen Brandenburg 2008: Kurzleitfaden „Gender-Budgeting“, www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?id=105698&_siteid=9 (10.12.2008)

Müller, Catherine/Sander, Gudrun 2005: gleichstellungs-controlling. Zürich

Rösener, Anke/Dombrowski, Wulf 2004: Gender Controlling in der Kommunalverwaltung. Hamburg (Arbeitspapiere für Staatswissenschaft 10)

Stadt Graz (o. J.): Gender-Mainstreaming: Die 4-R-Methode, www.graz.at/cms/dokumente/10102040_2017431/61a38c88/Schulungsunterlage_GM_4-R-Methode.ppt (12.02.2009)

Universität Salzburg 2006: Gender Controlling. Endbericht. Salzburg

Zentrum Frau in Beruf und Technik (Hrsg.) 2003: Gender im Projektmanagement. Castrop-Rauxel

Wiltzius, Martine 2003: Gender Controlling – Eine Methode zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming in öffentlichen Verwaltungen. Unveröffentlichte Magistra-Arbeit Humboldt-Universität zu Berlin http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/wiltzius_gender_controlling_2003.pdf

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Gesetzesfolgenabschätzung“

Expertin: Ulrike Spangenberg

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- Thema: Anwendung der Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“

4. Literatur

Das Seminar richtet sich an Beschäftigte der Bundesverwaltung, die mit der Erarbeitung oder Evaluierung von Gesetzen und anderen Rechtsvorschriften befasst sind. Die Inhalte sollen die Teilnehmenden befähigen, die Auswirkungen bzw. die Wirksamkeit von Gesetzen zu ermitteln sowie – bei der Vergabe von Gutachten oder Wirkungsanalysen an andere Abteilungen oder externe Auftragnehmer – die Anforderungen für eine solche Prüfung zu formulieren.

Das Seminar vermittelt den Teilnehmenden praxisorientiert die rechtlichen Grundlagen, Ziele, Arten und Methoden der Gesetzesfolgenabschätzung. Darüber hinaus werden die in der Bundesverwaltung verwendeten Instrumente vorgestellt und beispielhaft angewendet.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Die Gesetzesfolgenabschätzung (GFA) ist ein Verfahren zur Ermittlung und Bewertung der Wirkungen einer geplanten oder bereits in Kraft getretenen Rechtsvorschrift. Das Verfahren zielt auf eine Verbesserung der Wirksamkeit von Rechtsvorschriften, insbesondere von Gesetzen. Über die GFA sollen die voraussichtlichen oder tatsächlichen Folgen und Nebenwirkungen von Rechtsvorschriften abgeschätzt bzw. ermittelt werden, um Entscheidungsprozesse innerhalb der Verwaltung aber auch der Politik auf eine bessere Informationsgrundlage zu stellen (Böhret/Konzendorf 2000). Seit Juni 2009 wird für die Durchführung von (prospektiven) Gesetzesfolgenabschätzungen die Arbeitshilfe zur Gesetzesfolgenabschätzung empfohlen (Bundesministerium des Inneren 2009).

In der Bundesverwaltung soll die GFA auf Gesetze, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften angewendet werden. Seit dem Jahr 2000 sind die Bundesministerien nach §§ 43, 44 Abs. 1 der Gemeinsamen Geschäftsordnung (GGO) verpflichtet, in der Begründung eines Gesetzesentwurfs die voraussichtlichen Gesetzesfolgen darzustellen. Gleichzeitig ist nach § 2 GGO die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen der Bundesministerien zu

fördern (Gender-Mainstreaming). Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist daher auch in Gesetzgebungsverfahren bzw. Gesetzesevaluationen zu berücksichtigen. Für die GFA heißt das:

- | Die Folgen und die Nebenwirkungen eines Gesetzes sind auch im Hinblick auf eine unterschiedliche Betroffenheit von Frauen und Männern bzw. deren Lebenslagen zu prüfen.
- | Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist als Zielvorgabe bzw. als Bewertungsmaßstab zu berücksichtigen. Regelungen und Regelungsoptionen sind daher zu prüfen, inwieweit deren Wirkungen die Gleichstellung von Frauen und Männern fördern oder behindern.
- | Das Verfahren der GFA ist gleichstellungsorientiert zu gestalten. Dazu gehört z. B. eine ausgewogene Partizipation von Frauen und Männern in Gremien und Beteiligungsverfahren.

Die Vorgabe in § 2 GGO konkretisiert den verfassungsrechtlichen Auftrag des Staates, die Gleichstellung von Frauen und Männern aktiv zu fördern. Zu diesem Gleichstellungsgebot gehört auch das Verbot der Benachteiligung von Frauen und Männern. Gleichstellungsgebot und Benachteiligungsverbot sind in Art. 3 Abs. 2 und 3 Grundgesetz verankert. Das Benachteiligungsverbot umfasst dabei auch Regelungen, die sprachlich zwar neutral formuliert sind, deren tatsächliche Wirkungen Frauen und Männer, bedingt durch verschiedene Lebenslagen, aber unterschiedlich treffen (z. B. geschlechtsbezogene Erwerbsmuster oder familiäre Rollenverteilungen). Zu berücksichtigen ist, dass Frauen und Männer keine in sich homogenen Gruppen sind. Vielmehr können die Lebenslagen von Frauen und Männern auch durch andere gesellschaftliche Strukturmerkmale, z. B. Alter, soziale oder ethnische Herkunft, Bildungsgrad oder sexuelle Orientierung geprägt sein. Entsprechend unterschiedlich können auch die Wirkungen von Gesetzen für die entsprechenden Gruppen ausfallen. Die Analyse und Bewertung der tatsächlichen Wirkungen von Gesetzen setzt die Verwendung von Daten voraus, die nach Geschlecht und anderen für den Regelungsbereich relevanten Merkmalen differenzieren.

Durch eine solche differenzierte Analyse der tatsächlichen Wirkungen eines Gesetzes, gestützt auf entsprechende Daten, können Rechtsvorschriften letztendlich zielgenauer und damit wirksamer ausgestaltet werden. GFA und Gender-Mainstreaming verfolgen damit gemeinsame Ziele: Die Verbesserung der Wirksamkeit von Gesetzen und die Vermeidung von unbeabsichtigten Nebeneffekten (vgl. Baer/Lewalter 2007; Baer 2002; Internetseiten GenderKompetenzZentrum).

Das Instrument der Bundesverwaltung für eine gleichstellungsorientierte Gesetzesfolgenabschätzung ist die Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“ (BMFSFJ 2007).

Die Arbeitshilfe zeigt die für eine gleichstellungsorientierte Gesetzesfolgenabschätzung relevanten Fragen und Verfahrensschritte auf. Die Arbeitshilfe sensibilisiert für die Gleichstellungsrelevanz von gesetzlichen Regelungen und unterstützt die Analyse der Gleichstellungswirkungen eines Gesetzes anhand von einfachen Prüffragen. Bislang wird die Arbeitshilfe jedoch nur selten angewendet und Gender-Mainstreaming in der Gesetzgebung häufig auf eine sprachliche Gleichbehandlung reduziert. Ziel sollte es sein, das Wissen der Beschäftigten um Geschlechterverhältnisse zu stärken und die Relevanz einer gleichstellungsorientierten Folgenabschätzung zu verdeutlichen, um die Akzeptanz für Gender-Mainstreaming und die Umsetzung von § 2 GGO in der Verwaltung zu steigern.

Auch in anderen Ländern, z. B. Großbritannien, die Niederlande, Kanada und Österreich, und einigen Landesverwaltungen wurden Instrumente für eine gleichstellungsorientierte Gesetzesfolgenabschätzung entwickelt. In Österreich ist die Verknüpfung von Gesetzesfolgenabschätzung und Gender-Mainstreaming seit 2008 in der Bundesverfassung geregelt (vgl. Link auf den Internetseiten des GenderKompetenzZentrums; Mückenberger u. a. 2008; Beveridge u. a. 2002)

Auf europäischer Ebene ist die so genannte integrierte Folgenabschätzung seit 2005 als Standardverfahren bei allen europäischen Gesetzgebungsvorhaben und wichtigen politischen Vorhaben anzuwenden. Die Analyse der sozialen bzw. gesellschaftlichen Auswirkungen umfasst auch die Analyse geschlechtsbezogener Wirkungen (European Commission 2005).

2. Inhalte für Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive

Die Förderung der Gleichstellung als Aspekt der Gesetzesfolgenabschätzung sollte die konkrete Umsetzung von Gender-Mainstreaming in der Gesetzesfolgenabschätzung thematisieren. Zum anderen sollte die Relevanz einer geschlechterdifferenzierten Perspektive für die Rechtssetzung verdeutlicht werden. Diese Themen können in die Seminarinhalte (Grundlagen: Anforderungen der GGO, Kriterien der Abschätzung, Instrumente der GFA, Internationale Erfahrungen, Praxisbeispiele) integriert werden.

Beispielsweise kann § 2 GGO (Gleichstellung von Frauen und Männern) in die Darstellung der Anforderungen der GGO an Gesetzesfolgenabschätzung einbezogen werden. Dabei ist auf die verbindliche Prüfung der Gleichstellungswirkungen hinzuweisen. Die Verbindlichkeit kann auch anhand der Verfassung oder über europäische Vorgaben erläutert werden.

Bei der Erläuterung der Prüfkriterien einer Gesetzesfolgenabschätzung ist zu verdeutlichen, dass eine gleichstellungsorientierte Gesetzesfolgenabschätzung bedeutet:

- die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Frauen und Männern bei der System- und Problemanalyse sowie bei der Analyse der Folgen und Nebenwirkungen der geplanten oder in Kraft getretenen Regelung(-soptionen); dabei sind z. B. auch die finanziellen Be- und Entlastungen von Frauen und Männern zu ermitteln;
- die Einbeziehung der Gleichstellung von Frauen und Männern als verbindliche Zielvorgabe bzw. als Maßstab für die Bewertung verschiedener Regelungsoptionen.

Im Rahmen der Vorstellung von Instrumenten der Gesetzesfolgenabschätzung ist zumindest auf die Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“ hinzuweisen (BMFSFJ 2007). Sinnvoller ist allerdings eine integrierte Prüfung und Bewertung gleichstellungsbezogener Wirkungen in einer Arbeitshilfe. In der Arbeitshilfe vom Bundesministerium des Inneren (BMI 2009) werden gleichstellungsrelevante Wirkungen nur sehr allgemein als soziale Folgen und Risiken erfasst (siehe Anlage zur Arbeitshilfe GFA – Fragenkatalog, S. 6ff.). Die unten genannten Beispiele für gleichstellungssensible Gesetzesfolgenabschätzungen zeigen jedoch, dass auch die ökonomischen und ökologischen Folgen und Risiken gleichstellungsrelevant sein können. Mangels einer integrierten Arbeitshilfe können Gleichstellungsaspekte in einer Fortbildung aber in den Prüfungsschritten der Arbeitshilfe des Bundesministerium des Innern (BMI) erläutert und

diskutiert werden. Ein Verweis auf die Zuständigkeit des BMFSFJ genügt nicht, denn die Verantwortung für die Prüfung der gleichstellungspolitischen Auswirkungen liegt bei den fachlich zuständigen Ressorts. Die Prüfung der gleichstellungsrelevanten Wirkungen ist im Gesetzesentwurf zu dokumentieren.

Schritt 1 Analyse des Regelungsfeldes: Problem- und Systemanalyse

Sensibilisierung für eine mögliche unterschiedliche Betroffenheit von Frauen und Männern und deren Ursachen im Regelungsbereich, z. B. unterschiedliche Verteilung von Ressourcen (Geld, Bildung, Zeit, Gesundheit, Mobilität etc.) oder geschlechtsbezogene gesellschaftliche Normen

Schritt 2 Zielbeschreibung

Berücksichtigung von Gleichstellung als implizite oder explizite Zielsetzung, z. B. durch eine geschlechterdifferenzierte Darstellung der Zielgruppen und der angestrebten Wirkungen auf die Adressaten und Adressatinnen der Regelung und durch konkrete gleichstellungssensible Zielvorgaben

Schritt 3 Entwicklung von Regelungsalternativen

Entwicklung von gleichstellungsorientierten Regelungsalternativen, Berücksichtigung von gleichstellungssensibler Forschung und Literatur, Einbeziehung von Experten und Expertinnen und Interessenverbänden aus dem Gleichstellungsbereich

Schritt 4 Prüfung und Bewertung der Regelungsalternativen:

Integrierte Analyse der Folgen und Nebenwirkungen der Regelungsalternativen im Hinblick auf die Lebenslagen von Frauen und Männern, Berücksichtigung möglicher unterschiedlicher Präferenzen von Frauen und Männern, Verwendung geschlechterdifferenzierter Statistiken, Gewährleistung einer ausgewogenen Partizipation von Frauen und Männern bei Konsultationsverfahren

Schritt 5 Ergebnisdokumentation

Berücksichtigung der gleichstellungsrelevanten Wirkungen in der Darstellung der Ergebnisse

Es ist wichtig, immer wieder auf die Einbeziehung einer geschlechterdifferenzierten Perspektive hinzuweisen. Bereits die Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen sensibilisiert für mögliche Unterschiede der Auswirkungen von Gesetzen und anderen Rechtsvorschriften.

Häufig wird gegen die Einbeziehung von Gender-Mainstreaming eingewandt, dass nur wenige Gesetze oder Maßnahmen gleichstellungsrelevant sind. Auch in der Begründung von Gesetzesentwürfen findet sich bislang unter den Angaben zu gleichstellungspolitischen Wirkungen überwiegend die Formulierung, dass Auswirkungen auf die Gleichstellung nicht erkennbar sind. Durch die beispielhafte Darstellung bzw. Diskussion geschlechtsbezo-

gener Differenzen in Praxisbeispielen kann die Relevanz einer geschlechterdifferenzierten Gesetzesfolgenabschätzung und die Bedeutung von Geschlecht bzw. „Gender“ als gesellschaftliches Strukturmerkmal verdeutlicht werden.

Beispielsweise sind in der Bundesverwaltung seit der Einführung von Gender-Mainstreaming in verschiedenen Politikfeldern Gesetzesfolgenabschätzungen durchgeführt worden, die eine Gleichstellungsperspektive integriert haben. Beispiele für prospektive Gesetzesfolgenabschätzungen sind das Altenhilfestrukturegesetz (BMI 2002) und die Novellierung der Strahlenschutzverordnung (Hayn/Schultz 2002). Beispiele für retrospektive Gesetzesfolgenabschätzungen sind die Evaluation der Gesetze Hartz I bis III (RWI/ISG 2006), das zweite Familienförderungsgesetz (Mückenberger u. a. 2008) und die laufende Evaluation der Umsetzung von Hartz IV im SGB II (Wagner 2008). Auch andere Länder, z. B. die Niederlande und Österreich, haben entsprechende Gesetzesfolgenschätzungen durchgeführt (vgl. Mückenberger u. a. 2008, S. 237ff.)²⁵.

²⁵ Hinweise zu gleichstellungsrelevanten Aspekten verschiedener Sachgebiete und Handlungsfelder finden sich auf den Internetseiten des GenderKompetenzZentrums.

Beispiel 1: Strahlenschutzverordnung

Exemplarische Anwendung des für den Umweltbereich entwickelten Instrumentes für eine gleichstellungsorientierte Folgenabschätzung (Gender Impact Assessment) anhand der Novellierung der Strahlenschutzverordnung (StrSchV)

Die Novellierung der StrSchV beinhaltet u. a. die Festsetzung von neuen Strahlenschutzgrenzwerten und die Einführung eines differenzierten Schutzkonzeptes für den Zugang zum Kontrollbereich. Zielgruppe der Regelungen sind beruflich strahlenexponierte Personen, d. h. Frauen und Männer aus dem Bereich der Forschung, medizinisches Personal, Personal kerntechnischer Anlagen und Flugpersonal. Wie in der Arbeitshilfe zu § 2 GGO wurde ermittelt, inwieweit sich die in der StrSchV neu zu regelnden Maßnahmen unmittelbar oder mittelbar unterschiedlich auf Frauen und Männer auswirken.

Mit Hilfe einer Recherche bei Personen in strahlenexponierten Berufen und Verbänden wurde u. a. untersucht, welche Wirkungen die Neuregelungen auf die Gesundheit von Frauen, Männern sowie ungeborenes Leben und welche Wirkungen sie auf die Berufssituation von Frauen und Männern in strahlenexponierten Berufen haben. Die Prüfung kommt zu dem Ergebnis, dass die Neuregelungen sowohl umweltpolitisch als auch gleichstellungspolitisch positiv zu bewerten sind. Das neue Schutzkonzept ermöglicht schwangeren Frauen, wenig strahlenbelastete Arbeitsplätze beizubehalten und eröffnet Frauen so die Möglichkeit, auf hoch qualifizierten Arbeitsplätzen zu bleiben. Die unterschiedlichen Grenzwerte für Frauen und Männer sind durch den Stand der medizinischen Forschung begründet, die eine unterschiedliche Aufnahme von radioaktiven Giften in Ovarien und Gebärmutter einerseits und in Spermien andererseits nachweist.

Zudem wurden Verbesserungsmöglichkeiten deutlich, die untergesetzliche Regelungen betreffen, z. B. das Informationsbedürfnis von betroffenen Frauen sowie der Strahlenschutzbeauftragten, dem durch eine Informationsbroschüre Rechnung getragen wurde (vgl. Hayn/Schultz 2002).

Beispiel 2: Auswirkungen der österreichischen Steuerreform 2004/2005

In Österreich werden seit einigen Jahren die geschlechtsbezogenen Auswirkungen der Einkommensbesteuerung untersucht. Mit den Steuerreformen 2004/2005 wurden u. a. die Tarife der Einkommensteuer gesenkt, Kinderzuschläge zum Absetzbetrag für Alleinverdienende und Alleinerziehende eingeführt und die Pendlerpauschale erhöht. Zielgruppe der Regelung sind alle lohn- und einkommensteuerpflichtigen Personen.

Die Auswirkungen auf Frauen und Männer wurden auf der Basis der Lohnsteuerstatistik 2003 unter Berücksichtigung der veranlagten Einkommensteuerpflichtigen ermittelt.

Die Veränderungen der Tarifsenkungen wurden in % der Bruttobezüge bewertet, weil diese dem steuerrechtlichen Prinzip der Leistungsfähigkeit entspricht. Die Auswertung zeigt, dass Männer zwar in absoluten Beträgen von der Tarifsenkung profitieren, in % der Bruttobezüge hat die Tarifreform tendenziell jedoch Frauen besser gestellt. Die Auswertung der Steuerreform 2009 auf der Grundlage der Lohnsteuerstatistik 2007 zeigt ähnliche Ergebnisse (Gierlinger 2009).

	Arbeitnehmende		Rentner und Rentnerinnen	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Lohnsteuerstatistik 2003				
Anzahl	2.025.032	1.670.395	923.092	1.163.785
Bruttobezüge (Mio. €)	59.313	29.921	18.210	14.453
Lohnsteuer (Mio. €)	10.112	3.453	2.877	1.449
Lohnsteuersenkung 2003–2005				
in Mio. €	568	407	254	188
Pro Kopf (in € p. a.)	281	243	275	188
In % der Bruttobezüge 2003	1,0%	1,4%	1,4%	1,3%
In % der Lohnsteuer 2003	5,6%	11,8%	8,8%	13,0%

Demgegenüber kommen die Kinderzuschläge (200 Mio. €) zu etwa 2/3 Männern zugute, weil zwar fast alle Alleinerziehenden Frauen sind, jedoch bei den Alleinverdienenden Männer überwiegen. Auch die Anhebung der Zuverdienstgrenze (30 Mio. €) fällt daher stärker zu Gunsten von Männern aus. Ebenfalls relativ stärker profitieren Männer von der Erhöhung der Pendlerpauschalen (20 Mio. €) (vgl. BMF Österreich o. A.).

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitungfang	4 Seminarstunden
Ziele	Die Teilnehmenden lernen die Arbeitshilfe kennen und verstehen die Relevanz einer geschlechterdifferenzierten Gesetzesfolgenabschätzung in verschiedenen Handlungsfeldern.
Inhalte und Unterthemen	Die Einheit führt in die Arbeitshilfe des BMFSJF zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“ und deren Anwendung ein. Die gleichstellungsorientierten Wirkungen sind bei der Erarbeitung eines Gesetzesentwurfes nach § 2 GGO verbindlich zu prüfen. Die Ergebnisse sind der Gesetzesbegründung darzustellen. Anknüpfend an die Prüffragen der Arbeitshilfe werden anhand von Praxisbeispielen aus der Bundesgesetzgebung die unterschiedlichen Lebenslagen von Frauen und Männern verdeutlicht. Dabei wird insbesondere auf die Dimensionen Repräsentation von Frauen und Männern (z. B. Beteiligung an Entscheidungsprozessen, Anteil an Teilzeitarbeitenden), Verteilung von Ressourcen (z. B. Geld, Zeit, soziale Sicherung) und gesellschaftliche Normen und Werte (z. B. stereotype Rollenzuweisungen) eingegangen. Geschlecht wird dabei im Kontext von anderen gesellschaftlichen Strukturmerkmalen, wie z. B. Alter, soziale oder ethnische Herkunft erläutert. Die Einheit konkretisiert zudem Gleichstellungsziele und Gleichstellung als Bewertungsmaßstab in der Gesetzesfolgenabschätzung. Um die Relevanz einer geschlechterdifferenzierten Perspektive in der Gesetzesfolgenabschätzung zu verdeutlichen, werden konkrete Gesetzgebungsvorhaben aus verschiedenen Handlungsbereichen bearbeitet. Damit wird zum einen die Gender-Kompetenz der Teilnehmenden gestärkt, zum anderen die Akzeptanz von Gender-Mainstreaming in der Bundesverwaltung und die Umsetzung von § 2 GGO gefördert. Die beispielhafte Anwendung verdeutlicht zudem die Notwendigkeit von geschlechterdifferenzierten Daten. Je nach Zusammensetzung und Anzahl der Teilnehmenden können verschiedene Gesetzesvorhaben ausgewählt und bearbeitet werden. Die Gesetzesvorhaben sollten die Handlungsfelder der Teilnehmenden widerspiegeln. Es können auch aktuelle Gesetzesvorhaben verwendet werden, die im Vorfeld bei den Teilnehmenden abgefragt worden sind.
Thema Einheit 1	Einführung in die Arbeitshilfe Rechtssetzung
Ziel	Die Teilnehmenden kennen die Arbeitshilfe Rechtssetzung und verstehen Geschlecht als gesellschaftliches Strukturmerkmal.

Thema	Anwendung der Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“
Fortsetzung	
Methodisches Vorgehen	1. Einführender Vortrag Vorstellung der Arbeitshilfe – Erläuterung der konkreten Anwendung anhand von Praxisbeispielen Arbeitsmaterial: BMFSFJ 2007: Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“ 2. Arbeit in Zweiergruppen (Murmelgruppen) Diskussion von Verständnisfragen, Austausch zu Problemen bei der Anwendung der Arbeitshilfe im Arbeitsfeld der Teilnehmenden 3. Plenum Diskussion offen gebliebener Fragen
Thema Einheit 2	Analyse der Gleichstellungswirkungen von Gesetzen anhand von konkreten Fallbeispielen
Ziel	Die Teilnehmenden verstehen die Relevanz einer gleichstellungsorientierten Gesetzesfolgenabschätzung in verschiedenen Handlungsfeldern.
Methodisches Vorgehen	1. Kurzvortrag Einführung in die Kleingruppenarbeit und Erläuterung des Arbeitsmaterials 2. Kleingruppenarbeit Anwendung der Arbeitshilfe zu § 2 GGO auf praxisrelevante Gesetzgebungsvorhaben Arbeitsmaterial: z. B. aktuelle Gesetzesentwürfe oder andere Rechtsvorschriften aus den Sachgebieten der Teilnehmenden Um die Arbeit in den Kleingruppen zu erleichtern, bietet es sich an, ein vereinfachtes Arbeitsblatt zu entwerfen, das nur die wichtigsten Fragen enthält. Dabei kann die Aufgabe der Kleingruppen z. B. auf die Relevanzprüfung der Arbeitshilfe zu § 2 GGO beschränkt werden. Hier wird zunächst nur geprüft, inwieweit sich die Maßnahmen eines Gesetzes oder einer Rechtsvorschrift unmittelbar oder mittelbar auf Frauen und Männer auswirken. Wichtig ist es, für die Ermittlung der Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche hinzuweisen, z. B. Erwerbsleben, Freizeit, Mobilität, Familie etc. In der Arbeitshilfe zu § 2 GGO sind unter 4.4. Beispielfragen zu Gleichstellungswirkungen aufgeführt. Unterstützend können für die Analyse der (unterschiedlichen) Betroffenheit von Frauen und Männern die Prüfungspunkte der in Schweden entwickelten 3-R-Methode (Sellach u. a. 2003) herangezogen werden: ■ Repräsentation: Anzahl von Frauen und Männern (ggf. differenziert nach Alter, Migrationshintergrund, Behinderung etc.) ■ Ressourcen: Verteilung von und Zugang zu Geld, Zeit, Raum, Gesundheit, Verkehrsmitteln, Dienstleistungen etc. ■ Realitäten: Woraus resultiert die unterschiedliche Repräsentation und unterschiedliche Verteilung von Ressourcen? (z. B. Rechte, gesellschaftliche Werte und Normen etc.).

Thema	Anwendung der Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“
Fortsetzung	
Methodisches Vorgehen	Das Arbeitsblatt kann sich auch an den in Rheinland-Pfalz entwickelten Prüfkriterien zum Gender-Mainstreaming (Landtag Rheinland Pfalz 2003) oder der in Sachsen-Anhalt erarbeiteten Checkliste zur Anwendung von Gender-Mainstreaming bei Kabinettvorlagen (MJ Sachsen Anhalt o. A.) orientieren. 3. Plenum Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse aus den Kleingruppen 4. Gruppendiskussion Diskussion von Problemen und Widerständen in der Verwaltung im Hinblick auf die Anwendung der Arbeitshilfe bei Gesetzesfolgenabschätzungen unter Gender-Gesichtspunkten 5. Abschlussrunde im Plenum Zusammenfassende Diskussion

4. Literatur

Baer, Susanne 2002: Gender-Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts auf Gleichheit. Ausgangspunkte, Rahmen und Perspektiven einer Strategie. In: Bothfeld, Silke/Gronbach, Siegrid, Riedermüller, Barbara (Hrsg.): Gender-Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis, S. 41–62

Baer, Susanne/Lewalter, Sandra 2007: Zielgruppendifferenzierte Gesetzesfolgenabschätzung – Ein Aspekt des Gender-Mainstreaming und ein Beitrag zu „better governance“. In: Die öffentliche Verwaltung 2007, Heft 5, S. 195–202

Bundesministerium des Inneren (BMI) 2009: Arbeitshilfe zur Gesetzesfolgenabschätzung mit Anlagen, http://www.verwaltung-innovativ.de/nn_684508/DE/Presse/Artikel/ArtikelArchiv/2009/20090626__arbeitshilfe__gesetzesfolgenabschaetzung.html

GenderKompetenzZentrum: Internetseiten <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/rechtssetzung/gesetzesfolgenabschaetzung/geschlechterdifferengfa/>

Instrumente und Beispiele für gleichstellungssensible
Gesetzesfolgenabschätzungen in der Bundes- und Landesverwaltung

Bundesministerium des Inneren (BMI) 2002 (Hrsg.): Altenhilfestrukturegesetz. In: Praxistest zur Gesetzesfolgenabschätzung, S. 13–31

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2007: Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender-Mainstreaming bei der Vorbereitung von Rechtsvorschriften“ (geschlechterdifferenzierte Gesetzesfolgenabschätzung), http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/gm-arbeitshilfe-ggo-_C2_A72,property=pdf.pdf

Hayn, Doris/Schultz, Irmgard 2002: Gender Impact Assessment im Bereich Strahlenschutz und Umwelt – Abschlussbericht, Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) im Auftrag des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, <http://www.isoe.de/projekte/bmugia1.htm>

Landtag Rheinland-Pfalz 2003: Prüfkriterien zum Gender-Mainstreaming, Anlage zur Drucksache 14/1827 "Gleichstellung von Frauen und Männern konsequent weiterentwickeln – Gender-Mainstreaming konsequent umsetzen", <http://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/1827-14.pdf>

Ministerium der Justiz des Landes Sachsen-Anhalt (o. A.): Arbeitshilfe zur Anwendung von Gender-Mainstreaming bei Kabinettsvorhaben, http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/GM_Arbeitshilfe_.pdf

Mückenberger, Ulrich/Spangenberg, Ulrike/Warncke, Karin 2008: Familienförderung und Gender-Mainstreaming im Steuerrecht

Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI) und Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) 2006: Evaluation der Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Arbeitspaket 1: Wirksamkeit der Instrumente. Modul 1f: Verbesserung der beschäftigungspolitischen Rahmenbedingungen und Makrowirkungen der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Essen, http://www.bmas.de/coremedia/generator/10410/evaluation__der__massnahmen__hartz__arbeitspaket__1f.html

Wagner, Alexandra 2008: Bewertung der SGB II-Umsetzung aus gleichstellungspolitischer Sicht – Hartz IV und seine Folgen. In: GenderKompetenzZentrum (2008): Dokumentation der Fachtagung „Gleichstellungsorientierte Folgenabschätzung und Wirkungsanalysen – Beispiele und Erfahrungen“ vom 10.04.2008

Internationale Instrumente und Beispiele

Beveridge, Fiona/Nott, Sue/Stephen, Kylie 2002: Making Women Count. Integrating gender into law and policy-making

Bundeskanzleramt Österreich 2008: Leitfaden für Gender-Mainstreaming in der Legistik, http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/attachments/8/1/0/CH0530/.../dokument_4__leitfaden_fuer_gm_in_der_legistik1.pdf

Bundesministerium der Finanzen Österreich 2006: Gender Aspekt des Budgets im Bundesfinanzgesetz 2006, Arbeitsbehelf. Erläuterungen zum Budgetvoranschlag Auswirkungen der Steuerreform 2004/2005, http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/projekte_archiv.htm?channel=CH0533

European Commission 2005: Impact Assessment Guidelines, SEC(2005) 791, ec.europa.eu/governance/impact/docs/SEC2005_791_1A%20guidelines_annexes.pdf

GenderKompetenzZentrum: Internetseiten, <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/rechtssetzung/gesetzesfolgenabschaetzung/>

Gierlinger, Bernadette 2009: Steuerreform 2009 am Stand Begutachtungsentwurf unter Genderaspekten, BMF, Präsentationsunterlagen zur Veranstaltung: Frauen Steuern Männer – Gender Aspekte von Steuern - Forum Finanz vom 9. Februar 2009 Wien, https://www.bmf.gv.at/Finanzministerium/GenderMainstreaming/FrauenSteuern/_start.htm

Mückenberger, Ulrich/Spangenberg, Ulrike/Warncke, Karin 2008: Familienförderung und Gender-Mainstreaming im Steuerrecht, Kapitel 5

Sellach, Brigitte/Baer, Susanne/Enders-Dragässer, Uta/Kreß, Brigitta/Kuhl, Mara 2003: 3-R Methode in Schweden. Wissensnetz Gender-Mainstreaming für die Bundesverwaltung, <http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/gm/arbeitshilfen,did=13564.html>

Verloo, Mieke/Roggeband, Conny 1996: Gender Impact Assessment. The Development of a New Instrument in the Netherlands. In: Impact Assessment, Vol. 14, pp. 3–21

5.2 Personenbezogene Fortbildungen

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Kommunizieren und kooperieren“

Experten: Ralf Lange, Andreas Baumgärtner

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Kommunikationsmodelle: Bewusst kommunizieren und alle Ausdrucksmittel nutzen
- | Gesprächsführung in der Praxis
- | Teamarbeit und Kooperation

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Gender-bewusst kommunizieren und den körpersprachlichen Ausdruck reflektieren

4. Literatur

Das viertägige Seminar „Kommunizieren und Kooperieren“ richtet sich an Angehörige des mittleren und einfachen Dienstes. Die Teilnehmenden sollen mit dieser Fortbildung grundlegende Einblicke in die theoretischen Grundlagen von Kommunikation gewinnen und ihre Fähigkeiten steigern, genau zuzuhören und sich konstruktiv in den Kommunikationsprozess einzuschalten. Darüber hinaus sollen Kommunikationsstörungen im Arbeitsalltag und Methoden zu ihrer Vermeidung erlernt werden.

Im Kontext des Verwaltungshandelns soll es zugleich darum gehen, den teilnehmenden Frauen und Männern erweiterte Handlungsmöglichkeiten jenseits stereotyper Zuschreibungen an die Geschlechter zu eröffnen.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Beim Thema „Gender und Kommunikation“ geht es um die Beschäftigung mit der Frage, wie verschiedene Kommunikationsmuster entstehen, inwieweit der jeweilige Kontext – auch im Sinne von Status- und Machtfragen – und die jeweilige Situation auf das Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern wirken. Es geht dabei nicht um zugeschriebene „Besonderheiten“ oder „geschlechtsspezifische“ Kommunikation. Diese häufig benutzten Formulierungen unterstellen spezifische Kommunikationsmuster von Männern und Frauen. Da aus systemtheoretischer Perspektive die Kontextabhängigkeit kommunikativer Prozesse von zentraler Bedeutung ist, bietet sich das Thema „Kommunikation und Kooperation“ für die Thematisierung geschlechterbezogener Fragestellungen besonders an.

Geschlechterbezogene Zuschreibungen spielen in der täglichen Interaktion und Kommunikation eine bedeutsame Rolle. Im täglichen Miteinander werden Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse inszeniert. In einem Gremium beispielsweise kann sich dies darin

ausdrücken, wer etwas sagt, wie das Gesagte ankommt, wer Aufmerksamkeit bekommt, wie das Gesagte bewertet wird (vgl. Goffman 1994). Durch diesen permanenten Prozess des „doing gender“, der geschlechterbezogenen Zuschreibung in der Kommunikation, werden immer wieder Stereotype über Frauen und Männer bekräftigt (vgl. Mühlen-Achs 1998). In der Wahrnehmung von Männlichkeit und Weiblichkeit und den damit zusammenhängenden Rollenerwartungen und Deutungsmustern in Bezug auf die Geschlechter liegen wichtige Ausgangspunkte für die gender-sensible Bearbeitung des Themas.

Menschliche Wahrnehmung und Kommunikation sind geprägt durch Vorerfahrungen, die mitunter auch behindernd wirken können. Benachteiligungen von Frauen etwa werden im beruflichen Alltagshandeln über Sprache und Körpersprache vermittelt. So können beispielsweise unterschiedliche Vorlieben, Gewohnheiten und Zuschreibungen durch Frauen und Männer dazu beitragen, dass es falsche und diskriminierende Einschätzungen zur Fachlichkeit und zur Leistungsfähigkeit von Frauen und Männern in bestimmten Kontexten gibt. Die Kenntnis dieser geschlechterbezogenen Zuschreibungen und Vorurteile ermöglichen es allen Organisationsmitgliedern, insbesondere den Führungskräften, Benachteiligungen und Diskriminierungen zu verhindern und zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern beizutragen.

Unterschiedliche Kommunikationsmuster stehen sich im Alltag nicht gleichberechtigt gegenüber. Ein Status und Kompetenz anzeigendes Muster, das z. B. Deborah Tannen (1993) als männlich konnotierte Sprechweise bezeichnet, dominiert derzeit noch weite Teile des wirtschaftlichen und öffentlichen Lebens. Bindungsorientierte Kommunikationsweisen, die die Autorin als weiblich konnotiertes Muster bezeichnet, finden sich häufig im familiären und privaten Bereich. Gleichwohl werden auch in bestimmten beruflichen Kontexten die geforderten sozialen und kommunikativen Kompetenzen zunehmend wichtig, so dass auch viele Männer immer häufiger die Möglichkeiten und Vorzüge einer bindungsorientierten Kommunikation für sich entdecken. Frauen in höheren Leitungspositionen sehen sich auf der anderen Seite häufig mit der Erwartung konfrontiert, Status und Kompetenz anzeigende Kommunikationsmuster zu zeigen, um sich auf diese Weise Akzeptanz und Geltungsmacht im Kreise der überwiegend männlichen Kollegen verschaffen zu können.

Damit werden Tendenzen und mehrheitlich auftretende Verhaltensmuster beschrieben. Es gibt viele Frauen und Männer, die diese Kommunikationsmuster anwenden bzw. insbesondere in schwierigen Situationen darauf zurückgreifen. Zugleich gibt es viele Frauen und Männer, die durchaus unterschiedlichen Kommunikationsmuster anwenden und dabei auf die spezifischen Anforderungen des jeweiligen Kontextes reagieren.

In der alltäglichen Kommunikation und Wahrnehmung werden geschlechterbezogene Unterscheidungen vorgenommen und zwar – dies ist besonders wichtig – abhängig von sozialen Situationen mit unterschiedlichen Erwartungen an Frauen und Männer. Dabei spielen insbesondere häufig unbewusste Darstellungsweisen von Frauen und Männern und eine Reihe von Stilphänomenen (z. B. Kleidung, Haare, Bewegungen, Sprache usw.) eine herausragende Rolle. Demnach sind kommunikative Stile und die damit verbundenen Symbolisierungen und Zuschreibungsmuster entlang der Unterscheidung männlich – weiblich Ausdruck einer kulturellen Praxis, die in den jeweiligen Kontexten „üblich“ ist. Erving Goffman (1994) betont ähnlich wie die Kommunikationswissenschaftlerin Helga Kotthoff (2002), dass kulturell und sozial hervorgebrachte Geschlechter(rollen) institutionalisiert

hervorgebracht werden, so dass sich die tradierten Merkmale des Männlichen und Weiblichen herausbilden und ein „Arrangement der Geschlechter“ entsteht, das auf der differenzierten Inszenierung von Weiblichkeit(en) und Männlichkeit(en) basiert.

Zugleich gibt es zur Identitätsbildung durchaus einen gewissen Spielraum, der den Menschen in den jeweiligen Kontexten zugebilligt wird. Der kulturelle und gesellschaftliche Wandel ermöglicht den modernen Menschen, vielfältige Formen der Selbstinszenierung als Frauen und Männer jenseits stereotyper Deutungsmuster vorzunehmen. Normalitätsstandards verändern sich permanent und zugleich fordert die tägliche Begegnung mit unseren Mitmenschen einen ständigen Prozess der wechselseitigen Inszenierungen als Frauen und Männer, was nicht selten zu Irritationen, Spannungen, Missverständnissen, Konflikten und Krisen im Geschlechterverhältnis beitragen kann. Dies kann auch beinhalten, dass die Wirksamkeit geschlechterbezogener Stereotype in bestimmten Kontexten an Bedeutung verliert: Tiefere Stimmlagen bei Frauen, die in der Öffentlichkeit als Expertinnen auftreten, das insgesamt gewachsene Durchsetzungsvermögen vieler Frauen in Gruppensituationen oder auch die in vielen sozialen Milieus gesunkene Bedeutung von Geschlechteretikette (Höflichkeitsformen, tradierte Stilmittel im Umgang zwischen Frauen und Männern) sind Beispiele für solche Relevanzverschiebungen. Dies alles sind Indizien für gesellschaftliche Veränderungen, die wiederum zu einer verstärkten Gleichstellung in unserer Gesellschaft beitragen können.

