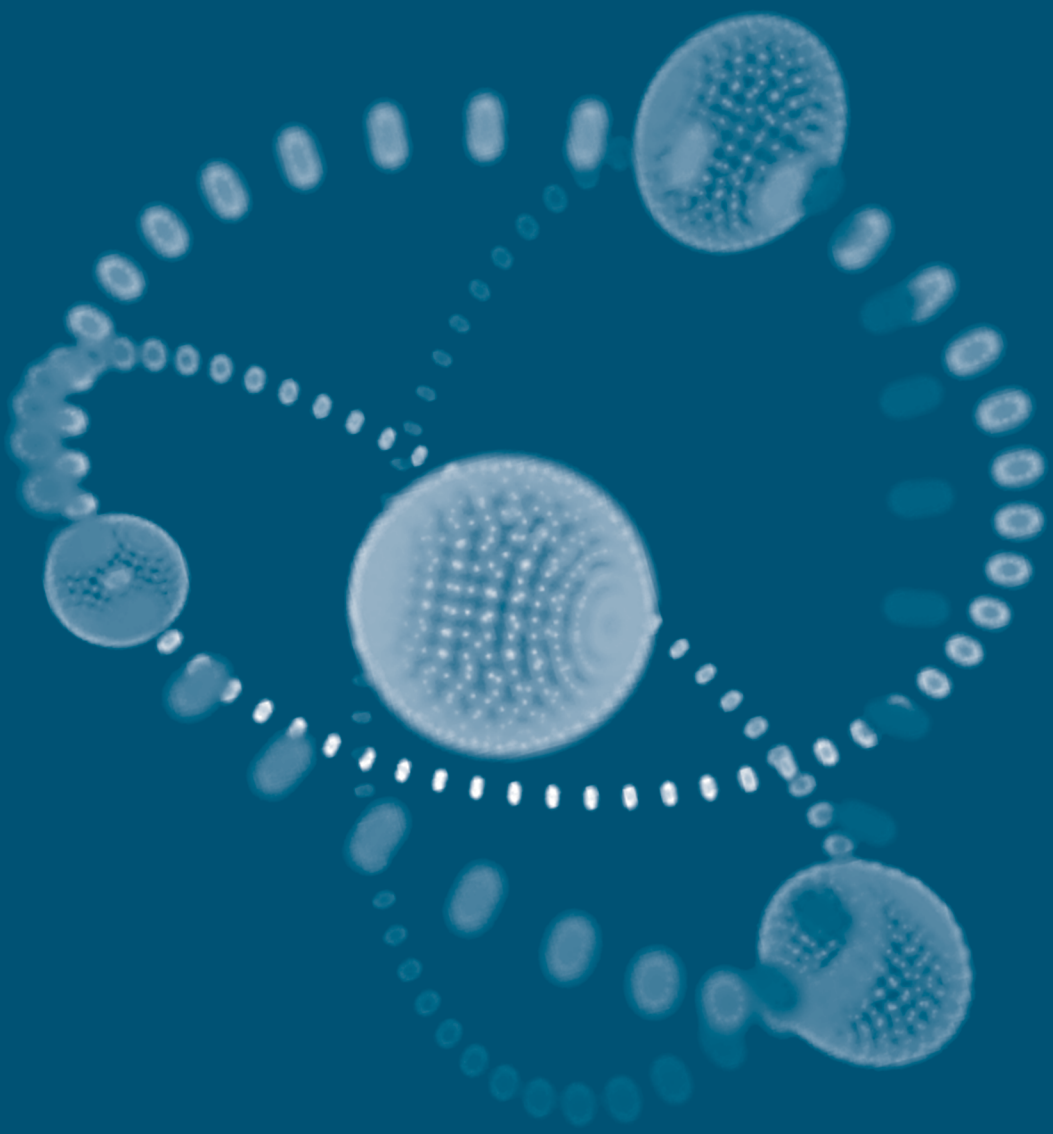
Handreichung zum Pflichtschulabschluss

Gender und Diversity in Lernprozessen

Oktober 2013



Impressum

Herausgegeben von
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5

Für den Inhalt verantwortlich
MAFALDA - Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen, 8020 Graz, Arche Noah 11,
office@mafalda.at, www.mafalda.at, ZVR Nr. 374032872

Autorin
Birgit Waltenberger

Layout
typothese – M. Zinner Grafik und Raimund Schöftner
1150 Wien, Rosinagasse 19, office@typothese.at, www.typothese.at

Umschlaggestaltung
Adriana Torres, 4020 Linz, Bürgerstraße 39, att@puntos.at, www.puntos.at

Die Verwertungs- und Nutzungsrechte liegen beim BMUKK. Die Beispiele wurden für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung Maßnahmen durchführen, entwickelt und sind nur mittels Passwort downloadbar. Jegliche kommerzielle Nutzung ist verboten.
Bei der Einholung von Rechten für die Verwendung von Bild- und Textmaterial wurden keine Mühen gescheut. Sollte dennoch jemandes Rechtsanspruch übergangen worden sein, so handelt es sich um unbeabsichtigtes Versagen und wird nach Kenntnisnahme behoben.

Die vorliegende "Handreichung zum Pflichtschulabschluss" wurde im Rahmen des Projekts **„Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss"** erstellt. Partner_innen: maiz, VHS Linz, BFI OÖ, VHS Wien, MAFALDA, Kunstlabor Graz von uniT

Stand: Oktober 2013, Download: e-psa.at

„In einer globalisierten, vernetzten, aber auch zunehmend individualisierten Welt ist Verschiedenheit oder Diversity Alltag. Normen, Bewertungen, Arbeitsteilungen und Arbeitsstile unterscheiden sich. Die Erhöhung der Sensibilität für sozioökonomische und soziokulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bildungs- und Berufsfeldern zielt im weiteren Sinn auf die konsequente Wahr-nehmung, Wertschätzung, Förderung und Nutzung von Vielfalt in sozialen Systemen ab. Sämtliche Aktionslinien zielen darauf ab, dieses gesellschaftliche Potenzial sichtbar zu machen. Dabei spielen Geschlecht, Alter, physische und psychische Fähigkeiten, Ethnie/Herkunft, soziale Schicht, Betreuungspflichten, Zugang zu Bildungsangeboten, Ausbildung, Berufserfahrung, Arbeitsinhalt/-umfeld und Netzwerke als übergreifende Aspekte bzw. Kriterien eine Rolle. Gender bleibt im Rahmen von Diversity prioritäres Kriterium."

(Zitiert aus: Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020, 2011)

„Zugehörigkeitsordnungen und Ausgrenzungsmechanismen, die entlang unterschiedlicher Differenzlinien wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung und sozialer Status entstehen, sind kritisch zu reflektieren. Eine offene Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Kultur und Identitätsprozessen und eine differenzierte Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Gesellschaften sind anzustreben. Die Gender Perspektive ist in allen Bereichen des Lernens und Lehrens zu berücksichtigen, mit dem Ziel, einen geschlechtergerechten Bildungsprozess zu gewährleisten."