Gleichwohl lassen sich noch immer im täglichen Miteinander von Frauen und Männern Machtungleichgewichte finden, die wiederum auf den tradierten und als „normal“ empfundenen Verhaltensmustern von Frauen und Männern basieren (vgl. West/Zimmermann 1987). Diese differenzierenden Muster und die damit verbundenen stilistischen Präferenzen sind Folge und Ausdruck unterschiedlicher Umfeldbedingungen von sozialen Interaktionen. Sie müssen allerdings nicht in jedem Kontext ausagiert werden. Das bedeutet, dass die meisten Menschen über eine Vielfalt von stilistischen und habituellen Ausdrucksformen verfügen, die sie je nach Erfordernissen einer Situation und eines Kontextes einsetzen. Dies kann auch bedeuten, dass es in bestimmten Situationen zu einer situativen Neutralisierung der Geschlechterdifferenz kommen kann – ein Prozess, den Hirschauer (1994) mit „undoing gender“ bezeichnet hat. Der einfühlsame und ganz selbstverständliche Umgang vieler Väter mit ihren kleinen Kindern z. B. in der Elternzeit eröffnet die Lernchance, neue Verhaltensdimensionen zu entdecken, die traditionell nicht unbedingt den Männern bzw. Vätern zugeschrieben werden.

Zugleich erinnern uns massenmedial inszenierte Idealbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit daran, wie wirksam und mächtig diese Traditionen und Vorurteile sind. Die permanente Produktion von häufig sehr eindimensionalen Männer- und Frauenbildern in den Medien erschwert die Neugestaltung von Weiblichkeit und Männlichkeit. Kotthoff (2002) vermutet mit Blick auf die außerordentliche Wirksamkeit der massenmedialen Bildproduktion, dass diese Inszenierungen von Weiblichkeit(en) und Männlichkeit(en) zu den bedeutendsten konservativen Faktoren im Erhalt einer asymmetrisch konstruierten Geschlechterordnung zu zählen sind. Gender ist in erster Linie als eine soziale und kulturelle Kategorie wirksam und die personale Ebene der Selbststilisierung und des Identitätsmanagements ist vor diesem Hintergrund häufig sekundär.

Ein wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Inszenierung und Kommunikation in Geschlechterverhältnissen ist der Einsatz körpersprachlicher bzw. nonverbaler Mittel. Körpersprachliche Informationen werden häufig nicht bewusst wahrgenommen. Unbewusst versuchen wir uns gleichwohl durch unsere Beobachtungen von Körperhaltung, Gestik, Mimik usw. ein Bild von unseren Mitmenschen zu machen. So können wir in verschiedenen Situationen wahrnehmen, wie der Körper zur Demonstration von Überlegenheit eingesetzt wird, wenn z. B. raumgreifende Haltungen eingenommen werden, Gesten der Dominanz durch Hände, Blicke oder Armbewegungen genutzt werden, oder wenn durch entsprechende Mimik ein Herrschaftsanspruch begründet werden soll (vgl. Wex 1983; Mühlen-Achs 1998). Auf der anderen Seite kann ein anderer körpersprachlicher Ausdruck Bindung, Kontakt und Nähe herstellen, der für gelingende Kommunikation von entscheidender Bedeutung ist (weniger raumgreifende Gesten und Haltungen, zurückhaltende Selbstdarstellung). Allerdings besteht hier nicht selten die Gefahr, dass körpersprachliche Elemente wie z. B. ein charmantes Lächeln, ein Augenaufschlag bzw. Blick oder eine bestimmte Geste als Ausdruck von fehlender Autorität und Unterwerfung interpretiert werden.

Zwischenmenschliche Kommunikation ist zum einen kontextabhängig und zum anderen biographisch und kulturell geprägt. Zugleich wirkt Kommunikation identitätsbildend. Insofern bietet die Reflexion kommunikativer Prozesse eine gute Folie, die Existenz, Genese und Wirkung von Bildern, Werten und Rollenerwartungen auch in Bezug auf das soziale Geschlecht zu thematisieren (vgl. Mühlen-Achs 1998; Kotthoff 2002; Tannen 1993; Goffman 1994). Hiermit könnte ein individueller und institutioneller Entwicklungsprozess unterstützt werden, um von stereotypen und häufig hierarchisierenden Zuschreibungen entlang der Geschlechtergrenze zur Würdigung von Vielfalt zu gelangen.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierter Gender-Perspektive

Im Mittelpunkt stehen Modelle und Konzepte der Wahrnehmung und der zwischenmenschlichen Kommunikation. Sowohl die verbale als auch die nonverbale Ebene von Kommunikation werden thematisiert. Techniken der Gesprächsführung im Kontext des jeweiligen Arbeitsumfeldes sowie die Grundlagen einer wirkungsvollen Zusammenarbeit in einer Gruppe bzw. einem Team werden reflektiert. Phasen und Methoden von Teamarbeit sowie die damit verbundene Gruppendynamik spielen eine Rolle. Ein wichtiges Querschnittsthema sind die gender-bezogenen Aspekte der Kommunikation.

I Kommunikationsmodelle: Bewusst kommunizieren und alle Ausdrucksmittel nutzen

Neben einer Darstellung und Reflexion des ersten Axioms nach Paul Watzlawick „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (2000) stehen Erfolgsfaktoren von Kommunikation wie z. B. „Sicherheitsdistanz“, Sprechtechnik, Stimmigkeit sowie die Bedeutung und die Ebenen der Körpersprache (Blickkontakt, Mimik, Gestik, Körperhaltung) im Mittelpunkt des Themas. Mit Blick auf das Thema Sprechtechnik sind Aspekte wie Lautstärke, Stimmlage, Sprechtempo, Pausen, Betonungen, Aussprache und Füllwörter von großer Bedeutung. Der körpersprachliche Ausdruck bestimmt maßgeblich die Qualität und die Wirkung zwischenmenschlicher Kommunikation sowie auch das Selbst- und Fremdbild von Frauen und Männern. So können im Lernprozess Themen wie „Selbstbewusstsein“ oder „Mein Bild von

mir“ nicht allein reflektorisch angesprochen werden, sondern über Verfahren der Skulpturierung körpersprachlich präsentiert und erlebbar werden. Hieraus können eine Reihe weiterer Fragen folgen: nach der individuellen und kulturellen Genese dieser Bilder („Lebensgeschichte als Zeit- und Kulturgeschichte“), den Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Frauen, unter Männern und zwischen Frauen und Männern in der Lerngruppe. Hierüber ist die Rückkoppelung an die Existenz und Wirkung gesellschaftlicher und kultureller Werte möglich, d. h. auch an Konstruktionsprozesse von Geschlechterverhältnissen, jeweils zurückgekoppelt an individuelles Erleben, Erfahren und Erkennen. Die Fachliteratur bietet Übungen an, die zur Reflexion der Relevanz von Geschlecht im Alltagshandeln beitragen können (vgl. z. B. Mühlen-Achs 1998, S. 127–142; Merz 2001, S. 57–130).

Beispiel:
„Apfelübung“ (Mühlen-Achs 1998, S. 137 ff.)

Bei dieser Übung geht es um die Anwendung verschiedener Strategien, um im Dialog mit einer zweiten Person ein begehrtes Objekt (den Apfel) zu bekommen. Eine Person ist im Besitz dieses Apfels und die andere soll versuchen, ihn zu bekommen. Der Sinn der Übung liegt darin, die wesentlichen Unterschiede zwischen den Strategien im Anschluss daran bewusst zu machen und unter Gender-Gesichtspunkten zu reflektieren. Jede Person ist ein Mal im Besitz des Apfels, d. h. die Übung wird doppelt mit verteilten Rollen absolviert. Als Varianten können Regieanweisungen wie „Den Apfel unbedingt behalten“ oder „Auf gute Argumente wohlwollend eingehen und Entgegenkommen zeigen“ gegeben werden.

Die angewandten Strategien bzw. Vorgehensweisen werden unter den Überschriften Dominanzstrategie („Fordern“, „Drohen“, „Erpressen“), Unterwerfungsstrategie („Bitten“, „Flehen“, „Werben“) und Tauschstrategie („verhandeln“, „geben und nehmen“, „fairer Interessenausgleich“) gesammelt.

Bei der Auswertung der Übung wird geprüft, welche Arten von Strategien für die beteiligten Frauen und Männer erfolgreich bzw. nicht erfolgreich waren. Dabei ist zu ergründen, ob bzw. welche Präferenzen es bei den Teilnehmenden gibt:

- Woher kommen diese ggf. vorhandenen Vorlieben und Gewohnheiten?
- Welche Gefühle und Bedürfnisse stehen bei den beteiligten Personen im Vordergrund?
- Wie weit sind Sie gegangen, um Ihr Ziel zu erreichen?
- Weshalb haben Sie bestimmte strategische Optionen ggf. nicht berücksichtigt?
- Wurden die festgestellten Besitz- bzw. Machtverhältnisse letztlich akzeptiert und respektiert?
- Wurde die Grenze zwischen Kommunikation und Gewalt überschritten?

Dabei geht es darum, Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede jeweils unter Frauen und unter Männern herauszuarbeiten und auf der Folie gesellschaftlicher Erwartungen und Rollenzuweisungen mit den Teilnehmenden zu reflektieren.

Auf der Basis des Sender-Empfänger-Modells nach Schulz von Thun (1991) kann in einem weiteren Schritt die „Vierseitigkeit“ der Kommunikation herausgearbeitet werden. Jede Mitteilung beinhaltet demnach die Ebenen Sachinformation (worüber ich informiere), Selbstkundgabe (was ich von mir zu erkennen gebe), Beziehungshinweis (was ich von Dir

halte und wie ich zu Dir stehe) und Appell (was ich bei Dir erreichen möchte). D. h., wenn wir miteinander reden, werden wir auf vierfache Weise wirksam bzw. erleben, dass unsere Mitmenschen nur auf einer Ebene reagieren und die anderen Ebenen ignorieren bzw. nachrangig behandeln. Dies kann zu erheblichen Missverständnissen beitragen und starken Einfluss auf die Entwicklung von Strukturen und Prozessen in Geschlechterverhältnissen nehmen.

Als ein bekanntes Beispiel mag der Einsatz und die Reflexion des Sketches von Lorient („Herta, das Ei ist hart!“) dabei zur humorvollen Einübung des Vier-Ebenen-Modells und dessen gender-bewusster Reflexion dienen. In der Szene spricht ein Paar am Frühstückstisch über die Güte des Frühstückseis und eine Verständigung zwischen ihnen scheitert ständig.

Ein ähnlich konzipiertes Beispiel stellt folgender Dialog dar, bei dem aber die Zuständigkeiten und Rollen, die Frauen und Männern „traditionell“ zugeschrieben werden, vertauscht sind („Perspektivenwechsel“).

Beispiel für einen Perspektivenwechsel im Vier-Ebenen-Modell

Eine Frau (zunächst Senderin der Nachricht) und ein Mann (zunächst Empfänger) sitzen beim Abendessen.

Die Frau sagt: „Da ist etwas Grünes in der Suppe.“

Der Mann antwortet: „Wenn es dir nicht schmeckt, kannst du ja selber kochen!“

Eine mögliche Interpretation dieser kurzen Situation auf den vier Kommunikationsebenen könnte folgendermaßen lauten:

Senderin (Frau)

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. Sachebene: | Da ist etwas Grünes. |
| 2. Selbstoffenbarung: | Ich weiß nicht, was es ist. |
| 3. Beziehung: | Du solltest es wissen. |
| 4. Appell: | Sag mir bitte, was es ist! |

Empfänger (Mann)

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Sachebene: | Da ist etwas Grünes. |
| 2. Selbstoffenbarung: | Du weißt nicht, was das Grüne ist, und das bereitet dir Unbehagen. |
| 3. Beziehung: | Sie hält meine Kochkunst für fragwürdig. |
| 4. Appell: | Ich soll künftig nur noch kochen, was sie kennt! |

Anhand eines solchen Beispiels kann in einem Seminar geprüft werden, was sich in der Darstellung und Wahrnehmung verändert bzw. verschiebt, wenn das Geschlecht der beteiligten Personen wechselt. Ein solcher Perspektivenwechsel eröffnet häufig interessante Einblicke in Vorannahmen und Zuschreibungsmuster entlang der Geschlechtergrenze. In einer lebendigen Lernkultur könnten Dialogsequenzen auch eigenständig von Seminarteilnehmenden inszeniert werden, um unmittelbare Eindrücke und Einsichten zur Inszenierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in Alltagssituationen gewinnen zu können.

In Fortbildungen zur Kommunikation ist aus didaktischer Sicht eine starke Leitungszentrierung und starre Vorstrukturierung kontraproduktiv. So wichtig es insbesondere in Anfangssituationen von Gruppen- und Lernprozessen ist, klare Orientierung und Struktur zu vermitteln, so sehr besteht in einem derartigen Vorgehen die Gefahr, letztlich bekannte Rollenbilder zu reproduzieren und zu zementieren wie bspw. „der/die wissende Referent/in“ und „die unwissenden Schülerinnen und Schüler“. Gerade im Leistungsverhalten und in den angebotenen Sozialformen aber bietet sich die Möglichkeit, durch (sanfte) Irritation und ein hohes Maß an Rollenflexibilität, neue (Kommunikations-)Formen und Rollenmuster implizit – als Modell lernen – oder explizit – durch Metakommunikation und Transparenz – einzuführen bzw. zumindest zu ermöglichen. Alternativ zur Rolle der „wissenden Lehrkraft“ können Dozentinnen und Dozenten eine Haltung und ein Handeln praktizieren, das die Förderung der Interaktionen und Kommunikation zwischen den Teilnehmenden durch das Zulassen von offenen Fragen und Zweifeln ermöglicht. Das kann so weit gehen, den Vermutungscharakter des eigenen Wissens zuzulassen.

Darüber hinaus sind unterschiedliche Lernzugänge und das Ansprechen unterschiedlicher Lernstile, die keinesfalls 1:1 „den Frauen“ und „den Männern“ zuzuordnen sind, zu berücksichtigen. Neben Overhead-Vorträgen und Präsentationen am Flipchart kommen eine Vielzahl anderer methodischer Zugänge zum Einsatz. Dazu gehören u. a. Paargespräche, Triaden, Videoanalyse, Rollenspiel, Gruppenexperiment, Feedbackgespräche. Sie bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten zur expliziten Thematisierung von Gender-Aspekten.

Die Leitung sollte im Rahmen einer Fortbildung auch auf die Sprachbilder und Deutungsangebote der Teilnehmenden in Bezug auf eine Gender-Perspektive explizit eingehen. Wenn also beispielsweise die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus einer weiblichen Vorgesetzten in einem Fallbeispiel unmittelbar einen männlichen Vorgesetzten machen und in einem anderen Beispiel zum Vier-Ohren-Modell den Appell, eine Flasche Bier zu holen, sofort einem Mann unterstellen, obwohl im Ausgangsbeispiel der Satz von einer Frau gesprochen wird, ist dies zwingend zu thematisieren und zu reflektieren. In diesen scheinbar unbedeutenden Verschiebungen wird ein ganzes Set von Deutungen und geschlechterbezogenen Zuschreibungen deutlich, die bei expliziter Thematisierung unmittelbar zur Existenz, Genese und Wirkung von Bildern und (Rollen)-Erwartungen in Bezug auf das Geschlecht führen können. Vor dem Hintergrund eines möglichen Leitzieles, Bewusstheit und Rollenflexibilität im Kontext des Verwaltungshandeln, d. h. Vielfalt und Differenz, zu fördern, bieten sich solche geschlechterbezogenen Sprachspiele für eine Reflexion und einen individuellen wie institutionellen Entwicklungsprozess geradezu an.

I Gesprächsführung in der Praxis

Zu Beginn eines Seminars werden durch die Seminarleitung i. d. R. allgemeine Seminarregeln für eine optimale Arbeitsatmosphäre eingeführt. Hierbei werden häufig die Selbstverantwortung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angesprochen und Regeln zum gelingenden Miteinander benannt (z. B. Einhalten der Zeiten, Hinweise zu den Räumlichkeiten). Hier bietet sich an, frühzeitig Vereinbarungen auch auf der Beziehungsebene anzusprechen. Später kann dies einer Reflexion zugeführt werden:

- Wie haben sich hier im Seminar förderliche und hinderliche Kommunikationsmuster zwischen Mann und Frau und/oder auf der Hierarchieebene abgebildet?
- Welche Alternativen sind denk- und realisierbar?

In einer späteren Arbeitsphase können das „Paraphrasieren“ und das „Aktive Zuhören“ als Instrumente der Gesprächsführung vorgestellt und anschließend in einer praktischen Übung erprobt werden. Dabei geht es um die Herstellung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre zwischen zwei oder mehr Menschen und die Förderung der Verständigung im Dialog. Vertrauen wächst immer dann, wenn sich unser Gegenüber verstanden fühlt. Dazu müssen wir allerdings zeigen und mit eigenen Worten wiedergeben („paraphrasieren“), was wir von dem verstanden haben, was unser Gegenüber ausgedrückt hat. Die Schlüsseltechnik des „Aktiven Zuhörens“ ist die Einfühlung in die Erlebniswelt unseres Gegenübers: „Welche Gefühle und Bedürfnisse werden bezogen auf den jeweiligen Gesprächsgegenstand geäußert? Was steht für diesen Menschen im Mittelpunkt? Was ändert sich bei mir, wenn ich ein Gegenüber des eigenen bzw. des anderen Geschlechts vor mir habe?“

Aussagen werden in der Regel durch eine Reihe von körpersprachlichen Mitteln unterstrichen, die unserem Gegenüber zeigen sollen, dass wir uns beim Hinhören voll auf ihn bzw. sie konzentrieren: Blickkontakt herstellen und halten; den Körper in Richtung Gesprächspartner/in ausrichten; Gestik und Mimik kontrollieren; Offenheit und Interesse verkörpern; durch Kopfnicken, „hm“, „ja“, „oder andere auch körpersprachliche Signale zum Sprechen ermutigen und Teilhabe ausdrücken. Die beteiligten Frauen und Männer können anhand praktischer Beispiele aus ihrem Berufsalltag diese Techniken einüben. In der Auswertung dieser Übungen sollten Reflexionsfragen bearbeitet werden, die explizit die Relevanz von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen prüfen. Als Fragen könnten beispielsweise genutzt werden:

- Wie leicht bzw. schwer fällt es mir als Frau/Mann, empathisch zuzuhören und eine sprachliche Rückkoppelung vorzunehmen?
- Welche körpersprachlichen Vorlieben und Stärken habe ich – was liegt mir nicht so sehr?
- Was bereitet mir Unbehagen – was verschafft mir Sicherheit in diesen Situationen?
- Welche möglichen biographischen Hintergründe spielen dabei eine wichtige Rolle?

Als weiteres Instrument der Gesprächsführung können unterschiedliche Fragetypen (offen, geschlossen, alternativ, suggestiv) und ihre Wirkungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation erläutert und als Gesprächstechniken eingeübt werden. Dabei ist entscheidend, die angestrebte Wirkung verschiedener Fragetechniken in einem konkreten Kontext zu bewerten. Durch offene und informatorische Fragen zu einem Sachverhalt (z. B. „Wie beurteilen Sie den Sachverhalt? Was halten Sie von diesem Vorschlag?) werden Meinungen und Argumente transparent gemacht und es entwickeln sich schnell ein persönlicher Kontakt und ein entspanntes Gesprächsklima. Die Antwortspielräume sind vergleichsweise groß und das gemeinsame Nachdenken kann noch durch weiterführende Fragen („Wie würde sich dieser Vorschlag auf den weiteren Planungsprozess auswirken?“) befördert werden. Geschlossene Fragen („Haben Sie den Einwand bereits beantwortet?“), Zweifelsfragen („Sind Sie wirklich sicher, dass dies die beste Lösung ist?“), Gegenfragen („Wie meinen Sie das genau?“) oder Suggestivfragen („Ihnen ist doch auch an einer schnellen Entscheidung gelegen?“) können verunsichernde Wirkung auslösen, drängen die am Gespräch Beteiligten zu einer Bestätigung des eigenen Standpunktes und sind ggf. durch vorherrschende Machtungleichgewichte der beteiligten Personen beeinflusst.

Bei der Vermittlung und Reflexion von Fragetechniken und -typen ist wiederum bedeutsam, welche individuellen Präferenzen die beteiligten Personen in ihren jeweiligen professionellen Kontexten ausgebildet haben und wie gut sich diese Vorlieben, Gewohnheiten und Traditionen bewähren. Dabei sind die Wirkungsmacht und die Wirkungsweise vorherrschender Erwartungen, die sich häufig an Regeln und Ritualen des täglichen Miteinanders erkennen lassen, von größter Bedeutung:

- | Was ist den beteiligten Frauen und Männern erlaubt – was wird sanktioniert?
- | Wer hat die größeren Freiheitsgrade bei der Nutzung bestimmter Frageformen?
- | Welche Interventionen haben in dem jeweiligen Kontext eher die Chance, wirksam zu werden – und welche Auffälligkeiten bezogen auf die Relevanz von Gender-Aspekten sind dabei spürbar?
- | Was erzählt uns dies über die Prinzipien, Normen, Werte und Regeln eines organisationalen Kontextes?

| Teamarbeit und Kooperation

Die Möglichkeiten und Grenzen von Teamarbeit und Kooperation lassen sich besonders gut anhand von praktischen Erprobungen und anschließenden Reflexionen vermitteln. Ein in zwei Durchläufen vollzogenes Experiment mit dem Titel „Zeltaufbau“ kann als Ausgangspunkt für das Thema Teamarbeit und Kooperation dienen. Zwei Teams sollen dabei unter Berücksichtigung begrenzter Ressourcen (Zeit, Material, Personen) jeweils ein Zelt aufbauen. Im Fokus der Auswertung steht das Selbsterleben der Gruppenmitglieder bei dieser Übung sowie die leitfadengestützten Rückmeldungen der Beobachter und Beobachterinnen:

- | Wie wird Führung übernommen?
- | Wie werden Entscheidungen getroffen? Wie werden Vorschläge durchgesetzt?
- | Wie werden schwierige Situationen gelöst?

Anschließend werden mit Hilfe einer Stichwortsammlung Aspekte eines guten Teams zusammengetragen und zu Merkmalen erfolgreicher Teams gebündelt (Klima, Leitung, Ziele, Dynamik und Struktur). Fokussiert werden insbesondere das Verhältnis von Leitung und Team sowie die Fähigkeit eines guten Teams, sich in Teilbereichen selbst zu führen.

Gender-Aspekte können sich dabei bereits bei der Struktur und der Rollen- und Aufgabenverteilung eines Teams zeigen:

- | Welche Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten haben Frauen und Männer in der Teamarbeit?
- | Welche Rollen und Aufgaben wird ihnen zugewiesen – und mit welchen Argumenten findet diese Kompetenzzuschreibung statt?
- | Welche Entscheidungsstrukturen werden etabliert und haben Frauen und Männer gleichwertige Anteile an den Prozessen der Entscheidungsfindung?
- | Welche Unterstützungen werden dem Team angeboten – und wer bietet welche Form von Hilfe an?
- | Welche Bewertungskriterien werden wirksam und werden Frauen und Männer im Team in gleicher Weise daran gemessen?

Mit Hilfe eines Fragebogens oder anderer Methoden der Selbstevaluation können Selbst- und Fremdeinschätzung zur Teamfähigkeit z. B. in einer Kleingruppe reflektiert werden. Die Regeln und der Ablauf eines wirkungsvollen Feedbacks im Team sollten illustriert werden und leiten über zu einer ausführlichen Feedbackrunde im Plenum oder in Kleingruppen. Nach dem Zufallsprinzip werden Feedback-Geberinnen und -geber und Feedback-Nehmerinnen und -nehmer bestimmt und zwei Leitfragen formuliert:

- | Welche positiven Seiten haben Sie bei Ihrer Partnerin bzw. Ihrem Partner in den zurückliegenden Seminartagen wahrgenommen?
- | Welche Berufsempfehlung würden Sie ihr bzw. ihm „in einem neuen Leben“ geben?

Die Übung wird anschließend gemeinsam reflektiert. Die Bedeutung von Feedback als „Nahrung“ für die zwischenmenschliche Kommunikation spielt auch für die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen eine herausragende Rolle. Spätestens in einer abschließenden Auswertungsrunde sollten Gender-Aspekte durch die Seminarleitung angesprochen bzw. eingeführt werden. Fragen hierzu könnten beispielsweise sein:

- | Was ist mir beim Geben bzw. Empfangen von Rückmeldungen besonders schwer bzw. leicht gefallen?
- | Welchen Einfluss hatte dabei die Tatsache, dass ich mit einem Menschen des gleichen bzw. des anderen Geschlechts zu tun hatte?
- | Was hilft mir als Frau bzw. als Mann bei der Äußerung von Feedback?
- | Was ist ggf. schwierig und möglicherweise tabu?
- | Welche Hintergründe könnten dafür bedeutsam sein (Sozialisation, Kultur, Biographie, Kontext)?

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitung-fang	2,5 Stunden
Ziele	- Analyse der wesentlichen verbalen und nonverbalen Ausdrucksmittel unter Berücksichtigung geschlechterbezogener Zuschreibungsmuster in ausgewählten Kontexten - Reflexion der erlernten Verhaltensmuster, Vorlieben und Reaktionsweisen insbesondere unter Gender-Aspekten (Stärken – Schwächen, Regeln, Rituale vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen usw.) - Erweiterung des Spektrums möglicher Verhaltensweisen inkl. Erprobung neuer Interventionstechniken

Thema	Gender-bewusst kommunizieren und den körper-sprachlichen Ausdruck reflektieren
Fortsetzung	
Inhalte	- Die Bedeutung von Sprache, Sprechweise und Körpersprache für gelingende Kommunikation verstehen und dabei unter Gender-Gesichtspunkten reflektieren - Die Relevanz des körpersprachlichen Ausdrucks auf den Ebenen Blickkontakt, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Nähe-Distanz, Berührung und Geruch erkennen und vor dem Hintergrund vorhandenen Gender-Wissens reflektieren (vgl. Mühlen-Achs 1998) - Sprechtechniken und Sprechweisen erproben, die diesseits und jenseits der persönlichen Vorlieben von Frauen und Männern angesiedelt sind (z. B. Lautstärke, Stimmlage, Sprechtempo, Pausen, Betonung, Aussprache, Füllwörter)
Methodisches Vorgehen	1. Schritt: Thesen zum Zusammenhang von Kommunikation und Geschlecht als inhaltlicher Einstieg (30 Min.) Je nach Teilnehmendengruppe ist es notwendig, mögliches Alltagswissen und Annahmen zu Unterschieden zwischen Frauen und Männer zunächst zu thematisieren, um diese bewusst zu machen. Daran sollte angeknüpft werden, um weitere notwendige Differenzierungen unter Frauen und unter Männern und um soziale Konstruktionsprozesse zu erläutern. Die Gefahr der geschlechterbezogenen Festschreibung durch polarisierende Thesen kann im Anschluss ebenfalls thematisiert werden. siehe Anleitungsblatt 1 „Thesen zu Kommunikation“ 2. Schritt: Kurz-Vortrag zu wesentlichen Elementen von Kommunikation inkl. Gender-Relevanz des Themas auf den Ebenen Sprache, Sprechweise und Körpersprache (20 Min.) siehe Anleitungsblatt 2: Vortrag „Kommunikation und Geschlecht“ 3. Schritt: Kleingruppenphase zur Vorbereitung einer Inszenierung alltäglicher Kommunikation zwischen drei Personen (30 Min.) siehe Anleitungsblatt 3 „Alltagskommunikation“ 4. Schritt: Präsentation der Rollenspiele und Auswertung im Plenum (60 Min.) siehe Anleitungsblatt 3 „Alltagskommunikation“ Ein Feedback zu dieser Arbeitseinheit sollte nochmals explizit auf die Gender-Dimension des Themas fokussieren. siehe Anleitungsblatt 4 „Auswertung“
Setting und Materialien	Kleingruppenräume Flipchart und Metaplankarten in zwei verschiedenen Farben für Schritt 1 „Thesen zu Kommunikation“

Anleitungsblatt 1: „Thesen zu Kommunikation“

Für den Einstieg müssen die Thesen inkl. Skalierung auf Flipchart oder MetaPlan-Wand vorbereitet werden. Thesen könnten z. B. folgendermaßen formuliert werden:

- Der körpersprachliche Ausdruck von Frauen und Männern unterscheidet sich sehr stark und befördert die Hierarchisierung in Geschlechterverhältnissen.
- Stimmlage, Lautstärke und Aussprache lassen sofort erkennen, ob eine Frau oder ein Mann spricht. Dies wirkt häufig zum Nachteil für Frauen, weil ihnen pauschal weniger Kompetenz und Leistungsfähigkeit zugeschrieben wird.
- Die Fähigkeit des empathischen Zuhörens und der bindungsorientierten Kommunikation bringt Vorteile für Frauen, wenn es der jeweilige Kontext im Sinne einer Schlüsselkompetenz verlangt.

Die vorbereiteten Thesen werden mittels einer Punktabfrage auf einer Wandzeitung oder mittels einer soziometrischen Aufstellung im Raum von jedem Seminarteilnehmenden bewertet (Skala von +2 bis -2, um Zustimmung oder Ablehnung zu signalisieren). Die entstandenen Meinungsbilder dienen dem Einstieg in das Thema.

Um Differenzen in den Einschätzungen und Bewertungen deutlich zu machen, können die beteiligten Frauen und Männer Punkte mit unterschiedlichen Farben erhalten. Auf diese Weise kann auf einen Blick eine ggf. vorhandene Beurteilungstendenz der beteiligten Frauen und Männer erkennbar werden. Die Interpretation der entstandenen Meinungsbilder kann darauf Bezug nehmen. Zugleich ist einer stereotypen Festschreibung in den Meinungsbildern durch Rückfragen der Leitenden zu begegnen.

Gender-bezogene Reflexionsfragen

Bei der Auswertung der so entstandenen Meinungsbilder können folgende gender-bezogene Reflexionsfragen hilfreich sein:

- Welche Gründe waren für Ihr Votum bedeutsam? Welche Rolle spielten dabei Ihre konkreten Erfahrungen und Erlebnisse im Kontakt mit Männern bzw. Frauen?
- Welche Erfahrungen machen Sie mit stereotypen Zuschreibungen?
- Welche Unterscheidungen machen Sie im Umgang mit Frauen und Männern?
Was erleben Sie als nützlich – was als problematisch?
- Welche Gesprächstechniken bewähren sich in welchen Kontexten gut?

Anleitungsblatt 2: Vortrag „Kommunikation und Geschlecht“

Der Vortrag nimmt eine differenzierte Beschreibung der Ebenen und Ausdrucksmittel Sprache, Sprechweise und Körpersprache in den Blick. Dabei werden Differenzen in der Wahrnehmung, Darstellung und Interpretation des gezeigten Verhaltens im Sinne der Inszenierung von Geschlechtsidentitäten und Geschlechterverhältnissen („doing gender“) thematisiert (siehe Abschnitt 1 Gender-bezogenes Fachwissen).

Hilfreich ist dabei die Rezeption der Fachliteratur zur Körpersprache der Geschlechter und die Integration diverser Abbildungen (Fotos) aus Mühlen-Achs (1998) in einen Foliensatz. Der Vortrag sollte insbesondere die körpersprachlichen Dimensionen mit geeignetem Bildmaterial verdeutlichen. Dazu liegen mit Veröffentlichungen von Mühlen-Achs (1998) und Kotthoff (2002) viele Beispiele vor (z. B. Körperhaltungen, Sitzpositionen, Kopfhaltung, Gestik, Mimik, Hände).

Bei Bedarf kann auch geeignetes Filmmaterial zum Einsatz kommen, um diesen Aspekt weiter zu vertiefen. Baitsch/Steiner (2004) bieten z. B. mit ihrem Buch „Zwei tun das Gleiche. Kommunikation zwischen Frauen und Männern im Berufsalltag“ inkl. DVD eine Fülle praktischer Anschauungsbeispiele für die Relevanz von Gender in beruflichen Alltagssituationen, die als Ausgangspunkt für Lernprozesse in der jeweiligen Seminargruppe dienen können (z. B. „Kriterien für die Personalauswahl“, „Teilzeitarbeit auch für Männer“, „Familie und berufliche Laufbahnplanung“, „Leistung zeigen oder nicht“, „Frauen in Führungspositionen“, „Älter werden und berufliche Anforderungen“, „Führung schwieriger Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen“).

Anschließend sollte die Klärung von Fragen zur Präsentation erfolgen:

- Was ist unklar geblieben?
- Welche ergänzenden Informationen benötigen Sie?
- Was haben Sie als nützlich und hilfreich erlebt? Welche neue Erkenntnis bzw. Einsicht ist gewachsen?
- Aber auch: Inwieweit laufen Beispiele etwa aus dem Filmmaterial Gefahr einer erneuten Festschreibung von Geschlechterdifferenz?

Anleitungsblatt 3: „Alltagskommunikation“

3. Schritt: Kleingruppen zur Vorbereitung einer Inszenierung alltäglicher Kommunikation zwischen drei bis vier Personen

Jeweils drei bis vier Personen erhalten die Aufgabe, eine berufliche Alltagssituation spielerisch darzustellen. Es sollten Gesprächssituationen ausgewählt werden, in denen häufig wiederkehrende Muster bzw. Rituale zwischen den Geschlechtern im Alltagshandeln sichtbar werden. Es können sowohl kurze Interaktionen (z. B. die Begrüßung einer Kollegin bzw. eines Kollegen in der Abteilung und ein kurzer informeller Austausch) als auch längere Sequenzen inszeniert werden (z. B. eine Teamsitzung in einer schwierigen Projektphase, ein Treffen der Leitungsrunde, die Präsentation einer neuen Produktidee in der Abteilung). Die Akteure und Akteurinnen wählen eine Rolle für sich aus, ohne zu Beginn deutlich zu machen, ob sie eine Frau oder einen Mann spielen.

Die Rollenspiele sollten in Kleingruppen vorbereitet werden, die sich zum einen nur aus Frauen bzw. Männern zusammensetzen, zum anderen kann auch eine geschlechtergemischte Gruppenbildung zugelassen werden. Ob die Teilnehmenden einen Perspektivwechsel spielerisch erproben möchten, ist ihnen selbst überlassen. Die Seminarleitung sollte dies aber explizit als Möglichkeit ansprechen und dafür werben, um den Erfahrungs- und Reflektionsraum zu vergrößern. Wird eine Szene aus der Rolle des jeweils anderen Geschlechts gespielt, sind weitere Rückfragen an diese Person denkbar, die das eigene Erleben und die damit verbundenen Eindrücke, Gefühle und Bedürfnisse erkennbar werden lassen.

4. Schritt: Präsentation der Rollenspiele und Auswertung im Plenum

Gender-bezogene Reflexionsfragen

Die Reflexion der Präsentationen der beruflichen Alltagssituationen und Reflexion der Szene kann anhand folgender Fragen erfolgen:

- | Was habe ich bei den beteiligten Frauen und Männern wahrgenommen bezogen auf Sprache, Sprechweise und körpersprachlichen Ausdruck?
- | In welchem Verhältnis standen die Akteure und Akteurinnen zueinander (symmetrisch – asymmetrisch? hierarchisch – egalitär?) und woran wurde das spürbar?
- | Wer hat was getan, so dass erkennbar wurde, ob es sich bei der Person um eine Frau oder einen Mann handelt?
- | Was ist an dieser Szene deutlich geworden in Hinblick auf die Stellung der Geschlechter und die dargestellte Machtbalance? Wie hätte die Szene weiter gehen können (Szenarien)?

Fragen an die Spielenden

- | Wie haben Sie die Inszenierung erlebt?
- | Was war stimmig – was war schwierig?
- | Wen und was haben Sie gespielt?
- | Weshalb haben Sie die Szene so und nicht anders gespielt?
- | Was wäre passiert, wenn Sie sich in der Rolle für das andere Geschlecht entschieden hätten?

Zusammenfassende Darstellung von Erkenntnissen und Eindrücken aus den verschiedenen Rollenspielen

- | Welche Muster und Rituale sind uns aufgefallen?
- | Was daran ist auf das Geschlecht der handelnden Personen zurückzuführen?
- | Welche Rolle spielt der Kontext bzw. das Umfeld bei der Bewertung dieser kommunikativen Situationen?

Anleitungsblatt 4: „Auswertung“

Auswertungsfragen können zum Beispiel sein:

- | Welche Wahrnehmungs- und Zuschreibungsmuster der beteiligten Frauen und Männer haben mich überrascht – worin fühle ich mich bestätigt?
- | Welches Gewicht haben aus meiner persönlichen Sicht geschlechterbezogene Dimensionen im alltäglichen Miteinander am Arbeitsplatz?
- | An welchen Stellen und auf welche Weise möchte ich meine persönlichen Verhaltensweisen im Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen weiterentwickeln?
- | Welchen Lernbedarf sehe ich mit Blick auf meine Aufgabe und Rolle? Was davon hat unmittelbar mit meinen beruflichen Sozialisationserfahrungen als Frau bzw. als Mann zu tun?

4. Literatur

- Baitsch, Christof/Steiner, Ellen 2004:** Zwei tun das Gleiche. Kommunikation zwischen Frauen und Männern im Berufsalltag (inkl. DVD). Zürich
- Goffman, Erving 1994:** Interaktion und Geschlecht. Hrsg. und eingeleitet von H. A. Knoblauch. Frankfurt am Main/New York
- Hirschauer, Stefan 1994:** Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 46, S. 668–692
- Kotthoff, Helga 2002:** Was heißt eigentlich „doing gender“? Zu Interaktion und Geschlecht. In: Leeuwen-Turnovcová, J. van (et al.) (Hrsg.): Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 55. Download unter <http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf>
- Merz, Veronika 2001:** Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft. Zürich
- Mühlen-Achs, Gitta 1998:** Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München
- Mühlen-Achs, Gitta 2004:** Wer führt? Körpersprache und die Ordnung der Geschlechter. München
- Schulz von Thun, Friedemann 1991:** Miteinander reden, Band 1–3. Reinbek
- Tannen, Deborah 1993:** Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Frauen und Männer aneinander vorbeireden. München
- Watzlawick, Paul 2000:** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern
- Wex, Marianne 1983:** „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache im Patriarchat. In: Pusch, Luise F. (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt am Main, S. 52–81
- West, Candice/Zimmermann, Don 1987:** Doing Gender. In: Gender@Society, Heft 2/1, S. 125–151

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Interkulturelle Kompetenzen“

Experte: Rudolf Leiprecht

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Berücksichtigung unterschiedlicher Gruppenkonstellationen bei der Thematisierung von Stereotypisierungen
- | Interkulturelle Kompetenzen und Gender-Kompetenzen

3. Curricula für Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Einheit 1: Soziale Zugehörigkeiten
- | Einheit 2: Soziale Kategorien als „Schubladen?“
- | Einheit 3: Kultur und Geschlecht
- | Einheit 4: Interkulturelle Kompetenz und Gender-Kompetenz

4. Literatur

Die Fortbildung zielt auf Angehörige des höheren und des gehobenen Dienstes, die Aufgaben mit internationalem Bezug wahrnehmen oder wahrnehmen sollen. Ziel ist es, einen Lernprozess zu beginnen bzw. weiter zu entwickeln, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen sollen, in interkulturellen Begegnungen kompetent, selbstsicher und respektvoll zu handeln.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Bildungsveranstaltungen, die auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz zielen, verfolgen die Absicht, mögliche Störungsquellen bei interkultureller Kommunikation zu reflektieren und Mittel bereitzustellen, zur Überwindung solcher Störungen beizutragen und gelingendere Kommunikationssituationen zu ermöglichen (vgl. Auernheimer 2002). Untersucht man nun die Themen und Inhalte, die bei solchen Bildungsveranstaltungen genannt werden, so lässt sich häufig feststellen, dass Bilder und Vorstellungen zu Kultur, Ethnizität und Nationalität auf der einen Seite und Bilder und Vorstellungen zu Gender auf der anderen Seite implizit oder explizit eng miteinander verbunden sind. Dies gilt sowohl für Bildungsveranstaltungen, die auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten sollen, als auch für solche, die Reflexionswissen für den Umgang mit Menschen aus verschiedenen Gruppen innerhalb der Zuwanderungsgesellschaft Deutschland vermitteln wollen. So wird der ausreisende deutsche Verwaltungsfachmann, der einen wichtigen Auftrag in Afghanistan zu erfüllen hat, zum Beispiel damit vertraut gemacht, wie er sich verhalten muss, wenn er afghanische Frauen trifft; genauso wie eine deutsche Verwaltungsfachfrau, die in ihrem Amt in einer deutschen Großstadt Männer mit islamischen Migrationshintergrund als Kunden oder als Kollegen hat, lernen soll, wie sie sich als deutsche Frau Respekt verschaffen kann.

Zweifelloos handelt es sich bei diesen Themensetzungen in der Verbindung von Kultur und Gender jeweils um wichtige und diskussionsrelevante Fragen – und zwar sowohl im Fall von Bildungsveranstaltungen als auch im Fall von öffentlichen Debatten. Bei diesen Themen werden jedoch oft einseitige und stereotypisierende Bilder und Vorstellungen vermittelt und es finden unzulässige Verallgemeinerungen und polarisierende Gegenüberstellungen statt: Häufig entsteht die Vorstellung zweier einheitlicher „Blöcke“, wobei der „fremde Block“ mit negativen Bewertungen und – fast schon wie von selbst – der „eigene Block“ mit positiven Bewertungen versehen ist. Ein selbstreflexiver Blick auf die „eigenen“ Verhältnisse – ein wichtiges Element, um das jeweilige Handeln, aber auch die Funktionsweise von Organisationen zu verbessern – wird so zumindest erheblich erschwert, wenn nicht sogar verunmöglicht. Zudem ist es in einer konkreten Situation als Folge solcher stereotypisierender Vorstellungen eher wahrscheinlich denn unwahrscheinlich, dass sich weder die erwähnten afghanischen Frauen noch die erwähnten Männer mit islamischen Migrationshintergrund in den Beschreibungen der Bildungsveranstaltungen oder der öffentlichen Debatten erkennen können; und es kommt durch diese Beschreibungen zu neuen Störungen interkultureller Kommunikation.

Vor dem Hintergrund dieser Problematik ist es günstig, dass sowohl in den Fachdebatten zu Interkultureller Kompetenz als auch in den Fachdebatten zu Gender-Kompetenz ähnliche Entwicklungen in Theoriebildung und Forschung festzustellen sind, die dazu geführt haben, dass gemeinsame Kriterien formuliert werden können (vgl. Leiprecht/ Lutz 2006, S. 222ff.). Die sieben wichtigsten Kriterien, die bei interkultureller und geschlechtergerechter Kommunikation eine große Bedeutung haben, sollen hier kurz genannt werden:

1. **Gruppenbezogene Stereotypisierungen und Verallgemeinerungen:** Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass Beschreibungen, die beispielsweise von *den* Frauen und *den* Männern oder „den Deutschen“ und „den Eingewanderten“ ausgehen, eher „Abstraktionen“ sind. Sie werden den jeweiligen Sichtweisen und Lebenswirklichkeiten von konkreten Menschen nicht gerecht und erschweren die Verständigung in Kommunikations- und Interaktionssituationen.
2. **Soziale Konstruktion:** Für zentrale Kategorien wie Gender, Kultur, Ethnizität wird das Prinzip der sozialen Konstruktion in den Mittelpunkt gestellt, um sich damit gegen Biologisierungen bzw. Naturalisierungen zu wenden. Geschlechterverhältnisse sind genauso wie kulturelle Verhältnisse in historischen und gesellschaftlichen Prozessen von Menschen gemacht geworden. Diese Verhältnisse verändern sich im Laufe der Geschichte. Ihre Formen und Inhalte zwischen und innerhalb von Gesellschaften *vielfältigen* sich und sie können von Menschen auch wieder verändert werden.
3. **Wirkungsweisen:** Nicht nur die Tatsache, dass Geschlecht sozial konstruiert wird, ist von Bedeutung. Mindestens genauso wichtig ist die Frage, wie und mit welchen Folgen sozial konstruiert wird. In Bezug auf die Inhalte und Wirkungsweisen sozialer Konstruktionen lassen sich in den einzelnen Gesellschaften komplizierte und komplexe Konstellationen feststellen, wobei die verschiedenen Konstruktionen mit *unterschiedlichen Machtpositionen* auftreten. Es ist also von zentralen und randständigen, von dominierenden und dominierten Konstruktionen auszugehen.

4. Individuen als Mitgestaltende: Die Mitgestaltung der Verhältnisse wird mit Begriffen wie „Doing Gender“, „Doing Culture“ oder „Doing Ethnicity“ gefasst. Damit wird darauf aufmerksam gemacht, dass es zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Teilaspekten (also z. B. Geschlechterverhältnisse und kulturelle Verhältnisse) und dem Fühlen, Denken und Handeln von Individuen, die in diesen Verhältnissen leben, keine Eins-zu-Eins-Entsprechung gibt: Die Individuen sind nicht durch die jeweiligen Verhältnisse zu hundert Prozent festgelegt (also keine Determination!), aber sie haben mit ihnen zu tun, sie verhalten sich dazu, sie leben nicht außerhalb dieser Verhältnisse und sie gestalten in ihren alltäglichen Routinen und Handlungen jeweils konkrete Formen dieser Verhältnisse mit.

5. Möglichkeitsräume: Eng an die Mitgestaltung gekoppelt ist das Konzept des Möglichkeitsraums. Für den Zusammenhang zwischen Makro-Ebenen (Ökonomie, Politik, Justiz, etc.), Meso-Ebenen (Organisationen, Institutionen, Gruppen, etc.) und Mikro-Ebenen (individuelle Denk- und Handlungsmuster, Interaktionen zwischen Individuen) wird davon ausgegangen, dass spezifische Möglichkeitsräume entstehen, in denen Individuen denken, fühlen und handeln. Diese Möglichkeitsräume verändern sich im Laufe der individuellen Biographien, wobei sowohl „äußere“ als auch „innere“ Kräfte von Bedeutung sind. Individuen können ihren jeweiligen Möglichkeitsraum auch durch das eigene Handeln einschränken und erweitern. In solchen Prozessen bilden sich individuelle Identitäten heraus, die allerdings keine unveränderbaren Größen darstellen. Dies bedeutet insgesamt, dass auch bei Kommunikations- und Interaktionssituationen, die mit kulturellen Verhältnissen oder Geschlechterverhältnissen zu tun haben, die beteiligten Individuen mit ihren spezifischen Möglichkeitsräumen nicht aus der Wahrnehmung ausgeklammert werden dürfen, sondern im Gegenteil in den Mittelpunkt von Beschreibung und Reflexion rücken müssen.

6. Überschneidungen und Überlagerungen in den verschiedenen Zuschreibungen und Positionierungen: Menschen haben in ihren Möglichkeitsräumen nicht nur mit Geschlechterverhältnissen zu tun und werden als Männer oder Frauen gesehen und sehen sich selbst so. Gleichzeitig werden sie auch eingeordnet und ordnen sich selbst ein als Angehörige sozialer Statusgruppen (Arbeiterinnen, Landwirte, Unternehmerinnen, Erwerbslose, etc.) oder nationaler und ethnischer Gruppen (deutsch, türkisch, kroatisch, serbisch, russisch, polnisch, etc.), als Angehörige von Altersgruppen (Jugendliche, Erwachsene, Rentnerinnen, etc.), von gesunden, kranken oder behinderten Gruppen. Um den Lebenslagen der Menschen gerecht zu werden, muss deshalb auch darauf geachtet werden, wie diese verschiedenen Fremd- und Selbstzuschreibungen ebenso wie die verschiedenen Fremd- und Selbstpositionierungen in ihren Verschränkungen, Überkreuzungen und Überlagerungen wirken. In den Fachdebatten wurde hierfür der Begriff **Intersektionalität** entwickelt (vgl. Crenshaw 1989). Dieses Konzept hat den großen Vorteil, dass soziale Gruppen grundsätzlich nicht mehr als einheitlich betrachtet werden, sondern als markiert von verschiedenen Zuordnungen und Zuschreibungen.

7. Diversitätsbewusste Perspektive: Das Nachdenken über die Effekte von Verschränkungen, Überkreuzungen und Überlagerungen führte in Theorieentwicklung und Forschung zu einer breiteren Herangehensweise, die mit dem Begriff *diversitätsbewusste Perspektive* beschrieben wird (vgl. Appelbaum 2002; Leiprecht 2009). Für die Thematisierung von Interkultureller Kompetenz hat diese Perspektive einen weiteren entscheidenden Vorteil: Es steht eben nicht mehr ein einzelnes und isoliertes Gruppenmerkmal wie *die* andere Kultur im Mittelpunkt, das sich zu einem „Stigma“ entwickeln kann, „sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt“ (Böhnisch/Schröer 2007, S. 235): Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen spielt ein bestimmtes Ensemble von Unterscheidungen und Merkmalen in einem konkreten sozialen Kontext eine Rolle? Und danach: Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen wird in diesem sozialen Kontext beispielsweise die Frage nach der Kultur (oder nach Gender) besonders bedeutsam?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei interkulturellen Kontakten, aber auch bei der Thematisierung von Kultur vereinheitlichende Aussagen wie „So sind sie“ oder „So ist das“ meist eher ein Problem als eine Lösung darstellen. Dies ist bei der Gender-Perspektive ebenfalls der Fall. Die wechselseitige Thematisierung von Kultur und Gender kann also dabei helfen, problematischen Vorstellungen zu Kultur und zu Gender entgegenzutreten und zu einer differenzierteren Sichtweise beizutragen, wenn die genannten Kriterien berücksichtigt werden.

Neben diesen Übereinstimmungen von Interkultureller Kompetenz und Gender-Kompetenz auf der Ebene von Theoriebildung und Forschung gibt es noch weitere Übereinstimmungen. Sie beziehen sich auf die Ebene der Handlungsmethoden in der Fortbildung. Es geht darum, Reflexionen zu individuellen Denk- und Handlungsweisen als auch Reflexionen zu Kontexten, Strukturen und Systemen zu unterstützen. Für solche Reflexionen, die auch emotionale und motivationale Bereiche berühren und die mit wertbezogenen und ethischen Fragen zusammenhängen, ist es unverzichtbar, auch Sensibilisierungsübungen in die Fortbildung einzubauen. Die Methoden sollten dabei dialogisch angelegt sein und eine untersuchende Haltung fördern.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

I Akteurinnen und Akteure in der Fortbildung

Bei einer Fortbildung zu interkulturellen Kompetenzen, aber auch bei anderen Fortbildungen, die Zuschreibungen und Erwartungen von gesellschaftlichen Gruppen wie Frauen und Männer, Schwarze, Eingewanderte, Homosexuelle thematisieren, stellen die Akteurinnen und Akteure, d. h. die Teilnehmenden und die Dozenten und Dozentinnen selbst, einen nicht zu unterschätzenden konzeptionellen Aspekt dar.

Die Bedeutung der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Je nach Zusammensetzung der Teilnehmenden in Bezug auf Geschlecht und Migrationshintergrund kann es unterschiedliche Effekte hinsichtlich einzelner Informationen, Übungen und Aufgaben geben. So ist es zum Beispiel in einer Gruppe, in der sich keine Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund befinden, zunächst oft einfacher, entsprechende stereotype Zuschreibungen mit negativen Inhalten offen auszusprechen und damit in der Gruppe bearbeitbar zu machen. Es muss hier nicht darauf geachtet werden, dass anwesende Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter Umständen durch solche Äußerungen beleidigt

und verletzt werden könnten. Gleichzeitig ist die Thematisierung von stereotypen Zuschreibungen schwieriger, da solche homogenen Gruppenzusammensetzungen oft eine Folge von Ausgrenzungen sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nicht selten daran gewöhnt, über „die Leute da draußen“ zu sprechen, ohne berücksichtigen zu müssen, dass auch „drinnen“ Personen sind, auf die diese Zuschreibungen zielen könnten.

Die Bedeutung der Dozenten und Dozentinnen: Bei Themen, die einen reflexiven Selbstbezug erfordern, ist zum einen die Persönlichkeit der Referierenden und ihr sensibilisiertes Auftreten besonders wichtig; zum anderen muss bei der Zusammensetzung der Leitungs- und Referierendengruppe darauf geachtet werden, dass keine stereotypen Zuschreibungen der Teilnehmenden stattfinden.

In der Planungsphase sollte deshalb neben unabdingbaren fachlichen und methodischen Kompetenzen im Profil der Leitungs- und Referierendengruppe auch von einem kultur- und gender-kompetenten Profil ausgegangen werden. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass die Veranstaltung durch eine fachlich und methodisch entsprechend kompetente Frau geleitet wird. Auch die Zusammensetzung der Leitungs- und Referierendengruppe durch eine Person mit und eine Person ohne Migrationshintergrund ist von Bedeutung, da das kooperative Auftreten beider Personen als ein Beispiel für eine gelingende interkulturelle Zusammenarbeit gesehen werden kann. Dabei wird allein schon durch das Auftreten einer weiblichen Veranstaltungsleitung mit Migrationshintergrund gängigen Stereotypen etwas entgegengesetzt.

Allerdings muss auch bezüglich der internen Aufgabenverteilung in der Leitungs- und Referierendengruppe auf die Vermeidung stereotyper Zuschreibungen geachtet werden: Zum Beispiel darf der Referent (oder die Referentin) ohne Migrationshintergrund nicht ausschließlich damit befasst sein, im Vortragsstil mit Hilfe von Power Point und Wandzeigungen, mit deren Hilfe Definitionen, Daten und Analyseergebnisse vermittelt werden, die Seite von Rationalität und Wissenschaft zu repräsentieren, während die Referentin mit Migrationshintergrund ausschließlich für „Geschichten“, Emotionen und Übungen verantwortlich ist.

I Interkulturelle Kompetenzen und Gender-Kompetenzen

Verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen, die sich lange Zeit entweder auf Gender oder Kultur konzentrierten, haben in den letzten Jahren ihre Zusammenarbeit verstärkt: Dabei stellen Interkulturelle Pädagogik und Gender-Pädagogik für ihre zentralen Kategorien wie Geschlecht (Gender) und Kultur zunehmend das Prinzip der sozialen Konstruktion in den Mittelpunkt. Trotz aller Unterschiede, die sich aus der inhaltlichen Bedeutung, der Geschichte und dem Stellenwert der jeweiligen sozialen Konstruktionen in einer Gesellschaft ergeben, lassen sich Ähnlichkeiten zwischen den Begriffen feststellen: Sowohl Gender als auch Kultur werden in gesellschaftlichen und historischen Prozessen konstruiert. In Sozialisations- und Interaktionsprozessen werden sie von den Individuen unablässig handelnd angeeignet und gelebt. Dabei übernehmen und reproduzieren die Individuen in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen vorgegebene Muster, gestalten und verändern diese jedoch auch und wirken auf diese Weise zurück auf den Gesamtzusammenhang.

Mit dieser allgemeinen Definition wird deutlich, dass es sich jeweils nicht um naturgegebene und unveränderbare Phänomene handelt.

Analysefragen wie folgende ermöglichen Lernprozesse in Richtung Gender- und Interkultureller Kompetenz:

- | Welche Zuschreibungen werden in Organisationen jeweils sozial hervorgebracht, also reproduziert, unterstützt und/oder abgewiesen?
- | Welche Zuschreibungen haben sich die Individuen in ihrer Sozialisation zu Eigen gemacht? Ist ihnen dies jeweils bewusst?
Welche Zuschreibungen unterstützen sie in ihrer alltäglichen Praxis, welche weisen sie ab?
- | Welche Entwicklungs- und Entscheidungsmöglichkeiten haben die Individuen diesbezüglich in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen?
- | Welche Entwicklungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bieten die Einrichtungen und Organisationen? Wie beeinflussen sie die Möglichkeitsräume der Individuen?
- | Insgesamt: Wo finden Festlegungen durch Einrichtungen/Organisationen und Gruppen/Individuen statt, die in der Form von „Schubladen“ (Stereotypen, Vorurteilen, Negativ-Bildern) andere Gruppen/Individuen, aber auch Einrichtungen/Organisationen in ihrer Entwicklung behindern?

Mit diesen Fragen ist es möglich, gender- und kulturbezogene Lern-, Reflexions- und Entwicklungsprozesse in der Weiterbildung zu fördern. Von hier aus lässt sich die Parallelität, aber auch die Unterschiedlichkeit zwischen Gender-Kompetenz und Interkultureller Kompetenz diskutieren. Beide Kompetenzformen mit ihren verschiedenen Komponenten können sowohl (langfristige) Ziele von Entwicklungsprozessen darstellen als auch wichtige Fragen in Bezug auf die jeweils eigene Praxis aufwerfen. Allerdings sollte hier beim Begriff Kompetenz stets auch das situative Element mit berücksichtigt werden: Welche Kompetenz wird in dieser Situation nahe gelegt, zugelassen, behindert, verunmöglicht?

3. Curricula für Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Ein Schwerpunkt der hier präsentierten Einheiten und Übungen liegt im Bereich der Zuschreibungen. Dieser Themenbereich stellt eine unumgängliche Grundlage für weitere sich anschließende Thematisierungen dar.

- | | |
|-------------------|--|
| Einheit 1: | Soziale Zugehörigkeiten (Dauer: 30 Min.) |
| Einheit 2: | Soziale Kategorien (Dauer: 60 Min.) |
| Einheit 3: | Kultur und Geschlecht (Dauer: 90 Min.)
1.) Begriffe Kultur und Geschlecht
2.) Geschlecht in Kultur und umgekehrt |
| Einheit 4: | Interkulturelle Kompetenz und Gender-Kompetenz (Dauer: 60 Min.) |

Thema Einheit 1	Soziale Zugehörigkeiten
Zeitungsumfang	30 Min.
Ziele	- Bewusste Wahrnehmung von (jeweils eigenen) Gruppenzugehörigkeiten und Gruppenzuschreibungen - Sensibilisierung für stereotype Zuschreibungen von Kultur und Geschlecht - Wissensvermittlung bezüglich zentraler Begrifflichkeiten
Inhalte	- Analyse/Reflexion von Gruppenzugehörigkeiten und Gruppenzuschreibungen. - Thematisierung von Privilegien (z. B. Weiß-Sein)
Methodisches Vorgehen	Einzelarbeit, Tandem, Plenum
Setting und Materialien	Anleitungsblatt für Seminarleitung und Arbeitsblatt „Zugehörigkeiten“ Tafel, Flipchart oder Wandzeitung

Anleitungsblatt für Dozentinnen und Dozenten

- a) Verteilen Sie das obige Arbeitsblatt an die Teilnehmenden für eine Einzelarbeit (ca. 10 Minuten).
Die ersten beiden dort beschriebenen Aufgaben werden individuell durchgeführt. Die letzten beiden Aufgaben können zu zweit oder zu dritt bearbeitet werden (am einfachsten mit den jeweiligen Sitznachbarn/Sitznachbarinnen).
- b) Danach folgt eine Plenumsphase, in der auf einer abstrakteren Ebene und in allgemeinen Formulierungen die Stichpunkte, die sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer notiert haben, auf einer Tafel oder Wandzeitung gesammelt werden (5 Minuten). Zum Beispiel wird dann nicht konkret Sportclub Oldenburg notiert, sondern „Sportverein“. Eine solche Sammlung sieht beispielsweise so aus:

Familie (Großeltern, Vater, Mutter, Geschwister, etc.), Eltern, ...	Sportverein, Freundeskreis, ...	Schulkameraden, Kolleginnen, ...	Nachbarschaft, Dorfgemeinschaft, ...	Religion, politische Überzeugungen, politische Gruppen, ...
--	---------------------------------------	--	--	---

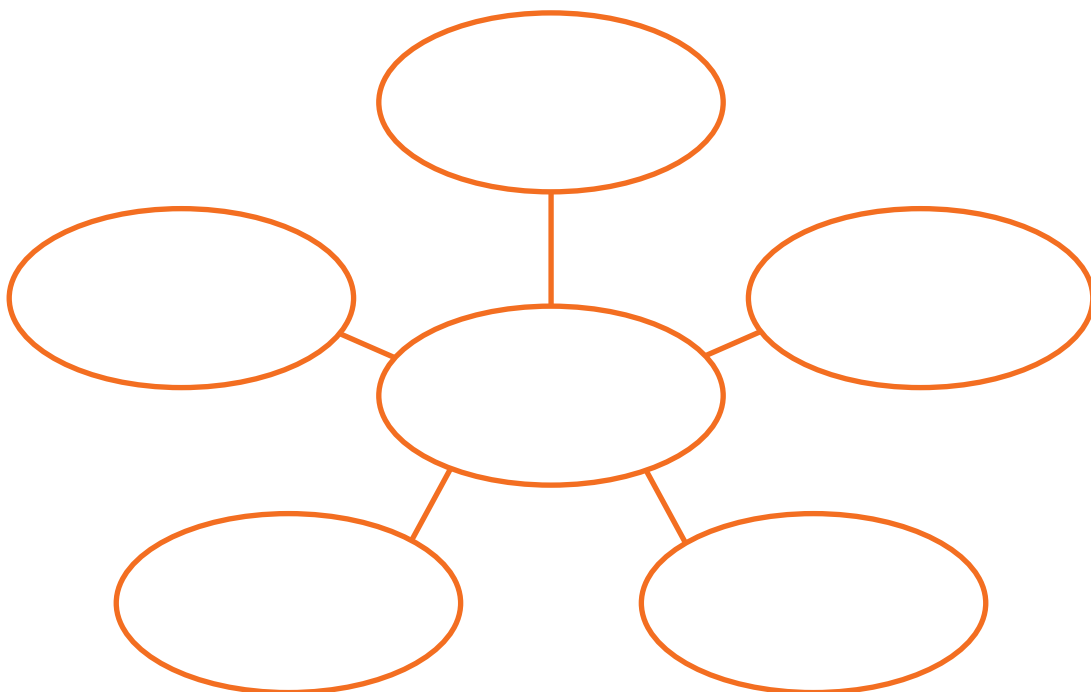
- c) Fragen Sie danach, was möglicherweise vergessen wurde. Notieren Sie entsprechende Stichworte: Geschlecht, Homosexualität/Heterosexualität, Hautfarbe, Nationalität, Ethnizität, Familiensprache, Dialekt etc.. Diskutieren Sie die Bedeutung dieser Zugehörigkeiten und die Bedeutung der ‚Nicht-Nennung‘. Gehen Sie hierbei sensibel und respektvoll vor. Machen Sie deutlich, dass es für jedes Individuum nicht nur eine wichtige Zugehörigkeit gibt, es aber sein kann, dass – je nach Situation und Kontext – eine bestimmte Zugehörigkeit im Vordergrund steht.

- d) Fragen Sie anschließend danach, welche Zugehörigkeiten selbst gewählt und welche nicht selbst gewählt werden und welche Zugehörigkeiten veränderbar und welche unveränderbar oder nur schwer veränderbar sind. Streichen Sie die selbst gewählten und veränderbaren jeweils durch.
- e) Zum Schluss der Übung empfiehlt es sich, auf einer Folie das Ergebnis der Reflexionsübung in Stichworten zusammenzufassen. Dies könnte folgendermaßen aussehen:
- | Hineingeboren, veränderbar?
 - | Es gibt nicht nur eine wichtige Zugehörigkeit.
 - | Nicht immer entscheide ich selbst über Zugehörigkeiten (Zuweisungsprozesse; Fremdzuschreibungen).
 - | Die Zugehörigkeiten überschneiden sich in meiner Person.
 - | Allzu selbstverständliche Zugehörigkeiten nehme ich oft gar nicht wahr.
 - | Zugehörigkeiten sind Faktoren im Sozialisationsprozess/in Biographien.
 - | Ich kann mit Zugehörigkeiten umgehen und bin potentiell in der Lage, darüber zu reflektieren (→ keine deterministische Beziehung).

Es kommt sehr auf den jeweiligen Kontext und die Teilnehmenden an, welche Zugehörigkeiten im Vordergrund stehen.

Arbeitsblatt „Zugehörigkeiten“

- Schreiben Sie Ihren Namen in den mittleren Kreis.
- Schreiben Sie den Namen von fünf sozialen Kategorien/Gruppen, denen Sie sich zugehörig fühlen (Selbstzuschreibung), in die äußeren Kreise.
- Erläutern Sie Ihrem Sitznachbarn/Ihrer Sitznachbarin Ihre Wahl.
- Diskutieren Sie, welche dieser Kategorien/Gruppen Ihrer Meinung nach eine (wichtige?) Rolle bei Ihrer eigenen Geschichte (Sozialisation) gespielt hat.



Thema	Soziale Kategorien als „Schubladen?“
Einheit 2	
Zeitung- fang	60 Min.
Ziele	- Sensibilisierung gegenüber einseitigen und stereotypen Zuschreibungen im Bereich von Kultur und Geschlecht - Möglichkeiten menschlicher Wahrnehmung erkennen - Wissensvermittlung bezüglich zentraler Begrifflichkeiten
Inhalte	- Die Entstehung sozialer Kategorien und menschliche Wahrnehmung - Thematisierung und Problematisierung von „Schubladen-Denken“
Methodi- sches Vorgehen	Übung, Plenum und geschlechtshomogene Kleingruppen
Setting und Mate- rialien	siehe Anleitungsblatt „Zitronenübung“ viele Zitronen, Tafel, Flipchart oder Wandzeitung

Anleitungsblatt „Zitronenübung“

1. Schritt (30 Min.)

1. Eine Zitrone (sollte möglichst gelb sein und eine ovale Form haben) wird in die Mitte gelegt. Die Teilnehmenden werden gebeten, die Zitrone zu beschreiben. An der Tafel werden unter der Überschrift „Zitronen sind ...“ die genannten Merkmale für alle sichtbar notiert. Die Teilnehmenden nennen meist Merkmale wie gelb, oval, sauer, gesund, vitaminreich etc.
2. Dann werden Kleingruppen gebildet. Jede Kleingruppe bekommt eine Zitrone (diese Zitronen sollten möglichst unterschiedlich aussehen). Die Teilnehmenden werden gebeten, die Merkmale ihrer individuellen Zitrone zu beschreiben. Es wird darauf hingewiesen, dass sie nur das nennen sollen, was sie von außen wahrnehmen (die Zitrone darf nicht aufgeschnitten werden). Auf einer Wandzeitung werden wieder die genannten Merkmale für alle sichtbar notiert. Die Teilnehmenden nennen jetzt meist zusätzliche Merkmale; neben gelb, oval u. ä. werden jetzt meist genannt: rund, grün, braun, fleckig, zwei Spitzen, usw.
3. Zwischenauswertung: Die beiden Listen an der Tafel/auf der Wandzeitung unterscheiden sich in vielen (nicht unbedingt in allen) Punkten. Was ist passiert?
 - | Alle Zitronen sind unterschiedlich. Keine Zitrone erfüllt (vollständig) die allgemeinen Beschreibungen. Trotzdem sind es alles Zitronen.
 - | Die Überschrift der ersten Tabelle wird geändert: „Nicht alle Zitronen sind ...“
4. Jetzt geben alle Teilnehmenden ihre Zitronen in einen Behälter. Es wird geschüttelt. Die Teilnehmenden sollen danach ihre individuelle Zitrone aus dem Behälter herausuchen. In aller Regel erkennen sie ‚ihre‘ Zitrone wieder. Die Teilnehmenden werden gefragt, woran sie ‚ihre‘ Zitrone erkannt haben. Jetzt kommen meist noch genauere Angaben (z. B. der braune Punkt an der einen Spitze, die eingekerbte Stelle in der Mitte, usw.). Auch diese Angaben können (je nach zur Verfügung stehender Zeit und den Bedürfnissen der Gruppe) an der Tafel/auf einer Wandzeitung festgehalten werden. Es wird deutlich, dass auch die zweite Liste (siehe 2) noch relativ allgemein war und unsere Wahrnehmung eigentlich viel präziser sein kann: Wir können sehr präzise wahrnehmen und dies auch artikulieren, wir müssen es aber nicht!

5. Gesamtauswertung:

- Die Übung bietet einen guten Ansatzpunkt zum Nachdenken über Stereotype/verallgemeinernde Aussagen („Schubladen“) über Menschengruppen.
- Offenbar sieht jeder und jede an einer Zitrone noch viel mehr, wenn er/sie aufmerksam ist. Die zweite Liste war zwar nicht mehr so allgemein wie die erste, aber sie war immer noch relativ allgemein. Es wird deutlich, dass die menschliche Wahrnehmung viel genauer sein kann, wenn wir dies zulassen – oder wenn ein eigenes Interesse besteht (bspw. die eigene Zitrone wiederfinden).
- Beim Einstieg (1) (den allgemeinen Aussagen über Zitronen) wurde nicht nur das beschrieben, was wirklich zu sehen ist, sondern das soziale (gelernte) Wissen bzw. die sozialen Vorstellungen über Zitronen wurden herangezogen. Wir sehen nicht, dass eine Zitrone „sauer“ oder „vitaminreich“ ist, aber wir haben uns dieses Wissen angeeignet. In der Auswertung muss dieser Hinweis auf das soziale Wissen deutlich gemacht werden.

2. Schritt: Selbstreflexion zu „Schubladen“ (30 Minuten)

In Kleingruppen (getrennt nach Männern und Frauen) überlegen die Teilnehmenden gemeinsam, in welchen Situationen sie von anderen in „Schubladen“ gepackt wurden und wie sich das angefühlt hat.

Danach diskutieren sie: Was kann ich dagegen tun?

Thema	Kultur und Geschlecht (Gender)
Einheit 3	1. Die Begriffe Kultur und Geschlecht 2. Geschlecht <i>in</i> Kultur und umgekehrt
Zeitungsfang	90 Min. (Begriffe 30 Min.; Geschlecht in Kultur 60 Min.)
Ziele	- Sensibilisierung gegenüber stereotypen Zuschreibungen im Bereich von Kultur und Geschlecht - Wissensvermittlung bezüglich zentraler Begrifflichkeiten - Reflexionsfähigkeit erhöhen
Inhalte	- Begriffe Kultur und Geschlecht (Gender) und damit verbundene Zuschreibungen - Veränderbarkeit von Zuschreibungen zu Kultur und Geschlecht und dessen Bedeutung für die Verwaltung
Methodisches Vorgehen	1. Input in Vortragsform (mit Folien/Power Point unterstützt) oder Mischung aus Plenum und geschlechtshomogenen Kleingruppen 2. Arbeit mit einem Text Arbeit im Plenum (mit Folien/Power Point unterstützt) und in geschlechtshomogenen Kleingruppen
Setting und Materialien	1. Anleitungsblatt zu den Begriffen Geschlecht und Kultur Arbeitsblatt zu den Begriffen Geschlecht (Gender) und Kultur 2. Anleitungsblatt zum Thema Geschlecht in Kultur und umgekehrt Arbeitsblatt „Zeitungsartikel“

Anleitungsblatt zu den Begriffen Kultur und Geschlecht²⁶

Das Thema „soziale Kategorien“ sollte vor einer solchen Einheit behandelt worden sein. Zunächst werden die Begriffe Gender und Kultur vorgestellt und es wird mit der Gruppe diskutiert, welche Fragen und Konsequenzen sich aus diesen Bedeutungen ergeben. Der Input kann in Form eines kurzen Vortrages erfolgen. Anschließend kann zur Veranschaulichung die Gegenüberstellung eines eher „geschlossenen“ Kulturbegriffs (etwa von Alexander Thomas 1988; 1996) und eines eher „offenen“ Kulturbegriffs (etwa von Leiprecht 2008, 142ff.) erfolgen.

Der Kulturbegriff nach Alexander Thomas

In „jeder Kultur (sind) spezifische Kulturstandards wirksam. Das Konzept der Kulturstandards besagt, dass zentrale Kulturstandards den Mitgliedern der jeweiligen Kultur eine Orientierung für ihr eigenes Verhalten liefern und ihnen ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen bzw. welches Verhalten abzulehnen ist“ (Thomas 1988, 153).

„Wenn die einander begegnenden Partner über die Art der Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der anderen Kultur informiert und sich ihrer eigenen Kulturstandards bewusst sind, dann steigen die Chancen zur Reduktion kulturbedingter Missverständnisse, (...) dann steigt die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen, und es wächst die interkulturelle Handlungskompetenz“ (Thomas 1996, 133).

Der Kulturbegriff nach Rudolf Leiprecht, u. a. in Anlehnung an Stuart Hall

„Kultur ist ein bestimmtes Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten‘, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen. Dieses Repertoire hat Orientierungsfunktion. Es macht das gesellschaftliche Leben verstehbar und verleiht ihm zugleich eine besondere Bedeutung. Da dies so ist, können Kulturen auch als *besondere Lebensweisen* unterschieden werden.

Kultur ist nicht auf Nationalkultur zu reduzieren. Innerhalb einer nationalen Gesellschaft existieren stets sehr verschiedene kulturelle Bedeutungsmuster und Lebensweisen (verschiedene Subkulturen, Jugendkulturen, Klassenkulturen, Regionalkulturen, Einwandererkulturen, städtische und bäuerliche Kulturen usw.).

Trotz dieser unverzichtbaren Differenzierungen können in Gruppen und/oder Gesellschaften *dominierende* Formen festgestellt werden. Die Frage, was genau in einer Gruppe und/oder Gesellschaft als ‚normal‘ zu gelten hat und was nicht, kann mit Macht, Unterwerfung und Normalisierungszwang verbunden sein.

Die bestehenden kulturellen Bedeutungsmuster und Zeichensysteme bilden eine Art historisches Reservoir, das Menschen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln, aber auch verdrängen oder uminterpretieren können. Menschen werden also nicht nur beeinflusst durch kulturelle Bedeutungsmuster, sie *beeinflussen* diese auch selbst und tragen zu ihrer Veränderung und Erneuerung bei“ (Leiprecht 2008, 144).

²⁶ Der Begriff „Geschlecht (Gender)“ wird im Kap. 4.2, Dimension Inhalte von Fortbildungen erläutert.

Arbeitsblatt zu den Begriffen Geschlecht (Gender) und Kultur

Sowohl Gender als auch Kultur werden in gesellschaftlichen und historischen Prozessen konstruiert. In Sozialisations- und Interaktionsprozessen werden sie von den Individuen unablässig handelnd angeeignet und gelebt. Dabei übernehmen und reproduzieren die Individuen in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen vorgegebene Muster, sie gestalten und verändern diese jedoch auch.

Fragen

Dieser Begriff von Geschlecht (Gender) und Kultur betont Selbst- und Fremdzuschreibungen.

- I Was meinen Sie: Gibt es Verbindungen zwischen diesem Verständnis von Gender und den Ergebnissen, die Sie für sich aus den Übungen zu sozialen Kategorisierungen und „Schubladen“ gewonnen haben? In welcher Weise?
- I Was meinen Sie: Welche Fragen ergeben sich aus einem solchen Begriff von Gender und/oder Kultur für eine Einrichtung der Verwaltung?
- I Was meinen Sie: Welche Fragen ergeben sich aus einem solchen Begriff von Gender und/oder Kultur für ein Individuum/eine Gruppe?

Anleitungsblatt zum Thema „Geschlecht in Kultur und umgekehrt“

Das folgende Material ist ein Artikel aus der Zeitschrift „DIE ZEIT“, dessen Überschrift im Arbeitsblatt verändert wurde. Die falsche Überschrift im Arbeitsblatt kulturalisiert bewusst das Geschilderte in Richtung „deutsche Kultur“. Der Artikel erschien am 18. Mai 2006 unter dem Titel „Alle schauten weg. Der Täter ein Mann, das Opfer eine Frau – In Deutschland heißt so etwas ‚Familiendrama‘. Ein Fall aus Sachsen-Anhalt.“ Autor ist Florian Klenk. Der Text ist unter „ZEIT ONLINE 2006“ abrufbar.

Ohne dies offen zu legen, wird zunächst in Kleingruppen mit dem Material gearbeitet, und zwar in geschlechterhomogenen Kleingruppen.

Danach werden im Plenum die Arbeitsergebnisse der Kleingruppen vorgestellt und diskutiert. Fragen Sie danach, ob das im Text Geschilderte etwas mit deutscher Kultur zu tun hat.

Anschließend wird deutlich gemacht, dass es sich bei der Überschrift um eine Fälschung handelt. Die richtige Überschrift wird gezeigt. Es soll jetzt darüber diskutiert werden, wo solche kulturellen Zuschreibungen stattfinden, und wie allein mit dem Wort Kultur verallgemeinert werden kann. Wichtig dabei ist, dass das im Artikel thematisierte Problem – Gewalt und Mobbing gegen Frauen – nicht verharmlost wird, aber zugleich die kulturbezogene Verallgemeinerung zurückgewiesen wird. Zudem soll verdeutlicht werden, wie eng die Themen Kultur und Geschlecht in der Öffentlichkeit oft miteinander verbunden werden.

Arbeitsblatt: Zeitungsartikel

Lesen Sie den Zeitungsartikel für sich alleine und notieren Sie sich die wichtigsten Aussagen. Versuchen Sie sich danach in der Kleingruppe auf die wichtigsten Aussagen zu einigen. Gibt es innerhalb der Gruppe Unterschiede in der Wahrnehmung? Notieren Sie diese ebenfalls.

Vergleichen Sie anschließend die Aussagen des Zeitungsartikels mit der Überschrift. Sind Sie mit der Schlagzeile einverstanden? Wie verhält sich diese Schlagzeile zu den Aussagen des Artikels?

800 000 Opfer **Wenn deutsche Männer ihre Frauen töten ...** Wurzeln im alten Testament

Ein Fall aus Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Am Nachmittag des 17. November hatte er ihr zum letzten Mal aufgelauert. Diesmal vor dem Kindergarten in Schönebeck. Er nahm ihr das Handy weg und kontrollierte, wen sie angerufen hatte. Dann hörten Passanten Hilfeschreie. Er kniete auf ihr und stach ihr mit einem Messer sechsmal ins Gesicht. Die Kosmetikerin Nicole K. richtete sich auf, presste die Hand an ihre Wunden. Doch das Blut, so erinnert sich eine Zeugin, spritzte so schnell heraus, dass sie keine Chance hatte.

Der Täter, so die Staatsanwältin, tötete, weil er sich in seiner Ehre verletzt sah. Er habe nicht akzeptieren wollen, dass sie nicht sein Eigentum war, sondern selbstständige Entscheidungen traf.

So ein Pädoyer klingt vertraut dieser Tage. Doch die Medien berichteten nur in Randspalten über den Prozess, der vergangene Woche am Landgericht Magdeburg begann. Es war ja auch kein archaisches Familiengericht, das die Hinrichtung einer selbstbewussten Frau zur Ehrenrettung beschloss. Und der Mann, der die Mutter seines Sohnes tötete, war kein Mitglied der Parallelgesellschaft, sondern der deutsche Fensterputzer Joachim B. Die Anwältin der als Nebenklägerin auftretenden Hinterbliebenen sagt: Nach außen hin war das eine normale deutsche Familie, so wie hunderttausend andere auch.

Stalking, permanente Nachstellung, wie Nicole K. sie bis zum Tag ihres Todes erdulden musste, ist Teil der deutschen Normalität. 800.000 Opfer traf es im Lauf der letzten fünf Jahre. Vergangenen Donnerstag, während in Magdeburg eine Staatsanwältin die Anklage verlas, brachte in Berlin Bundesjustizministerin Brigitte Zypries (SPD) endlich ihr Anti-Stalking-Gesetz im Bundestag ein. Bis zu zehn Jahre Haft drohen künftig in Fällen extremer Belästigung oder bei Gefahr für Leib und Leben der Opfer. Solche Extremfälle sind nicht selten. Jedes fünfte Stalking-Opfer, ergab eine Studie der TU Darmstadt, erleidet massive Gewalttaten. Gewöhnlich ist in den Medien dann von Ehedramen die Rede.