(Zitiert aus: Curriculum/Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung, 2012)

Inhalt

1. Einleitende Anmerkungen 5
2. (Un)doing... 6
2.1. Wahrgenommene und „versteckte“ Diskriminerungen am Beispiel Gender 8
2.2. Im Geflecht sozialer Kategorien 9
3. Diversität, Heterogenität, Vielfalt... 12
3.1. Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit 13
4. Gender und Diversity in Lernprozessen 15
4.1. Didaktische Annäherungen und Hinweise 16
4.2. Gleichstellungsorientierte Didaktik 19
4.3. Das Konzept der Inklusion 21
5. Kriterien für eine Gender und Diversity gerechte Praxis 23
5.1.FOKUS: Themen & Inhalte 23
5.2.FOKUS: Sprache 25
5.3.FOKUS: Bilder und Medien 28
5.4.FOKUS: Methoden 29
5.5.FOKUS: Lernende 30
5.6.FOKUS: Lehrende 31
6. Quellenverzeichnis 33

1. Einleitende Anmerkungen

In Anknüpfung an die kompetenzorientierte Curriculumsentwicklung, den darin festgelegten didaktischen Grundsätzen[1] sowie im Kontext der dazu entstehenden exemplarischen Beispiele wurde der vorliegende Leitfaden erarbeitet, der „Gender" und „Diversity" als Querschnittmaterie aufgreift und in ihrer Verwobenheit mit allen Bereichen (strukturellen und praxisorientierten) thematisiert.

Der Leitfaden richtet sich vorwiegend an Lehrende, die im Bereich von Vorbereitungslehrgängen auf die Pflichtschulabschlussprüfung tätig sind und beinhaltet einführend einen Abschnitt zu theoretischen Bezugspunkten und Gedankensträngen, beschreibt Kriterien zur Gestaltung von Gender und Diversity gerechten Lernarrangements und bietet „Checklisten" in Form von Reflexionsfragen.

Ziele des Leitfadens

- Informieren über gleichstellungspolitische Rahmenbedingungen
- Kennenlernen von Begriffen, Konzepten und Definitionen im Themenfeld Gender und Diversity
- Einblicke in Theorien zur (De-)Konstruktion von sozialen Kategorien (Fokus: Gender)
- Thematisieren der Interdependenz von Differenzkategorien
- Erkennen und Reflektieren von sozialen Ungleichheiten, Ausschlussmechanismen und Diskriminierungen
- Sensibilisieren für gesellschaftliche und eigene Stereotype, Zuschreibungen, Vorurteile
- Motivieren eigenes Denken und Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern bzw. Möglichkeiten der Veränderbarkeit aufzeigen - Auslotung und Erweiterung von Handlungsspielräumen

1 Individualisierung, Kompetenzorientierung, Lebensweltorientierung, Selbstbestimmung/ Selbststeuerung, Vielfalt der Lehr- und Lernarrangements. Vgl: Curriculum – Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlussprüfung, 2012.

„Wir tragen vielfältige Identitäten in uns, die wir manchmal sichtbar machen, manchmal verschweigen oder gar verdrängen, verleugnen oder aufgeben."[2]

„Jede Geschlechtskonfiguration hat ihre eigene historische und soziale Spezifik."[3]

2. (Un)doing…

Der aus dem englischen Sprachraum kommende Begriff „gender" bezeichnet das soziale Geschlecht und hat sich auch im deutschsprachigen Raum als Fachbegriff etabliert.[4] Gender impliziert soziale, kulturelle, politische und biologische Komponenten, die historisch und kontextual veränderbar sind. Gender ist weder Merkmal noch Eigenschaft, sondern wird in sozio-kulturellen Prozessen und Interaktionen hergestellt. In unserem alltäglichen Handeln und in unserer Sprache (re)produzieren wir mehr oder weniger bewusst Geschlechtsidentitäten, nehmen Rollen ein und definieren Geschlecht.

Das Konzept des „Doing Gender" wurde in den 1980er Jahren von den Soziolog_innen Candace West und Don H. Zimmermann entworfen und verweist auf die sich wiederholende Herstellung von Geschlechts identitäten und damit verbundenen Geschlechternormen und Geschlechterhierarchien. In einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit ist Gender „männlich" bzw. „weiblich" konzipiert. Die Vielfalt von möglichen Geschlechterkonstruktionen wird sprachlich, juristisch ausgeblendet, nicht benannt, bleibt unsichtbar, tabuisiert - dies zeigt sich u.a. in der Festlegung von nur zwei Geschlechtskategorien von Geburt an und der damit verbundenen Rechtsordnung, den Sozialisationsprozessen, gesellschaftlichen Zuschreibungen, Initiationsritualen, Vorstellungen, Erwartungen etc. Die Aufrechterhaltung der Zweigeschlechtlichkeit geht häufig mit Entwertung, Marginalisierung, Diskriminierung jener Genderkonstruktionen einher, die nicht „eindeutig" zuordenbar sind – dies zeigt sich beispielsweise im Umgang mit Transsexualität oder Intersexualität.[5]

Bei Judith Butler verknüpfen sich sex/gender/gender identity [6](Geschlechtsidentität) und desire (sexuelle Orientierung/Begehren) zu einem *„Machtkomplex auf heteronormativer Basis"*.[7] Herrschenden Diskursen kommt dabei die Macht zu Geschlechtsidentitäten zu benennen und Machtverhältnisse zu etablieren. Geschlechtsidentität basiert auf keiner „freien Wahl", sondern lässt sich als laufend konstituierender Prozess (performativer Akt) beschreiben:

> *„Gender performativity is not a matter of choosing which gender one will be today. Performativity is a matter of reiterating or repeating the norms by which one is constituted: it´s not a radical fabrication of a gendered self. It is a compulsory repetition of prior and subjectivating norms, ones which cannot*

2 Konuk, 1996, S. 234.

3 Gutiérrez Rodríguez, 1996.

4 Um den Fokus auf „Geschlecht" als wandelbare Kategorie und Ergebnis von Bedeutungskonstruktion (und damit verbundenen Zuweisungen) zu legen wird in diesem Text bevorzugt der Begriff „Gender" verwendet. Vgl.: Walgenbach/ Dietze u.a., 2012. S. 15 f.

5 Hinweise: Das Thema wird beispielsweise im 2006 entstandenen Dokumentarfilm Tintenfischalarm von Elisabeth Scharang aufgegriffen. Der Film erzählt die Erfahrungen von Alex, der sich entschieden hat als intersexueller Mann zu leben.

6 Feministische Theorien des Konstruktivismus und Dekonstruktivismus zeigen, dass die Grenzen zwischen biologischem und sozialem Geschlecht/Geschlechtsidentiät selbst diskursiv hergestellt sind. Vgl.: Butler, 1991.

7 Vgl.: Butler, 1991.

be thrown off at will, but which work, animate, constrain the gendered subject, and which are also the resources from which resistence, subversion, displacement are to be forged." [8]

In diesem Sinne beabsichtigt das Konzept des **„Undoing Gender"**[9] die Unterwanderung normierender Prozesse, indem es auf deren Konstruktionscharakter verweist, Gender als permanent hergestellten Bedeutungsprozess[10] aufgreift, die Zuschreibung und Reproduktion stereotyper Geschlechterrollen sichtbar macht, diskutiert und dekonstruiert. Dies erweitert den Blick für als geschlechtsspezifisch "nicht eindeutig zuordenbar" wahrgenommene – „queere"[11] - Identitätsentwürfe, Haltungen, sexuelle Begehrensweisen oder Lebensstile. Das Spektrum der Möglichkeiten und Gestaltungsformen wird erweitert – ebenso der Blick auf Normen und Verhaltensweisen und damit verbundene Dominanzverhältnisse:[12]

„I think there is a real question for me about how such gender norms get established and policed and what the best way is to disrupt them and to overcome the police function. It's my view that gender is culturally formed, but it's also a domain of agency or freedom and that it is most important to resist the violence that is imposed by ideal gender norms, especially against those who are gender different, who are nonconforming in their gender presentation." [13]

Betrachtet man die Geschichte der Frauenbewegung und Entwicklungslinien feministischer Diskurse, wird nachvollziehbar, dass Gender nicht als einheitliche Kategorie (im Sinne eines „wir" oder „global sisterhood") gedacht werden kann. In den 1970/80er Jahren verstärkt sich im angloamerikanischen Raum die Kritik von Schwarzen Frauen und der Women of Colour am „wir"-Verständnis einer „weißen" Frauenbewegung (bzw. die Vereinnahmung der Geschichte der Frauen of Colour durch die „weiße" Frauenbewegung)[14]. Sexismen,

8 Eigene (sinngemäße) Übersetzung der Autorin: Die Performativität von Gender ist keine Frage der freien Wahl, die ich täglich treffen kann – Performativität ist eine ständige Wiederholung von Normen, die uns konstituieren: es ist keine radikale Fabrikation der individuellen Geschlechtsidentität - es ist eine obligatorische Wiederholung von vorhandenen Normen, die nicht willkürlich abgelegt werden können - aber die die Geschlechtsidentität eines Subjektes bestimmen – und die ebenso als Ressourcen betrachtet werden können von denen Widerstand, Subversion, Unterwanderung ausgehen können. Quelle: Butler, 1997, S. 17.