Auch das Ehedrama gehört zur deutschen Normalität. Einige Meldungen aus den vergangenen Tagen:

Erftstadt: Arzt erschießt Frau, Kind und sich selbst.

Saarbrücken: Eine Rentnerin springt vom Balkon, weil ihr Mann auf sie schießt.

Erlangen: Ein Mann lauert seiner Exfrau auf, schießt auf sie.

Kempten: Er stach sie tot.

Der Täter war harmlos sagt ein Zeuge. Nur einmal griff sie ihm ins Messer

Ein Nachbar des Angeklagten tritt in den Zeugenstand, ehemaliger Hausmeister, Beruf: Hartz-IV-Empfänger, wie er sagt. Ein richtiger Kumpel sei der Joachim gewesen, vielleicht ein wenig eifersüchtig, das schon. Aber gewalttätig? Nee, der nicht. Ja, einmal hat sie ihm ins Messer gegriffen. Ein anderes Mal, so berichtet eine Freundin der Ermordeten, hat sie mir erzählt, dass er sie im Auto in der Elbe versenken wollte. Sie versuchte aus dem Wagen zu springen. Und die Möbel hatte er immer wieder zertrümmert – aber nur wenn er eins über den Durst trank. Haben sie das angezeigt? Nee, sagt die Zeugin, das nicht. Man saß lieber abends gemütlich zusammen, in der Straße der Jugend. Und nächstens, so erzählt es der Hausmeister, nahm sie den Kleinen zu sich ins Bett, damit er sie in Ruhe lässt.

Joachim B. war in der Nachbarschaft als notorischer Stalker bekannt. Zugleich galt er als unbescholtener Mann, obwohl er auch seine vorherigen Freundinnen mit dem Tod bedroht hatte. Als eine von ihnen sich an die Polizei wandte, fiel die Geldstrafe für den Täter so niedrig aus, dass sie in keinem Strafregister aufschien.

Jetzt sitzt Joachim B. als Mörder auf der Anklagebank, und drei Beamtinnen der Magdeburger Polizei schreiben im Zuschauerraum mit. Werden solche Opfer von der Polizei zu wenig ernst genommen?, fragt die Kriminalistin Dorit Rothmann. Es scheint so. Nach diesem und einem weiteren Frauenmord in Schönebeck reifte im Magdeburger Innenministerium der Plan für ein Modellvorhaben. In Zukunft müssen die örtlichen Kommissariate alle Fälle von Belästigung einer zentralen Stalking-Stelle melden – auch wenn noch keine Straftat vorliegt. Dann müssen sich die Täter eine Gefährdungsansprache anhören, während den Opfern psychosoziale Beratung zuteil wird, damit sie sich im Gestrüpp des Gewaltschutzgesetzes zurechtfinden und vor Gericht nicht länger aus Angst schweigen.

Stundenlang könnten die Magdeburger Polizeibeamtinnen vom Wüten eifersüchtiger Männern erzählen. Immer wieder stoßen wir auf dieses Besitzdenken, das seine Wurzeln wohl irgendwo im Alten Testament hat, sagt die Polizeijuristin Marita Kieler, die eine Dissertation über Sexualdelikte geschrieben hat. So mancher Psychoterror klingt zunächst harmlos. Da legt einer ständig Rosen aufs Autodach der Verflorenen und treibt sie damit in Panikattacken. Ein anderer terrorisiert mit Schweigeanrufen – und die Polizei schickt das Opfer fort, weil das nicht strafbar ist. Zurzeit betreuen die Polizistinnen eine Frau, die nach Sachsen-Anhalt fliehen musste, wie die Polizeipsychologin Ursula Mürke erzählt. Wir haben alle ihre Spuren verwischt, sogar ihre Konten aufgelöst. Es ist, als ob sie im Zeugenschutzprogramm leben müsste.

Verfolgte Ehefrauen müssen die Haft ihrer Männer bezahlen

Auch Mürke sieht strukturelle Probleme. Noch können sich Stalking-Opfer gegen die Täter fast nur zivilrechtlich wehren, auf eigenes finanzielles Risiko.

Widersetzen sich Stalker den Anordnungen der Polizei, ist es Sache der Opfer, Sanktionen einzufordern. Wenn die Täter die Ordnungsstrafen nicht bezahlen und ins Gefängnis wandern, sagt Kriminalistin Rothmann, müssen die Ehefrauen sogar die Kosten für Haft übernehmen.

Zwei Drittel der Stalking-Opfer, ergab die Darmstädter Studie, fühlen sich von der Polizei nicht ernst genommen. Sie kommen zehnmal zu uns, und zehnmal kriegen die Täter keine Sanktion. Irgendwann warten die Frauen dann nur noch darauf, abgestochen zu werden, sagt Mürke. In Zukunft soll die Polizei wachsamer sein. Der Gesetzesentwurf aus dem Bundesjustizministerium sieht eine Deeskalationshaft für Stalker vor. Außerdem sollen Polizisten besser geschult werden, damit sie Belästigungen richtig einzuschätzen lernen, anstatt hilfeschuchende Opfer abzuwimmeln.

Der Prozess gegen Joachim B. wurde vertagt. Vielleicht, sagt Mürke, hätten wir auch ihm helfen können.

Thema Einheit 4	Interkulturelle Kompetenz und Gender-Kompetenz
Zeitung- fang	ca. 60 Min.
Ziele	- Wissensvermittlung bezüglich der Inhalte von Interkultureller Kompetenz und von Gender-Kompetenz - diesbezügliche Reflexionsfähigkeit erhöhen - diesbezügliche Handlungsfähigkeit unterstützen - Bedeutung von Interkultureller Kompetenz und Gender-Kompetenz für den eigenen Arbeitsbereich/die eigene Organisation feststellen
Inhalte	Die Begriffe von Gender-Kompetenz und interkultureller Kompetenz werden inhaltlich gefüllt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten thematisiert und auf die Arbeit in der Verwaltung bezogen.
Methodi- sches Vorgehen	Arbeit mit zwei Abbildungen, Plenum und geschlechtshomogene Kleingruppen Die Begriffsdefinitionen zu Interkultureller Kompetenz und Gender-Kompetenz sollten mit dem Thema „Geschlecht und Kultur“ verbunden werden. Eine Möglichkeit ist es, die Aufgaben zunächst in geschlechtergetrennten Kleingruppen zu bearbeiten und danach die Arbeitsergebnisse im Plenum vorzustellen und zu diskutieren.
Setting und Mate- rialien	Arbeitsblatt Interkulturelle Kompetenz und Gender-Kompetenz Abbildung 1 „Komponenten Interkultureller Kompetenz“ Abbildung 2 „Komponenten von Gender-Kompetenz“

Arbeitsblatt Interkulturelle Kompetenz und Gender-Kompetenz

Lesen Sie die beiden folgenden Übersichten zu Gender-Kompetenz und Interkultureller Kompetenz aufmerksam durch. Es handelt sich jeweils um eine Sammlung von Komponenten, die in der Fachliteratur diskutiert werden (vgl. hierzu Leiprecht 2001/2006II, S. 41). Eine solche Sammlung stellt zwar eine Überforderung dar, wenn all dies von einer Person erfüllt werden soll. Trotzdem ist es hilfreich, bei den vorgestellten Komponenten auszufragen, welche für besonders bedeutsam gehalten werden. Es ist außerdem zu diskutieren, inwiefern Verwaltungseinrichtungen in der Lage sein sollten, zur Förderung der verschiedenen Komponenten beizutragen.

Fragen

- | Achten Sie zunächst auf die jeweilige Basiskomponente. Offenbar ist diese Komponente besonders bedeutsam und wird für unverzichtbar gehalten. Was denken Sie, weshalb dies so ist? In welcher Weise passt diese Basiskomponente zu den bisherigen Diskussionen und Übungen?
- | Stellen Sie Gemeinsamkeiten zwischen Interkultureller Kompetenz und Gender-Kompetenz fest? Um welche handelt es sich?
- | Stellen Sie Unterschiede zwischen Interkultureller Kompetenz und Gender-Kompetenz fest? Um welche handelt es sich?
- | Wie würden Sie – hinsichtlich Ihres eigenen Arbeitsbereiches und der Organisation, in der Sie arbeiten – die Komponenten formulieren, die in engerem Sinne fachbezogen sind?

Abbildung 1: Komponenten Interkultureller Kompetenz (Rudolf Leiprecht)

- Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung bei Angehörigen anderer sozialer Gruppen - Multiperspektivität in Bezug auf verschiedene kulturelle Positionierungen - Selbstreflexivität in Bezug auf unhinterfragte und selbstverständlich erscheinende Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen Gruppe 	- Handlungsfähigkeit bei asymmetrischen Konstellationen in Bezug auf Wohlstand, Macht ... - Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen - Strategien, um mit unbekannten Situationen umgehen zu können 	- Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen - Wissen über die soziale Konstruiertheit von Rassen=, Kulturen, Ethnien, Nationen - Wissen über die Entstehungsgeschichte solcher Konstruktionen und ihre Auswirkungen in Vergangenheit und Gegenwart - Wissen über Bedeutung und Funktion von Vorurteilen und Stereotypen (Images, Fremdbilder, Feindbilder) - Language Awareness - Wissen über die Auswirkungen sprachlicher Hierarchien - Wissen über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit - landeskundliches und kulturelles Wissen	- Achtung von Menschenrechten - Achtung demokratischer Grundregeln „Minderheitenschutz“ - Soziale Gerechtigkeit - Respekt für die fremde Kultur 	<i>Bitte aus den jeweiligen Bereichen ergänzen</i>

Abbildung 2: Komponenten von Gender-Kompetenz (Rudolf Leiprecht)

- Empathie gegenüber Menschen, die im Geschlechterverhältnis und im Verhältnis von Heterosexualität und Homosexualität Diskriminierung, Benachteiligung und Ausgrenzung erfahren haben - Multiperspektivität in Bezug auf verschiedene Positionierungen im Geschlechterverhältnis und im Verhältnis von Heterosexualität und Homosexualität - Selbstreflexivität in Bezug auf unhinterfragte und selbstverständlich erscheinende Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen Geschlechterpositionierung	- Fähigkeit, mit den Auswirkungen aktueller Geschlechterverhältnisse und den Verhältnissen von Heterosexualität und Homosexualität auf Kommunikation, Interaktion und Strukturen in Organisationen so umgehen zu können, dass Benachteiligungen vermieden bzw. abgebaut werden - Fähigkeit, geschlechtersensible Methoden einzusetzen - Fähigkeit zu einer geschlechtergerechten Sprache - Fähigkeit, Gender-Mainstreaming-Instrumente in der täglichen Arbeit anwenden zu können 	- Wissen über die soziale Konstruktion von Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit - Wissen über dominierende Anforderungen, Zuschreibungen und Bewertungen in Bezug auf Geschlechterrollen und im Verhältnis von Heterosexualität und Homosexualität - Wissen über typische Hierarchien im Verhältnis zwischen verschiedenen Männlichkeiten, zwischen verschiedenen Weiblichkeiten und zwischen Männlichkeiten und Weiblichkeiten - Wissen über Bedeutung und Funktion von Vorurteilen und Stereotypen (Images, Fremdbilder, Feindbilder)	- Achtung von Menschenrechten - Achtung demokratischer Grundregeln - Minderheitenschutz - Soziale Gerechtigkeit - Respekt für homosexuelle Lebensweisen 	<i>Bitte aus den jeweiligen Bereichen ergänzen</i>

4. Literatur

Appelbaum, Peter 2002: Multicultural and Diversity Education: a Reference Handbook, Santa Barbara/Denver/Oxford: ABC-CLIO

Auernheimer, Georg 2002: Interkulturelle Kompetenz - ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen. S. 183–205

Crenshaw, Kimberlé 1989: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, S. 138–167

Hall, Stuart 1992/1994: Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart 1994: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hrsg. von Mehlem, Ulrich & Bohle, Dorothee & Gutsche, Joachim & Oberg, Matthias & Schrage, Dominik. Hamburg. S. 180–222

Leiprecht, Rudolf 2008: Kulturalisierungen vermeiden – Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa/Farrokhsad, Schahrzad (Hrsg.): Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer, Münster. S. 129–146

Leiprecht, Rudolf 2009: Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In: Kimmelman, Nicole (Hrsg.) (2009). Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Reihe: Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Aachen

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma 2006: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) 2005/2006II: Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach im Taunus. S. 218–234

Thomas, Alexander 1988: Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung. In: Psychologische Beiträge, Band 30, Heft 1–2. S. 147–165

Thomas, Alexander 1996: Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.). Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen. S. 107–135

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Aktivierendes Führen“

Expertin und Experte: Gerrit Kaschuba und Michael Gümbel

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Rolle und Aufgaben von Führungskräften im Gender-Mainstreaming-Prozess
- | Die Rolle der Führungskraft in Bezug auf die Organisation der modernen Verwaltung
- | Grundlagen von Führung
- | Führungsstile
- | Führungsinstrumente
- | Leistungsbewertung

3. Curricula für zwei Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Männlichkeit und Weiblichkeit – Vergeschlechtlichung von Führungspersonen
- | Gender-Kompetenzen für Führungskräfte

4. Literatur

Die Fortbildung richtet sich in erster Linie an Nachwuchskräfte kurz vor der Übernahme von Führungsverantwortung und an Führungskräfte kurz danach. Sie sollen die Grundlagen der Führungslehre kennen lernen und in die Praxis umsetzen können. Ein wichtiges Ziel ist die Sensibilität für unterschiedliche Lebenslagen der Mitarbeitenden und die Selbstreflexivität in Bezug auf die geschlechterbezogene Wahrnehmung in ihrer Bedeutung für die Aufgabe des Führens.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Sätze aus der Literatur zu Führen und Leiten wie „Total Management Quality bedeutet richtiges und gutes Management“ oder „Richtiges und gutes Management ist wirksam!“ suggerieren Objektivität und Allgemeingültigkeit für alle – unabhängig vom Geschlecht. Unter der Gender-Perspektive jedoch geht es um eine notwendige Differenzierung der Vorstellungen von Führen und Leiten aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Ausgangsbedingungen von Frauen und von Männern und geschlechterbezogener Zuschreibungen.

„Für die Möglichkeit der Entwicklung eines gendersensiblen Blicks auf das Handeln und die Praxen in/von Organisationen stellt der Glaube an Objektivität als die Bedingung für Gerechtigkeit und Geschlechter-Gerechtigkeit keinen guten Nährboden dar. Eine gendersensible Perspektive hätte danach zu fragen, inwiefern es neben offenen Formen der Geschlechterdiskriminierung gerade auch die hegemonialen Praxen der Objektivierung in Organisationen sind, die Ungerechtigkeiten für Frauen und Männer produzieren, weil sie von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, unbewussten Zuschreibungen, Differenzie-

rungen und Hierarchisierungen entlang der Unterscheidung in männlich/weiblich abstrahieren“ (vgl. Andresen 2003, S. 195).

In der Führungsliteratur zur Modernisierung der Verwaltung finden sich seit den 1990er Jahren Forderungen nach Veränderungen im Führungsstil und nach neuen Kompetenzen, die dafür erforderlich sind. Mit „alten Kompetenzen“ sind dabei etwa Durchsetzungsvermögen und Entschlussfähigkeit gemeint, zu den „neuen Kompetenzen“ zählen Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen. Interessant in Bezug auf die Geschlechterperspektive ist dabei die immer wieder geäußerte Annahme, Frauen seien dabei im Vorteil, da sie über die verlangten „neuen“ Kompetenzen mehr verfügten als Männer. Tatsächlich lässt sich hingegen zeigen, dass es zwar eine Erweiterung des „Kanons“ der erforderlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen gegeben hat, die neu hinzugekommenen Kompetenzen aber die alten lediglich ergänzt haben, wobei sich an der Hierarchisierung zwischen den „alten“ und „neuen“ Kompetenzbereichen nicht grundsätzlich etwas verändert hat. Teamfähigkeit tritt also als wünschenswerte Ergänzung neben das Durchsetzungsvermögen, ersetzt es aber keineswegs bzw. tritt auch nicht an seine Stelle in der Bewertung (vgl. Krell 2008⁵, S. 321). In verschiedenen Studien wurde erhoben, welche Kompetenzen im Kreise von Expertinnen und Experten und Führungskräften als wesentlich für das Erlangen von Führungspositionen und die Praxis guter Führung angesehen werden. Dabei finden sich Eigenschaften wie „Durchsetzungsvermögen“, „Entscheidungskraft“ und „Leistungsorientierung“ durchweg unter den als am wichtigsten angesehenen Eigenschaften, „Teamfähigkeit“ und kommunikative Kompetenzen werden dagegen unterschiedlich hoch bewertet (vgl. Krell 2008⁵, S. 321).

Zugleich gibt es – bewusste und unbewusste – stereotype Zuordnungen von Kompetenzen zu „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“. Demnach könnten sich z. B. Männer besser durchsetzen oder Entscheidungen treffen, während Frauen teamfähiger seien und über mehr kommunikative Kompetenzen verfügten. Diese stereotypen Zuordnungen wirken zunächst über die Wahrnehmung ihrer Geschlechtszugehörigkeit, unabhängig von den realen Fähigkeiten der Personen (vgl. Tondorf 2006). Und diese Zuordnung zu einem Geschlecht bleibt auch prägend, wenn vielfältige andere Wahrnehmungen hinzugefügt werden. Sowohl Frauen als auch Männer werden dementsprechend immer auch als Vertreterinnen und Vertreter ihres jeweiligen Geschlechtes gesehen und niemals „nur“ als Individuen.

In Bezug auf Führung kann die stereotype Zuordnung von Kompetenzen eine Benachteiligung von Frauen bedeuten, da ihnen Kompetenzen, die als wesentlich für Führungsaufgaben angesehen werden, weniger zugeschrieben werden als Männern. Die Stereotypen erschweren aber zugleich Männern, von den engen Zuschreibungen an „Männlichkeit“ abzuweichen und z. B. in der Führung andere Wege zu beschreiten als erwartet wird. Diese Abweichungen können bei Männern einerseits als „schwach“ und „inkompetent“ wahrgenommen und zugleich auch als „unmännlich“ angesehen werden. Frauen, die die mit Führung assoziierten Fähigkeiten und Verhaltensweisen zeigen (z. B. Durchsetzungsvermögen), wird dies möglicherweise als „unweiblich“ bewertet.

Tatsächlich zeigt sich, dass Geschlechterstereotype auch im Bereich der Führung Frauen und Männer beeinflussen. Dementsprechend hat eine weibliche Führungskraft immer damit zu tun, dass sie von anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Kolleginnen und Kollegen als Frau, als „weibliche“ Führungskraft angesehen und behandelt wird, während eine männliche Führungskraft als „männlich“ angesehen und behandelt wird. Hinzu kommen die Selbstbilder von der eigenen Geschlechterrolle und davon, was als „männlicher“ bzw. „weiblicher“ Führungsstil gewünscht und akzeptiert wird.

Diese Erwartungen wirken bei Frauen möglicherweise stärker, weil sie in vielen Fällen tatsächlich zahlenmäßig in der Minderheit sind bzw. weil Führung traditionell eher mit „Männlichkeit“ verknüpft wird. Tatsächlich ist aber auch die Führungsposition bei Männern zutiefst vergeschlechtlicht: Abweichungen vom Ideal der „starken Führung“ werden dabei stets zugleich als Abweichungen von einem männlichen Ideal angesehen und als Krise der Männlichkeit wahrgenommen.

Eine solche Fokussierung der geschlechterbezogenen „Unterscheidungen“ – wohlgerne nicht Unterschiede – im Zusammenhang mit der Führungsthematik läuft grundsätzlich Gefahr, erneut festzuschreiben und den Blick auf die Defizite zu verstärken, anstatt die Potentiale zu sehen und zu nutzen. Es sollte deshalb in Fortbildungen vermittelt werden, dass sich die Ausmaße und Formen der Ungleichheit in beruflichen und organisationsbezogenen Situationen durchaus verändert haben. Dies findet seinen Ausdruck etwa darin, dass Gleichstellungsorientierung in der Personalentwicklung der Verwaltung ein Thema ist. Und doch sollte nicht übersehen werden, dass die grundlegende Substanz der Ungleichheit noch vorhanden ist. Diese zeigt sich gegenwärtig in der immer noch stärkeren sozialen Verantwortungsübernahme vieler weiblicher Führungskräfte z. B. gegenüber Kindern, Eltern, Patenkindern und der immer noch stärkeren Repräsentanz von Männern in den oberen Führungspositionen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2009), aber ebenso in einer Organisationskultur, die etwa für Top-Führungskräfte – auch in der Verwaltung – Leistungen und Überstunden vorsieht, die nicht mit familiären, sozialen Anforderungen oder veränderten Lebensentwürfen von Frauen wie Männern kompatibel sind. Die Wahrnehmung von strukturellen Differenzen und Diskriminierungen ist von daher ein wichtiger Lernschritt für männliche wie weibliche Führungspersonen neben dem Wissen um geschlechterbezogene Konstruktionsprozesse in der Interaktion und Kommunikation²⁷. Als darauf aufbauende Herausforderung stellt sich das sogenannte „undoing gender“ im Sinne der „Entdramatisierung“ von Geschlechterdifferenzen. Andere soziale Kategorien und Zugehörigkeiten kommen mit ins Spiel wie Ethnizität, Alter etc., aber auch die Berücksichtigung des spezifischen sozialen Kontextes und der jeweiligen Situation ist von zentraler Bedeutung.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Themen der Fortbildung, in die mühelos Gender-Aspekte integriert werden können, sind: die Rolle der Führungskraft in der modernen Verwaltung und in Gender-Mainstreaming-Prozessen, Grundlagen von Führung, Führungsstile, Führungsinstrumente und Leistungsbewertung.

²⁷ Siehe die Definitionen von „doing gender“ und „gendered institutions“ in Kapitel 4.2, Dimension „Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive“.

I Die Rolle der Führungskraft in Bezug auf die Organisation der modernen Verwaltung

Ein gender-bezogener Ansatz zum Thema Führung muss auch die strukturellen, organisationalen Bedingungen und die Konstruktionsprozesse von Geschlecht berücksichtigen. Ein ausschließlich persönlichkeitsorientierter Ansatz läuft Gefahr, die Mitgestaltung von (auch gleichstellungsorientierten) Organisationszielen generell durch Führungskräfte auszuklammern. Deshalb sollte in Führungsfortbildungen die Frage kritisch diskutiert und reflektiert werden: Wie und inwieweit können Führungskräfte durch ihr Handeln Ziele der Organisation verändern und beeinflussen? Wenn auch ein vertieftes Eingehen auf Organisationsstrukturen in der Fortbildung zu Führung nicht möglich ist, so sollte zumindest der organisationale Rahmen und seine möglichen unterschiedlichen Auswirkungen auf weibliche und männliche Führungskräfte benannt sein bzw. Beispiele von Teilnehmenden aufgegriffen werden, die das Organisationssystem tangieren.

I Rolle und Aufgaben von Führungskräften im Gender-Mainstreaming-Prozess

Wenn Gleichstellung eine Querschnittsaufgabe von Verwaltungen ist (§ 2 GGO), geht es darum, wie die Führungskräfte in ihrer Zuständigkeit dazu beitragen können.

Für die Umsetzung von Gender-Mainstreaming in der Verwaltung benötigen alle Führungskräfte Gender-Kompetenz²⁸. Das bedeutet:

- I Führungskräfte haben vor dem Hintergrund der Reflektion der eigenen Geschlechterrolle ein Interesse an der Veränderung und Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse entwickelt (**Wollen**).
- I Sie verstehen, wie die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern entstehen und wie sie sich auswirken (**Wissen**).
- I Sie kennen die Ansätze und Instrumente des Gender-Mainstreaming und können sie anwenden (**Können**).

Als Ziel für die Aufgabe von Führungskräften im Gender-Mainstreaming-Prozess kann formuliert werden: Gender-kompetente Führung weiß um die eigenen und gesellschaftlichen stereotypen Bilder und Zuschreibungen und kann sie hinterfragen und verändern. Eine gender-kompetente Führungskraft verfügt über die Fähigkeit, die eigenen Handlungsspielräume und die der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Bezug auf die Geschlechterrollen so zu erweitern, dass niemand benachteiligt wird.

Aufgaben und Rollen von Führungskräften in Gender-Mainstreaming-Prozessen

I Vorbild sein

Eine Führungskraft muss das Ziel der Gleichstellung zuerst im eigenen Handeln umsetzen. Dabei ist der erste Schritt die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und die fortlaufende Weiterentwicklung der eigenen Gender-Kompetenz.

I Verantwortung übernehmen

Die tatsächliche Umsetzung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe erfordert eine klare Zuständigkeit und eine aktive Verantwortungsübernahme. Entscheidungen über gleichstellungspolitische Ziele und Maßnahmen sind von den Führungskräften besonders voranzutreiben und zu unterstützen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen darauf vertrauen können, dass sie in ihren eigenen fachlichen Gender-Mainstreaming-Aktivitäten in jedem Fall von ihrer Führungskraft unterstützt werden.

²⁸ Siehe auch Kap. 4.1, Dimension „Gender-sensible Verfahren der Gewinnung von Dozentinnen und Dozenten“ sowie das Arbeitsblatt in dieser Arbeitshilfe in Abschnitt 3.

Aufgaben und Rollen von Führungskräften in Gender-Mainstreaming-Prozessen

Fortsetzung

I Die Rahmenbedingungen sicherstellen

Die Umsetzung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe (Gender-Mainstreaming) benötigt zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen. Aufgabe der Führungskräfte ist es hier, die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen und sich ggf. bei den ihnen übergeordneten Führungs- und Leitungskräften für zusätzliche Ressourcen einzusetzen.

I Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter coachen

Wie in ihren anderen Aufgaben auch brauchen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihren Gender-Mainstreaming-Aufgaben Feedback und beratende Unterstützung. Je nach eigener Kompetenz und Verhältnis zu den Beschäftigten kann es sinnvoll sein, ihnen weitere Beratung bzw. Coaching von internen oder externen Personen zur Verfügung zu stellen.

I Die Qualität sichern

Führungskräfte als Qualitätsverantwortliche haben die Weiterentwicklung der fachlichen Arbeit unter Gender-Mainstreaming-Gesichtspunkten zu unterstützen. Sie haben auch die Aufgabe, die Qualität der (Gender-)Kompetenz des Personals in ihrem Bereich dadurch zu fördern, dass sie entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen in ihrem Bereich einwerben, umsetzen und eine verbindliche Mitwirkung der Einzelnen daran fordern und unterstützen.

Mit diesem Thema verbunden sind auch immer mögliche Widerstände von einzelnen – weiblichen wie männlichen – Teilnehmenden in der Fortbildung. Wichtig ist es, die darin zum Ausdruck kommenden Emotionen ernst zu nehmen²⁹. Des Weiteren kann eine Verbindung zum Konzept des Managing Diversity hergestellt werden im Sinne des Ansetzens bei der Entscheidungsebene, den Führungskräften, und der positiven Bewertung von Vielfalt von Lebensweisen (vgl. Koall/Bruchhagen/Höher 2002). Bei Gender-Mainstreaming und bei Managing Diversity geht es um das Ansetzen an Potenzialen von Personen und Menschen, um ihren unterschiedlichen Bedürfnissen möglichst gerecht zu werden. Denn alle Individuen gehören nicht nur „den Frauen“ oder „den Männern“ an, sondern immer zugleich auch Altersgruppen etc. Der Nutzen für die Verwaltung bei der Berücksichtigung der Vielfalt kann beispielsweise darin liegen, wenn Mitarbeitende motiviert sind und sich mit der Organisation besser identifizieren können, weil ihre unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbedingungen berücksichtigt werden. So lohnen sich etwa die Investitionen in gute Rahmenbedingungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

I Grundlagen von Führung

Motivation bei den Mitarbeitenden zu fördern ist eine wesentliche Anforderung an Führungskräfte. Dabei ist es wichtig, dem Gegenüber Raum zu geben und zuzuhören, sich einzulassen. Hier kann es hilfreich sein, sich verschiedene Gesprächs- und Kommunikationstechniken anzueignen.³⁰

²⁹ Siehe ausführlicher zum Thema Widerstand Kap. 4.2, Dimension „Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen“.

³⁰ siehe Kap. 5.2, Arbeitshilfe „Kommunikation und Kooperation“.

Wenn Modelle wie die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg (1968) eingeführt werden, die besagt, dass es zwei unabhängige Klassen von Kategorien (Kontext- bzw. Hygienefaktoren wie Gehalt, die Beziehung zu Mitarbeitenden und Vorgesetzten, Arbeitsbedingungen etc. und Kontentfaktoren bzw. Motivatoren wie Leistungserlebnisse, Arbeitsinhalte, Übertragung von Verantwortung, Anerkennung der Arbeit) gibt, die unterschiedliche Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit der Arbeit haben, ist danach zu fragen, was dies für Frauen und Männer in unterschiedlichen Lebenslagen bedeuten kann. Gerade die Motivation hängt eng mit der jeweiligen Lebenslage zusammen: So macht es beispielsweise einen Unterschied, ob ich als Mann bzw. Frau allein zuständig bin für die Erziehung und Versorgung meiner Kinder, oder ob ich mit Partnerin bzw. Partner lebe, die mindestens ebenso zuständig sind. Dementsprechend viel oder wenig Spielraum habe ich, mich bei der Arbeit einzubringen, und dementsprechend geringer kann möglicherweise die Anerkennung der Leistung ausfallen, wenn nicht auch die Vereinbarkeitsthematik anerkannt wird. Oder wenn ich eine Frau bin, die eine Führungsposition anstrebt, schwanger wird, deshalb – wenn auch nicht offen formuliert – nicht befördert wird, aber eine Prämie bekommt. Diese Prämie wirkt dann unter Umständen nicht motivierend.

„Grundsätze wirksamer Führung“ werden in der Führungskräfte-literatur von Autoren wie Malik behandelt (Malik 2001). Eine umfassende Gender-Perspektive aus der aktuellen Geschlechterforschung wird hier meist nicht berücksichtigt. Von daher ist es wichtig, dass die Dozentinnen und Dozenten von vornherein in die Aufgabenstellung mitaufnehmen, „Grundsätze“ wie etwa „Stärken nutzen“ oder „Resultatorientierung“ zu diskutieren und unter Gender-Gesichtspunkten zu reflektieren. Dazu gehört auch das Hinterfragen von scheinbar objektiv vorgegebenen Grundsätzen: Denn unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Zuschreibungen zum Geschlecht haben Auswirkungen auf Führungsstile und Fremd- und Selbstbilder von Frauen und Männern. Dabei kann es auch wichtig sein, wenn von den Lehrenden der Fortbildung direkt als Aufgabe angesprochen wird, explizit gendersensible Grundsätze für Führung zu entwickeln.

Beispiel: Gender-sensible Grundsätze des Führens

In einer Fortbildung wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich wichtige Grundsätze zu überlegen, die bei dem Autor Malik nicht vorkommen. Dieser Schritt eröffnet die Möglichkeit, sich auf eigene Spielräume zu besinnen. Daraufhin hat eine kleine Arbeitsgruppe den Grundsatz entwickelt „Flexibel mit außerberuflichen Umständen umgehen“, worunter auch das Ansetzen an informell erworbenen Kompetenzen etwa in Erziehung, Pflege oder Ehrenamt und Raum zum Erwerb derselben in der Kleingruppe diskutiert wurde. Die Teilnehmerinnen vermieden explizit Begriffe wie „Gender-Kompetenzen“ bei ihrer Ergebnispräsentation. Sie brachten als Beispiel im Plenum auch nicht die in Sorgetätigkeit erworbenen Kompetenzen ein, sondern die aus einem entwicklungspolitischen Engagement entstandenen. Dies erfolgte aus dem Grund, um nicht in die Gefahr der Abwertung als „Gender-Gedöns“ zu kommen.

Beispiel: Verschiedene Ebenen im gender-sensiblen Coachen

Eine Anregung durch die Seminarleitung, durchgängig die Grundsätze auch unter Gender-Aspekten – in ihrer Bedeutung für sie als Frauen und Männer in unterschiedlichen Lebenslagen – zu diskutieren, eröffnet dagegen für alle Teilnehmenden die Möglichkeit, an ihren biografischen Erfahrungen anzusetzen und die Berücksichtigung der Gender-Perspektive wie auch weitere Faktoren wie das Alter etc. als fachliche Anforderung zu verstehen.

I Führungsstile

Verschiedene Führungsstile wie „dirigieren“, „trainieren“, „coachen“, „delegieren“ sind nicht unabhängig vom Mann- und Frausein zu behandeln. Damit ist nicht ein unterschiedlicher Führungsstil von Frauen und Männern gemeint, sondern mögliche verschiedene Erfahrungen von Frauen und Männern mit diesen Führungsstilen wie auch mögliche unterschiedliche Reaktionen von Mitarbeitenden und anderen Führungskräften. So können z. B. Frauen häufiger einen unterstützenden Führungsstil von Vorgesetzten und Männer eher einen fordernden Stil erfahren. Die Führungskräfte folgen damit häufig unbewusst ihren Geschlechterstereotypen, wonach Frauen eher Unterstützung benötigten, während Männer selbstständiger arbeiteten. Oder es kann ein eher dirigierender Führungsstil bei weiblichen Führungskräften als „streng“ oder „zickig“ negativ bewertet werden, während er bei männlichen Führungskräften als „normal“ angesehen wird.

I Führungsinstrumente

Teilnehmende ziehen einen großen Lerngewinn aus dem Einsatz von Instrumenten, wenn diese in Rollenspielen eingesetzt werden. Wenn Coachen als Führungsstil mit einem Leitfaden für ein Mitarbeitendengespräch geübt werden soll, ist es wichtig, dass der Coaching-Leitfaden auch gender-sensible Fragen – etwa nach der Vereinbarkeit von Privat- und Erwerbsleben, Familie bzw. Sorgetätigkeit und Beruf – einschließt, etwa:

- I Würde es einer Frau bzw. einem Mann in Ihrer Situation genauso gehen? Was würde er bzw. sie tun? (Dabei kann als wichtige Erfahrung in der Übung ein Perspektivenwechsel vorgenommen werden, d. h., die Teilnehmenden sollten sich jeweils in das andere Geschlecht hineinversetzen.)
- I Was würde ein unsichtbarer männlicher Beobachter oder eine unsichtbare weibliche Beobachterin zu Ihrer Situation sagen?
- I Wie sehen die Kolleginnen bzw. Kollegen oder Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter die Situation?

Es ist möglich, den Leitfaden in Triaden im Sinne eines kollegialen Coaching zu erproben, indem eine Person als weibliche/männliche Führungskraft eine andere als Mitarbeiter/in coacht, während eine Dritte beobachtet und anschließend Rückmeldung gibt.

Auch in Bezug auf das Setting können somit die Geschlechterkonstellationen (Mann-Mann, Frau-Frau, Frau-Mann, Mann-Frau) in die Reflexion nach einem Coaching-Durchgang einbezogen werden, ebenso die gestellten Fragen und die behandelten Inhalte unter der Gender-Perspektive.

I Leistungsbewertung

Eine wesentliche Aufgabe von Führungskräften ist die Beurteilung und Bewertung der Leistung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Das geschieht in vielen Fällen in formalisierter Form, z. B. bei der Regelbeurteilung, bei Beurteilungen und Bewertung im Zusammenhang mit leistungsorientierten Entgeltbestandteilen oder bei der Erstellung von Zeugnissen oder ähnlichem. Viel häufiger und oftmals unbemerkt erfolgen Beurteilungen und Bewertungen im Rahmen der alltäglichen Führungsaufgaben:

- I** Welche Mitarbeiterin, welcher Mitarbeiter bekommt welche Aufgaben? Wem traue ich was zu, beim wem bin ich unsicher, ob das gewünschte Ergebnis erzielt wird?
- I** Welche Mitarbeiterin, welchen Mitarbeiter unterstütze ich auf welche Weise in der beruflichen Entwicklung? Wem empfehle und/oder ermögliche ich welche Fortbildung? Wen ermutige ich, neue Herausforderungen anzunehmen, bei wem bin ich eher zurückhaltend?
- I** Welche Mitarbeiterin, welchen Mitarbeiter unterstütze ich bei welchen Aufgaben – bei wem gehe ich davon aus oder erwarte ich, dass sie bzw. er die Aufgabe allein erledigen kann?
- I** Welcher Mitarbeiterin, welchem Mitarbeiter gebe ich wofür welches Feedback? Welche Leistung erscheint mir erwähnenswert, welche nicht? Wo übe ich Kritik, was lasse ich auf sich beruhen?

Diese vielfältigen Bewertungs- und Beurteilungsprozesse sind fast immer auch geprägt von bewussten und unbewussten Einflüssen, die nicht eigentlich einer wirklich „objektiven“ und gerechten Beurteilung entsprechen (vgl. etwa Fried/Wetzel/Baitsch 2000; Baer/Engstler 2006)³¹. Bereits die Wahrnehmung einer bestimmten Situation ist nur möglich, indem bestimmte Elemente aus der Vielfalt der Eindrücke ausgewählt und andere ausgeblendet werden. Dieses – in der Regel unbewusste – Auswählen geschieht unter Rückgriff auf Erwartungen und Schemata, die wir in vorangegangenen Situationen im Laufe unseres (Berufs-) Lebens herausgebildet haben. Wir haben gelernt, „worauf es ankommt“ bei der Beurteilung und haben damit eine wesentliche Kompetenz erworben, in komplexen Situationen schnell die Entscheidungen zu treffen, die sich voraussichtlich bewähren werden.

Bei der Einordnung und Bewertung der ausgewählten Informationen greifen wir in der Regel automatisch zurück auf vorherige Annahmen, Einschätzungen und Urteile. Der meist unbewusste Rückgriff auf diese Vorannahmen gibt Stabilität und Sicherheit für die konkret zu treffende Beurteilung – sie ist das individuelle Beurteilungsraster, an dem wir die konkrete Situation überhaupt bemessen können.

Bei der Beurteilung und Bewertung von Personal geht es immer um die Bewertung der Leistung von Frauen und Männern. Die Wahrnehmung und ihre Einordnung kann nicht getrennt werden von der Information darüber, ob ich es im konkreten Fall mit einem Mann oder mit einer Frau (einer bestimmten Generation, mit und ohne Zuwanderungsgeschichte etc.) zu tun habe. Die Erwartungen, Schemata, Annahmen, Einschätzungen und Urteile, die die Beurteilung prägen, haben immer zugleich eine Geschlechterdimension: Bewusst oder unbewusst existieren bei jedem bestimmte Bilder davon, was von einer Frau oder einem Mann zu erwarten ist usw. Diese Bilder erhalten zusätzliche Brisanz dadurch, dass die zugrunde liegenden Urteile über Männer und Frauen häufig als biologisch begründet angesehen werden – den Vorstellungen von „männlich“ und „weiblich“ wird also eine

³¹ Siehe Kap. 5.2, Arbeitshilfen „Personalauswahlverfahren durchführen“, „Auszubildende am Arbeitsplatz“.

naturgegebene Realität zugeschrieben, die es umso schwerer macht, dahinterstehende Stereotype, unangebrachte Verallgemeinerungen und Fehlannahmen aufzudecken und zu verändern.

Je nachdem, ob den Erwartungen an „geschlechtsspezifisches“ Verhalten entsprochen wird, finden unterschiedliche Bewertungen statt:

- „Erwartete“ Verhaltensweisen werden oft kaum wahrgenommen und oft nicht als besondere Leistung anerkannt (z. B. die freundliche Dame am Empfang, der Mann, der kräftig anpackt).
- Fehlen „erwartete“ Verhaltensweisen, wird häufig als Defizit gewertet (z. B. die unfreundliche Frau, der schwächliche Mann).
- Werden Verhaltensweisen gezeigt, die nicht den Erwartungen entsprechen, wird das z. T. als Grenzüberschreitung negativ gewertet (z. B. der sich einschmeichelnde Mann, die Frau, die keinen anderen etwas tun lässt), kann aber auch positiv gewertet werden (z. B. der Mann mit dem guten Gefühl für den richtigen Ton, die agile Frau).

Weit verbreitete Stereotype, die Beurteilungsprozesse in Organisationen (häufig unbewusst) beeinflussen (Fried/Wetzel/Baitsch 2000, S. 32):

- Männer werden als karriereorientierter angesehen, von Frauen wird eher angenommen, dass ihre berufliche Laufbahn durch Zeiten, in denen Kinder u. a. versorgt werden, unterbrochen wird.
- Von Frauen wird angenommen, dass sie sich zurückhalten, wenn es um die Übernahme von Verantwortung geht, Männern wird zugeschrieben, dass sie sehr an Verantwortung interessiert sind.
- Es existiert die Vorstellung, Männer seien konfliktbereiter, während Frauen Konflikte vermieden und konsensorientierter seien.
- Männern wird höhere Rationalität zugeschrieben, Frauen höhere Emotionalität.

Viele dieser Annahmen werden dadurch bestärkt, dass Menschen sich häufig eher erwartungskonform verhalten (weil angenommen wird, dass dieses Verhalten eher belohnt wird). Dennoch entstehen durch diese Zuschreibungen und Pauschalisierungen alltäglich Fehlbeurteilungen sowie Fehlbewertungen und damit letztlich mittelbare Diskriminierungen. Es gilt also vielmehr, die vorhandenen Erwartungen, Stereotype und Geschlechterrollenbilder bewusst zu machen, zu hinterfragen und zu verändern. Nur auf Grundlage eines solchen ständigen Prozesses können Personalbeurteilungen und -bewertungen einerseits gerecht und andererseits entsprechend den tatsächlichen fachlichen und sachlichen Anforderungen erfolgen.

Beispiel: Reflexion geschlechterbezogener Stereotypen

In – möglichst geschlechtshomogenen – Kleingruppen oder im Tandem-Interview erinnern sich die Teilnehmenden an Eigenschaften von Mitarbeitenden, die sie als besonders positiv oder besonders negativ erlebt haben (natürlich ohne die Mitarbeitenden zu benennen). Im zweiten Schritt reflektiert die Gruppe bzw. reflektieren die Partner bzw. Partnerinnen über die hinter dem Erleben stehenden geschlechterbezogenen Stereotype und Rollenbilder.

3. Curricula für zwei Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitungsfang	70 Min.
Ziele	■ Führungskräfte wissen um die Bedeutung von unterschiedlichen organisationalen und biografischen Ausgangsbedingungen von Frauen und Männern auf ihr Führungshandeln ■ Führungskräfte kennen eigene und gesellschaftliche Geschlechterstereotype und Zuschreibungen
Inhalte	Eine zentrale Anforderung an die Qualifizierung von Führungskräften zum Themenbereich „Führen“ stellt die gender-bezogene Selbstreflexion dar. Die Erfüllung von Führungsaufgaben in einer modernen, der Geschlechtergerechtigkeit verpflichteten Verwaltung kann nur gelingen, wenn vorhandene Geschlechterstereotype reflektiert werden. ■ Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit ■ Gender-Aspekte in Führungspositionen ■ Bewertung von Frauen und Männern
Methodisches Vorgehen	1. Schritt: Bildung von geschlechtshomogenen Kleingruppen „Mit welchen Erwartungen bin ich als (angehende) weibliche, bin ich als (angehende) männliche Führungskraft konfrontiert worden?“ 2. Schritt: Austausch im Plenum 3. Schritt: Reflexion im Plenum ■ siehe Anleitungsblatt
Setting und Materialien	Kleingruppenräume, 1 Bogen vorbereitetes Flipchartpapier pro Gruppe mit der Überschrift „Erlebte Erwartungen an mich als (angehende) Führungskraft“

Anleitungsblatt für Dozentinnen und Dozenten

1. Schritt: Arbeitsgruppen (45 Min.)

Bildung von geschlechtshomogenen Kleingruppen mit ca. 4 Personen

Fragestellung: Mit welchen Erwartungen bin ich als weibliche, bin ich als männliche Führungskraft konfrontiert worden?

Vorgehen:

1. Abwechselndes nonverbales Brainstorming mit einem Stift auf dem Flipchart (ca. 10 Min.)
2. Alle haben anschließend Gelegenheit, die eigenen Erfahrungen auszuführen; die anderen fragen nur nach, bewerten nicht.
3. Drei wichtige Erfahrungen auswählen und auf dem Plakat farbig markieren, um sie im Plenum einzubringen

2. Schritt: Im Plenum Präsentation der Ergebnisse aus den geschlechts-homogenen Kleingruppen (10 Min.)

3. Schritt: Reflexion (15 Min.)

Abschließende Reflexionsfragen (auf Flipchartpapier schreiben)

1. Was lässt sich im Blick auf die Erfahrungen von Frauen und Männern feststellen?
 - | Welche geschlechterbezogenen Stereotype, Zuschreibungen tauchen in welchen Situationen auf?
 - | Wie schlägt sich das in meinem Führungsverhalten nieder?
 - | Welche Bewertungen werden sichtbar?
2. Wo gibt es innerhalb der Gruppe von Frauen und innerhalb der Gruppe von Männern Übereinstimmungen, wo Unterschiede?
 - | Welche Übereinstimmungen und Unterschiede gibt es zwischen Frauen und Männern?
 - | Welche Rolle spielt z. B. das Alter?
3. Was ist mein wichtigstes persönliches Lernergebnis aus dieser Einheit in Bezug auf weibliche und männliche Führungspersonen?

Thema Gender-Kompetenz für Führungskräfte	
Einheit 2	
Zeitungfang	45 Min.
Ziele	- Die teilnehmenden (angehenden) Führungskräfte kennen die verschiedenen Ebenen von Gender-Kompetenz. - Die Teilnehmenden wissen, über welche Kompetenzen sie unter Gender-Aspekten verfügen und welche sie weiterentwickeln wollen.
Inhalte	Personale, fachliche, methodische, soziale Gender-Kompetenzen
Methodi-sches Vorge-hen	Tandem (wenn möglich Mann und Frau): 1. Gegenseitiges Interview mit den Fragen des Arbeitsblatts und der Definition zu Gender-Kompetenz 2. Erweiterung der Unterpunkte auf der Liste zu Gender-Kompetenz auf Moderationskarten 3. Im Plenum Aufhängen und Kommentieren der Erweiterung der Gender-Kompetenzliste
Setting und Materialien	Arbeitsblatt mit Handout „Gender-Kompetenz“

Arbeitsblatt "Gender-Kompetenz für Führungskräfte"

Fragestellungen

1. Was fällt mir als (männliche bzw. als weibliche) Führungskraft schwer?
2. Was fällt mir als (männliche bzw. weibliche) Führungskraft leicht?
3. Was passt zu den Erwartungen an männliche bzw. weibliche Führungskräfte und was nicht?
4. Welche Kompetenzen will ich vertiefen, ausbauen? Über welche Ressourcen verfüge ich?

Bitte Unterpunkte auf der Liste zu Gender-Kompetenz ergänzen während des Tandem-Interviews.

Handout „Gender-Kompetenz für Führungskräfte“

1) Personale Kompetenz:

- Geschlechterbezogene Selbstreflexivität in Bezug auf die (berufliche und private) Biografie als Frau/Mann
- Geschlechterbezogene Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Beteiligung an Zuschreibungsprozessen und Normierungen
- ...

2) Fach- und Sachkompetenz:

- Wissen um die Konstruktion von Geschlecht (doing gender)
- Kenntnis über Lebenslagen von weiblichen und männlichen Mitarbeitenden
- Wissen über geschlechterhierarchische Strukturen in Gesellschaft und Verwaltung
- Kenntnis gender-bezogener Fachliteratur
- Gender-sensible Leitungskompetenz (Einsetzen von Führungsinstrumenten, Rollenverständnis, Führungsstil, Leistungsbewertung etc.)
- Wissen um Gleichstellungspolitik und Gender-Mainstreaming
- ...

3) Methodenkompetenz:

- Situative Reflexionsfähigkeit bezogen auf Stereotype und Geschlechtsrollenverhalten
- Aktive Unterstützung und Beratung von weiblichen wie männlichen Mitarbeitenden – vor allem auch bei der Umsetzung geschlechterpolitischer Strategien
- Prozesskompetenz
- ...

4) Sozialkompetenz:

- Kenntnis geschlechterbezogener Interaktions- und Kommunikationsprozesse
- gender-sensible Kommunikations- und Konfliktfähigkeit
- Sorge für respektvolle Zusammenarbeit von Frauen und Männern
- ...

4. Literatur unter besonderer Berücksichtigung der Gender-Perspektive

Andresen, Sünne/Dölling, Irene/Kimmerle, Christoph 2003: Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren. Opladen

Baer, Susanne/Englert; Dietrich (Hrsg.) 2006: Gender-Mainstreaming in der Personalentwicklung. Diskriminierungsfreie Leistungsbewertung im öffentlichen Dienst. Gender kompetent – Beiträge aus dem GenderKompetenzZentrum. Band 1. Bielefeld

Bischoff, Sonja 1999: Frauen und Männer in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland. Neuer Blick auf alten Streit. Hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e. V. Düsseldorf/Köln

Fried, Andrea/Wetzel, Ralf/Baitsch, Christof 2000: Wenn zwei das Gleiche tun ... Diskriminierungsfreie Personalbeurteilung. Zürich

GenderKompetenzZentrum a: Personalmanagement/Personalentwicklung:
<http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/personalentwicklung/>
Stand: Febr. 2009

GenderKompetenzZentrum b: Top-Down-Umsetzung von Gender-Mainstreaming: Verantwortung von Leitung und Führung: <http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/implementierung/topdown/> Stand: Febr. 2009

GenderKompetenzZentrum c: Verankerung von Zuständigkeiten: <http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/implementierung/zustaendigkeiten/> Stand: Febr. 2009

Hadler, Antje 1995: Frauen und Führungspositionen: Prognosen bis zum Jahr 2000. Eine empirische Untersuchung betrieblicher Voraussetzungen und Entwicklungen in Großunternehmen. Frankfurt a. M.

Herzberg, Frederick 1968: One more time: how do you motivate employees? In: Harvard Business Review 46, S. 53–62

Kimmerle, Christoph 2003: Die Etablierung einer neuen Führungskultur als Element der Verwaltungsreform. In: Andresen, Sünne/Dölling, Irene/Kimmerle, Christoph (Hrsg.): Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren. Reihe Interdisziplinäre Organisations- und Verwaltungsforschung Bd. 12. Opladen, S. 89–111

Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.) 2002: Vielfalt statt Lei(d)tkultur! Managing Gender & Diversity. Münster

Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2009: Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zur Gleichstellung von Frauen und Männern

Krell, Gertraude 2008⁵: Vorteile eines neuen, weiblichen Führungsstils: Ideologiekritik und Diskursanalyse“. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, S. 319–330

Malik, Fredmund 2001: Führen – Leisten – Leben. Stuttgart/München

Lange, Ralf 1998: Geschlechterverhältnisse im Management von Organisationen. München

Metz-Göckel, Sigrid/Roloff, Christine 2002: Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Journal Hochschuldidaktik, Heft 1 www.medien-bildung.net/pdf/themen_seiten/metz-goeckel_roloff.pdf

Nunner-Winkler, Gertrud 2004: Geschlechterdifferenzen im Moralverständnis? In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Leverkusen

Rastetter, Daniela 2005⁵: Gleichstellung contra Vergemeinschaftung. Das Management als Männerbund. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Gender Studies. Analysen aus Organisation, Personal, Marketing und Controlling. Wiesbaden, S. 247–266

Tondorf, Karin 2006: Diskriminierungsmechanismen beim Leistungsentgelt. In: Baer, Susanne/Englert, Dietrich (Hrsg.): Gender-Mainstreaming in der Personalentwicklung. Diskriminierungsfreie Leistungsbewertung im öffentlichen Dienst. Bielefeld, S. 76–102

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Personalauswahlverfahren durchführen“

Experte: Michael Kasten

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierter Gender-Perspektive

- | Einführung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe und der Gender-Perspektive
- | Sensibilisierung für verzerrte Wahrnehmung und die Diskussion ihrer Gründe
- | Beurteilungskriterien und falsche Konsensannahme
- | Auswahlverfahren

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Geschlechterrollen bei der Personalauswahl

4. Literatur

Die Fortbildung richtet sich an Angehörige des höheren und gehobenen Dienstes, die an der Planung und Durchführung von Personalauswahlverfahren beteiligt sind. Sie lernen die wesentlichen Anforderungen an Personalauswahlverfahren kennen, können den Ablauf eines Personalauswahlprozesses strukturieren und sind in der Lage, das Auswahlgespräch aufgrund einer erhöhten gender-sensiblen Wahrnehmungsfähigkeit diskriminierungsfrei durchzuführen.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Die Versachlichung von Personalauswahlverfahren bedeutet auch die Realisierung gleicher Chancen für Frauen und Männer bei der Personalauswahl. Ein Schlüssel dafür ist insbesondere die Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit derjenigen, die an Personalauswahlverfahren beteiligt werden. Ziel eines diskriminierungsfreien Auswahlverfahrens ist es, das Auftreten und die Verhaltensweisen von Bewerbern und Bewerberinnen anforderungsbezogen und ohne geschlechterbezogene Vorlieben und Vorurteile zu bewerten.

Den Interaktionsformen zwischen beurteilenden und beurteilten Personen kommt eine zentrale Bedeutung zu, da sie subjektiven, geschlechtlich konnotierten Interpretationen unterliegen. Emotionale Nähe oder Distanz zu den sich Bewerbenden oder „geschlechterbezogene Solidaritäten“ (Höying/Puchert 1998) sollen keinen Einfluss auf die Entscheidung haben. Gewährleistet werden kann das, indem die komplexen Wahrnehmungs- und Urteilsbildungsprozesse in Bezug auf gender-bezogene Konstruktionen und Zuschreibungen in der Fortbildung thematisiert werden.

Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Leistungsmotivation, intellektuelle Leistungsfähigkeit oder Sprachgefühl werden geschlechterbezogen zugeschrieben. Dies äußert sich z. B. in stereotypen Allgemeinplätzen wie „Männer schneiden bei Intelligenztests schlechter ab als Frauen“.

Während Personalauswahlverfahren bei der Besetzung gut bezahlter Stellen mit Aufstiegschancen und einem hohen Anerkennungspotential Männer anscheinend begünstigen (ein Indiz dafür ist der hohe Anteil von Männern in Führungspositionen), werden Frauen bei der Besetzung von schlechter bezahlten Stellen im Humandienstleistungsbereich bevorzugt. So beträgt der Anteil weiblicher Beschäftigter in Kindergärten und -tagesstätten 97% und in Grundschulen 86,3% (vgl. Konferenz der Gleichstellungsministerien Oktober 2008). Aber auch hier gilt, dass die leitenden Funktionen eher von Männern bekleidet werden.

Unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit ist demzufolge zu beachten, dass sich Personalauswahlverfahren für Bewerberinnen öffnen, wenn es um die Besetzung von Stellen geht, bei denen Frauen unterrepräsentiert sind. Ebenso soll sich das Verfahren für Männer öffnen, die Interessen am Humandienstleistungsbereich haben.

Geschlechterbezogene Benachteiligungen bei der Personalauswahl in öffentlichen Verwaltungen – wie auch in anderen Organisationen – verlaufen in der Regel nicht bewusst, sondern sind bedingt durch gesellschaftliche Wahrnehmungsverzerrungen. Wahrnehmungen und Beurteilungen sind Prozesse, die sowohl bei beurteilenden wie bei beurteilten Personen ablaufen. Fried u. a. (2000) weisen auf folgende sechs Fehlerquellen hin, die Chancenungleichheiten zur Folge haben:

- I Verzerrung durch Unkenntnis** – in Unkenntnis eines bestimmten Kontextes werden Ursachen einer Person zugeschrieben, z. B. wenn eine Wiedereinsteigerin ihre Schwierigkeiten beschreibt, ihren beruflichen Wiedereinstieg zu organisieren und ihr Gegenüber diese Schwierigkeiten einem mangelhaften Engagement zurechnet, weil die tatsächlichen Schwierigkeiten nicht nachvollzogen werden können.
- I Falsche Konsensannahme** – die besonders kritische Bewertung von Verhaltensweisen, die den eigenen Erwartungen in Bezug auf die zu besetzende Stelle nicht gerecht werden, selbst wenn die Verhaltensweise für die zu besetzende Stelle adäquat ist.
- I Erwartungsbedingte Attributionsverzerrungen** – der Erfolg, die besondere Leistung von Frauen wird häufig mit günstigen Umgebungsbedingungen begründet, Misserfolge werden eher den persönlichen Kompetenzen der Frauen zugeordnet. Gegenüber Männern gilt diese Interpretationsfalle eher umgekehrt.
- I Hedonistische Verzerrungen** – die Selektion von Verhaltensweisen nach nützlich und wenig hilfreich in Bezug auf die persönliche Erwartung der entscheidenden Person. Verknüpft mit tradierten Stereotypen von Männlichkeit und Weiblichkeit richten sich Erwartungen bezüglich der Anpassungsbereitschaft an Kandidatinnen und Erwartungen bezüglich Autonomie und Kreativität an männliche Bewerber.

■ **Auffälligkeitsverzerrungen** – offensichtliche Verhaltensweisen oder Ergebnisse dominieren gegenüber verdeckten.

■ **Verzerrungen durch Sympathie und Antipathie** – Bewertungen, Sympathie und Antipathie korrelieren in hohem Maße mit der Geschlechterzugehörigkeit.

Berufliche Zugänge und berufliche Karriereverläufe sind herausragende Themen bei der Konstatierung faktischer Ungleichheiten. Dies gilt auch für die Verwaltung als Organisation (vgl. Höying 2000). Daher können Personalauswahlverfahren als besonders ergiebige Handlungsfelder zur Umsetzung von Chancengleichheit bezeichnet werden. Gender-sensible Personalauswahl ist dadurch gekennzeichnet, die Potentiale von Frauen und Männern unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit zu erfassen, sie mit den sachlichen Erfordernissen der zu besetzenden Stelle abzugleichen und Wahrnehmungsverzerrungen durch alltägliche Attribuierungen zu vermeiden.

Mit einer gender-sensiblen Personalauswahl können besondere betriebliche Ressourcen erschlossen werden. Die sich stark wandelnden Aufgaben und deren Bedingungen zur Durchführung in den Abläufen von Betrieben und Verwaltungen legen es auch ökonomisch nahe, solche Ressourcen zu erschließen. Dies erfordert aber, grundsätzlich die Einteilung in Frauen- und Männerberufe und die entsprechende Zuordnung von Bewerbungen zu überdenken und zu überwinden.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

In einer Fortbildung zur Professionalisierung der Personalauswahl bietet es sich an, die Gender-Perspektive als Querschnittsthema anzulegen. Das betrifft Themen wie:

- Qualitätsstandards für Personalauswahlprozesse,
- unterschiedliche Verfahren zur Personalauswahl,
- Anforderungsanalysen und Erstellen von Anforderungsprofilen von zu besetzenden Stellen,
- Phasen des strukturierten Personalauswahlgesprächs,
- Analyse der Bewerbungssituation,
- Interviewstrategien und -durchführung sowie
- Prozesse der Urteilsbildung.

Im folgenden wird exemplarisch verdeutlicht, was es bedeutet, wenn die Gender-Perspektive in Fortbildungen zur Personalauswahl integriert ist. Sinnvoll scheint es, wenn die Grundlagen der Gleichstellungsorientierung (Gender-Mainstreaming) und des AGG explizit in einer Lernsequenz behandelt werden, um die Querschnittsbedeutung des Themas für alle Aspekte der Personalauswahl deutlich zu machen. Weitere wichtige Themen sind die Wahrnehmung von Verzerrungen bei der Personalauswahl, Beurteilungskriterien sowie die Erprobung des Auswahlverfahrens unter Gender-Gesichtspunkten. Im Curriculumbeispiel wird auf die Bedeutung der Geschlechterrollen bei der Personalauswahl eingegangen.

I Handlungsleitende Grundlagen der Personalauswahlverfahren:

Gleichstellung als Querschnittsaufgabe (Gender-Mainstreaming) und das AGG

Die Vermittlung aktueller gleichstellungspolitischer Strategien wie Gender-Mainstreaming schafft eine gemeinsame Wissensgrundlage. Es empfiehlt sich nicht nur, den Begriff und seine rechtlichen Grundlagen zu klären, sondern auch seine Querschnittsbedeutung und seine allgemeine Relevanz zu erläutern³². Hier kann beispielhaft auf Gehaltsdifferenzen und Bildungsdifferenzen verwiesen werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Auch kann auf die Formulierung von Anforderungen der Verwaltung an eine zu besetzende Stelle eingegangen werden: Wer definiert diese Anforderungen? Inwieweit sind sie so formuliert, dass Frauen und Männer gleiche Chancen haben?

An dieser Stelle bietet das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) eine weitere zentrale Grundlage für Fortbildungen zum Thema Personalauswahlverfahren. Ziel des 2006 in Kraft getretenen Gesetzes ist es, Benachteiligungen aufgrund von Rasse bzw. ethnischer Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Alter, Religion bzw. Weltanschauung, sexueller Identität zu verhindern oder zu beseitigen³³. Dies beginnt mit der Anforderungsanalyse, betrifft die Stellenausschreibung, die Kriterien und Regeln der Personalauswahl, die Vorauswahl von Bewerbenden aufgrund von Bewerbungsunterlagen sowie den Einsatz eignungsdiagnostischer Verfahren (vgl. Gourmelon 2007).

I Sensibilisierung für verzerrte Wahrnehmung und die Diskussion ihrer Gründe

Eine verzerrte Wahrnehmung aufgrund des Geschlechts („gender bias“) sowie aufgrund anderer Merkmale bei der Personalauswahl kann zu sachlich falschen Entscheidungen führen und damit unmittelbare Auswirkungen auf die zukünftigen Arbeitsabläufe haben. Vermeintlich objektive Daten können zu Verzerrungen bei Beurteilungen führen, z. B. schneiden Teilzeitbeschäftigte bei Beurteilungen vielfach schlechter ab als Vollzeitbeschäftigte. Darüber hinaus erhalten Personen in niedrigeren Hierarchiestufen von Behörden in der Regel schlechtere Noten als die in höheren Hierarchiestufen. Da Frauen in beiden Gruppen überrepräsentiert sind, trifft sie diese Beurteilungsfehler in besonderer Weise. Im Kontext der Fortbildung bieten sich deshalb gender-orientierte Sensibilisierungsübungen an, wie sie z. B. Frank Dulisch in „Psychologie der Personalbeurteilung“ vorschlägt (vgl. Dulisch o. J.)³⁴. Dabei werden Assoziationen überprüft, die im Zusammenhang mit Geschlechterrollen entstehen.

Die Gründe für Wahrnehmungsverzerrungen werden im Seminar besprochen. Bei der Frage nach Auslösern geschlechterbezogener Wahrnehmungsverzerrungen spielen zwei Variablen eine Rolle: die eigenen wahrnehmungsprägenden Vorstellungen der Auswählenden und die unterschiedlichen Selbstdarstellungsweisen der Bewerberinnen und Bewerber. Insbesondere unterschiedliche Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierungen sind zu berücksichtigen: eine Kandidatin, die ihre Leistung eher abwertet und ein Kandidat, der seine Leistungen eher überbewertet, können das Ergebnis einer Personalentscheidung in unsachgemäßer Weise beeinflussen (vgl. Brommer/Hofmann/Wilhelm 2004).

I Beurteilungskriterien und falsche Konsensannahme

Für eine zu besetzende Führungsposition mit Entscheidungsverantwortung wird oft eine „durchsetzungsfähige“ Person gesucht. Wie kann vermieden werden, dass eine vorschnelle

³² Siehe auch Kap. 4.1, Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive.

³³ Siehe auch Kap. 4.1, Dimension „Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive“.

³⁴ Siehe auch Kap. 5.3, Arbeitshilfe „Auszubildende am Arbeitsplatz“ und Kap. 5.2, Arbeitshilfe „Aktivierendes Führen“.

Konsensannahme einem männlichen Bewerber mit platzgreifendem Gestus vorschnell Durchsetzungsfähigkeit attestiert? Oder umgekehrt: Wie kann bei einer im Bewerbungsgespräch vorsichtig auftretenden Bewerberin Durchsetzungsfähigkeit erkannt werden? Dies kann geschehen, indem die individuelle, fachliche Kompetenz des Bewerbers bzw. der Bewerberin in den Vordergrund gestellt wird und nicht vorschnell Geschlechtern zugeschriebene Attribute mit den Bewerbenden verknüpft werden.

1. Beispiel: Beurteilungskriterien

Als Beurteilungskriterium wird „Durchsetzungsfähigkeit“ angegeben. Die Teilnehmenden entwickeln in Kleingruppen Fragen bzw. Assessment-Aufgaben, mit denen die Durchsetzungsfähigkeit der Bewerberinnen und Bewerber nachvollziehbar geprüft werden kann. Erfahrungsgemäß werden in zahlreichen Kleingruppen kreative Lösungen entwickelt. Vorgeschlagene Lösungen können je nach Setting auch gespielt werden, indem die einbringende Gruppe die Auswahlkommission spielt, während andere Teilnehmende Rollen von Bewerbenden und Beobachtenden einnehmen.

Als Kriterium bei Führungskompetenz wird „strahlt eine natürliche Autorität aus“ angegeben. In geschlechtshomogenen Kleingruppen wird überlegt, welche geschlechterbezogenen Konnotationen in dieser Formulierung stecken, und wie sie so umformuliert werden kann, dass sie keine stereotypen Annahmen hervorruft.

Erprobung des Auswahlverfahrens

Der gesamte Prozess von der Ausschreibung über die Einladung geeigneter Personen, die Entwicklung der Kriterien für die Auswahl bis hin zur Entscheidung unter geschlechtergerechten Gesichtspunkten hängt mit der Art der Gestaltung des Verfahrens zusammen. Am Ende eines Seminars kann ein Rollenspiel stattfinden, das dazu dient, die Seminarergebnisse unter Gleichstellungsgesichtspunkten zusammenzufassen. Dazu kann ein Bewerbungsverfahren für eine zuvor definierte Stelle durchgespielt werden.

Im Plenum bildet sich ein drei- bis fünfköpfiges Bewerbungsgremium, das sich in einer Vorbereitungszeit auf ein möglichst gleichstellungsorientiertes, diskriminierungsfreies Auswahlverfahren einigt. Dann werden drei bis fünf Bewerberinnen und Bewerber von diesem Gremium befragt. Wichtig bei dieser Übung ist, dass es zu keiner Urteilsbildung bzw. Auswahl kommt, sondern dass nach der Befragung im Plenum über die Auswahlsituation wie etwa die Strukturierung des Interviews sowie die zugrundeliegenden Bedingungen wie bspw. die Zusammensetzung der Auswahlkommission nach Statusposition etc., Regeln des Abstimmungsprozesses, Anforderungsprofil unter Gender-Gesichtspunkten etc. reflektiert wird.

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitung- fang	90 Min.
Ziele	Sensibilisierung bezüglich der Selbstattribution der Beurteilenden
Inhalte	■ Assoziation von Geschlechterrollen ■ Personalentscheidung und verzerrende Selbst- und Fremdwahrnehmung von Frauen und Männern
Meth- odisches Vorgehen	1. Sensibilisierungsübung: Assoziation von Geschlechterrollen – Kleingruppenarbeit (40 Min.) Zur Sensibilisierungsübung werden Männer und Frauen in separate Gruppen getrennt. Je nach Gesamtgruppengröße können auch zwei Frauengruppen und zwei Männergruppen gebildet werden oder bei ungleicher Verteilung von Frauen und Männern auch dementsprechend nur eine Gruppe des zahlenmäßig geringer vertretenen Geschlechts. In geschlechtshomogenen Gruppen werden in Form eines Brainstorming die Erwartungen an das eigene Geschlecht und an das andere Geschlecht auf jeweils zwei Flipcharts schriftlich zusammengetragen. Jede Erwartung hat ihre Berechtigung, es bedarf keines Konsenses. Dies gelingt am besten, indem nonverbal mit einem Filzstift abwechselnd assoziiert wird, und erst im Anschluss an diese max. zehnminütige Phase pro Plakat über die Inhalte gesprochen wird. Jede Kleingruppe einigt sich für jedes Plakat auf drei wichtige Aspekte (wichtig im Sinne von Gemeinsamkeit, aber auch im Sinne von angeregter Diskussion aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen) und markiert diese farbig. 2. Plenum (ca. 30 Min.) Im Plenum bespricht die Männergruppe die von der Frauengruppe auf den Plakaten festgehaltenen Assoziationen zu Frauen und zu Männern, die Frauengruppe bespricht die von der Männergruppe auf Plakaten festgehaltenen Assoziationen zu Männern und zu Frauen. Dieses Vorgehen schärft die Aufmerksamkeit für die Ergebnisse der anderen Gruppe(n). Nachfragen und Ergänzungen sind jeweils möglich. Daran schließt ein Gespräch über Beobachtungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden an. Dabei können folgende gender-bezogenen Reflexionsfragen hilfreich sein: ■ Wo zeigen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten unter den Frauen, unter den Männern? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? ■ Welche Vorstellungen haben Frauen von ihrer Geschlechterrolle und welche haben sie von der Geschlechterrolle der Männer? ■ Welche Vorstellungen haben Männer von ihrer Geschlechterrolle und welche haben sie von der Geschlechterrolle der Frauen? ■ Wie bestimmen diese Vorstellungen Entscheidungsprozesse zur Personalauswahl?

Thema	Geschlechterrollen bei der Personalauswahl
Fortsetzung	
	3. Input mit Gespräch (20 Min.) Verzerrende Selbst- und Fremdwahrnehmungen von Frauen und Männern Nach dem Input werden in einer gemeinsamen Erörterung die Thesen des Inputs und die Ergebnisse der Übung abgeglichen (vgl. Fried u. a. 2000; siehe den Abschnitt 1 „Gender-bezogenes Fachwissen“).
Setting und Materialien	Vier vorbereitete Flipchartpapiere, davon zwei überschrieben mit „Erwartungen an das eigene Geschlecht“ und zwei mit „Erwartungen an das andere Geschlecht“ Der Input als Skript Kleingruppenräume

4. Literatur

Aktionsrat Bildung (Hrsg.) 2009: Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. München

Baer, Susanne/Englert, Dietrich (Hrsg.) 2006: Gender-Mainstreaming in der Personalentwicklung. Diskriminierungsfreie Leistungsbewertung in der Personalentwicklung. Bielefeld

Brommer, Sabine/Hofmann, Ingrid/Wilhelm, Bettina 2003/2004: Personalauswahl unter Berücksichtigung von Gender-Aspekten. Führungsakademie Baden-Württemberg (unveröff. Skript)

Döring, Silke 2002: Leitfaden für die Personalauswahl – eine Empfehlung der Stadt Remscheid

Dulisch, Frank o.J.: Psychologie der Personalbeurteilung; <http://www.personalbeurteilung.de/>

Fried, Andrea u. a. 2000: Wenn zwei das Gleiche tun. Diskriminierungsfreie Personalauswahl. Eidgenössisches Büro für Gleichstellung von Frau und Mann (Hrsg.). Zürich

Ganser, Petra/Wolfstädter, Alexa 2001: Diskriminierungsfreie Bewertung von (Dienstleistungs)Arbeit, Ver.di. Stuttgart

GenderKompetenzZentrum: Personalauswahl: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/personalentwicklung/personalauswahl/>

GenderKompetenzZentrum: Verzerrungseffekte: <http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/verzerrungseffekt3form.pdf>

Gourmelon, Andreas 2007: Personalauswahl unter Beachtung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes. Der Öffentliche Dienst, 11, S. 241–250

Hartmann, Ivo 2001: Karriere durch Leistung: Mythos oder Realität. In: Personalführung 11/2001, S. 30ff.

Höying, Stephan 2000: Männerbünde – Hindernisse oder Chance auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit? In: Organisationsziel – Geschlechtergerechtigkeit, Tagungsdokumentation Stadt Karlsruhe, Büro der Frauenbeauftragten

Höying, Stephan/Puchert, Ralf 1998: Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Bielefeld

Kay, Rosemarie 2008: Gewinnung und Auswahl von MitarbeiterInnen. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik – Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, S. 175–194

Klose-Diwo, Klaus 2002: Leistungsorientierung statt Berufung bei der Personalauswahl. In: Innovative Verwaltung 11/2002, S. 22ff.

Krumpholz, Doris 2005: Wahrnehmung von Frauen bei Einstellungen und Beurteilungen. In: Gleichstellung in der Praxis 2005/5, S. 23–28

Schreyögg, Friedel 2004⁴: Praxisbeispiel Stadt München: Beurteilungsverfahren sind nicht geschlechtsneutral. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik – Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, S. 197–204

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Konfliktmanagement als Führungsaufgabe“

Experte: Ralf Lange

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Gender-bezogene Ebenen von Konflikten: Person – Interaktion – Organisation
- | Die Selbstdiagnose
- | Die Beschreibung und Analyse unterschiedlicher Konfliktarten
- | Die Erprobung und Reflexion verschiedener Interventionstechniken

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Das eigene Konfliktpotenzial als Frau und als Mann reflektieren

4. Literatur

Das Seminar „Konfliktmanagement als Führungsaufgabe“ wendet sich an Führungskräfte des höheren und gehobenen Dienstes, die bereits Kenntnisse im Bereich „Kommunikation“ erworben haben. Den Teilnehmenden wird mit dieser Fortbildung die Möglichkeit eröffnet, ihr Führungsverhalten in Konfliktsituationen zu analysieren und ihr Gesprächsverhalten zu optimieren. Es sollen wirkungsvolle Strategien bei Konflikten mit Einzelnen oder in Gruppen erlernt und erprobt werden. Die methodisch-didaktische Vorgehensweise konzentriert sich auf eine Mischung aus Lehrgespräch, Rollenspiel, Gruppenarbeit, Diskussion und Feedback-Methoden.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Die Interaktionen zur Konfliktentstehung, -bearbeitung und -lösung werden durch die bewussten und die unbewussten Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen beeinflusst. Da diese Vorstellungen nicht starr sind, sondern gesellschaftlich oder individuell variieren, wird in der neueren Forschung auch von „Inszenierungen“ von Geschlecht oder von einem „doing gender“ gesprochen³⁵. Dies bedeutet, dass durch sowohl sprachliche als auch körper-sprachliche Selbstdarstellungs- und Kommunikationsweisen Menschen ihr Geschlecht als soziale und symbolische Konstruktion alltäglich herstellen (vgl. West/Zimmermann 1987; Mühlen-Achs 2003; Kotthoff 1993; Gildemeister/Wetterer 1992). Diese Herstellung von Männlichkeiten und Weiblichkeiten findet auf allen Ebenen der alltäglichen Kommunikation statt (vgl. Goffman 1994). Selbst wenn wir ein geschlechtsneutrales Verhalten zeigen wollten, werden wir doch von unseren Mitmenschen im jeweiligen Kontext oft als Frauen oder als Männer wahrgenommen. Diese Wahrnehmung ist verbunden mit vorurteilsgesättigten Kompetenzvermutungen und Kompetenzzuschreibungen (z. B. „Männer sind stark,

³⁵ Siehe Kap. 4.2, Dimension „Inhalte von Fortbildungen mit integrierter Gender-Perspektive“.

aktiv, wettbewerbsorientiert, beruflich ambitioniert und mutig“; „Frauen sind schwach, passiv, emotional, beziehungsorientiert, wenig ambitioniert und ängstlich“). Die hierarchisierende Unterscheidung der Geschlechter im System der Zweigeschlechtlichkeit ist trotz mancher geschlechterpolitischer Erfolge der vergangenen Jahre eine alltägliche Realität und nimmt Einfluss auf die Entstehung und den Umgang mit Konflikten, da die jeweiligen Kontexte i. d. R. noch immer durch traditionell geschlechtshierarchisch geordnete Verhältnisse gekennzeichnet sind (vgl. Mühlen-Achs 2003; Knapp 1995).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass eskalierende Handlungssituationen bei den handelnden Personen zu starken psychischen Beeinträchtigungen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen und Verhalten führen können. Gleichzeitig können diese Beeinträchtigungen zu einer Reproduktion stereotyper Verhaltensweisen beitragen (vgl. Ballreich/Glasl 2007). Das Ausmaß dieses partiellen Kontrollverlustes hängt stark davon ab, welche individuellen Reaktionsmuster die betroffenen Personen in ihren beruflichen und privaten Kontexten entwickelt haben und auf welche Ressourcen sie zurückgreifen können.

In Stresssituationen dominieren häufig stereotype Verhaltensmuster, die z. T. bereits aus der Kindheit herrühren. Biographische Erfahrungen und Kompetenzen werden im Konfliktfall mobilisiert und führen häufig zu fixierten Verhaltensmustern. In einem Seminar zum Konfliktmanagement ist es von großer Bedeutung zu vermitteln, dass es darum geht, die betroffenen Konfliktparteien darin zu unterstützen, die Ursachen dieser seelischen Beeinträchtigungen zu sehen: dass wesentliche menschliche Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden. Neben sozialen Bedürfnissen wie Kontakt, Zuwendung, Zugehörigkeit oder Wertschätzung sind dies in unterschiedlichem Ausmaß Sicherheitsbedürfnisse (Geborgenheit, Vertrauen, Angstfreiheit) und Autonomiebedürfnisse (Selbstentfaltung, Selbstwert, Stärke, Unabhängigkeit, Distanz). Wenn Grundbedürfnisse missachtet werden, entwickeln Personen Gefühle wie Misstrauen, Wut, Angst (vgl. Rosenberg 1994). Zur Stärkung der Handlungsfähigkeit von Führungskräften in Konfliktsituationen ist es daher wichtig, die eigenen, biographisch verwurzelten Reaktionsweisen in schwierigen Situationen zu reflektieren. So können die bislang erlernten Routinen im Umgang mit Konflikten im beruflichen Alltag zugunsten eines erweiterten Verhaltensspektrums abgelöst werden.

Neben diesen biographischen Reflexionen und der damit verbundenen Arbeit an Fragen der professionellen Haltung gibt es eine Reihe von Verfahren, Instrumenten und Gesprächstechniken zur Bearbeitung von Konflikten unter Gender-Aspekten.

Die Stärkung der Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit, die Reflexion des eigenen Rollenverständnisses inkl. der eigenen Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit eskalierten Gesprächssituationen und die Entwicklung von sog. „Frühwarnsystemen“ im organisationalen Kontext sind geeignete Themen, um Gender-Perspektiven in den Seminarverlauf zu integrieren. Da es neben dem notwendigen Wissenszuwachs in erster Linie um die praktische Erprobung neuer Handlungsstrategien geht, ist dem Lernen über Rollenspiele, Feedback und kollegiale Beratung ein entsprechend großer Raum zu geben.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Das inhaltliche Spektrum des Themas ist weit gefächert und bietet eine Vielzahl von möglichen Ansatzpunkten für gender-bezogene Anreicherungen. Im Mittelpunkt dieses Seminars steht die Rolle und Aufgabe der Führungskraft als Konfliktmanager bzw. Konfliktmanagerin in unterschiedlichen Kontexten. Verschiedene Konfliktarten und -ursachen sowie der persönliche Umgang mit der Bearbeitung von Konflikten werden reflektiert. Darüber hinaus werden die spezifischen Kontextbedingungen thematisiert (Organisations- und Konfliktkultur; Konfliktpotenziale einer Organisationseinheit usw.) und die Frage der Steuerbarkeit von Konflikten, z. B. durch den Einsatz angepasster Instrumente zur Konfliktregulierung erörtert. Konkret geht es im Seminar darum, anhand praktischer Beispiele das Führen und Moderieren von Konfliktgesprächen zu üben. Gender-bezogene Besonderheiten beim Umgang mit Konflikten können in diesem Seminar systematisch analysiert und als querliegende Perspektive integriert werden.