9 Grafische Darstellung zum „Undoing Gender": Zum Beispiel wegen des Geschenkpapiers; *f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/718/files/2013/04/zum-Beispiel-wegen-des-Geschenkpapiers-Ein-grafisches-Essay-zu-Undoing-Gender-Jedrzej-Sulmowski.pdf* (Stand: 5. Mai 2013).

10 Judith Butler spricht in diesem Zusammenhang von Gender als einem *„offenen Schauplatz umkämpfter Bedeutungen"*. Vgl.: Butler, 1991. S. 35.

11 In der direkten Übersetzung aus dem Englischen bedeutet „queer": gefälscht, sonderbar, fragwürdig, krank, etwas verderben, jemanden irreführen, seltsam, verrückt etc. – in den USA fungierte der Begriff als Schimpfwort für jene, die den herrschenden Geschlechternormen nicht entsprachen – in den 1980er und 90er Jahren wurde der Begriff von „queeren" Gruppierungen angeeignet und diente der Selbstbezeichnung – darüber hinaus entstanden Begriffskonstellationen wie Queer Politics, Queer Theory, Queer Studies – Queer zielt darauf, binäre Geschlechterkonstruktionen zu durchbrechen und zu vervielfachen – der vielfältigen Ausgestaltung von Geschlechtsidentitäten Raum zu geben. Quelle: Perko, 2006.

12 Der Begriff „Dominanzverhältnis" - anstelle von „Herrschaftsverhältnis" verwendet - verweist auf verschiedene Machtdimensionen, die das soziale Gefüge bestimmen und die mit einander verwoben sind. Mehr dazu findet sich auf folgender Seite - hier wird vor allem auch die historische Gewachsenheit von „westlichen" Gleichheits- und Ungleichheitsdiskursen thematisiert. Vgl.: Rommelspacher, 2006.

13 Judith Butler im Interview mit Max Miller, 13. Jan. 2011; *bigthink.com/videos/your-behavior-creates-your-gender* (Stand: 5. Mai 2013). Freie Übersetzung des Zitats durch die Verfasserin: Ich stelle mir dir Frage, wie Geschlechternormen etabliert werden, diese Kontrollfunktion bekommen und wie sie dekonstruiert werden können – deren Kontrollfunktion überwunden werden kann – ich meine, Geschlechtsidentität ist kulturell geprägt – und im Kontext von Agency, Freiheit zu diskutieren – das wichtigste ist der Gewalt, die durch herrschende Normen vor allem jene erfahren, die mit diesen Normen nicht konform gehen, entgegenzuwirken.

14 *„Frauen of Color werden nicht übersehen – ihre Exklusion wird noch verstärkt, wenn weiße Frauen auftreten und als Frauen sprechen. Die maßgebliche Stimme des Universalismus – bei der es sich meist um männliche Subjektivität handelt, die sich als „rassen"- und geschlechtslose Objektivität ausgibt –spricht nun einfach aus jenen, die bis auf das Geschlecht die gleichen, kulturellen, ökonomischen und sozialen Merkmale aufweisen…. Die Folge ist, dass die feministische Theorie weiß bleibt und das Potenzial, ihre Analysen zu erweitern zu vertiefen, nicht ausschöpfen kann. (…)."* Quelle: Crenshaw, 2010. S. 33-54.

Rassismen und Klassismen, Ungleichheiten zwischen Frauen mit unterschiedlichen Hintergründen, in unterschiedlichen Lebenssituationen werden verstärkt thematisiert.[15]

Ende der 1980er Jahre führt die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw das Konzept der Intersektionalität[16] ein und zeigt im Rahmen eines juridischen Diskurses die Dynamik von Mehrfach-Diskriminierung anhand der verschränkten Wirkung mehrerer Differenzkategorien („gender", „race", „class") auf.[17] Intersektionalität wird in der Folge auch im deutschsprachigen Raum zur Wegweiserin feministischer Diskurse und Gesellschaftsanalysen, die gesellschaftliche Ein- und Ausschlussmechanismen auf verschiedenen Ebenen, die wie folgt bezeichnet werden können, analysiert:

- Strukturelle/Institutionelle Ebene
- Symbolische Repräsentationsebene (Sprache, Normen, Werte, Ideologien, Diskurse)
- Individuelle Ebene (Identitätsprozesse, soziale Interaktion, Handlungsermächtigung/agency[18])

2.1. Wahrgenommene und „versteckte" Diskriminierungen

Diskriminierungen gehen einher mit Stereotypisierungen, Vorurteilen und sind als Ausgrenzung, Gewalt, Unterdrückung, Marginalisierung mehr oder weniger offen wahrnehmbar. Im folgenden Abschnitt wird die Wahrnhembarkeit von Diskriminierungen am Beispiel Gender thematisiert.

In diversen statistischen Analysen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich Verteilung und Zugang spiegeln sich die Ungleichheiten der herrschenden Geschlechterverhältnisse in vielen Facetten: Zugang zu Bildung, Berufswahl, Einkommensunterschiede, Erwerbsbeteiligung, Karrierechancen, (prekäre) Beschäftigungsformen, unbezahlte Arbeit usw.[19]

Im Rahmen der Eurobarometer-Studie wurden im Jahr 2012 Einstellungen der EU-Bürger_innen zu wahrgenommenen Diskriminierungen befragt. In der Auswertung kristallisieren sich vor allem Alter, Ethnie, sexuelle Orientierung, körperliche Verfasstheit als Dimensionen von Diskriminierung heraus – auffallend dabei ist, dass Diskriminierung aufgrund des Geschlechts in dieser Studie einen geringeren (nachrangigeren) Stellenwert einnimmt.[20] Dies wirkt irritierend und kann weiteren Überlegungen folgend als Hinweis auf einen „blinden Fleck" gelesen werden oder lässt Vermutungen über die Wirkung von „*Dominanztabus*"[21] zu.

---

15 Hinsichtlich der Forderung einer „vielfältigen Genealogie" der Entwicklung der Frauenbewegung und der feministischen/wissenschaftlichen Diskurse können die Verweise sehr weitläufig gesetzt werden – „Ain´t I a women?", fragte Sojourner Truth im Jahr 1851; *de.wikipedia.org/wiki/Sojourner_Truth* (Stand: 5. August 2013). Im deutschprachigen Raum ist beispielsweise Clara Zetkin zu nennen, die im Jahr 1928 die bürgerliche Frauenbewegung dafür kritisierte, dass diese den Zusammenhang von Geschlecht und Klasse leugnen würde. Vgl.: Walgenbach, 2012, S. 25.