Das Methodenspektrum in diesem Seminar sollte den Teilnehmenden verschiedene Lernwege eröffnen, die vorhandene Lerngewohnheiten und -vorlieben respektieren und zugleich erweitern. Neben Lehr-/Lerngesprächen (Vortrag, Diskussion) sind aktivierende Methoden wie Gruppenarbeit, Rollenspiel und Feedback-Methoden, wie z. B. die Kollegiale Beratung sinnvoll. Unterschiedliche Sozialformen bieten den Teilnehmenden die Chance, dialogische Formen der Wissensaneignung zu erproben, um auch mit Blick auf Gender-Dimensionen des jeweiligen Themas neue Einsichten zu gewinnen. Empfehlenswert ist darüber hinaus die gelegentliche Reflexion in geschlechtshomogenen Arbeitsgruppen, um Gender-Aspekte z. B. nach dem Durchlaufen von Übungen und Rollenspielen aus der Perspektive von Frauen und Männern explizit analysieren zu können.

I Gender-bezogene Ebenen von Konflikten: Person – Interaktion – Organisation

Grundsätzlich gilt es, in der Fortbildung das produktive Potential gelingender Konfliktbearbeitung zur Entfaltung von Lern- und Entwicklungschancen für alle Beteiligten in den Mittelpunkt zu rücken und „Konflikt als Chance“ verstehen zu lernen. Dabei kann ein Raster hilfreich sein, das für eine Berücksichtigung von Gender-Aspekten bei Konflikten Ansatzpunkte auf drei Ebenen gegeben sieht: auf individueller Ebene, auf Interaktions- und auf Organisationsebene.

Individuelle Ebene

- I Persönlichkeit als Führungskraft: Biographische Reflexion; Rollenverständnis, „mein“ Führungsstil als Mann/Frau, Konfliktmuster aus Elternhaus, Peer Group, beruflichem Kontext usw.
- I Vorlieben und Gewohnheiten als Frau bzw. Mann in „schwierigen Situationen“ und in Konflikten: Wahrnehmung und Bewusstsein, Handlungsrouninen, eigene Tabus oder Leerstellen, Verhaltensmuster usw.
- I Persönlicher Umgang als Mann bzw. Frau mit Regeln, Instrumenten und Prinzipien in der Verwaltung: Führungsprinzipien, Leitbild, Konfliktmanagement als Führungsaufgabe, Rolle und Aufgabe von Moderation und Mediation

Interaktionsebene

- Regeln, Rituale und Handlungsmuster im Arbeitsalltag
- Explizite und implizite Botschaften an Männer und Frauen: Erweiterung des eigenen Spektrums möglicher Verhaltensweisen in Konflikten, Kompetenzvermutungen und –zuschreibungen an Frauen und Männer, sprachliche und körpersprachliche Dimensionen
- Umgang mit schwierigen Situationen bzw. Konflikten unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive, Reflexion anhand von ausgewählten Fällen aus der eigenen beruflichen Praxis und Optimierung vor dem Hintergrund des jeweiligen beruflichen Kontextes

Organisationale Ebene

- Analyse der Konfliktkultur einer Organisation bzw. einer Organisationseinheit, Wahrnehmung als soziales System mit männlich und weiblich konnotierten Handlungslogiken und -prinzipien
- Kritische Überprüfung der Wirkungsmacht von Leitbildern, Ritualen, Regeln und Instrumenten unter Gender-Gesichtspunkten
- Reflexion der Bedeutung von sog. „Frühwarnsystemen“ unter Gender-Aspekten und Überprüfung der vorhandenen Instrumente der Konfliktbearbeitung (z. B. Machteingriff, Mediation, Moderation, Supervision, Kollegiale Beratung)

Die Selbstdiagnose

Bei der Reflexion der eigenen Erfahrungen mit Konflikten und den individuellen Reaktionsmustern kommen sowohl dialogische Verfahren wie Partner- oder Kleingruppenarbeit in Frage als auch standardisierte Testverfahren, die mit Hilfe vorformulierter Antworten persönliche Reaktionstendenzen und -vorlieben sichtbar machen. Etablierte eigene Verhaltensmuster zeigen sich vor allem in schwierigen, spannungsgeladenen Situationen (z. B. Überkompensation, Idealisierung, Projektion, Sensibilisierung, Verdrängung, Resignation). Ansatzpunkte und Fragen zur Integration von Gender-Dimensionen in die Selbstdiagnostik können folgendermaßen lauten:

- Welche Tendenzen, Vorlieben und Verhaltensmuster stehen bei den beteiligten männlichen und weiblichen Führungskräften im Vordergrund? Welche auffälligen Häufungen sind feststellbar?
- Welche möglichen Ursachen könnte dies haben (Biographie, Sozialisation, Dispositionen)?
- Wie wirkt sich dies konkret auf das bisherige Führungshandeln aus?
- Welche offenen und welche heimlichen „Aufträge“ kennen Führungskräfte als Frauen und Männer, wenn es um die Selbstdarstellung in schwierigen Situationen geht?
- Was davon kommt bei den Einzelnen an und wie ist der Umgang mit diesen geschlechterbezogenen Erwartungen?
- Was kann unternommen werden, wenn die eigene Sicht auf Kolleginnen und Kollegen und auf den Konflikt stereotypisierende Tendenzen erkennbar werden lässt?

Die Beschreibung und Analyse unterschiedlicher Konfliktarten

In der aktuellen Literatur wird eine Reihe von Konfliktarten unterschieden (vgl. z. B. Glasl 2002, S. 53–92). Diese können in unterschiedlichen Kontexten gender-relevante Auffälligkeiten aufweisen. Beispielhaft seien hier folgende Konfliktarten benannt:

- Konflikte zwischen Führungskraft, Mitarbeitenden und Gesamtorganisation:** z. B. Stress, Langeweile, Ermüdung, Benachteiligung, Diskriminierung durch die Regeln, Prinzipien und Rituale einer Organisation. Was sind gender-bezogene Ursachen und Erscheinungsformen in der Organisation? Wie können diese analysiert und benannt werden?
- Konflikte zwischen Personen in einer Statusgruppe:** Was ändert sich, wenn Männer und Frauen in unterschiedlichen Konstellationen eine Konfliktsituation erleben? Welche stereotypen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sind zwischen den Geschlechtern wirksam? Was ist anders, wenn Konflikte zwischen Männern bzw. zwischen Frauen eskalieren? Wie wirkt sich dies auf die Konfliktdynamik aus?
- Konflikte innerhalb einer Person:** Dabei kann es sich z. B. um Zielkonflikte, Entscheidungsprobleme, Dissonanzen durch widersprüchliche Erwartungen handeln. Welche Hinweise lassen sich bezogen auf biographisch entstandene Muster, Vorlieben, Deutungsweisen bei Frauen und Männern formulieren, die auch durch geschlechterbezogene Zuschreibungen und damit verbundene Identitätskonstrukte bedingt sind?
- Konflikte zwischen Gruppen:** Welche Teamkulturen treffen aufeinander? Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit bzw. spielen geschlechterbezogene Zuschreibungen bei Machtkämpfen, Rollenkonflikten, Verteilungsproblemen und Kommunikationsschwierigkeiten? Wie lassen sich (informelle) Muster der Vergemeinschaftung und ihre Auswirkungen auf Frauen und Männer reflektieren (z. B. Pausengespräche, abfällige Bemerkungen über andere Teammitglieder, männerbündische Mechanismen)?
- Konflikte innerhalb einer Gruppe:** Welche Subkulturen, informelle Netzwerke, Zielkonflikte, Machtdifferenzen, Führungsdefizite gibt es, und welche Rolle spielt dabei das Geschlecht? Wie lassen sich Führungsstile und Interventionsmuster unter Berücksichtigung von Gender-Aspekten bezeichnen? Welche Frustrationen und Umgangsweisen mit Frustrationen können bei den beteiligten Frauen und Männern festgestellt werden?

Die Erprobung und Reflexion verschiedener Interventionstechniken

Zu den wichtigsten Instrumenten und Gesprächstechniken, die im Rahmen von Moderation und Mediation eingesetzt werden, gehören die Techniken des Zusammenfassens (Paraphrasieren), das Aktive (empathische) Zuhören, das Verbalisieren von Gefühlen und Bedürfnissen, das Doppeln bzw. Umdeuten (Reframing) sowie eine Reihe von Frage- und Feedback-techniken (vgl. z. B. Diez 2005, S. 158–209). Diese Instrumente und Techniken werden den teilnehmenden Frauen und Männern in unterschiedlichem Maße vertraut sein. Sozialisationsbedingte und berufsbiographische Vorlieben und Stärken sowie die wahrscheinlich vorhandenen Lern- und Entwicklungsbedarfe können vor diesem Hintergrund geschlechterbezogen reflektiert werden, um stereotype Verhaltensmuster zu überprüfen.

Bei der praktischen Erprobung von Interventionstechniken kommt es darauf an, den Kontext und das Setting möglichst oft zu modifizieren, damit die Handlungssituationen auch mit Blick auf Gender-Aspekte stets neue Herausforderungen darstellen und zugleich über die Reflexion neue Einblicke für alternative Verhaltensweisen eröffnen.

Lehr-/Lerngespräche und praktische Übungen zu möglichen Interventionstechniken in schwierigen Gesprächssituationen gehören zum Kernbestandteil eines Seminars zum Thema Konfliktmanagement. Der Fokus ist dabei auf das Verhältnis von Sachebene zu Beziehungsebene (Emotionen, Gefühle und die mit ihnen verbundenen Bedürfnisse und Interessen) gerichtet. Die aktive Ansprache von wahrgenommenen Gefühlen kann und soll Druck

und Spannung lösen. Empathie, Akzeptanz und Wertschätzung sind essentiell für Deeskalationsstrategien: Bestätigung, Selbsteröffnung, aktives Zuhören, Umformulierung, Paraphrase, Präzisierung, Umdeutung und ggf. Doppeln sind Basistechniken der Kommunikation und der Gesprächsführung, die bei der Bearbeitung von Konflikten im Mittelpunkt stehen. Bei der Vermittlung und Erprobung dieser Techniken sind folgende ergänzende Reflexionsfragen hilfreich:

- | Wie leicht bzw. schwer fällt mir als Mann/Frau diese Form der Gesprächsführung? Woran könnte das liegen?
- | Welche Art der Gesprächsführung wird von mir erwartet? Wer trägt diese Erwartungen an mich heran und wie verhalte ich mich dazu?
- | Woher kommen diese Erwartungen (Kontext, Tradition, Erwartungen, Führungsleitbild und Führungsstil)?
- | Welche Gesprächstechniken passen zu mir als Führungskraft bzw. zu meinem Führungsverständnis? Wie stark sind diese Kompetenzvermutungen und -zuschreibungen an meine Geschlechtsidentität gekoppelt und was bedeutet dies für meine Handlungsfähigkeit als Person, die zur Klärung beiträgt?
- | Wie vermeide ich Stereotype von Frauen und Männern durch mein eigenes Vorbild? Welche produktiven Irritationen möchte ich als Führungskraft hervorrufen, damit sich das Verhaltensspektrum auch in schwierigen Situationen erweitern lässt?

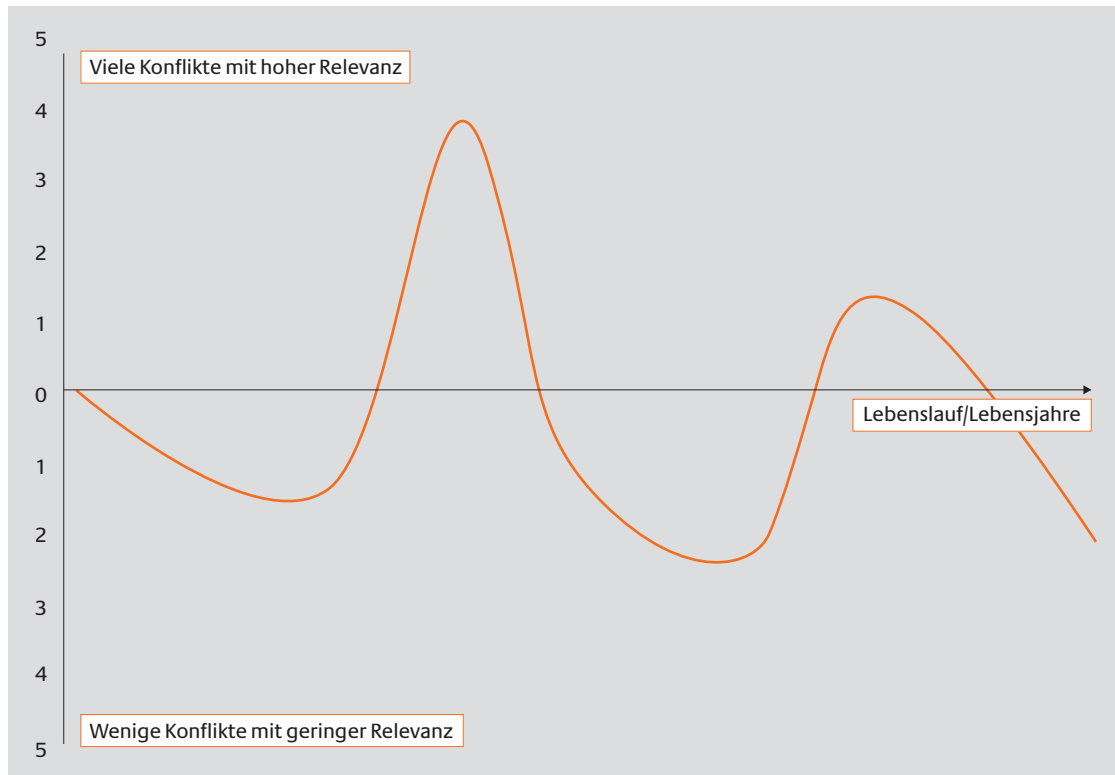
3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitung-fang	Gesamter Zeitbedarf: 3 Stunden 1. Schritt: 30 Minuten 2. Schritt: 90 Minuten 3. Schritt: 60 Minuten
Ziele	Analyse der mentalen Kapazitäten zum Umgang mit Konflikten vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen (Lebenslaufforschung; Identität und Haltung, männliche und weibliche Sozialisationserfahrungen) Reflexion der erlernten professionellen Verhaltensmuster und Reaktionsweisen insbesondere unter Gender-Aspekten (Stärken – Schwächen, Vorlieben – Abneigungen usw.) Erweiterung des Spektrums möglicher Verhaltensweisen der weiblichen und männlichen Führungskräfte im Umgang mit Konflikten inkl. Erprobung neuer Interventionstechniken
Inhalte	- Weibliche und männliche Sozialisationserfahrungen und die damit zusammenhängenden persönlichen Handlungstendenzen in schwierigen Situationen - Biographische Schlüsselerlebnisse von Männern und Frauen im Umgang mit Konflikten (z. B. im Elternhaus, in der Peer Group, im Studium, in der beruflichen Praxis) - Der eigene Umgang mit ausgewählten Führungs- und Interventionstechniken als geschlechtlich konnotierte Form von Praxis (Führungsstile und ihre Auswirkungen auf das persönliche Führungshandeln)

Thema	Das eigene Konfliktpotenzial als Frau und als Mann reflektieren
Fortsetzung	
Methodisches Vorgehen	Zur Analyse eigener Konfliktpotenziale in einem Führungskräfte-seminar sind methodische Vorgehensweisen geeignet, die den Teilnehmenden in einem geschützten Rahmen Möglichkeiten zur biographischen Reflexion eröffnen. Als methodische Vorgehensweise empfiehlt sich ein Dreischritt aus Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Plenumsdiskussion. Grundsätzlich ist es wichtig, dass die Dozentin bzw. der Dozent bei dieser biographischen Übung auf die Vertraulichkeit und den sorgsamsten Umgang mit den persönlichen Konfliktgeschichten hinweist.
Methodisches Vorgehen	1. Einzelarbeit Die Ermittlung quantitativer und qualitativer Dimensionen von konfliktträchtigen Situationen im Lebenslauf erfolgt in Einzelarbeit mit Hilfe eines Arbeitsblattes. Dabei kann je nach Zusammensetzung der Teilnehmenden angesagt werden, ob der Fokus der biographischen Reflexion auf dem privaten und/oder auf dem beruflichen Bereich liegen soll. Auch kann entschieden werden, ob der Aspekt der Relevanz mehr im Sinne von Wichtigkeit (hohe/niedrige Relevanz) oder mehr im Sinne von Quantität (wenige/viele Konflikte) erläutert wird. ■ siehe Arbeitsblatt Einzelarbeit „Biographische Selbstdiagnostik“ 2. Geschlechtshomogene Kleingruppen Austausch der Erfahrungen in geschlechtshomogen zusammengesetzten Kleingruppen (max. 4 Personen) inkl. Zusammenfassung wesentlicher Einsichten und Ergebnisse für die Gesamtgruppe ■ siehe Anleitungsblatt 1: Kleingruppenarbeit 3. Plenum Präsentation und Vergleich der Ergebnisse der Gruppe der Frauen und der Männer; Zusammenfassung relevanter Einsichten im Plenum und ggf. ergänzender Input der Seminarleitung ■ siehe Anleitungsblatt 2: Plenum 4. Auswertung Beim Feedback zu dieser Arbeitseinheit ist explizit auf die Gender-Dimensionen des Themas einzugehen. Anregungen für Auswertungsfragen sind im Anleitungsblatt Auswertung festgehalten. ■ siehe Anleitungsblatt 3: Auswertung
Setting und Materialien	Kleingruppenräume Hilfreich für den 1. Schritt ist eine vorbereitete Grafik zur biographischen Selbstdiagnostik, die von den Teilnehmenden eigenständig auszufüllen ist: ■ siehe Arbeitsblatt: Einzelarbeit Für die Präsentation von Ergebnissen und Einschätzungen aus den Kleingruppen können vorbereitete Visualisierungshilfen wie Flipchart oder MetaPlan-Wände genutzt werden, wobei die Herkunft der Ergebnisse aus den Frauen- bzw. Männergruppen erkennbar werden sollte (z. B. durch unterschiedlich farbige Kärtchen).

Arbeitsblatt für die Einzelarbeit „Biographische Selbstdiagnostik“

Sie können auf der vorbereiteten Grafik zur biographischen Selbstdiagnostik ihre Erfahrungen mit konfliktträchtigen Situationen im Lebenslauf eintragen.



Folgende gender-bezogene Reflexionsfragen sind als Anregung für die Bearbeitung gedacht:

- Welche konfliktträchtigen Situationen spielten in meinem Lebenslauf eine zentrale Rolle? Welche Themen und Gegenstände waren Auslöser für diese Konflikte und welche Interessen und Bedürfnisse wurden berührt?
- Welche Personen waren beteiligt (z. B. Familienangehörige, aus dem Freundeskreis, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte)? Welche Rolle spielte dabei die Geschlechtsidentität dieser Menschen? Wie wurde dies auf der sprachlichen und der körpersprachlichen Ebene im Interaktionsgeschehen für mich spürbar?
- Welche Verhaltensmuster und Reaktionsweisen stehen bei mir im Vordergrund, wenn es um die Bearbeitung und Klärung von Konflikten geht? Welche Haltungen und Prinzipien sind für mich als Frau/Mann dabei besonders wichtig? Woran erkenne ich den Erfolg meiner Interventionen?
- Wie stark beeinflussen stereotype Erwartungen an Männer und Frauen meine Wahrnehmungsfähigkeit, wenn es um die Analyse und den Umgang mit Konflikten geht? Welche stereotypen Verhaltensmuster nehme ich auch bei mir wahr?
- Welche Gesprächstechniken bewähren sich gut, wenn ich als Klärungshelferin bzw. -helfer für Konfliktparteien aktiv werde? Wie stark beeinflussen mich dabei die Kompetenzvermutungen und -zuschreibungen der beteiligten Frauen und Männer? Welche Unterscheidungen mache ich im Umgang mit Frauen und Männern? Was davon ist nützlich – was ist ggf. problematisch?

Anleitungsblatt 1: Gruppenarbeit

Regen Sie den Austausch in Kleingruppen in folgender Schrittfolge an:

- Persönlicher Bericht aller Teilnehmenden anhand des Zeitstrahls und weiterer Aufzeichnungen
- Verständnisfragen aus der Kleingruppe
- Vergleich der persönlichen Berichte mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede
- Wenn möglich: Formulierung verallgemeinerbarer Aussagen zum Umgang mit konfliktträchtigen Situationen im männlichen bzw. weiblichen Lebenslauf (Verhaltensmuster, Denkweisen, Vorlieben, Rituale usw.)
- Zusammenfassung wesentlicher Einsichten und Ergebnisse für die Gesamtgruppe

Anleitungsblatt 2: Plenum

Für die Berichte im Plenum aus den Arbeitsgruppen sind folgende Fragestellungen möglich:

- Wie habe ich/haben wir den Erfahrungs- und Gedankenaustausch in den Kleingruppen erlebt?
- Was war hilfreich und bereichernd, was war schwierig?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede konnten wir beim Vergleich der Lebensläufe feststellen, wenn es um den Umgang mit konfliktträchtigen Situationen geht?
- Wie stark beeinflussen stereotype Erwartungen an Männer und Frauen unsere Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit, wenn es um den Umgang mit Konflikten geht?

Verallgemeinerbare Einschätzungen und Einsichten aus der Plenumsdiskussion sind von der Dozentin bzw. dem Dozenten festzuhalten und mit Erkenntnissen aus der relevanten Literatur abzugleichen. Gender-bezogenes Fachwissen sollte durch die Lehrenden ergänzend präsentiert werden. Dabei ist darauf zu achten, einer voreiligen Stereotypisierung männlicher und weiblicher Umgangsformen vorzubeugen. Es ist auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe zu achten.

Anleitungsblatt 3: Auswertung

Auswertungsfragen können zum Beispiel sein:

- Welche Wahrnehmungs- und Zuschreibungsmuster der beteiligten Frauen und Männer haben mich überrascht – worin fühle ich mich bestätigt?
- Welches Gewicht haben aus meiner persönlichen Sicht geschlechtsbezogene Dimensionen im Umgang mit Konflikten?
- An welchen Stellen und auf welche Weise möchte ich meine persönlichen Verhaltensweisen im Umgang mit Konflikten weiterentwickeln?
- Welchen Lernbedarf sehe ich mit Blick auf meine Aufgabe und Rolle als Führungskraft?
- Was davon hat unmittelbar mit meinen beruflichen Sozialisationserfahrungen zu tun?

4. Literatur

Albert, Ruth/Faschingbauer, Tamara/Heilmann, Christa M. 2001: Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten und dessen gesellschaftliche Bewertung. In: Sturm, Gabriele u. a. (Hrsg.): Zukunfts-(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess. Königstein/Taunus, S. 229–249

Ballreich, Rudi/Glasl, Friedrich 2007: Mediation in Bewegung – Ein Lehr- und Übungsbuch mit Filmbeispielen auf DVD. Stuttgart

Barret, Mary/Davidson, Marilyn J. 2006: Gender and Communication at Work. Ashgate

Dietz, Hannelore 2005: Werkstattbuch Mediation. Centrale für Mediation, Köln

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G. A./Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theoriebildung. Freiburg, S. 201–254

Glasl, Friedrich 2002: Konfliktmanagement – Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern – Stuttgart

Goffman, Erving 1994: Interaktion und Geschlecht. Hrsg. und eingeleitet von H. A. Knoblauch, Frankfurt am Main/New York

Günthner, Susanne 1997: Zur kommunikativen Konstruktion von Geschlechterdifferenzen im Gespräch. In: Braun, Friederike/Pasero, Ursula (Hrsg.): Kommunikation von Geschlecht. Pfaffenweiler, S. 122–146

Holmes, Janet 2006: Gendered Talk at Work. Blackwell

Knapp, Gudrun-Axeli 1995: Unterschiede machen: Zur Sozialpsychologie der Hierarchisierung im Geschlechterverhältnis. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M., S. 163–194

Kotthoff, Helga 1993: Kommunikative Stile, Asymmetrie und „Doing Gender“. Fallstudien zur Inszenierung von Expert(inn)entum in Gesprächen. In: Feministische Studien, Bd. 2, S. 79–95

Kotthoff, Helga 2002: Was heißt eigentlich „doing gender“? Zu Interaktion und Geschlecht. In: Leeuwen-Turnovcová, J. van (et al.) (Hrsg.): Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 55.
<http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf>

Lange, Ralf 2006: Gender-Kompetenz für das Change Management – Gender & Diversity als Erfolgsfaktoren für organisationales Lernen. Bern

Mühlen-Achs, Gitta 1998: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München

Mühlen-Achs, Gitta 2003: Wer führt? Körpersprache und die Ordnung der Geschlechter. München

Reinhard-Hesedenz, Margit 1995: ... und besonders bei Frauen! In: Heilmann, Christa M. (Hrsg.): Frauensprechen – Mönnersprechen: geschlechtsspezifisches Sprechverhalten. München/Basel, S. 80–88

Rosenberg, Marschall B. 2004: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Leben. Paderborn

Thimm, Caja 1995: Durchsetzungsstrategien von Frauen und Männern: Sprachliche Unterschiede oder stereotype Erwartungen?. In: Heilmann, Christa M. (Hrsg.): Frauensprechen – Mönnersprechen: geschlechtsspezifisches Sprechverhalten. München/Basel, S. 120–129

West, Candice/Zimmermann, Don 1987: Doing Gender. In: Gender @ Society, Heft 2/1, S. 125–151

5.3 Fortbildungen im Bereich Didaktik und Öffentlichkeitsarbeit

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Auszubildende am Arbeitsplatz“

Expertin: Karin Derichs-Kunstmann

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Erwartungen an die Auszubildenden
- | Rolle der Ausbilderinnen und Ausbilder, Ausbilder/innen als Vorbilder
- | Beurteilung von Auszubildenden

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Geschlechterbezogene Erwartungen an Auszubildende

4. Literatur

Diese Fortbildung richtet sich an Beschäftigte des öffentlichen Dienstes, die innerhalb ihrer Tätigkeit nebenamtlich mit der Ausbildung von Auszubildenden befasst sind oder demnächst damit befasst werden sollen. Ziel ist es, dass sie die notwendigen Grundkenntnisse für eine sachgerechte Durchführung der Ausbildung kennen lernen.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Frauen wie Männern stehen in unserer Gesellschaft alle Ausbildungsberufe offen, soweit sie die entsprechenden schulischen Voraussetzungen mitbringen. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht – häufig verdeckte – Ungleichheiten und immer noch vorhandene geschlechterbezogene Stereotype und Zuweisungsprozesse gibt. Von den knapp 4,7 Millionen Beschäftigten des öffentlichen Dienstes sind zwar etwas mehr als die Hälfte Frauen, jedoch: „Im höheren Dienst und in Leitungsfunktionen sind Frauen allerdings noch immer unterrepräsentiert“ (Bundesministerium des Inneren 2009).

In der öffentlichen Verwaltung werden junge Menschen für sehr unterschiedliche und vielfältige Berufe ausgebildet, sei es in gewerblich-technischen Berufen wie z. B. Feinwerkmechaniker/in im Bundesamt für Kartographie und Geodäsie, in den sog. MINT-Berufen wie z. B. Fachinformatiker/in im Bundesverwaltungsamt, vor allem aber in den originären Verwaltungsberufen wie Fachangestellte für Bürokommunikation und vielen anderen Berufsbildern je nach Aufgabenstellung der Behörde.

Es schlägt sich auch im öffentlichen Dienst nieder, was der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung für das gesamte System der dualen Berufsausbildung feststellt: „Insgesamt zeigt sich eine langfristig stabile geschlechtsspezifische berufliche Segregation in der Berufsausbildung“ (BMBF 2008, S. 115). Die Präferenzen von weiblichen und männlichen

Auszubildenden klaffen nach wie vor erheblich auseinander und diese Tendenz ist erstaunlich stabil. „2007 begannen 85,5 Prozent aller weiblichen Ausbildungsanfänger ihre Ausbildung in einem Dienstleistungsberuf, während nur 9,5 Prozent einen Fertigungsberuf erlernten. Die Verteilung bei den männlichen Ausbildungsanfängern war ausgeglichener: Von ihnen erlernten 61,0 Prozent einen Fertigungs- und 32,2 Prozent einen Dienstleistungsberuf“ (ebenda).

Auch bei den Auszubildenden in der Bundesverwaltung und in den nachgeordneten Behörden bildet sich dieses ab. In den Berufen des öffentlichen Dienstes – d. h. in denjenigen Berufen, für die in anderen Branchen nicht ausgebildet wird, wie beispielsweise Verwaltungsfachangestellte – „liegt der Frauenanteil seit mehreren Jahren bei 63 bis 65 Prozent an allen Auszubildenden“ (ebenda). Diese Berufe sind bis auf einige Ausnahmen – beispielsweise Straßenwärter bzw. Straßenwärterin – Dienstleistungsberufe und münden in Laufbahnen des mittleren Dienstes.

In den Behörden des Geschäftsbereichs des Bundesministeriums des Inneren (BMI) werden ca. 1.200 Ausbildungsplätze angeboten. Die häufigsten Ausbildungsberufe sind Fachangestellte/r für Bürokommunikation, Verwaltungsfachangestellte/r und Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste (BMI 2009). Insbesondere Fachangestellte für Bürokommunikation und Verwaltungsfachangestellte werden in fast allen Behörden im Bereich des BMI ausgebildet – mit Ausnahme des Bundesamtes für Kartographie und Geodäsie und des Bundesamtes für Sicherheit in der Informationstechnik. Leider ist aus den zur Verfügung stehenden Zahlen nicht erkennbar, wie hoch der Frauenanteil in den einzelnen Ausbildungsberufen ist, aber nach Erfahrungswerten kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere beim meist gewählten Ausbildungsberuf, Fachangestellte für Bürokommunikation, ein Anteil von 80 bis 90 % weiblichen Auszubildenden anzutreffen ist.

In der öffentlichen Verwaltung spiegeln sich in diesem Zusammenhang Prozesse wider, die sich im gesamten Erwerbsarbeits- und Berufsausbildungssystem in Deutschland finden und die in der fachlichen Diskussion mit dem Begriff der „geschlechtsspezifischen Segmentation des Arbeitsmarktes“ bzw. als „berufliche und sektorale Segregation“ (vgl. WSI 2005) bezeichnet werden. Dabei wird zwischen der horizontalen Segmentierung, der vertikalen Segmentierung und der qualitativen Segmentierung unterschieden, alle drei Arten der Segmentierung lassen sich im öffentlichen Dienst auffinden:

- I Bei der **horizontalen Segmentierung** verläuft die Trennungslinie zwischen den in erster Linie mit Frauen besetzten, schlechter bezahlten Berufen bzw. Beschäftigungsverhältnissen wie bspw. Fachkraft für Bürokommunikation, und den in überwiegend mit Männern besetzten, häufig besser bezahlten Berufen wie bspw. Fachinformatiker/in. Untersuchungen belegen, dass die häufig von jungen Frauen gewählten Ausbildungsberufe nicht nur nach der Ausbildung schlechter bezahlt werden als die überwiegend von jungen Männern gewählten Ausbildungsberufe, sondern dass diese auch selten Perspektiven für eine lebenslange Berufstätigkeit mit einem existenzsichernden Einkommen bieten.
- I Auch die **vertikale Segmentierung** ist im öffentlichen Dienst anzutreffen. Sie bezeichnet die Trennung zwischen mit Frauen besetzten Dienstposten in den unteren Besoldungsgruppen und den überwiegend mit Männern besetzten Positionen im höheren Dienst. Wenngleich in der öffentlichen Verwaltung der Anteil von Frauen im gehobenen Dienst in den letzten Jahren zugenommen hat, sind in mittleren und oberen Führungspositionen Frauen nach wie vor unterrepräsentiert.

■ Mit **qualitativer Segmentierung** ist die Tatsache gemeint, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil von Frauen in sog. „ungeschützten“ Beschäftigungsverhältnissen tätig ist, d. h. in Teilzeitarbeit, mit befristeten Verträgen, in nicht sozialversicherten Beschäftigungen oder als freiberufliche Honorarkraft. Zwar nehmen derartige Beschäftigungsverhältnisse bei Männern inzwischen auch zu, aber Frauen sind dort nach wie vor überrepräsentiert.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Zentrale Inhalte eines Grundseminars für Beschäftigte des öffentlichen Dienstes, die nebenamtlich mit der Ausbildung von Auszubildenden befasst sind, sind die „Unterweisung am Arbeitsplatz“ und die Beurteilung von Auszubildenden. Darüber hinaus sollen die Rahmenbedingungen der Ausbildung und jugendpsychologische sowie didaktisch-methodische Grundkenntnisse vermittelt werden. Unter einer Gender-Perspektive ergeben sich vor allem bei folgenden Themen Ansatzpunkte: Rolle der Ausbilderinnen und Ausbilder, Erwartungen an die Auszubildenden, Verhalten der Auszubildenden im Betrieb und Beurteilung der Auszubildenden.

■ Erwartungen an die Auszubildenden

An Auszubildende werden Anforderungen und Erwartungen vom gesamten sozialen Umfeld gerichtet. Das ist zum einen der Ausbildungsbetrieb, repräsentiert durch die Ausbilderinnen und Ausbilder, zum anderen sind es die Familie und ebenso die gleichaltrigen Freundinnen und Freunde. Hinzu kommen noch die selbst gesetzten Erwartungen der Auszubildenden an sich. Diese Erwartungen richten sich nicht nur auf die möglichst erfolgreiche Erfüllung des Ausbildungsziels, sondern sie haben gleichzeitig – eher selten thematisiert – soziale und Beziehungsaspekte. Bereits in der Ausbildungsordnung sind diese Aspekte enthalten. Zu den festgeschriebenen Pflichten der Auszubildenden gehört es, dass sie sich bemühen müssen, „die Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die zur Erreichung des Ausbildungsziels erforderlich sind“ und dass sie „die ihnen übertragenen Aufgaben (...) im Rahmen der Ausbildung sorgfältig auszuführen“ haben (vgl. BMI 2009). Dazu gehört auch, dass sie den „Weisungen des Ausbilders (...) Folge zu leisten“ haben und die „für die Ausbildungsstätte geltende Ordnung (...) beachten“ müssen (ebenda).

Insbesondere der Begriff der „geltenden Ordnung“ spielt im alltäglichen Umgang im Betrieb eine nicht unbedeutende Rolle. Es gibt in allen Betrieben kulturelle Praxen und ungeschriebene Regeln, deren Beachtung Auszubildende lernen müssen, wenn sie sich erfolgreich in das soziale System der Verwaltung eingliedern wollen. Unter einer gendersensiblen Perspektive ist zu fragen, inwieweit diese Regeln unbewusste Zuschreibungen, Differenzierungen und Hierarchisierungen entlang der Unterscheidung Mann – Frau enthalten. In der alltäglichen Wahrnehmung werden geschlechterbezogene Unterscheidungen vorgenommen und damit sind unterschiedliche Erwartungen an die jungen Frauen und jungen Männer verbunden (vgl. Kothhoff 2002). Diese Zuordnungen nach Geschlecht sind relativ stabil und führen dazu, dass Frauen und Männer immer auch als Repräsentantinnen bzw. Repräsentanten ihres Geschlechts wahrgenommen werden.

Da diese Wahrnehmungen nicht neutral sind, sondern mit ihnen gleichzeitig Wertungen und Hierarchisierungen verbunden sind, konstituieren sich unterschiedliche Ausgangsbedingungen für männliche und weibliche Auszubildende. Diese geschlechterdifferenten

Erwartungen an die Auszubildenden sind mit – in der Regel nicht bewussten – stereotypen Zuordnungen von Kompetenzen verbunden, unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten einer Person. Weiblichen Auszubildenden wird bspw. eher Teamfähigkeit unterstellt und männlichen Auszubildenden eher Durchsetzungsfähigkeit. Das bedeutet nicht, dass Auszubildende des Mehrheitsgeschlechts in ihrem Beruf automatisch einen Vorteil haben, die Prozesse sind ungleich komplizierter und hängen nicht nur von Standardvorstellungen über Auszubildende im jeweiligen Beruf ab. Sie sind zum einen erfahrungsgeleitet („Wir hatten schon mal einen männlichen Auszubildenden für den Beruf des Verwaltungsfachangestellten, der hat alle ausgestochen.“), zum anderen spielt ebenso das Geschlecht der Ausbilderin bzw. des Ausbilders dabei eine Rolle³⁶.

Ausbilderinnen und Ausbilder sind eingebunden in dieses System der geschlechterbezogenen Zuordnungen innerhalb des sozialen Systems ihrer Behörde, auch wenn sie meinen, ihre jeweiligen Auszubildenden – seien sie weiblich oder männlich – neutral zu beurteilen. Auf diesem Hintergrund ist es wichtig, die Ausbilderinnen und Ausbilder im Seminar für diesen Gender-Aspekt der Erwartungen an die Auszubildenden zu sensibilisieren. Das bedeutet auch, dass Personen, die mit Auszubildenden arbeiten, angeregt werden sollten, ihre eigene Rolle gegenüber den Auszubildenden zu reflektieren.

Wie oben bereits dargestellt, müssen Auszubildende die „für die Ausbildungsstätte geltende Ordnung beachten“, so ist es im § 13 des Berufsbildungsgesetzes festgehalten (vgl. BBiG § 13 Abs. 4, BMBF 2005, S. 6.). Zu dieser „geltenden Ordnung“ gehören viele ungeschriebene Regeln, die Geschlechterdimensionen enthalten, z. B. sogenannte „Kleiderordnungen“. Noch vor wenigen Jahrzehnten war es undenkbar, dass eine weibliche Auszubildende im Betrieb keinen Rock oder kein Kleid trug. Gelegentlich hört man die Auffassung, dass sich die Jugendmode inzwischen weitgehend angeglichen habe. Bei genauerem Hinsehen ist das jedoch nur begrenzt der Fall. Zwar tragen junge Frauen heute ebenso selbstverständlich wie junge Männer Jeanshosen und T-Shirts, aber ein junger Mann im Rock oder Kleid ist in einer Dienststelle nach wie vor nicht vorstellbar. Insbesondere Formen der Selbstinszenierung durch Kleidung, Haartracht, Schmuck, Körperbemalung (z. B. Tätowierungen), aber auch Körperhaltung, Bewegungen und Sprache beeinflussen die eigene Wahrnehmung und die Wahrnehmung Anderer. Treffen sie doch in der Regel auf unhinterfragte kulturelle Konventionen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die vielfach mit unbewussten Wertungen einhergehen. Dieses trifft auch auf Erwartungen an das Verhalten der Auszubildenden innerhalb der Behörde gegenüber Kolleginnen und Kollegen zu, ebenso wie gegenüber Vorgesetzten und Bürgerinnen und Bürgern. Auch in diese Verhaltenserwartungen fließen vielfach unbewusste Vorstellungen davon ein, wie sich männliche und weibliche Personen in der Öffentlichkeit zu verhalten haben.

Auch wenn es nicht zu einem Konflikt im Sinne der „geltenden Ordnung“ der Organisation kommen muss, kann es zu Zuschreibungen und Bewertungen kommen, die den weiteren beruflichen Erfolg der Auszubildenden beeinflussen.

Ein weiteres Thema für die Fortbildung im Zusammenhang mit Geschlechternormen und Selbstinszenierungen ist die sexuelle Belästigung, die gerade unter der Gender-Perspektive ein wichtiges Thema für Auszubildende und ihre Ausbilder- und Ausbilderinnen darstellt, um Handlungsstrategien zu entwickeln (vgl. Bundesorganisationsstelle behinderte Frauen 2003; Holzbecher u. a. 1990; IG Metall Vorstand 2008).