16 engl. intersection = Schnittpunkt, Schnittmenge, Kreuzung, Schnittstelle

17 Crenshaw arbeitet die Klage von fünf Schwarzen Frauen gegen General Motors auf und analysiert darin die Kombination rassistischer und sexistischer Diskriminerung. Vgl.: Crenshaw, 2010, S. 33-54.

18 auch im Sinne von „Handlungsfähigkeit", „Handlungsvermögen".

19 Vgl. dazu folgende Studien: OECD, Gleichstellung der Geschlechter: Zeit zu handeln, 2013. und eine weitere interessante Quelle in diesem Zusammenhang: Strunk/Hermann: Berufliche Chancengleichheit von Frauen und Männern. Eine empirische Untersuchung zum Gender Pay Gap, 2009, S. 237 – 257. Weiteres sei an dieser Stelle auch auf die Arbeiten des doc-Teams Gerlinde Malli, Diana Reiners, Gilles Reckinger verwiesen (die Arbeiten sind im Quellenverzeichnis angeführt)

20 Vgl.: Eurobarometer-Studie zur Diskriminierung in der EU, 2012.

21 Birgit Rommelspacher verweist auf die Wirkungsweise von „Dominanztabus": *„Aus dem modernen Anspruch auf Gleichheit aller Menschen ergibt sich die Notwendigkeit, die Wirklichkeit der Hierarchien zu verbergen (Dominanztabu) bzw. ihnen den Anschein von Rationalität zu geben. Insofern wurden mächtige Legitimationslegenden geschaffen, die Ungleichheit angesichts des Gleichheitsanspruchs rechtfertigen sollten, wie vor allem Rassismus, Sexismus, Leistungsideologie und die verschiedenen*

Auf der Suche nach Erklärungen für dieses Phänomen mangelnder Aufmerksamkeit bzw. fehlender Sensibilisierung kann an folgende Gedanken angeknüpft werden:

- Geschlechterhierarchien sind zunehmend verdeckt und „entöffentlicht", es herrscht ein Nebeneinander von Gleichheits- und Ungleichheitserfahrungen
- Gleichheitsrhetorik und Normalitätsannahmen erschweren die Thematisierung von Marginalisierung und Unterdrückung
- Die zunehmende Individualisierung von „Gelingen und Scheitern" und die Entwicklung individueller Strategien bedingen, dass gesellschaftliche Dynamiken und Konflikte als solche nicht erkannt oder benannt werden.[22] Die Soziologinnen Mechthild Oechsle und Birgit Geissler sprechen in diesesm Zusammenhang von einem „*Ungleichheitstabu*". Die Thematisierung von sozialer Ungleichheit wird wird demnach erschwert, weil durch ein individualisierendes Deutungsmuster Ungleichheitsstrukturen als biografische Entscheidungen und individuelle Lebensentwürfe betrachtet werden.[23]

Das Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen und Aspekte lassen Ungleichheiten und Diskriminierungen nicht immer als solche erkennen. Im folgenden Abschnitt werden Denkansätze aufgegriffen, die sich mit der Konstruktion ungleicher Machtverhältnisse auf kultureller, struktureller und individueller Ebene befassen.

2.2. Im Geflecht sozialer Kategorien

Gender umfasst veränderbare soziale, kulturelle, ökonomische, politische, körperliche… Aspekte der Geschlechtsidentität sowie die damit verbundenen geschlechterstereotypen Zuschreibungen, Normierungen und Erwartungen. Somit bezieht sich Gender auf die vielfältige Ausgestaltung von Lebensweisen und Identitätsentwürfen, die von weiteren Ungleichheitsdimensionen wie Ethnizität, soziales Herkunftsmilieu, Alter, (geopolitische) Lokalität, Körper, Befähigung, sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauung etc. durchzogen sind und die individuelle Verortung im sozialen Gefüge sowie den Zugang zu Ressourcen, Mitgestaltung und Beteiligung, Chancen und Nicht-Chancen, bestimmen.[24]

Differenzen bzw. soziale Ungleichheiten resultieren aus Macht- und Verteilungskämpfen und dienen als Legitimation für Marginalisierung und Benachteiligung:

> *„Denn Geschlecht, Ethnizität oder Klasse zeichnen sich in westlichen Gesellschaften durch strukturelle Dominanz aus. Als Dimensionen sozialer Ungleichheit strukturieren sie unsere Gesellschaft in fundamentaler Weise und beeinflussen die Lebenschancen von Individuen. Soziale Strukturkategorien haben für Subjekte Allokationsfunktionen, d.h. sie dienen als gesellschaftliche Platzanweiser: Sie bestimmen die Wahrscheinlichkeit, welche Schulform man besucht und regulieren den Zugang zu bezahlter Erwerbstätigkeit bzw. zu spezifischen Segmenten des Arbeitsmarktes."*[25]

Formen des Normalismus. Darüber hinaus dienten die Gleichheitsideologien selbst dazu, Ungleichheitsverhältnisse durchzusetzen (Egalitarismus; dazu unten das Beispiel zum Emanzipationsdiskurs)." Vgl. Rommelspacher, 2006

22 Vgl.: Lormes, 2010

23 Vgl. Oechsle, Geissler, 2010

24 Anmerkung zu den aufgezählten Kategorien: Besonders intensiv verhandelte Begriffe sind „gender", „race", „class" – der Fokus wird je nach Zugang unterschiedlich gesetzt: beispielsweise liegt in der Queer Theory der Fokus auf Sexualität und Begehren, in den Disability Studies auf körperlicher Befähigung…

25 Walgenbach, 2012; *www.portal-intersektionalität.de* (Stand: 5. Mai 2013).

Kategorien sozialer Ungleichheiten werden demnach als einander überlagernde und in einander wirkende, verwobene Dimensionen, als *„multidimensionale Machtmatrix"*[26] oder *„Konfigurationen von Machtverhältnissen"*[27] gedacht. Begriffe wie **Intersektionalität** (Kreuzung) und **Interdependenz**[28] (wechselseitige Abhängigkeit von Ungleichheitsdimensionen) bzw. **interdependente Kategorien** (Fokus auf Differenzen innerhalb von Kategorien), verweisen auf diese Überlagerungen von Ungleichheitsdimensionen.[29]

Einer interdependenten Sichtweise folgend wird Gender als historisch und lokal (geografisch) variable soziale Kategorie, in Verwobenheit mit anderen sozialen Kategorien gefasst. Soziale Kategorien *„sind zum einen durch die verschiedenen Ebenen und Felder verbunden, welche zusammen historisch und lokal spezifische Arrangements herausbilden, zum anderen durch die Subjekte, welche durch und in mehreren interdependenten Kategorien positioniert sind."*[30] In der Interpretation und Analyse der *„internen Architektur"* interdependenter Kategorien werden Ungleichheiten und Privilegien mehrdimensional fokussiert – dabei *„kann es (…) nützlich sein, sich verschiedene interdependente Dominanzverhältnisse zu vergegenwärtigen – wie Antisemitismus, Rassismus oder Heteronormativität, um den analytischen Blick zu schärfen."*[31]

Der Kulturwissenschaftler Stefan Wellgraf zieht aus seiner teilnehmenden Beobachtung von Hauptschüler_innen mit Migrationshintergrund den Schluss, dass *„Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht"* im Alltagshandeln ständig produziert und reproduziert werden. In einem *„Spielraum von Variationen"* findet die kontinuierliche *„Neuformierung aus kategorialen Zuschreibungen, individuellen Aneignungen und kontextspezifischen Artikulationen"* statt. Wellgraf schließt weiter, dass (in diesem Fall die Hauptschüler_innen) *„nicht nur mit bestehenden Formen klassenbedingter, ethnischer und geschlechtlicher Zuschreibungen konfrontiert werden, sondern selbst an deren Formierung beteiligt sind. In diesen Momenten kultureller Praxis und Selbstverortung verbirgt sich einerseits die machtvolle Existenz dieser Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht, im mitunter spielerischen und ironischen Umgang mit komplexen Zuschreibungen liegt jedoch auch die Möglichkeit ihrer allmählichen Transformation verborgen."*[32]

Verschiedene Konzepte der feministischen Theorie, Queer und Transgender Studies, Critical Race-, Whiteness Studies, Social Justice, Disability Studies, das Konzept der Inklusion setzen (unterschiedlich gewichtend und fokussierend) an intersektionalen Schnittstellen und Geflechten an, zielen auf die Benennung, Sichtbarmachung und Analyse der Wirkungsweisen und Beziehungen von Ungleichheitsdimensionen und entwerfen Strategien zur Herstellung von mehr Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit.[33]

---

26 Walgenbach, 2012 (2. Auflage), S. 23-64.

27 Ein Begriff, den Encarnación Gutiérrez Rodríguez verwendet. Zitiert nach Walgenbach, ebda.

28 Walgenbach spricht von Interdependenzen und verweist damit auf die Verwobenheit und den mehrdimensionalen Charakter von Differenzen. In einem Experiment stellt sie die Verwobenheit in Form eines Hypertextes dar. Vgl. *ressources.portal-intersektionalitaet.de/standalone/graph* (Stand: 5. Mai 2013).

29 Zu Intersektionalität lassen sich drei Zugangsweisen unterscheiden: Der **anti-kategoriale Ansatz** untersucht Identitätskonstruktionen und damit einhergehende Ausschlüsse. Der **intra-kategoriale Ansatz** befasst sich mit Differenzen und Ungleichheiten im Rahmen von sozialen Kategorien. Und der **inter-kategoriale Ansatz** untersucht Wechselwirkungen zwischen Ungleichheitsdimensionen. Die Verbindung von theoretischen, methodologischen und analytischen Zugangsweisen wirft zahlreiche Fragen in Theorie und Praxis auf. Siehe dazu: Hess/Langreiter u.a, 2011. Weitere Quelle zum schnellen Nachlesen: Gender Wiki: *www.genderwiki.de/index.php/Intersektionalit%C3%A4t* (Stand: 5. Mai 2013)

30 Walgenbach, 2012.

31 Ebda.

32 Wellgraf, 2011, S. 147.

33 Die Ansatzpunkte liegen dabei auf analytischer, performativer und politischen Ebene.

Weiterführende Texte und Videos

Judith Butler über Performativität und Geschlechternormen: Your Behavior Creates Your Gender, Judith Butler im Interview mit Max Miller, aufgenommen am 13. Jan. 2011; ***bigthink.com/videos/your-behavior-creates-your-gender*** (Stand: 5. Mai 2013)

Gudrun Perko schreibt über Queer-Theorien als Denken der Pluralität, Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen. In: Quer. Lesen denken schreiben, Hg.in: Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 12/06, Berlin 2006; ***www.social-justice.eu/texte/QueerTheory(Perko).pdf*** (Stand: 5. Mai 2013)

Video zum Thema Intersektionalität: Intersectionality – Two blue crocodiles and the gap in the system; ***www.youtube.com/watch?v=byRjVKsM14Q&feature=youtu.be*** (Stand: 5. Mai 2013)

Portal zum Thema Intersektionalität[34] - Eine Forschungsplattform und Praxisforum entählt umfangreiches Textmaterial zum Thema Intersektionalität und Interdependenz; ***portal-intersektionalitaet.de*** (Stand: 5. Mai 2013).

Man for a Day, Dokumentarfilm von Katharina Peters, 2012; ***manforaday-film.com*** (Stand: 8. September 2013)

34 Betrieben von der Bergischen Universität Wuppertal, Konzept und Organisation: Katharina Walgenbach und Friederike Reher

„Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss."[35]

3. Diversität, Heterogenität, Vielfalt…

Der Begriff Diversity (engl., in der Übersetzung: Diversität, Vielheit, Vielfalt, Heterogenität) wird unterschiedlich verwendet und taucht in unterschiedlichen Begriffskonstellationen auf. Zum einen zielt er auf gleichstellungspolitische und gerechtigkeitsorientierte Konzepte, in wirtschaftlichen Zusammenhängen dominieren die optimale Nutzung und Verwertbarkeit von Vielfalt (Stichworte: Globalisierung, Mobilität, Humanressourcen). Bei der Anwendung oder Verwendung des Begriffes bedarf es angesichts dieser Bandbreite an Kontexten einer differenzierten Definition und Lesart.

Diversity in pädagogischen Handlungsfeldern zielt darauf ab, Differenzen anzuerkennen und in Verknüpfung mit Machtverhältnissen zu reflektieren. Dabei fließen Ansätze mit ein,

> *„die es erlauben, Annahmen über die Bedeutung kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede kritisch zu dekonstruieren, indem auf die Mehrdimensionalität der Kontexte hingewiesen werden soll, in denen individuelle Identitätsbildung und Lebenspraxis situiert ist. Damit soll der Diversity-Zugang einen selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen ermöglichen."* [36]

Der politisierte Diversity Ansatz von Gudrun Perko und Leah Czollek wendet sich gegen ein oberflächliches Verständnis von Diversität als „bunte Vielfalt" oder „beliebiges", pluralistisches Nebeneinander. In ihrem Modell ist die intersektionale Komplexität bedeutend und damit strukturelle Diskriminierung als Ineinanderverwobenheit auf allen Ebenen, wie im Konzept der Intersektionalität dargestellt. Sie verbinden folgende Theorie- und Handlungsansätze zugunsten der Umsetzung sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit: Feminismus, Gender Mainstreaming (GM), Interkulturalität, Antirassismus, Enthinderung und Transgender Ansätze (LSBT[37]/Queer). [38]

Ausgangspunkte ihrer Konzeption bilden rechtlich festgelegte Rahmenbedingungen des Gender Mainstreaming, ein europäischer politischer Strategieansatz, um die Gleichstellung von Männern und Frauen zu verwirklichen. Gender Mainstreaming zielt als Top-Down-Strategie darauf ab, die Geschlechterperspektive auf allen gesellschaftlichen Ebenen und in alle Entscheidungsprozessen um Ungleichheiten einzubinden, zu reflektieren und Gesellschaft so zu gestalten, dass Verteilungsgerechtigkeit vorangetrieben, Rollenzuschreibungen überwunden und strukturelle Ungleichheiten abgebaut werden.[39] Entwickelt aus feministischen Ansätzen und Diskussionen sowie gleichstellungs- und entwicklungspolitischen nationalen und internationalen Aktivitäten wurde Gender Mainstreaming auf der 4. Weltfrauenkonferenz der UNO in Peking als Strategie der internationalen Gleichstellungspolitik eingeführt. Der Amsterdamer Vertrag von 1999 verpflichtet alle EU-Mitgliedstaaten zur rechtlich verbindlichen Umsetzung von Gender Mainstreaming. Die Definition von Gender Mainstreaming der Europäischen Kommission aus dem Jahr 1998 lautet: *„Gender Mainstreaming besteht in der Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von Entscheidungsprozessen in allen Politikbereichen und Arbeitsbereichen einer Organisation. Das Ziel von Gender Mainstrea-*