³⁶ Siehe dazu im Folgenden den Abschnitt zur Beurteilung von Auszubildenden.

I Rolle und Vorbildfunktion der Ausbilderinnen und Ausbilder

Ausbilderinnen und Ausbilder haben den Auszubildenden gegenüber mehrere Funktionen. In erster Linie sind sie Vorbilder in fachlichen Fragen und sind für die Umsetzung des Ausbildungskonzeptes zuständig (vgl. Berufsförderungszentrum 2009). Damit zusammenhängend sind sie für die Auszubildenden Ansprechpersonen bei der Lösung von fachlichen Problemen. Sie sollen die Auszubildenden unterstützen, begleiten und ermutigen und ihnen in kritisch-konstruktiver Weise Rat und Orientierung geben. Ihre Funktion geht aber auch darüber hinaus. Sie sind ebenso Vorbilder in sozialer Hinsicht. Ausbilder und Ausbilderinnen sind Vorbilder, die im Umgang miteinander durch ihre Einstellungen und Haltungen wirken. Sie leben den Auszubildenden vor, wie sie sich im behördlichen Kontext gegenüber Kolleginnen und Kollegen, gegenüber Vorgesetzten, Untergebenen und ggf. gegenüber Kundinnen und Kunden zu verhalten haben. Sie wirken als Vermittlerinnen und Vermittler von sog. Sekundärtugenden wie bspw. Höflichkeit, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Diese Funktion wird auch durch das Berufsbildungsgesetz unterstrichen: „Der Auszubildende hat dafür zu sorgen, dass der Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet wird“ (BBiG § 14 Abs. 1 Nr. 5, BMBF 2005, S. 6).

Für diese Vorbildfunktion ist es wichtig, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder sich mit den Gender-Aspekten ihrer Rolle auseinander gesetzt haben. Sie sollten sich mit ihren eigenen Vorstellungen von männlichen und weiblichen Auszubildenden ebenso auseinander setzen wie mit ihrem eigenen Beitrag bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht³⁷.

Aber auch in inhaltlicher Hinsicht fungieren die ausbildenden Personen selbstverständlich als Vorbilder. Dieses gilt nicht nur für den unmittelbaren fachlichen Inhalt der Ausbildung, sondern auch für – im Dienste der Bundesrepublik Deutschland – grundgesetzlich verankerte Werthaltungen, Zielvorstellungen und Politikkonzepte. Die Verpflichtung auf das Grundgesetz gehört zu den Einstellungsvoraussetzungen im öffentlichen Dienst. Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung sind ebenso grundgesetzlich verbriefte Ziele. Daher sind sie implizite Bestandteile der Ausbildung im öffentlichen Dienst. Auch in dieser Hinsicht ist die Vorbildfunktion von Ausbilderinnen und Ausbildern von Bedeutung. Sie geben durch ihr Verhalten expliziten und impliziten Regeln der Zusammenarbeit im Betrieb ein Gesicht. Das bedeutet auch, dass es wichtig ist, dass sie sich ihrer eigenen Klischees und Stereotypisierungen bewusst sind und Auszubildende bei Verstößen entsprechend korrigieren.

Und nicht zuletzt gehört dazu auch die Anwendung einer geschlechtergerechten Sprache, auch in dieser Hinsicht haben Auszubildende eine Vorbildfunktion. Bundestag und Bundesrat haben bereits 1991 Empfehlungen für eine geschlechtergerechte Verwaltungssprache verabschiedet. Viele dieser Empfehlungen wurden umgesetzt, wie bspw. 1993 die geschlechtsneutrale Benennung von Ministerien: nicht mehr „der Bundesminister für Justiz“ o. ä., sondern „Bundesministerium der Justiz“ steht auf Briefbögen und Publikationen. Auch in vielen Bundesländern gibt es entsprechende Erlasse, z. B. in Nordrhein-Westfalen seit 1993 den Runderlass „Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache“ (NRW 1993). Auch in vielen Gleichstellungsgesetzen wurde eine gleichstellungsgerechte Rechtssprache gesetzlich verankert³⁸.

³⁷ Siehe dazu auch Kap. II.

³⁸ Eine Übung, um für eine geschlechtergerechte Sprache in der Fortbildung zu sensibilisieren, befindet sich in Kap. 5.3, Arbeitshilfe „Lehren in der Aus- und Fortbildung“.

I Beurteilung von Auszubildenden

Ein wichtiger Teil des Seminars für Ausbilderinnen und Ausbilder am Arbeitsplatz ist die Beurteilung von Auszubildenden. Dieses Thema ist von großer Bedeutung und wird daher ausführlich behandelt. Schwerpunkte bilden Beurteilungskriterien, Beurteilungsfehler und Beurteilungsgespräch. Zur Vorbereitung dieser Sequenz wird auf die Grundlagen der Kommunikation eingegangen³⁹.

Eine gute Hilfestellung für das Selbststudium zum Thema Personalbeurteilung bietet das von Frank Dulisch entwickelte Lernprogramm „Psychologie der Personalbeurteilung“ (vgl. Dulisch 2008). Er führt die Nutzerinnen und Nutzer seines Programms durch die verschiedenen Aspekte der Personalbeurteilung und macht anschaulich, wie welche Fehler in der Personalbeurteilung entstehen können. Ziel dieses Lernprogramms ist es, dass sich Beurteilende die möglichen Verzerrungen und Fehler, die sich in ihre Personalbeurteilung einschleichen können, bewusst machen. Dabei stellt Dulisch fest, dass vieles dafür spricht, „dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsstereotypen zentrale Schubladen in der Personenwahrnehmung und in der Personenbeurteilung – auch im Arbeitsbereich – sind“ (vgl. Dulisch 2008). Wenn der Satz richtig ist, dass in „Personalbeurteilungen nicht Leistungen beurteilt werden, sondern Beziehungen“, dann spielen immer auch Gender-Aspekte dabei eine Rolle – ob in negativer oder positiver Hinsicht, ist damit noch nicht festgelegt. Auf jeden Fall sind Sympathie und Antipathie, Nähe, Überordnung und Unterordnung Aspekte, die stets bei Beurteilungen unterschwellig vorhanden sind. Diese beeinflussen die Wahrnehmung von Personen. Daher sollte jeder Beurteilende kritisch den eigenen Standpunkt in der Beziehung zu dem zu Beurteilenden hinterfragen.

„Im beruflichen Alltag überlagern sich unmerklich die Wahrnehmung der Arbeitsleistung und das Geschlecht der Person, die diese Leistung erbringt. Diese Überlagerung ist nicht zu vermeiden. Im Bemühen um eine möglichst objektive und gerechte Beurteilung ist es unerlässlich, sich die eigene geschlechtsgeprägte Sicht bewusst zu machen. Männern zugeordnete Verhaltensweisen sind in fast allen gesellschaftlichen Bereichen höher bewertet als weibliche Verhaltensmuster“ (Gleichstellungsstelle 1999, S. 3).

Beim Thema Beurteilung ist es unerlässlich, mögliche Beurteilungsfehler und Beurteilungsverzerrungen zu thematisieren. Auf dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse ist davon auszugehen, dass Sympathiefehler oder Hierarchie-Effekte immer auch eine Gender-Komponente haben. Bisherige Untersuchungen stellen fest, dass darin versteckte Frauendiskriminierungen verborgen sein können (vgl. Dulisch 2008). Beurteilungsfehler und Beurteilungsverzerrungen können aber durchaus in beide Richtungen auftreten, sie können auch zu einer Diskriminierung von männlichen Auszubildenden beitragen. Eine wichtige Zielsetzung in Fortbildungen für Ausbilderinnen und Ausbilder besteht daher darin, diese möglichen Effekte zu thematisieren und die Teilnehmenden für ihre eigenen Anteile an diesen Beurteilungsfehlern zu sensibilisieren⁴⁰.

39 Siehe auch Kap. 5.2, Arbeitshilfen „Kommunikation und Kooperation“ und „Personalauswahl“.

40 Siehe auch Kap. 5.2, Arbeitshilfe „Personalauswahl“.

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Thema	Gender-bezogene Erwartungen an Auszubildende
Zeitungfang	1½ Stunden
Ziele	Die Teilnehmenden sollen ihre eigenen geschlechterbezogenen Anteile an den Erwartungen an die Auszubildenden erkennen.
Inhalte	Erwartungen an Auszubildende liegen auf sehr unterschiedlichen Ebenen und werden von kulturellen Praxen und ungeschriebenen Regeln beeinflusst, die in der Gesellschaft und innerhalb von Betrieben und Verwaltungen zur Alltagspraxis gehören. Eine der Erwartungen an Auszubildende besteht darin, dass sie diese – selten ausgesprochenen, aber dennoch wirksamen Regeln – beachten. Unter einer gender-sensiblen Perspektive soll danach gefragt werden, welches diese Regeln sind und inwieweit sie unbewusste Zuschreibungen, Differenzierungen und Hierarchisierungen entlang der Unterscheidung Mann-Frau enthalten.
Methodisches Vorgehen	1. Brainstorming im Plenum mit der Frage: Welches sind die wichtigsten Erwartungen, die Auszubildende ihrer Meinung nach erfüllen müssen? Methodischer Hinweis: Keine Bewertung der Aussagen der Teilnehmenden, weder durch den Dozenten bzw. die Dozentin, noch durch die anderen Teilnehmenden. (15 Min.) 2. Clusterung der Antworten: Der Dozent bzw. die Dozentin sortiert mithilfe der Teilnehmenden die genannten Eigenschaften nach den Kriterien: fachliche Kompetenzen, persönliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen. (15 Min.) 3. Drei Kleingruppen: Priorisierung der Antworten durch Vergabe von Punkten Methodischer Hinweis: Die Bearbeitung der Aufgabe erfolgt in drei verschiedenen zusammengesetzten Gruppen – eine Frauengruppe, eine Männergruppe, eine gemischte Gruppe. (20 Minuten) In allen drei Gruppen erhalten die Teilnehmenden jeweils drei Klebepunkte, mit denen sie die drei Erwartungen markieren sollen, die für sie am wichtigsten sind. Allerdings sollen die Gruppen unterschiedliche Fragen bearbeiten: ■ Frage für die Frauengruppe: Welches sind die wichtigsten Erwartungen, die sie an einen männlichen Auszubildenden haben? ■ Frage für die Männergruppe: Welches sind die wichtigsten Erwartungen, die sie an eine weibliche Auszubildende haben? ■ Frage für die gemischte Gruppe: Welches sind die wichtigsten Erwartungen, die sie an einen Auszubildenden haben – unabhängig davon ob es sich um eine junge Frau oder einen jungen Mann handelt? 4. Vorstellung der Gruppenergebnisse im Plenum: Den Schwerpunkt der anschließenden Diskussion bildet die Frage, ob es Unterschiede in den Erwartungen gibt je nach Geschlecht des/der Auszubildenden. (40 Minuten)

4. Literatur

Bednarz-Braun, Iris/Bischoff, Ursula 2006: Interkulturalität unter Auszubildenden im Betrieb. Eine Handreichung für die betriebliche Praxis. München http://www.dji.de/bibs/224_XENOS-DJI-Handreichung-Betrieb.pdf

Berufsförderungszentrum (bfz) 2009: Ausbildung am Arbeitsplatz. <http://www.ausbildernetz.de/27.02.2009>

Bundesministerium des Inneren (BMI) 2009: Ausbildung im öffentlichen Dienst. http://www.bmi.bund.de/cln_028/nn_121560/Internet/Content/Ministerium/Ausbildung/Einzelseiten/Ausbildung_im_Geschaeftsbereich_Id_90174_de.html. 27.02.2009

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005: Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005 (BGBl. I S. 931) § 14 Abs. 1 Nr. 5, S. 6

bundes organisationsstelle behinderte frauen 2003: Mit mir nicht! Das Beschäftigtenschutzgesetz in leichter Sprache. Ein Projekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Trägerschaft des bifos e. V. <http://www.mit-mir-nicht.de/impressum/index.html>

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

Dulisch, Frank 2008: Lernprogramm „Psychologie der Personalbeurteilung“. <http://www.personalbeurteilung.de>

Gleichstellungsstelle 1999: Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München. Das erfolgreiche Beurteilungsgespräch: Leitfaden für weibliche Beschäftigte. München

Holzbecher, Monika/Braszeit, A./Müller, U./Plogstedt, S. 1990: Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Band 260

IG Metall Vorstand (Hrsg.) 2008: Nicht wegschauen – sondern handeln. Stopp Sexuelle Belästigung. Handlungshilfe für Betroffene und Betriebsräte. FB Frauen- und Gleichstellungspolitik in Zusammenarbeit mit Gerda Klara. Frankfurt a. M. http://www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/internet/docs_ig_metall_xcms_30814__2.pdf

Interministerielle Arbeitsgruppe „Rechtssprache“ 1991: Maskuline und feminine Personenbezeichnungen in der Rechtssprache. Bundestagsdrucksache 12/1041 vom 7. August 1991 (Nachdruck als Sonderdruck der Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik, Info 131)

Kotthoff, Helga 2002: Was heißt eigentlich “doing gender”? Zu Interaktion und Geschlecht. In: Leeuwen-Turnovcová, J. van (et al.) (Hrsg.): Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 55, 2002. <http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf>

Mühlen-Achs, Gitta 1998: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München

NRW 1993: Runderlass des Justizministerium, des Ministerpräsidenten und aller Landesministerien vom 24. März 1993 „Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache“. MBl. NRW. S 780/SMBI. NRW. 20020

Pravda, Gisela 2003: Die Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts. Bonn

Schulz von Thun, Friedemann 1981: Miteinander reden – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek

WSI 2005: Bothfeld, Silke/Klammer, Ute/Klenner, Christina/Leiber, Simone/Thiel, Anke/Ziegler, Astrid: WSI-FrauenDatenReport 2005. Handbuch zur wirtschaftlichen und sozialen Situation von Frauen. Berlin

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Lehren in der Aus- und Fortbildung“

Expertin: Karin Derichs-Kunstmann

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Lernen Erwachsener
- | Selbstverständnis der künftigen Dozentinnen und Dozenten
- | Methodische Gestaltung von Seminaren
- | Geschlechtergerechte Sprache im Seminar

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema: Lernen Frauen und Männer wirklich anders?

4. Literatur

Das Seminar richtet sich an Beschäftigte aller Laufbahngruppen, die als Dozentin bzw. Dozent oder als Multiplikatorin bzw. Multiplikator in ihrer Behörde oder einer Fortbildungseinrichtung tätig sind. Das Ziel des Seminars besteht darin, die Teilnehmenden zu befähigen, Seminare zu planen, zu gestalten und auszuwerten und dabei Lehrmethoden und Medien gezielt einzusetzen.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Unsere gesellschaftliche Realität ist nicht geschlechtsneutral. Auch Aus- und Fortbildungen sind Teil dieser Realität. Das bedeutet, dass sich die Menschen – Teilnehmende wie Lehrende in Seminaren – in ihrer geschlechterbezogenen Identität als Frau, als Mann mit ihren Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in das Geschehen einbringen und diese Vorstellungen auch häufig – meist unbewusst – auf die anderen Beteiligten beziehen. Selbstverständlich verhalten sich alle als Individuen, die aufgrund ihrer je eigenen Geschichte ihr Frau- bzw. Mannsein vielfältig ausgestalten, aber niemand ist frei von den gesellschaftlichen Rollenerwartungen.

Umgekehrt gehen wir in private wie in berufliche Kontexte mit Bildern und Erwartungen hinein, in denen unsere Vorstellungen von den Anderen als Frauen und Männer eine strukturierende Funktion haben. Dazu gehören auch geschlechterbezogene Stereotypisierungen. Diese helfen zwar dabei, Komplexität zu reduzieren, auf der anderen Seite können sie aber in Vorurteile umschlagen und uns daran hindern, Menschen in ihrer Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen. Teilnehmende werden so nicht in ihrer je besonderen Individualität wahrgenommen, sondern es erfolgen so genannte „Zuschreibungsprozesse“, die – in der Regel unbewusst – ablaufen und in denen Frauen oder Männern Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben (oder unterstellt) werden. Damit verbunden sind Erwartungen und Wertungen, die die Interaktion und Kommunikation im weiteren Fortbildungsgeschehen beeinflussen können.

Für Beschäftigte im öffentlichen Dienst, die als Dozentinnen bzw. Dozenten tätig werden wollen, gehört es daher zu ihrer Vorbereitung, dass sie sich mit den Gender-Aspekten ihres professionellen Handelns als Lehrende befassen. Es ist notwendig, dass sie sich mit gesellschaftlichen Rollenerwartungen und Zuschreibungen an (junge) Frauen und (junge) Männer auseinander setzen. Gerade bezogen auf Ausbildungen ist es wichtig, in die Reflexion das Generationenverhältnis miteinzubeziehen. Leitungshandeln in Seminaren erfordert Sensibilität gegenüber den eigenen geschlechterbezogenen Verhaltensweisen, deren Reflexion sowie das Ausprobieren und Weiterentwickeln eines gender-sensiblen Seminarverhaltens.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

In Seminaren für künftige Dozentinnen und Dozenten werden in der Regel folgende Themen behandelt: Lernen Erwachsener, Lern- und Vermittlungsprinzipien, Zielsetzung und Inhaltsauswahl, Aufbau einer Unterrichtseinheit, Strukturierung und Visualisierung, Selbstverständnis als Dozentinnen und Dozenten, Vortragstechnik und Gesprächsführung, Methodenrepertoire, Medieneinsatz und Seminarauswertung. An folgenden vier Themen werden die Gender-Aspekte verdeutlicht und Hinweise für deren Bearbeitung im Seminar gegeben: Lernen Erwachsener, Selbstverständnis als Dozentinnen und Dozenten, Methodische Gestaltung von Seminaren und geschlechtergerechte Sprache im Seminar.

I Lernen Erwachsener

Um überhaupt in der Lage zu sein, eine Seminareinheit zu planen und zu strukturieren, müssen Dozentinnen und Dozenten eine Vorstellung davon haben, wie Menschen lernen. Die Auseinandersetzung mit dem Ablauf von Lernprozessen ist die Grundlage, um Unterrichtssequenzen zu entwickeln und sich für den Methodeneinsatz zu entscheiden.

Wenn in diese Seminareinheit Gender-Aspekte eingeführt werden, dann vor allem mit dem Ziel, an Geschlechterdifferenzen orientierte Alltagstheorien über Frauen und Männer, die in den Vorstellungen der Teilnehmenden vorhanden sein können, zur Diskussion zu stellen und sich mit ihnen kritisch zu befassen. Es ist davon auszugehen, dass ein durch Medien unterfütterter Alltagsdiskurs über Männlichkeit und Weiblichkeit in den Köpfen der Teilnehmenden durchaus präsent ist. Die alltagsweltlichen Stereotypen münden oft in weit verbreitete Vorstellungen einer universellen Geschlechterdifferenz, die angeblich seit Jahrtausenden auf die Eigenschaften und das Verhalten der Frauen und Männer eine prägende Wirkung ausübt. Diese Vorstellungen klammern den Einfluss historischer, sozialer und kultureller Differenzen aus.

Deshalb gehen aktuelle Theorien der sozialen Konstruktion von Geschlecht davon aus, dass Eigenschaften und Verhalten von Menschen, Frauen wie Männern, Alten wie Jungen von ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie, vom historischen, sozialen und kulturellen Kontext ihres Aufwachsens, Lebens und Arbeitens beeinflusst werden (vgl. Bilden/Dausien 2006). Die Einzelnen sind auf diesem Hintergrund an der Konstruktion der eigenen Präsentation in privaten, wie in öffentlichen und beruflichen Zusammenhängen beteiligt. Diese ist durchaus unterschiedlich, weil kontextabhängig. Auf diesem theoretischen Hintergrund ergibt sich ein Bild von Menschen als Handelnden und selbstständig Agierenden.⁴¹

⁴¹ Wir gehen hier nicht auf die aktuelle Diskussion um die Hirnforschung ein. Wichtig erscheint uns dabei unter pädagogischen Aspekten die Feststellung der Form- und Veränderbarkeit des Gehirns bis ins hohe Alter – eine der Voraussetzungen für Lernen und Verhaltensänderungen.

Im pädagogischen Zusammenhang ist es deshalb wichtig, sich mit diesen Alltagstheorien auseinander zu setzen, weil sie auch pädagogische Implikationen haben. Die Vorstellungen von einer universellen und Jahrtausende überdauernden Geschlechterdifferenz sind weitgehend statisch, die Vorstellungen von der Konstruktion von sozialen Rollen eher dynamisch und differenziert. Wenn Frauen und Männer seit Jahrtausenden in den immer gleichen Rollen – mit geringen Variationen – agieren würden, dann wären sie weitgehend veränderungsresistent und nicht lernfähig. Pädagogische Interventionen machen aber nur dann Sinn, wenn Lernfähigkeit und Lernbereitschaft sowie Möglichkeiten der Veränderung und Weiterentwicklung vorhanden sind. Insofern ist es wichtig, spätestens wenn Teilnehmende solche alltagsweltlichen Haltungen einbringen, diese zu thematisieren.

Es gibt noch eine weitere Facette der Thematisierung von Geschlecht. In der pädagogischen Fachdiskussion existierten – vor allem in den 1980er und 1990er Jahren – Positionen, die von einem „anderen“ Lernen von Frauen und Männern ausgingen (vgl. Derichs-Kunstmann,/ Mütling 1993). Diese Positionen sind von den oben dargestellten alltagsweltlichen und (evolutions-)biologischen Ansätzen zu unterscheiden, weil hier nicht Wesenseigenschaften von Menschen, sondern unterschiedliche Lebenslagen von Frauen und Männern diskutiert werden, die die Lernbedürfnisse der Geschlechter beeinflussen. Bei Untersuchungen in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung wurde das Interaktionsverhalten von Männern und Frauen in Seminaren analysiert (vgl. Derichs-Kunstmann u. a. 1999; Hovestadt 1997). Es wurden Unterschiede im Seminarverhalten von Frauen und Männern in ihrer Kontextabhängigkeit diskutiert. Festgestellt wurden „Geschlechterdifferenzen in den Interaktionsweisen und (...) geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen, die gleichzeitig mit Botschaften der Wertschätzung – positiv wie negativ – verbunden sind. Diese Verhaltensweisen stellen einen Beitrag zur Herstellung der Geschlechterhierarchie im Seminar dar“ (Dereichs-Kunstmann u. a. 1999, S. 178). Das Resümee ergab, dass es sich um „in dem untersuchten historisch-kulturellen Kontext erfolgreiche Inszenierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit handelt“ (Dereichs-Kunstmann 2001, S. 142).

Einen wichtigen Lerninhalt für künftige Dozentinnen und Dozenten stellt es dar, einmal erlebte und festgestellte Differenzen zwischen Frauen und Männern nicht als universelle Verhaltensweisen zu betrachten und dann möglicherweise mit den dadurch beeinflussten Erwartungen in die Aus- oder Fortbildungsseminare zu gehen. Bezogen auf die Qualifikationssituation künftiger Dozentinnen und Dozenten bedeutet dies, sensibel zu sein für Vielfalt und für das Verhalten der teilnehmenden Frauen und Männer. Es empfiehlt sich, sorgfältige Beobachtung und gegebenenfalls ein Entgegenwirken gegen Stereotype, z. B. durch das Thematisieren von dominantem Verhalten von Frauen und Männern in einer Reflektionsrunde.

I Selbstverständnis der künftigen Dozentinnen und Dozenten

Dozentinnen und Dozenten werden von den Teilnehmenden nicht nur in dieser Funktion wahrgenommen, sondern auch als Frau bzw. Mann. Damit sind bestimmte Erwartungen verbunden, die zum einen mit Stereotypen, zum anderen mit bisherigen Lebens- und Lernerfahrungen der Teilnehmenden zu tun haben können. Gerade Leitende von Fortbildungen besitzen eine Vorbildfunktion. Von daher ist es wichtig, bewusst mit den Stereotypen umzugehen und sie in Frage zu stellen. Es geht nicht darum, dass sich Dozentinnen und Dozenten in ihrem Verhalten angleichen sollen, es geht vielmehr darum, dass sie sich über geschlechterbezogene Zuschreibungsprozesse im Lehr-Lernverhältnis im Klaren sein sollten.

Beispiel: Unterschiedliche Erwartungen an Dozentinnen und Dozenten

Wenn in einem Seminar zur Qualifizierung von Dozentinnen und Dozenten über ihr Selbstverständnis und über die Erwartungen von Teilnehmenden an sie gesprochen wird, dann ist es sinnvoll, auch darüber nachzudenken, ob es unterschiedliche Erwartungen an Dozentinnen oder Dozenten gibt, und welche das sein könnten:

- | Gibt es unausgesprochene Regeln dazu, wie sich eine Frau präsentieren oder wie sich ein Mann präsentieren sollte, wenn sie Seminare leiten?
- | Gibt es „Dress-Codes“, die eine Gender-Komponente haben?
- | Wird von Frauen ein anderes Durchsetzungsverhalten erwartet als von Männern?
- | Enthalten Fragen nach unterschiedlichen Erwartungen bereits die Gefahr, Stereotypen zu bedienen?

| Methodische Gestaltung von Seminaren

In einem Seminar zur Qualifizierung von Dozentinnen und Dozenten spielen Fragen nach dem Einsatz von Methoden in unterschiedlichen Phasen von Seminaren eine zentrale Rolle. Dabei wird vermittelt, wann welche Methoden mit welchem Ziel im Seminar eine Funktion haben können. Es wird ihre Abhängigkeit von didaktischen Prinzipien und Zielen sowie von Inhalten, Teilnehmenden und Rahmenbedingungen deutlich gemacht.

Gerade in diesem Zusammenhang sollte darauf eingegangen werden, wie sehr auch die in der Teilnehmendengruppe anwesenden Frauen und Männer mit ihren vielfältigen Lebenslagen, Arbeitswelten und ihren unterschiedlichen Zugängen zum Thema die methodische Herangehensweise beeinflussen. So kann die Gender-Thematik bezogen auf die Einzelnen und die Kommunikation innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden zum Lerngegenstand werden.

In einem sehr lebhaften Seminar, an dem neun Frauen und sechs Männer teilgenommen haben, schien bis zum dritten Tag des 5-Tage-Seminars eine gleichmäßige Verteilung der Aktivitäten zwischen den Geschlechtern gegeben. Bei einer Übung, bei der es um die Anwendung des Gelernten im eigenen beruflichen Kontext ging, wurde die Aufgabe in fünf geschlechtergemischten Kleingruppen bearbeitet. Die Ergebnisse wurden dann in einem kurzen Rollenspiel im Plenum vorgeführt. Zur Überraschung der Fortbildungsdozentin hatten alle fünf Gruppen an einem Beispiel aus dem Handlungskontext eines Mannes gearbeitet, so dass bei der Präsentation fünf der sechs anwesenden Männer ihre Umsetzungsergebnisse vorführen konnten, aber keine der anwesenden Frauen. Da in diesem Seminar Gender-Aspekte bisher nicht thematisiert worden waren, wurde diese unerwartete männliche Dominanz jetzt auch nicht zum Thema.

Sicher sind derartige Situationen nicht immer vorauszusehen. Allerdings kommen Studien zu vergleichbaren Ergebnissen bei der Beobachtung von Arbeitsteilungen in Kleingruppen (vgl. Derichs-Kunstmann u. a. 1999, S. 74 ff.). Deshalb ist es sinnvoll, Vorbereitungen auf solche Situationen im eigenen Seminar in den Fortbildungen vorzunehmen. Natürlich gibt es dafür keine Allheilmittel, denn vieles beim Methodeneinsatz in Seminaren und beim Umgang mit kritischen Situationen hängt von der konkreten Seminargruppe ab. Eine vorbeugende Möglichkeit besteht jedoch darin, bei der Gruppeneinteilung in bestimmten Phasen des Seminars geschlechtshomogene Kleingruppen zu bilden. Zwar bilden sich auch in reinen Frauen- bzw. Männergruppen Arbeitsteilungen und möglicherweise Hierarchien heraus, jedoch bleibt damit eine Rollenverteilung nach Geschlecht außen vor und die Teilnehmerinnen können (oder müssen) das zu bearbeitende Thema auf dem Hintergrund ihres Handlungskontextes bearbeiten.

Die aktive Beteiligung von Teilnehmenden am Seminargeschehen ist eine Frage des methodischen Vorgehens. Das kann durch den Wechsel zwischen Lehrgespräch und Kleingruppenarbeit, Ermunterung stiller Teilnehmender (Frauen wie Männer), differenzierte Aufgabenstellungen für unterschiedliche Teilnehmende und andere methodische Interventionen geschehen. Damit kann dem entgegengewirkt werden, dass sich die Lauteren, Stärkeren oder auch hierarchisch Höhergestellten durchsetzen. Es kann eventuell auch sinnvoll sein, in einer Feedback-Runde das Klima und die Interaktionen in den Lerngruppen zu thematisieren und nach möglicherweise vorhandenen (Geschlechter)-hierarchien zu fragen.

I Geschlechtergerechte Sprache im Seminar

In Fortbildungen für künftige Dozentinnen und Dozenten haben die Lehrenden in vielerlei Hinsicht eine Vorbildfunktion, auch bei der von ihnen gesprochenen Sprache⁴².

Es kommt durchaus vor, dass Teilnehmerinnen von sich als „Beamter“ sprechen und die weibliche Bezeichnung abwerten. Zum einen kann ihnen vermittelt werden, dass dies im dienstlichen Gebrauch nicht den gesetzlich vorgegebenen Regeln entspricht (vgl. BVA 2002). Zum anderen ist der Verweis auf empirisch gestützte Begründungen sinnvoll, die besagen, dass maskuline Personenbezeichnungen Frauen unsichtbar machen, dass dadurch Stereotypen verstärkt werden, und dass diese Praxis dem Grundsatz der Gleichbehandlung von Frauen und Männern widerspricht (vgl. GenderKompetenzZentrum). Auch in dieser Hinsicht haben künftige Lehrende Vorbildfunktionen gegenüber denjenigen, die bei ihnen an Seminaren teilnehmen.

42 Siehe Kap. 4.3 Übergreifende Anforderung an Fortbildungen: Geschlechtergerechte Sprache.

Beispiel:
Umgekehrte sprachliche Diskriminierung

Wenn es im Seminarverlauf sinnvoll erscheint, die Wirkungen eines einseitigen Sprachgebrauchs sichtbar zu machen, kann folgende Übung hilfreich sein: Es wird vereinbart, in einer Seminarsequenz nur die weibliche Form zu benutzen und dann anschließend über die Erfahrungen der teilnehmenden Frauen und Männer zu diskutieren. In der Regel fühlen sich die teilnehmenden Männer nach einiger Zeit ziemlich unwohl, weil sie das Gefühl haben, dass sie nicht mehr angesprochen werden, wenn ausschließlich weibliche Formen für Substantive gebraucht werden. Dieses kann als Anlass genommen werden, um die Vorteile eines inklusiven Sprachgebrauchs und einer geschlechtergerechten Sprache zu diskutieren.

3. Curriculum für eine Fortbildungseinheit zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitungfang	1 ½ Stunden
Ziele	Die Teilnehmenden setzen sich mit der eigenen Lernbiografie auseinander und damit, ob es Unterschiede in den Lernbiografien von Frauen und Männern gibt und worin diese begründet liegen. Dabei geht es nicht darum, scheinbar universelle Geschlechterdifferenzen zu entdecken, sondern die Wahrnehmung der Teilnehmenden für die historisch-kulturelle Gewordenheit möglicher Differenzen zu erkennen.
Inhalte	Frauen und Männer, die als Lehrende tätig sind, gehen mit Bildern von den Teilnehmenden in ihre Seminare, die durch ihre eigenen Lernerfahrungen geprägt sind. Außerdem beeinflussen medial vermittelte Alltagstheorien über weibliches und männliches (Lern-)Verhalten diese Bilder. Diese sollen bewusst gemacht und in ihren Konsequenzen für das eigene Verhalten als Lehrende diskutiert werden.
Methodisches Vorgehen	1. Kurzeinführung ins Thema (10 Minuten) 2. Geschlechtshomogene Kleingruppen (20 Minuten) Je drei Personen besprechen folgende Fragen: - Welches waren meine eigenen positiven Lernerfahrungen? - In welchem Zusammenhang (Schule, Elternhaus, Familie etc.) fanden sie statt? - Welches waren meine Vorbilder? Waren dieses Frauen oder Männer oder sowohl als auch? 3. Plenum: Zusammentragen der Kleingruppenergebnisse (15 Minuten) Vorstellen der Ergebnisse durch die einzelnen Gruppen 4. Vergleich der Ergebnisse zwischen den Kleingruppen (15 Minuten) insbesondere unter der Fragestellung, ob es unterschiedliche Ergebnisse zwischen den Frauen- und den Männergruppen gegeben hat. 5. Diskussion über die Frage nach den Ursachen von möglicherweise unterschiedlichen Erfahrungen: historische, kulturelle, gesellschaftliche, soziale Ursachen (15 Minuten) 6. Zusammenfassende Diskussion zu den Konsequenzen im Hinblick auf das eigene Verhalten als Lehrende. (15 Minuten)

4. Literatur

Bilden, Helga/Dausien, Bettina 2006 (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen & Farmington Hills

BVA 2002²: Bundesverwaltungsamt – Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik (Hrsg.): Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern – Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele. BBB-Merkblatt M19. Köln (1. Auflage 1996)
http://www.bva.bund.de/imperia/md/content/bbb_win/allgemeines/16.pdf

Derichs-Kunstmann, Karin/Müthing, Brigitte 1993 (Hrsg.): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Bielefeld

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

Derichs-Kunstmann 2001: Lernen Frauen anders? Empirische Befunde zur Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in Lernsituationen. In: Helfrich, Hede (Hrsg.): Patriarchat der Vernunft – Matriarchat des Gefühls? Geschlechterdifferenzen im Denken und Fühlen. Münster, S. 141–161

GenderKompetenzZentrum: Sprache: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/sprache/> Stand: Nov. 2008

Hovestadt, Gertrud 1997: „Schade, dass so wenig Frauen da sind“. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Reihe: Lernen um zu Handeln Bd. 9/10. Münster

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „E-Learning mit neuen Medien“

Expertin: Victoria Schnier

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Qualitätskriterien für E-Learning-Angebote
- | Gestaltungskriterien für E-Learning-Angebote
- | Zielgruppen von E-Learning-Angeboten
- | Kriterien für die Implementierung von E-Learning-Angeboten
- | Bewertung von elektronischen Lernmedien
- | Eigenproduktion von E-Learning-Angeboten

3. Curricula für zwei Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema Einheit 1: Gender-sensible Bewertung von E-Learning-Programmen
- | Arbeitsblatt: Kriterien zur Bewertung der Programme unter Gender-Aspekten
- | Thema Einheit 2: Gender-sensible Bewertung verschiedener Lernmedien
- | Arbeitsblatt: Bewertung von Lernmedien

4. Literatur

Das Seminar richtet sich an Beschäftigte, die für die Einführung und Begleitung von E-Learning in ihrer Behörde zuständig sind. Sie sollen einen Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes digitaler Lernmedien in der dienstlichen Fortbildung erhalten und in die Lage versetzt werden, E-Learning oder Elemente davon in das Fortbildungskonzept ihrer Behörde zu integrieren.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Die Internetnutzung in Deutschland nimmt immer weiter zu. Derzeit sind ca. zwei Drittel der Deutschen online und der Anteil steigt stärker als noch in den Jahren zuvor (vgl. Initiative D21 e. V. 2008). Bei der Verteilung der Internetnutzung nach Geschlecht hat sich im Jahr 2008 allerdings der Anteil der männlichen Internet-Nutzer deutlicher erhöht als der der Nutzerinnen. Waren im Jahr 2007 noch 67,1% der Männer und 53,8% der Frauen online, ist für das Jahr 2008 festzuhalten, dass 72,4% der Männer und 58,3% der Frauen das Internet nutzen (ebenda). Die Diskrepanz der Internetnutzung zwischen Frauen und Männern ist weiterhin vorhanden.

Gründe für die unterschiedliche Nutzung des Internet liegen laut medienwissenschaftlicher Studien in der Entstehungsgeschichte des Internet, in den Themen und in stereotypen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Dorer 2001). Durch seine Entstehungsgeschichte in den Bereichen Militär und Wissenschaft ist das Internet mit einer männlichen

Konnotation versehen. Die Beteiligung von Frauen an der Computerentwicklung bleibt oft unerwähnt. Die Gleichsetzung von Männlichkeit mit Technikinteresse und Technikkompetenz und von Weiblichkeit mit Technikscheu, Technikangst oder gar Technikablehnung ist bis heute ein wirksames Stereotyp quer durch alle Medien. Im Zuge der Kommerzialisierung des Internet werden auch zunehmend Frauen als Internetanwenderinnen angesprochen, allerdings geschieht dies vielfach mit immer noch konservativen Frauenstereotypen (vgl. Dorer 2001). Diese Faktoren haben verschiedene Konsequenzen für das Selbstbild von Frauen und Männern in Bezug auf ihr Technikverständnis und ihre Technikkompetenz. Das bezieht sich sowohl auf die selbst zugestandene Technikkompetenz als auch auf die von außen unterstellte bzw. zugetraute.

Gender-sensitive Mediendidaktik berücksichtigt unterschiedliche „Medienbiografien“, das heißt unterschiedliche sozialisationsbedingte Zugänge zum Medium Internet und vielfältige Lernstrategien von Frauen und Männern. Ziel ist dabei, die ungleichen, stereotypen Vorstellungen abzubauen, statt sie neu zu bestätigen.

Für die Entwicklung und Umsetzung von E-Learning, d. h. Lehr- und Lernformen, die durch Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt werden, stand lange Zeit die technische Umsetzung im Mittelpunkt. Durch die Erfahrung, dass eine technisch hochwertige Lernumgebung alleine den Lernerfolg nicht zu sichern vermag, wächst die Bedeutung der professionellen didaktischen Umsetzung der Lerninhalte des E-Learning. Es ist heute davon auszugehen, dass eine möglichst große Vielfalt von Interessen, von Zugängen, von Lernstilen und von Vorerfahrungen von Männern und Frauen beim E-Learning berücksichtigt werden sollte. Was allgemein für die geschlechtergerechte Didaktik festgehalten werden kann⁴³, gilt auch für das E-Learning.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

Bei der Einführung, Entwicklung und Implementierung von computerbasierten Lernangeboten ist zu berücksichtigen, wie dies ohne Diskriminierung geschehen kann. Dabei sind Gender-Aspekte in Verschränkung mit anderen Kategorien wie zum Beispiel Alter, Bildung oder möglicherweise vorhandenen körperlichen Einschränkungen zu beachten (vgl. GenderKompetenzZentrum A + B). Auf diesem Hintergrund ist es notwendig, dass bei einem Seminar, das Teilnehmende in die Lage versetzen soll, E-Learning oder Elemente davon in ihr Fortbildungskonzept einzupassen, Gender-Aspekte in nahezu alle Themenfelder zu integrieren. Im Folgenden werden Themenfelder eines Seminars zu E-Learning aufgegriffen, bei denen eine Integration der Gender-Perspektive notwendig und sinnvoll ist.

I Qualitätskriterien für E-Learning-Angebote

Im Folgenden werden einige Kriterien vorgestellt, die neben den herkömmlichen Qualitätskriterien für E-Learning-Angebote unter der Gender-Perspektive wichtig sind (in Anlehnung an Wiesner u. a. 2004). Ein gender-sensibles E-Learning-Angebot:

- bedient vielfältige Interessen der Zielgruppe, verwendet thematisch unterschiedliche Beispiele,

⁴³ Siehe Kap. III Zentrale Aspekte gleichstellungsorientierter Fortbildung und Kap. IV Leitfaden für eine gleichstellungsorientierte Didaktik.