35 Negt, 2012, S. 60.
36 Bembrahin, 2008.
37 Abkürzung für: Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans (Transgender, Transsexualität)
38 Vgl.: Czollek/Perko/Weinbach, 2002 UND Perko/Czollek in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 3/2008.
39 In Österreich verknüpft sich Gender Mainstreaming mit dem Bundesverfassungsgesetz, das jede Form der Diskriminierung auf Grund des Geschlechts verbietet. Weitere Informationen zu Gender Mainstreaming: *erwachsenenbildung.at/themen/gender_mainstreaming/gender_mainstreaming_ueberblick.php* (Stand: 5. Mai 2013)

ming ist es, in alle Entscheidungsprozesse die Perspektive des Geschlechterverhältnisses einzubeziehen und alle Entscheidungsprozesse für die Gleichstellung der Geschlechter nutzbar zu machen.“[40]

Perko und Czollek befragen das Konzept des Gender Mainstreaming hinsichtlich einer klassisch-binären Geschlechterkonstruktion und erweitern es um eine queere Sichtweise, die vielfältige Genderentwürfe mit einbezieht und die heteronormative Konstruktion von Geschlecht aufbricht:

> *„Die Dekonstruktion der Geschlechter Mann und Frau im heteronormativen Schema durch Queer Studies kann helfen, das bisherige Selbstverständnis von Geschlecht in seiner Eindimensionalität von (heterosexueller) Frau und (heterosexuellem) Mann zu irritieren, zu verschieben, aufzubrechen: und zwar zugunsten der vielfältigen Formen menschlicher Lebensweisen. Dabei richten sich Queer Studies nicht gegen heterosexuelle Lebensweisen an sich, sondern gegen die Auffassung, diese seien die einzig normalen, also gegen jene Ansichten, die das Denk- und Verhaltenssystem der Heteronormativität reproduzieren und produzieren.“* [41]

Des Weiteren ziehen sie das Gleichbehandlungsgesetz (GlBG)[42] heran, das Diskriminierung und Belästigung aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Ausrichtung und Geschlecht untersagt und binden bestehende Theorie- und Handlungsansätze ein, die – wie im ersten Abschnitt skizziert – Differenzlinien in einer intersektionalen und interdependenten Sichtweise reflektieren.[43]

3.1. Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit

Das Themenbündel Anerkennung von Diversität, Chancen-, Zugangs- und Verteilungsgerechtigkeit wird im Rahmen von Gerechtigkeitsdiskursen und -theorien aufgegriffen. Hier seien zwei Ansätze erwähnt, die in einen Bezug zum Thema Inklusion (siehe dazu Punkt 4.3., S.21) gesetzt werden können. Die Gerechtigkeitstheoretiker_innen Amartya Sen und Martha Nussbaum setzen an der Menschenrechtsdiskussion und am Begriff der „Menschenwürde“ an. Sie charakterisieren einen „Ermöglichungsansatz“ (Capability Approach – auch zu übersetzen mit „Verwirklichungschancen-Ansatz“ oder „Fähigkeiten-Ansatz“), der an den individuellen Fähigkeiten und Potenzialen andockt, die nicht allein das Individuum entwickeln kann/muss, sondern die für das Individuum angeboten („ermöglicht“) werden müssen – hinsichtlich struktureller Bedingungen und hinsichtlich zur Verfügung gestellter Ressourcen. Dies entspricht der Forderung nach Gerechtigkeit, die in politischer und staatlicher Verantwortung allen Menschen eine chancengerechte Bildung ermöglicht.[44]

Weiteres sei auf das Konzept des Social Justice von Czollek/Weinbach/Perko verwiesen, das den Gerechtigkeitsansatz der amerikanischen Theoretikerin Iris Marion Young adaptiert, einen spezifischeren Fokus auf die Analyse von Macht- und Herrschaftskonstellationen (Formen der Unterdrückung) und eine Politik der Verteilungsgerechtigkeit und partizipativen Anerkennungsgerechtigkeit legt. Die Autor_innen beschreiben Social Justice als das Gegenteil von Unterdrückung und Diskriminierung und fordern *„eine Politik der Differenz und der Differenzierung von Unterdrückung“* auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Im Zentrum steht

40 Zitiert nach: *www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gendermainstreaming/Grundlagen/geschichten/international/index.html* (Stand: 4. Mai 2013)

41 Czollek/ Perko, 2008, S. 18.

42 Weitere Informationen: *www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003395* (Stand: 5. Oktober 2013)

43 Czollek/Perko, 2008, S. 2-12.

44 Vgl.: Reich, 2012, S. 29f.

das einzelne Individuum mit seinen Wünschen, Bedürfnissen und einer spezifischen Lebensrealität, das als gesellschaftliche Akteur_in für das eigene Handeln bzw. das Handeln in Gruppen dazu bereit ist, Verantwortung zu übernehmen. *„Social Justice bedeutet das Ziel und den Prozess hin zu einer gerechten Gesellschaft, in der alle (und nicht möglichst viele) Menschen materiell abgesichert leben und an allen gesellschaftlichen Ressourcen (materiellen, kuklturellen, sozialen, institutionellen, politischen…) teilnehmen können. Es meint ferner sich wechselseitig zu unterstützen, sich als jeweils besondere Individuen anzuerkennen und Konflikte im Zusammenleben gewaltfrei und konstruktiv zu lösen.“*[45]

Weiterführende Texte

Zur Geschichte und Entwicklungen von Gender Mainstreaming auf internationaler Ebene und auf EU-Ebene: ***www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gendermainstreaming/Grundlagen/geschichten/international/index.html*** (Stand: 5. Mai 2013)

Zusammenfassungen der EU-Gesetzgebungen: ***europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/index_de.htm*** (Stand: 4. Mai 2013)

Gesamte Rechtsvorschrift für Gleichbehandlungsgesetz, Fassung vom 12.07.2013. ***www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003395*** (Stand: 5. Mai 2013)

Webseite zu **Social Justice** von Gudrun Perko, Leah Czollek, Heike Weinbach: ***www.social-justice.eu*** (Stand: 5. August 2013).

Perko, Gudrun / Czollek, Leah Carola: **Gender und Diversity gerechte Didaktik - Ein intersektionaler Ansatz.** In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008, Erscheinungsort: Wien. ***www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf*** (Stand: 14. April 2013

45 Vgl. Czollek/Perko/Weinbach: 2012, S. 26

„Geschlecht als etwas Hergestelltes zu begreifen, eröffnet die prinzipielle Möglichkeit, diesen Herstellungsprozess zu verändern, und stellt somit auch die Voraussetzung dar, über Lernen und Bildung in diesen Prozess einzugreifen."[46]

4. Gender und Diversity in Lernprozessen

Ausgehend von diesen grundlegenden Gedanken und Konzepten zu Gender, Diversity und Intersektionalität stellt sich hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen die Frage, wie diese Ansätze und Zugänge im Rahmen von didaktisch/methodischen Konzeptionen bzw. auf der konkreten Handlungsebene von Lehrenden und Lernenden berücksichtigt, thematisiert und eingebunden werden können. *Wie kann die Vermittlung einer umfassenden Gender- und Diversitykompetenz gelingen? Wie können Lernarrangements gender- und diversitygerecht gestaltet werden? Was bedeutet das auf der Beziehungsebene der Lehrenden und Lernenden?*… Die Annäherung an diese Fragen bedarf eines ganzheitlichen Ansatzes (Analysen, Reflexionen, Interventionen), der alle Bereiche des Lernens (auf gesellschaftlicher, institutioneller, sozialer und individueller Ebene) mit einbezieht bzw. weitgehend mitdenkt um gender- und diversitygerechte Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Vorweg soll jedoch die grundsätzliche Frage beantwortet werden: *Wie können Gender- und Diversitykompetenz definiert oder beschrieben werden? Was kann darunter verstanden werden?* Das GenderKompetenz-Zentrum der Humboldt-Universität Berlin bietet folgende Definitionen an, die hier als Ausgangspunkte für weitere Überlegungen dienen - der Begriff Diversity wird auf „Queerversity"[47] erweitert.

Genderkompetenz *„...ist die Fähigkeit zu verstehen, wie die soziale Kategorie Geschlecht (Gender) gesellschaftliche Verhältnisse organisiert - Körper, Subjektivität und Beziehungsformen, aber auch Wissen, Institutionen sowie Organisationsweisen und Prozesse. Doch Genderkompetenz ist nicht nur eine Fähigkeit, sondern auch eine Strategie um Veränderungen zu bewirken, indem Ziele der Gleichstellungs-, Antidiskriminierungs- und Diversitätspolitiken umgesetzt werden."*[48]

Diversity ….. Queerversity *„...ist eine Strategie, die darauf abzielt der Unterschiedlichkeit von Lebensweisen eine gleichberechtigte Teilnahme an der Öffentlichkeit zu ermöglichen. Queerversity beruht darauf zu verstehen, dass Identitäten weder eindimensional noch unveränderlich sind, sondern aus komplexen Machtverhältnissen hervorgehen. Queerversity basiert auf der Kritik an Identitätsvorstellungen und Politikformen, die Hierarchien, Abwertungen, Ausschlüsse und Zurichtungen recht-fertigen."*[49]

46 Pichler/Steiner, 3/2008.

47 Das GenderKompetenzZentrum führt als queer-theoretische Erweiterung genderkompetenter Bildungs- und Beratungsarbeit sowie Gleichstellungspolitik den Begriff „Queerversity" ein und meint damit: „Queerversity ist eine Strategie, die auf die kritische Umarbeitung gängiger Diversitätspolitiken (diversity politics) abzielt. Anliegen ist es, eine verstärkte Aufmerksamkeit für die im Bereich sozialer Differenzkonstruktionen wirksamen Machtprozesse zu entwickeln. Hierbei gilt es inbesondere der Kritik an Positionen Raum zu verschaffen, die den Umgang mit Differenz an Nutzbarkeitskriterien koppeln." Quelle: GenderKompetenzZentrum der Humboldt-Universität Berlin; *www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/genderkompetenz-und-queerversity/queerversity* (Stand: 5. Mai 2013)

48 Ebda.

49 Ebda.

4.1. Didaktische Annäherungen und Hinweise

„Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar."[50] Die konstruktivistische Didaktik arbeitet mit Annahmen, die sich ebenso in den bereits skizzierten Ansätzen zur Konstruktion von Geschlechtsidentitäten wiederfinden. Genau so wenig wie das Modell heteronormativ gedachter Geschlechtsidentitäten („Mann", „Frau") haltbar ist, gibt es auch keine „Wahrheit", die Lernenden verkündet werden kann: *„Wir müssen uns von der Illusion verabschieden, dass Lernende das lernen, was wir lehren, dass Lernen also die Abbildungen und Widerspiegelung des Gelehrten ist. (...) das Lernen der Lernenden ist in ihren unverwechselbaren Deutungsmustern, Lebenswelten und kognitiven Landkarten verwurzelt."*[51]

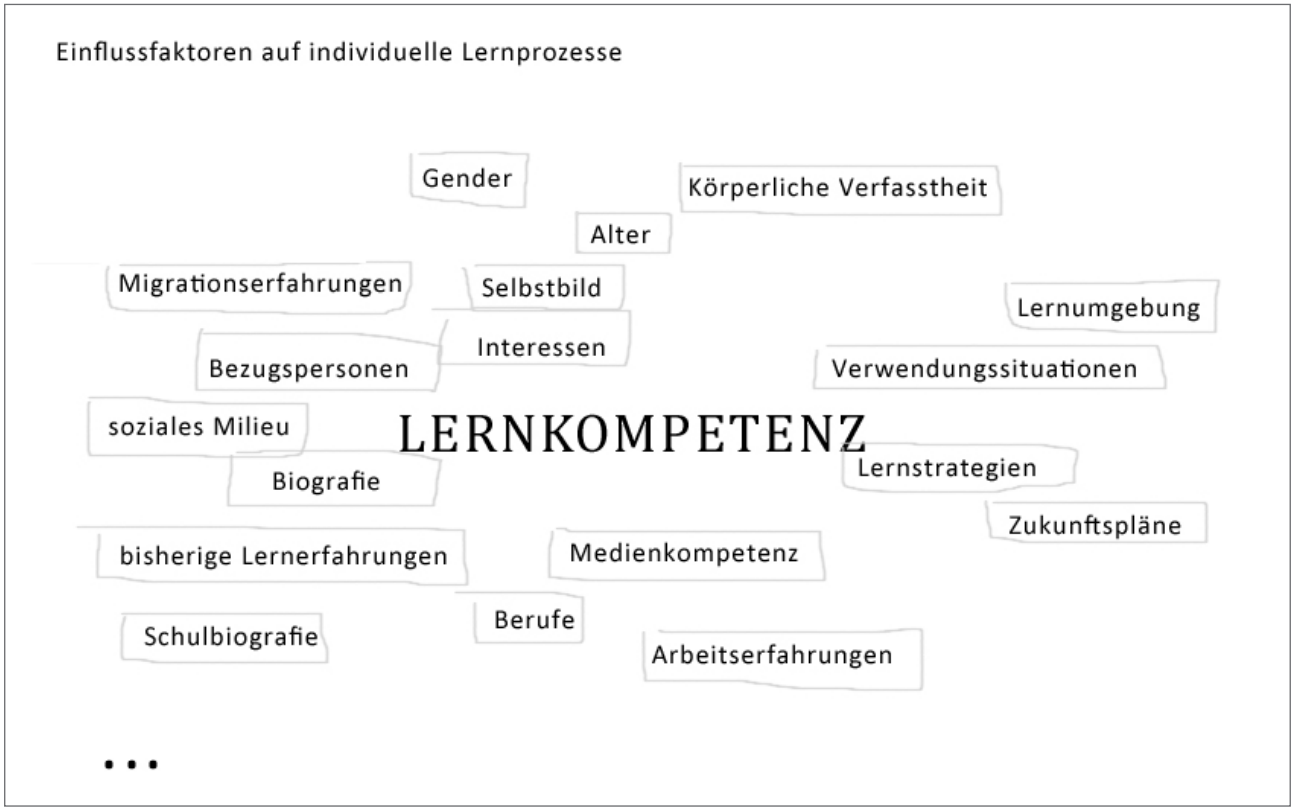
Die konstruktivistische Didaktik basiert auf der Erkenntnis der Diversität der Lebensentwürfe. Wir erfinden unsere Wirklichkeit selber – wir kreieren sie – aus unseren Erfahrungen heraus, in Bezug zu unserem Umfeld.[52] Die konstruktivistische Sichtweise misst dem Vorwissen der Lernenden, ihrer Beziehungsumgebung, Herkunft und Erfahrung eine entscheidende Bedeutung in der Gestaltung weiterer Lernprozesse zu. Ob und wie Lernende das, was ihnen als „Lehre" bzw. „Lernen" begegnet, aufgreifen, verarbeiten oder anwenden, ist von der Logik dessen gesteuert, über das sie bereits verfügen. Neue Erkenntnisse werden stets vor dem Hintergrund bestehender Vorerfahrungen eines Menschen konstruiert. Lernen wird in diesem Zusammenhang als ein „Re-Organisationsprozess" verstanden, in dem Lernende an Vorkenntnissen anknüpfen, dieses aktivieren und bestehende Konstrukte modifizieren - unter dem Prinzip der *„aktuellen und zukünftigen Zweckmäßigkeit".* [53]