- setzt keine unausgewogenen Darstellungen von Frauen und Männern ein, die z. B. darin bestehen könnten, dass in dem E-Learning-Programm nur von Männern oder nur von Frauen gesprochen wird, Frauen ausschließlich in unterstützenden Positionen und Männer ausschließlich in leitenden Positionen dargestellt werden, die gezeigten Personen ausschließlich deutscher Herkunft und/oder ausschließlich mittleren Alters sind,
- orientiert sich an den Lebenswelten der Teilnehmenden und greift auch inhaltlich aktuelle Forschungsergebnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung auf,
- berücksichtigt kulturell verschiedene Bedeutungen von eingesetzten Symbolen oder Farben,
- verdeutlicht den zeitlichen Arbeitsaufwand allen Nutzerinnen und Nutzern, das bedeutet, dass sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitbeschäftigte die Lerneinheiten ihrem Pensum anpassen und die erreichten Lernschritte sichern können,
- bietet unterschiedliche Lernformen und -prozesse an, selbstgesteuertes Lernen ist genauso möglich wie angeleitetes Lernen,
- führt eine gender-sensible Online-Kommunikation ein und achtet auf diese.

■ Gestaltungskriterien für E-Learning-Angebote

Zu Beginn des Seminars sollte auf die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache explizit verwiesen werden. Das hebt die Bedeutung der Ansprache und sprachlichen Sichtbarmachung von Frauen im Gegensatz zur Verwendung der männlichen Form hervor und ermöglicht im weiteren Verlauf des Seminars, das Thema Sprache bei der Gestaltung des Basistextes von E-Learning-Arrangements wieder aufzugreifen. Zusätzlich ist beim E-Learning eine ausgewogene Darstellung von Geschlecht von besonderer Bedeutung, sei sie textsprachlich oder bildsprachlich vermittelt, damit nicht durch stereotype Männlichkeits- und Weiblichkeitsdarstellungen die Ungleichheit der Geschlechter neu festgeschrieben wird. Für eine Arbeitseinheit, die sich mit dieser Fragestellung befasst, können auch die Kriterien für die Gestaltung von Lernmedien aus dem Leitfaden für eine gleichstellungsorientierte Didaktik herangezogen werden⁴⁴. Weitere Hinweise finden sich außerdem in der Checkliste Gender-Mainstreaming bei Maßnahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des BMFSFJ (vgl. BMFSFJ 2005).

■ Zielgruppen von E-Learning-Angeboten

Bei der Implementierung von computerbasierten Lernwegen sind, ähnlich wie bei der Berücksichtigung von Gender-Aspekten in der Präsenzfortbildung, Gender-Aspekte in der didaktischen Konzeption zu integrieren. Bei der Planung unterschiedlicher Lernwege ist unter anderem die Berücksichtigung unterschiedlicher Zielgruppen, Interessen oder individueller körperlicher Einschränkungen relevant. Viele Fragen können im Zusammenhang mit E-Learning unter der Gender-Perspektive gestellt werden. Eine der ersten Fragen ist beispielsweise die nach den Zielgruppen, die angesprochen werden sollen. Frauen und Männer in Vollzeit- oder Teilzeitarbeit, mit oder ohne Kinder, mit oder ohne Migrationshintergrund. Daraus ergeben sich unter Umständen unterschiedliche Anforderungen an eine Lernumgebung. Wie können diese unterschiedlichen Anforderungen gleichermaßen berücksichtigt werden? Welche verschiedenen Voraussetzungen ergeben sich aus der Vielfalt der Nutzerinnen und Nutzer?

⁴⁴ Siehe Kap. 4.2, Dimension „Gender-sensible Gestaltung von Medien, Materialien und Skripten“.

Nach der Klärung der Zielgruppe ist es hilfreich, sich über die Präferenzen der verschiedenen Zielgruppen bei Lernwegen zu informieren. Die unterschiedlichen Präferenzen von Frauen und Männern in Bezug auf Lernwege, deren möglichen Ursachen und die daraus resultierenden Konsequenzen für den Einsatz von E-Learning-Angeboten in der Praxis von Verwaltungen, sind wichtiger Bestandteil einer solchen Arbeitseinheit. Damit kann gewährleistet werden, dass beispielsweise die Zielgruppen der älteren oder der weiblichen Beschäftigten beim Angebot computerbasierter Lernmöglichkeiten mitgedacht werden. Um sich mit diesen Fragen auseinander zu setzen, können entsprechende Forschungsergebnisse unter der Gender-Perspektive zu Rate gezogen bzw. einer kritischen Diskussion unterzogen werden. Wenn beispielsweise durch Statistiken belegt wird, dass weibliche Beschäftigte Präsenzseminare den E-Learning-Angeboten vorziehen, dann kann sich als Konsequenz daraus nicht ergeben, dass für diese Gruppe kein E-Learning angeboten wird. Vielmehr ist die differenzierte Betrachtung wichtig. Beispielsweise könnte man mit folgenden Fragen an die Untersuchungsergebnisse herangehen: In welchen Alterskohorten zeigen sich die Daten in welcher Ausprägung? Gibt es Begründungen für die Bevorzugung von Präsenzseminaren? Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Begründungen für die Gestaltung eines E-Learning-Arrangements? In jedem Fall ist zu vermeiden, durch die unkommentierte und unreflektierte Darstellung von Forschungsergebnissen, die zwar geschlechterdifferenzierte Daten ausweisen, diese aber nicht in ihrem Begründungszusammenhang diskutieren, zur Festschreibung von Geschlechter-Stereotypen beizutragen.

I Kriterien für die Implementierung von E-Learning-Angeboten

Bei der Implementierung von E-Learning-Angeboten bedarf es der Planung vielfältiger Lernwege für die künftigen Nutzerinnen und Nutzer. Dabei ist die Berücksichtigung unterschiedlicher Zielgruppen relevant. Folgende Fragen sollten daher geklärt werden (vgl. Wiesner u. a. 2004):

- I Orientieren sich die Inhalte an den Interessen von Frauen und Männern unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Statusgruppen und unterschiedlicher Herkunft?
- I Sind bei der Umsetzung Sehschwächen, die Frauen und Männer unterschiedlich betreffen, und Barrierefreiheit in Bezug auf andere körperliche Einschränkungen bedacht worden?
- I Erfolgt die Betreuung der Lernenden durch ein gender-sensibles Team?
- I Sind die Bildsprache und der Text diskriminierungsfrei?
- I Wie ist eine von Kategorien wie Geschlecht unabhängige Bewertung von Leistungen im Rahmen der computergestützten Fortbildung gewährleistet?

I Bewertung von elektronischen Lernmedien

Zur expliziten Verdeutlichung der Geschlechterperspektive in einem Seminar zum Thema E-Learning ist es hilfreich, die Teilnehmenden in einem aktiven Aneignungsprozess das Thema bearbeiten zu lassen. Dazu ist es sinnvoll, unterschiedliche Lernmedien, wie z. B. Audio-Kassetten, Video-Kassetten, Bücher, anhand bestimmter – gemeinsam erarbeiteter oder vorgegebener – Kriterien zu analysieren⁴⁵.

⁴⁵ Ein Beispiel für eine solche Fortbildungseinheit befindet sich im folgenden in Abschnitt 3.

Bei der Beschäftigung mit Bewertungskriterien von Lernprogrammen sollte unbedingt der Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit aufgenommen werden. Je nach Zeitrahmen eines Seminars kann es sinnvoll sein, dass

- 1) die Teilnehmenden Bewertungskriterien gemeinsam erarbeiten und dann anhand von beispielhaften Medien diese auf ihre Brauchbarkeit testen,
- 2) ein bereits entwickelter Katalog nach vorheriger Beschäftigung mit den Fragen nach einer geschlechtersensiblen Gestaltung von Lernmedien kritisch diskutiert und erweitert wird,
- 3) ein bereits entwickelter Kriterienkatalog von seiten der Seminarleitung als Arbeitsgrundlage verteilt wird, anhand dessen die Teilnehmenden Medien bewerten,
- 4) die Teilnehmenden aufgrund der Erfahrungen im Umgang mit einem Kriterienkatalog diesen im Hinblick auf eine gender-sensible Weiterentwicklung kritisch diskutieren und ergänzen.

I Eigenproduktion von E-Learning-Angeboten

Wenn es um die Eigenproduktion von Lernangeboten in Organisationen geht, dann sind folgende Dimensionen zu berücksichtigen: die Gestaltung des Basistextes, die Didaktisierung, die Programmierung und der Test. Gerade bei der Einführung in die Fragen der Gestaltung des Basistextes, auf dem das Lernprogramm aufgebaut ist, ist es notwendig, dass die Bedeutung einer geschlechtergerechten Sprache herausgearbeitet wird. Wenn dabei gender-sensibel vorgegangen wird, sind bereits die Grundlagen für eine weitere gender-sensible Gestaltung des Lernprogramms gelegt. Beim Aspekt der Didaktisierung spielen Überlegungen zu den unterschiedlichen Zielgruppen in einer Behörde und der Berücksichtigung von Männern und Frauen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Statusgruppen und unterschiedlicher Lerninteressen etc. eine Rolle. Für die Testphase für ein Pilotprogramm ist es erforderlich, dass möglichst unterschiedliche Personen – beispielsweise Frauen und Männer unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Ausbildung und unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche – den Test durchführen. So kann die Qualität des Tests erheblich gesteigert werden.

3. Curricula für zwei Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Ziele	Die Teilnehmenden sollen einen Eindruck von Aufbau und Gestaltung von E-Learning-Programmen bekommen und mehrere Lernprogramme kennen lernen, indem sie diese testen und nach einem Kriterienkatalog bewerten.
Inhalte	Der Kriterienkatalog zur Bewertung der Lernprogramme umfasst auch geschlechtersensible Aspekte, wie z. B. die stereotypenfreie Darstellung von Männern und Frauen in den Programmen und die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache.
Zeitungfang	1 ½ bis 2 Stunden
Setting, Materialien	Computerraum oder -räume, mindestens drei Lernprogramme
Methodisches Vorgehen	1. Vortrag: Einführung in Funktion und Aufbau von Lernprogrammen (10 Minuten) 2. Kleingruppenarbeit (40 Minuten) Anhand des Kriterienkatalogs bearbeiten die Teilnehmenden die Lernprogramme und bewerten diese. ■ siehe Arbeitsblatt „Kriterien zur Bewertung von Programmen unter Gender-Aspekten“ 3. Plenum: Vorstellen der Gruppenergebnisse Jede Gruppe hat 10 Minuten Zeit, um ihre Arbeitsergebnisse vorzustellen. Die übrigen Teilnehmenden haben 5 Minuten lang die Gelegenheit Ergänzungen mitzuteilen. (Dieses Vorgehen ist nur bei maximal drei Arbeitsgruppen möglich, ansonsten dauert die Einheit zu lange.)
Methode der Gruppenbildung	Es werden drei Gruppen zu je 2–4 Personen gebildet, jede Gruppe bearbeitet mehrere Lernprogramme. Eine größere Anzahl als vier Teilnehmende je Gruppe ist aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit den Programmen nicht ratsam. Auch eine geschlechtshomogene Gruppenbildung ist hier möglich, sofern sie eingebettet ist in ein geschlechtergerechtes didaktisches Gesamtkonzept und nicht in einem Abgleich und einer möglichen Ungleichbewertung der Ergebnisse der verschiedenen Arbeitsgruppen verbleibt. Wenn die Gefahr besteht, dass vermeintlich „typisch weibliche“ und „typisch männliche“ Arbeitsergebnisse gegeneinander ausgespielt werden, ist von einer geschlechterhomogenen Gruppenbildung abzusehen. Die Orientierung an den Teilnehmenden und ihren Vorerfahrungen und die Beachtung des Gruppenprozesses sind bei dieser Entscheidung wichtig.

Thema Einheit 1	Gender-sensible Bewertung von E-Learning-Programmen
Fortsetzung	
Methodischer Hinweis zur Vorgehensweise im Plenum	Es sollte je nach Anzahl der Gruppen vorher entschieden werden, ob die Ergebnisse den anderen Gruppen präsentiert werden oder ob anschließend im Plenum lediglich ein kurzer Austausch über die gewonnenen Eindrücke der Kleingruppen stattfinden kann. Wenn die Kleingruppenergebnisse präsentiert werden sollen, ist es wünschenswert, wenn die Gruppen sich jeweils auf ein Programm einigen, anhand dessen sie einige der Kriterien positiv oder negativ hervorheben und die übrigen Teilnehmenden darauf aufmerksam machen möchten. Falls sich durch die Gesamtgröße der Seminargruppe mehr als drei Kleingruppen ergeben sollten, ist es möglich, im Anschluss an die Gruppenarbeit einen moderierten Austausch von insgesamt 30 Minuten im Plenum über die aus der Diskussion gewonnenen Eindrücke zu führen.

Arbeitsblatt „Kriterien zur Bewertung von Programmen unter Gender-Aspekten“

Vorschläge für Untersuchungskriterien (in Anlehnung an Wiesner, Heike u. a. 2004):

- Wer ist die Zielgruppe?
- Knüpfen die Inhalte an den Interessen der Zielgruppe an?
- Werden Frauen und Männer differenziert und ausgewogen präsentiert?
- Werden durch Bilder, Symbole, Metaphern, Icons, Illustrationen oder Texte Geschlechterstereotype aufrechterhalten oder bestätigt?
- Sind virtuelle AssistentInnen, Avatare oder Figuren geschlechtlich ausgewogen oder geschlechtsneutral präsentiert?

Thema Einheit 2	Gender-sensible Bewertung verschiedener Lernmedien
Ziele	Die Teilnehmenden sollen sich mit verschiedenen Lernmedien unter Gender-Aspekten auseinandersetzen, indem sie diese nach einem Kriterienkatalog analysieren und bewerten.
Inhalte	Kriterien für die Bewertung von verschiedenen Lernmedien unter Gender-Gesichtspunkten siehe Arbeitsblatt „Bewertung von Lernmedien“
Zeitungsfang	Insgesamt 3 Stunden zzgl. Pause: 1 ½ Stunden Kleingruppenphase, Kaffeepause, 1 ½ Stunden Präsentationen im Plenum
Setting, Räume, Materialien	Drei Räume mit unterschiedlichen Materialien: In einem Raum ist ein Lernvideo eingelegt, in einem weiteren Raum ist eine Audio-CD eingelegt und in einem nächsten Raum sind Bücher ausgelegt, mit denen bestimmte Kompetenzen vermittelt werden sollen.
Methodisches Vorgehen	1. Einführung in die Aufgabenstellung und Gruppenbildung Drei Gruppen zu je zwei bis drei, ggf. mehr Personen 2. Kleingruppenarbeit in drei Arbeitsschritten zu jeweils 30 Minuten Die Gruppen haben die Aufgabe, sich im Wechsel mit den drei unterschiedlichen Formen von Lernmaterialien (Audio, Video, Bücher) vertraut zu machen. Sie sollen dabei die vorgegebenen Kriterien anwenden und jeweils Stichpunkte zu den einzelnen Fragen festhalten. Zunächst wird das entsprechende Medium 10 Minuten analysiert, wobei sich alle Teilnehmenden der Gruppe Notizen machen. Anschließend tauscht sich die Kleingruppe direkt über die Stichpunkte aus, einigt sich auf gemeinsame Punkte und verschriftlicht diese auf einer Overhead-Folie (20 Minuten). Danach erfolgt ein Wechsel des Raumes, um sich mit einem der beiden anderen Lernmaterialien in gleicher Weise auseinander zu setzen. Dieser Vorgang wird nach 30 Minuten noch einmal wiederholt, so dass sich jede Gruppe mit allen drei Lernmedien befasst hat. 3. Plenum: Vorstellung der Gruppenergebnisse Jede Gruppe hat 10 Minuten, um ihre Arbeitsergebnisse pro Medium vorzustellen, so dass für jedes Medium insgesamt 30 Minuten zur Verfügung stehen. Für drei Gruppen werden für die Vorstellung 90 Minuten benötigt.

Arbeitsblatt „Bewertung von Lernmedien“

Kriterien für die Bewertung von Lernmedien

Lernmedien sollten in ihren Inhalten und ihrer Form gender-sensibel gestaltet werden, daher ist bei jedem Lernmedium danach zu fragen:

- Werden Frauen und Männer in einem ausgewogenen Verhältnis dargestellt?
- Üben Männer wie Frauen unterschiedliche Tätigkeiten aus?
Gibt es beispielsweise Frauen in Führungspositionen oder Männer mit Assistenz Tätigkeiten?
- Ist die bildliche Darstellung so gestaltet, dass keine Stereotypen vermittelt werden?
- Wird eine geschlechtergerechte Sprache verwendet?
- Werden Zitate und Literatur von Autorinnen und Autoren ausgewogen eingesetzt und durch Nennung des Vornamens kenntlich gemacht?

(in Anlehnung an Wiesner, Heike u. a. 2004)

4. Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005: Checkliste Gender-Mainstreaming bei Maßnahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/gm-und-oeffentlichkeitsarbeit,property=pdf,bereich=gm,rwb=true.pdf> Stand: 10.02.2009

Dorer, Johanna 2001: Internet und Geschlechterordnung. In: Medien & Kommunikationswissenschaft 49. Jahrgang 1/2001, S. 44–61

GenderKompetenzZentrum A: E-Learning und Gender. Berlin
http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/personalentwicklung/fortbildung/e_learning/ Stand: 10.02.2009

GenderKompetenzZentrum B: Beispiele für gleichstellungsorientierte E-Learning-Angebote:
http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/personalentwicklung/fortbildung/e_learning/linkliste_elearning/ Stand: 10.02.2009

Initiative D21 e. V. (Hrsg.): (N)onliner Atlas 2008. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Studie der Initiative D21, durchgeführt von TNS Infratest
http://old.initiaved21.de/fileadmin/files/08_NOA/NONLINER2008.pdf Stand: 10.02.2009

Mühlen-Achs, Gitta 1998: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München

Wiesner, Heike u. a. 2004: Leitfaden zur Umsetzung des Gender-Mainstreaming in den „Neuen Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Bremen/Dortmund

Fachbezogene Konzepte für Fortbildungen am Beispiel „Schreiben für das Internet“

Expertin: Victoria Schnier

1. Gender-bezogenes Fachwissen

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

- | Geschlechtergerechte Darstellung in Wort und Bild
- | Corporate wording und Barrierefreiheit
- | Überlegungen zur methodischen Gestaltung des Seminars

3. Curricula für zwei Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

- | Thema Einheit 1: Geschlechtergerechte Formulierungen
- | Thema Einheit 2: Kritik der Websites der entsendenden Behörden unter sprachlichen und bildlichen Aspekten

4. Literatur

Das zweitägige Seminar „Schreiben für das Internet“ richtet sich an Beschäftigte des höheren und gehobenen Dienstes, die Texte für das Internet erstellen, bearbeiten und pflegen. Ziel dieses Seminars ist es, dass die Teilnehmenden lernen, diese Texte zu erstellen und zu bearbeiten. Dieses soll vor allem auch mit praktischen Übungen geschehen.

1. Gender-bezogenes Fachwissen

Auch für Personen, die sehr erfahren in dem Erstellen von Texten sind, ergeben sich beim Schreiben für das Internet besondere Herausforderungen. Die Formulierungen sollen kurz und prägnant und das Wesentliche damit auf den ersten Blick erkennbar sein. Für die Verwaltungssprache soll eine klare, verständliche und lesbare Form gewählt werden. Diese Forderungen müssen mit der sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern in Einklang gebracht werden (vgl. Bundesverwaltungsamt 2002). Darüber hinaus ist die Verwendung von Bildmaterial und O-Tönen (beispielsweise Originaltönen, die bei Berichterstattungen aufgezeichnet und fürs Internet in Form von Podcasts verwendet werden) auf eine möglichst ausgewogene Darstellung der Geschlechter zu prüfen.

Die Verwendung von ausschließlich männlichen Formen („generisches Maskulinum“, z. B. der Bürger) ohne eine Differenzierung nach Geschlecht bzw. ohne die Sichtbarmachung von *Akteurinnen* führt zu einer Festschreibung des Männlichen als Norm und verhindert die sprachliche Gleichbehandlung von Männern und Frauen. Linguistische Genderforschung hat sich seit langem mit Funktion und Wirkung des generischen Maskulinums befasst. Die Darstellung von Frauen in Abhängigkeit von Männern oder als ihnen untergeordnet, das Beschreiben von Frauen und Männern in stereotypen Rollen und die Verwendung herablassender Ausdrücke wird als sexistischer Sprachgebrauch aufgezeigt. Merkmale eines

gender-sensiblen Sprachgebrauchs sind hingegen die Prinzipien der „sprachlichen Sichtbarmachung“ und der „sprachlichen Symmetrie“ (vgl. Hellinger/Bierbach 1993). Es gibt zahlreiche Ratgeber für die Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Sprache. Relevant für Bundesbehörden ist insbesondere das Merkblatt 19 des Bundesverwaltungsamtes (vgl. Bundesverwaltungsamt 20022). Dort werden verschiedene Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Formulierung benannt, beispielsweise die Paarformulierung, also die Benennung der maskulinen und femininen Personenbezeichnung, die Verwendung geschlechtsneutraler Formulierung von Personenbezeichnungen oder die Umformulierung und alternative Satzgestaltung, wie den Gebrauch von Sachbezeichnungen oder passiven Formulierungen. Je nachdem für welche Zielgruppe ein Text verfasst wird, kann er sprachlich ausschließlich weibliche oder männliche Formen enthalten, eben dann, wenn jeweils Männer oder Frauen direkt angesprochen werden sollen. Sofern jedoch allgemeine Texte für Bürgerinnen und Bürger verwendet werden, müssen sie geschlechtergerechte Formulierungen aufweisen.

Bei der bildlichen Darstellung kann bei Nicht-Beachtung einer gleichwertigen Abbildung von Frauen und Männern eine hierarchische Darstellung der Geschlechter entstehen (vgl. Mühlen-Achs 1998). Um dies zu vermeiden, verweisen Studien zur Körpersprache auf die Möglichkeit der Umkehrbarkeit. Formen der Repräsentation von Geschlecht sind demnach auf ihre Umkehrbarkeit und eine ausgewogene und symmetrische Darstellung zu prüfen. Ziel ist es, die Darstellung von Männern und Frauen in ihren Tätigkeiten, ihrer Körpersprache, ihrem Alter und ihrer Herkunft differenziert und ausgewogen anzulegen. So werden beispielsweise auf Fotos durch die Körperhaltung der abgebildeten Person Assoziationen über deren soziale Position und Intentionen in der abgebildeten Situation erzeugt. Ein seitliches Schieflegen des Kopfes wird häufig als beschwichtigende, demütige Haltung interpretiert. Diese Darstellung findet sich fast ausschließlich bei der Abbildung von Frauen. Werden Männer mit seitlich gelegtem Kopf abgebildet, geschieht dies in Verbindung mit diesen Eindruck brechenden Elementen, wie beispielsweise einem herausfordernden Gesichtsausdruck (ebenda). Darstellungen in dieser Art und Weise sind nicht umkehrbar, weil die gesellschaftlich und kulturell geprägten Erwartungen an die Geschlechter und Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit unterschiedlich sind.

2. Inhalte für Fortbildungen mit einer integrierten Gender-Perspektive

I Geschlechtergerechte Darstellung in Wort und Bild

Für die Gestaltung eines Seminars zum Thema „Schreiben fürs Internet“ sind die Interessen, Erwartungen und Praxisbezüge der Teilnehmenden zentral, sollen sie doch nach Ende des Seminars das Gelernte für den Internetauftritt ihrer Behörde anwenden können. Wenn ein Seminar das Thema der geschlechtergerechten Sprache ausklammert, wird es den realen Anforderungen der Teilnehmenden in ihrer Berufspraxis nicht gerecht. Daher hat die Vermittlung und das Üben einer gender-sensiblen Sprache in einem Seminar zum Thema „Schreiben für das Internet“ eine herausragende Bedeutung.

Darüber hinaus ist wichtig, dass eine Sensibilität im Hinblick auf die symmetrische Darstellung der Geschlechter sowohl im sprachlichen Ausdruck, als auch im verwendeten Bildma-

terial vermittelt wird. So sollten beispielsweise Frauen und Männer ausgewogen repräsentiert und in unterschiedlichen Bereichen beschrieben und nicht von „dem Vorgesetzten“, „dem Bürgermeister“ und „der Sekretärin“ gesprochen werden. Auch die Nennung der Verfasser und Verfasserinnen ist ein wichtiger Aspekt unter der Geschlechter-Perspektive. Die Beiträge von Männern und Frauen, die als Autorinnen und Autoren auf der Website Texte verfasst haben, sollten durch die Nennung des Vornamens deutlich gemacht werden. Wenn Erläuterungen zum „Sinn und Zweck von Sprache“ zum Thema gemacht werden, gehören auch die Aspekte „Deutung und Wertung“ dazu. Unglückliche Formulierungen können ganz unterschiedliche Wertungen transportieren. Auch Wertungen bezüglich Frauen und Männern unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Bildung oder Herkunft, mit oder ohne Behinderung können ungewollt sprachlich vermittelt werden.

Auch beim Bildmaterial ist auf eine ausgewogene Darstellung von Frauen und Männern zu achten. Die Teilnehmenden sollten sich damit auseinander setzen, wie Rollenstereotype in Abbildungen vermieden werden können und welche Kriterien bei einer gender-sensiblen Darstellung zu beachten sind. Anregungen dazu finden sich in der Arbeitshilfe des BMFSFJ zur Presse und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. BMFSFJ 2005).

I Corporate wording und Barrierefreiheit

Wird auf das „corporate wording“ einer Behörde eingegangen, was im Sinne eines einheitlichen Stils in der Außendarstellung sinnvoll ist, bietet sich die Thematisierung der diskriminierungsfreien, geschlechtergerechten Sprache ebenfalls an. Es gehört zum qualitätsvollen Schreiben, Sprache prägnant, kreativ, ansprechend, zielgruppenorientiert und damit gender-sensibel zu verwenden.

Der Aspekt der Barrierefreiheit ist durch die Geschlechterperspektive zu erweitern, wenn alle Zielgruppen sich gleichermaßen durch den Internetauftritt einer Behörde angesprochen fühlen sollen. Die gewählte Sprache kann für den Auftritt eine Werbung und ein Anreiz sein, sie kann aber auch eine Barriere darstellen. Dazu gehören die Verwendung von zu vielen Fachausdrücken, die von Fachfremden nicht zu verstehen sind ebenso, wie die Ansprache der Nutzerinnen und Nutzer in der durchgehend männlichen Form. Auch wenn der Aspekt der barrierefreien Gestaltung für Frauen und Männer mit Behinderungen im Vordergrund steht, ist unter dem Aspekt der Zielgruppenansprache und Barrierefreiheit nicht nur die Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung (BITV) zu beachten, sondern über kreative Lösungen der Ansprache möglichst vieler Menschen nachzudenken.

I Überlegungen zur methodischen Gestaltung des Seminars

Zur Vermeidung einer praxisfernen Vermittlung kann eine partizipative Ausrichtung des Seminars dienen, in der alle Personen sich gleichermaßen beteiligen. Der Methodenwechsel, sowohl die Vermittlung des Lehrinhalts, als auch die Bearbeitung von Themen durch die Teilnehmenden betreffend, ist auch unter der Geschlechter-Perspektive von zentraler Bedeutung. So können unterschiedliche Interessen, Erfahrungen und Potentiale zurückhaltender und präsenter Teilnehmer und Teilnehmerinnen gleichermaßen Beachtung finden. Eine stete Bearbeitung im Plenum veranlasst hingegen in der Regel jeweils die gleichen Personen, das Seminargeschehen zu beeinflussen und positiv oder negativ zu gestalten. Gruppenprozesse, die sich ungünstig für eine Gleichbewertung der Beiträge aller Teilnehmenden auswirken, werden dadurch gefördert.

Beispielsweise kann ein Element des Seminars die Besprechung der Website der Behörden der Teilnehmenden sein⁴⁶. Dabei sollte vermieden werden, dass einzelne Teilnehmende in die Rolle gedrängt werden, den Internetauftritt ihrer Behörde zu verteidigen. Das steht dem Ziel einer kritischen Reflexion der Website entgegen. Eine derartige Situation kann dadurch vermieden werden, dass die erste kritische Auseinandersetzung in Kleingruppenarbeit stattfindet. Das pädagogische Setting sollte so gestaltet werden, dass eine sachliche, kollegiale und konstruktive Beratung in den Vordergrund treten kann.

3. Curricula für zwei Fortbildungseinheiten zur Thematisierung von Gender-Aspekten

Zeitungsfang	bei 3 Kleingruppen: 1,5 Stunden
Ziele	Die Teilnehmenden bekommen einen Eindruck von geschlechtergerechten Formulierungen, tragen die für ihren eigenen Arbeitsalltag wesentlichen Hinweise zusammen und üben deren Umsetzung.
Inhalte	Der Aspekt der geschlechtergerechten Sprachverwendung wird in das Seminar integriert, die Teilnehmenden erarbeiten selbständig die Kriterien anhand der Literatur und reflektieren diese vor dem Hintergrund der Prinzipien des Schreibens für das Internet. Die stereotypenfreie sprachliche Darstellung und Sichtbarmachung von Männern und Frauen als Zielgruppen der Websites wird ermöglicht.
Methodisches Vorgehen	1. Gruppenbildung, Einführung in die Aufgabenstellung (5 Minuten) Drei Kleingruppen zu 5–6 Personen. Aufgabenstellung: gemeinsame Bearbeitung von Textabschnitten aus der Handreichung vom Bundesverwaltungsamt zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern (BVA 2002) 2. Kleingruppenarbeit (40 Minuten) arbeitsteiliges Vorgehen zwischen den drei Kleingruppen: ■ Alle Gruppen lesen die Einführung S. 6–9, danach wird der Text arbeitsteilig weiter bearbeitet. ■ Gruppe 1: Punkt 3 „Paarformulierungen“, S. 10–16 ■ Gruppe 2: Punkt 4 „Geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen“, S. 17–20 ■ Gruppe 3: Punkt 5 „Auf Personenbezeichnungen verzichten“, S. 21–25 ■ Jede Gruppe fasst die wesentlichen Aussagen aus den gelesenen und diskutierten Abschnitten zusammen und hält sie für alle auf einer Wandzeitung fest. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Wandzeitungen leserlich und ausreichend groß beschrieben werden. 3. Plenum: Vorstellung der Arbeitsergebnisse (je 10 Minuten) Die Ergebnisse werden den anderen Gruppen präsentiert, damit alle Teilnehmenden anschließend den gleichen Kenntnisstand haben. Die Wandzeitungen bleiben an einer Pinwand oder Wand für alle sichtbar, sie werden nicht abgehängt oder überhängt. 4. Übung im Plenum (15 Minuten) Besprechung der in der Broschüre des BVA unter Punkt 6 aufgeführten Beispiele aus der Praxis (BVA 2002, S. 26).

46 Siehe den Curriculumvorschlag im Abschnitt 3, Einheit 2.

Thema Einheit 1	Geschlechtergerechte Formulierungen
Fortsetzung	
	Das kann so geschehen, dass einige Beispiele für ursprüngliche Formulierungen über den Beamer projiziert werden und dann gemeinsam überlegt wird, wie die Umformulierungen aussehen könnten. Nach einigen Vorschlägen aus dem Plenum kann die gewählte und die in der Broschüre dargestellte Variante eingeblendet werden. Das kann anhand von fünf bis sechs Beispielen erfolgen. Hierbei wird vorausgesetzt, dass die Teilnehmenden nicht direkt zu Beginn den gesamten Text ausgeteilt und zur Verfügung gestellt bekommen, sondern nur die Einführung und die jeweils in dieser Gruppe zu bearbeitenden Textteile. Die Unterlagen können im Anschluss an die didaktische Einheit um die fehlenden Seiten ergänzt werden.
Setting, Materialien	Text des Bundesverwaltungsamtes für alle Teilnehmenden (BVA 2002 ²) Moderationskoffer, Wandzeitungen drei verschiedene Gruppenräume

Thema Einheit 2	Kritik der Websites der entsendenden Behörden unter sprachlichen und bildlichen Aspekten
Zeitungsumfang	bei 4 Kleingruppen: 1,5 Stunden
Ziele	Die Teilnehmenden setzen sich mit den eigenen Websites unter Gender-Aspekten auseinander und erhöhen ihre Sensibilität für sprachliche und bildsprachliche Darstellungen von Frauen und Männern.
Inhalte	Kriterien für eine gute sprachliche und bildliche Darstellung der Behörden über das Internet partizipativ erarbeiten
Methodisches Vorgehen	1. Gruppenbildung, Einführung in die Aufgabenstellung (5 Min.) vier Gruppen zu je 4–5 Personen 2. Kleingruppenarbeit (45 Minuten) Die Teilnehmenden wählen selbständig eine Website aus, die anschließend besprochen wird. Ebenso wählen sie die Form der Präsentation der Arbeitsergebnisse aus. Die Kleingruppe bespricht zunächst intern die ausgewählte Website und bereitet die Präsentation der Stärken, Schwächen und Verbesserungsvorschläge der Seite vor. Hierbei können auch bildliche Darstellungen im Hinblick auf Stereotype geprüft und Überarbeitungsvorschläge gemacht werden. Dafür kann die Checkliste des BMFSFJ eingesetzt werden (vgl. BMFSFJ 2005). 3. Plenum (40 Minuten) Die Teilnehmenden stellen sich gegenseitig die Arbeitsergebnisse innerhalb von 5 Minuten vor. Die übrigen Teilnehmenden haben dann noch einmal 5 Minuten die Gelegenheit, eventuelle Veränderungen und Ergänzungen mitzuteilen. Erst bei der Präsentation der Ergebnisse können so Anmerkungen der übrigen Teilnehmenden erfolgen, einem unter Umständen entstehenden „Vorführcharakter“ für Einzelne wird so vorgebeugt.
Setting, Räume, Materialien	Computer mit Internetzugang (je nach Anzahl der Gruppen) Moderationskoffer, Präsentationsmaterialien

4. Literatur

Bundesverwaltungsamt (BVA) 2002²: Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele. BBB-Merkblatt M 19 http://www.bva.bund.de/cln_115/nn_372236/SharedDocs/Publikationen/Verwaltungsmodernisierung/Sprachliche__Gleichbehandlung__von__20Frauen__20Maennern,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Sprachliche_Gleichbehandlung_von_%20Frauen_%20Maennern.pdf

BMFSFJ 2005: Checkliste Gender-Mainstreaming bei Maßnahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/gm-checkliste-pressearbeit,property=pdf,bereich=sprache=de,rwb=true.pdf>

GenderKompetenzZentrum A: Sprache: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/sprache/> Stand: Nov. 2008

GenderKompetenzZentrum B: Öffentlichkeitsarbeit <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/handlungsfelder/oeffentlichkeitsarbeit/> Stand: Nov. 2008

Hellinger, Marlis/Bierbach, Christine 1993: Eine Sprache für beide Geschlechter. Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch. Herausgegeben von der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn

Mühlen-Achs, Gitta 1998: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München, S. 39–109

Smykalla, Sandra 2006: Kommunikation von Gender-Mainstreaming nach innen und außen – Die Arbeitshilfe „Gender-Mainstreaming bei Maßnahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit“. In: Weinmann, Ute/Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen (Hrsg.): Verwaltung gendern – im Mainstream? Dokumentation des Ersten Fachkongresses über Gender-Mainstreaming/ Gender-Budgeting in der Berliner Verwaltung vom 19. Juni 2006. Berlin, S. 241–245

VI.

Zu den Expertinnen und Experten

Andreas **Baumgärtner**

(Lehr-) Supervisor (DGSv) und Mastercoach (DGfC), Praxis für Supervision, Coaching und Weiterbildung, Detmold
Arbeitshilfe „Kommunizieren und kooperieren“

Dr. Karin **Derichs-Kunstmann**

Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin, Schwerpunkte: Frauen- und Geschlechterforschung in der Weiterbildung, Gender-Qualifizierung, Marl
Projektleiterin „Gender-Aspekte in der Fortbildung“, Kapitel 1 bis 4, Arbeitshilfen „Auszubildende am Arbeitsplatz“, „Lehren in der Aus- und Fortbildung“

Dr. Regina **Frey**

Politikwissenschaftlerin, Leitung des genderbüros, Schwerpunkte: Beratung zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming und Gender-Budgeting, Berlin
Arbeitshilfe „Querschnittsaufgaben Organisation – Haushalt – Personal“

Michael **Gümbel**

Sujet GbR Organisationsberatung, Begleitung von Veränderungsprozessen, Einführung von Gender-Mainstreaming, Hamburg
Arbeitshilfe „Aktivierendes Führen“

Dr. Gerrit **Kaschuba**

Diplompädagogin, Geschäftsführerin des Forschungsinstituts tifs e. V., Supervisorin, Schwerpunkte: Gender-Forschung in der Weiterbildung, Begleitung und Evaluation von Gender-Mainstreaming-Prozessen, Tübingen
Projektleiterin „Gender-Aspekte in der Fortbildung“, Kapitel 1 bis 4, Arbeitshilfe „Aktivierendes Führen“

Michael **Kasten**

Soziologe, Berufsfortbildungswerk des DGB, freiberuflicher Gender Trainer, Schwerpunkt: Personal- und Organisationsentwicklung, Stuttgart
Arbeitshilfe „Personalauswahlverfahren durchführen“

Prof. Dr. Wilfried **Kunstmann**

Professor für Pflege- und Sozialmanagement an der Evangelischen Fachhochschule Bochum
Arbeitshilfe „Grundseminar Controlling“

Ralf **Lange** M. A.

Dipl.-Sozialwirt, Freiberuflicher Berater, Organisationsentwickler, Gender Trainer und
Mediator, Hamburg
Arbeitshilfen „Kommunizieren und kooperieren“, „Konfliktmanagement als Führungsaufgabe“

Prof. Dr. Rudolf **Leiprecht**

Professor für Sozialpädagogik, Diversity Education, Interkulturelle Pädagogik, Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg
Arbeitshilfe „Interkulturelle Kompetenzen“

Wolfgang **Nötzold**

Organisationsberater, Gender Trainer, Akkreditierter Gutachter und Regionale Unterstützungsstelle für „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ in
Nordrhein-Westfalen, Fachberater der ZWAR (Zwischen Arbeit und Ruhestand) Zentralstelle NRW, Dortmund
Arbeitshilfe „Grundlagen des Qualitätsmanagements“

Victoria **Schnier**

Dipl.-Pädagogin, Medienexpertin, promoviert zu Gender in der Erwachsenenbildung,
Münster
Arbeitshilfen „E-Learning mit neuen Medien“, „Schreiben fürs Internet“

Dr. Brigitte **Sellach**

Vorstand der Gesellschaft für Sozialwissenschaftliche Frauen- und Genderforschung e. V.,
wiss. Begleitung der Implementierung von Gender-Mainstreaming in der Bundesregierung,
Frankfurt am Main
Arbeitshilfen „Projektmanagement“, „Methoden und Techniken der Prozessorganisation“

Ulrike **Spangenberg**

Juristin mit Schwerpunkt Gleichstellungsrecht, gleichstellungsorientierte Gesetzesfolgenabschätzung, Berlin
Arbeitshilfe „Gesetzesfolgenabschätzung“



Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
11018 Berlin
www.bmfsfj.de

Stand: November 2009

Gestaltung: www.avitamin.de

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 0 18 01/90 70 50*
Fax: 0 30 18/5 55 44 00
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
E-Mail: info@bmfsfjservice.bund.de

* nur Anrufe aus dem Festnetz,
3,9 Cent pro angefangene Minute