Folgende Komponenten beeinflussen das Lernverhalten Erwachsener

- **Vorerfahrungen**: die Definition weiterer Bildungs- und Lernziele erfolgt in Anknüpfung an bereits vorhandenes Wissen und Vorerfahrungen der Lernenden
- **Interesse:** der Lernbedarf ist verbunden mit einem bestimmten Interesse über das sich ein Lernmotiv erstellt.
- **Deutungsmuster:** Deutungsmuster beschreiben das Ergebnis der persönlichen und sozialen Verarbeitung von Strukturen der Wirklichkeit. Sie beschreiben gemeinsam geteilte Vorstellungen in einem Kulturraum oder Milieu. Deutungsmuster bilden den Rahmen, in den Lernen integriert wird. Sie ermöglichen die Rückbindung an die Wirklichkeit.
- **Anschlussfähigkeit:** *„Erfahrung baut auf früheren Erfahrungen auf, Wissen entsteht aus vorhandenem Wissen. Lernen erfolgt nach gelernten und „bewährten" Mustern. Lernen im Erwachsenenalter ist grundsätzlich „Anschlusslernen", Gelernt wird nicht, was einem „gesagt" wird, sondern was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird."*[54]

50 Siebert, 2006.
51 Arnold, 2009.
52 Allerdings sei hier darauf verwiesen, dass diese „Erfindung der Wirklichkeit" immer in Einbettung gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse geschieht – so auch das Möglichkeitenspektrum und der zur Verfügung stehende Handlungsraum vorgegeben sind – Vgl. dazu auch den Ansatz der Intersektionalität im vorigen Abschnitt.
53 Vgl.: Arnold, Rolf, 2009 und Thissen, 1997, S. 69-79.
54 Horst Siebert zitiert nach: Arnold, 2009. S. 15.

Diese Skizze stellt zahlreiche soziale und biografische Einflussfaktoren auf die „Lernfähigkeit" von Erwachsenen dar:



Skizze: Einflussfaktoren auf individuelle Lernprozesse, Eigene Darstellung, 2013.

Folgt man aktuellen Beiträgen zur Didaktik des Erwachsenenlernens, so ist festzustellen, dass sich als charakteristisches Kennzeichen die „Biografizität" oder die biographische (die auch einen soziokulturell konstituierte ist) Vorprägung von Lernmotivation, Lernprozess und Lernergebnis herauskristallisiert. Was letztlich für die Erwachsenen Bedeutung erlangen soll - so die Biografizitätsthese - muss aus ihrem Bedeutungszusammenhang stammen bzw. an diesen anschließbar bzw. erschließbar gestaltet und präsentiert werden.[55]

> *„Die konstruktivistischen Didaktiken gehen davon aus, dass sich Wissen nicht „vermitteln" lässt, sondern vielmehr in konkreten Situationen immer erst aus der eigenen Erfahrung heraus aufgebaut und konstruiert werden kann. Und sie gehen dabei auch davon aus, dass nur selbst konstruiertes und in die eigenen kognitiven Deutungsstrukturen integriertes Wissen richtig verstandenes bedeutsames Wissen ist."* [56]

Im gegenwärtig vorherrschenden Kompetenzdiskurs werden viele der didaktischen Grundannahmen des Konstruktivismus aufgenommen.[57] Eine kompetenzorientierte Didaktik legt den Fokus des Lernens nicht auf den Erwerb von Faktenwissen, viel mehr zielt sie darauf, die Lernenden im Erwerb von Kompetenzen zu unterstützen und zu begleiten. Der Aufbau von Kompetenzen, das Experimentieren und Lernen ist in (möglichst praxisnahe) Handlungsfelder eingebunden, findet in Erfahrungsräumen und in Beziehungen statt.

55 Vgl. ebda.
56 Ebda.
57 Vgl. dazu die ebenfalls im Projekt erarbeiteten „pädagogisch-didaktischen Überlegungen".

Lernen, das Training von Kompetenzen, ist immer situiertes Lernen – es besteht nicht nur aus der Übernahme und Aneignung von Neuem, sondern folgt der Logik der Aneignung bzw. der biographischen und kulturellen Synthese, d.h. kompetenzorientierte Lernprozesse sind selbstorganisierte Denkvorgänge, die sich stets in Kontexten vollziehen.[58]

Für Lernprozesse bedeutet dies, dass diese offen gestaltet sind, Lehrende als Lernende und Lernende als Didaktiker_innen betrachtet werden können. Im Rahmen von situativem Erfahrungslernen sollen Handlungsspielräume eröffnet und Perspektiven erweitert werden. Dabei ist eine Vielfalt von kreativen und partizipativen Methoden gefragt, um die Lernenden auf verschiedenen Ebenen anzusprechen. Kersten Reich formuliert folgende Prinzipien einer konstruktivistischen Didaktik:

- Die Selbstständigkeit der Lernenden steht im Vordergrund
- Lernende werden als Didaktiker_innen gesehen
- Das Gelernte wird praktisch realisiert
- Es wird mit Erfahrungen und Imaginationen gearbeitet
- Es wird ressourcen- und lösungsorientiert gearbeitet
- Lernen geschieht durch Erfahrung - „learning by doing“[59]

Peter Alheit folgt ebenso einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen und betrachtet das gesammelte biografische Erfahrungswissen als Ressource mit Gestaltungspotenzial. Der von ihm geprägte Begriff „Biografizität“ fasst das „versteckte (weil unbewusste) Lernpotenzial“ und meint damit den „Zwang und die Chance zugleich“, das eigene Leben selbst zu gestalten bzw. gestalten zu müssen. Lernprozesse erfolgen durch Impulse von außen, die in Anschlussfähigkeit an Vorerfahrungen „eigensinnig“ entsprechend einer inneren Eigenlogik verarbeitet werden - *„Biografizität ist gleichsam der persönliche Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen. Jeder aktuelle Lernprozess funktioniert so, und deshalb ist alles Lernen in gewisser Weise biografisches Lernen“*[60] und birgt Wandlungs- und Veränderungspotenzial.

In einer zunehmend globalisierten, medialisierten und fragmentierten Welt betont Alheit die Notwendigkeit verborgene Potentiale und Ressourcen neuer *„Möglichkeitsräume“* zu erschließen und nutzbar zu machen – dabei verweist er auf die Notwendigkeit, *„quer“* zu denken und neue Wege zu gehen: Hier erweisen sich seiner Meinung nach transdisziplinäre und vernetzte Projekte als sinnvoll – als Beispiel führt er den Einsatz kreativer Zugänge und Methoden bei der Gestaltung von Lernarrangements an (möglich sind verschiedene Formen wie Performance, öffentliche Aktionen, Theaterarbeit, bildnerische Gestaltungsweisen etc.) – diese eröffnen den Lernenden neue Erfahrungsräume, in denen Partizipation, aktive Gestaltung und Selbstpräsentation ermöglicht werden. In diesen künstlerischen oder darstellerischen Prozessen werden „Biografizitätspotenziale“ zugänglich und können als Ressource aktiviert werden.[61]

Die Diversität von Lebenswelten stellt zum einen die persönliche Ressource und das Potenzial der Lernenden dar, auf das diese in Lernprozessen zugreifen. Ebenso vielfältig sind andererseits die unterschiedlichen Barrieren, Hürden und Möglichkeiten mit denen Lernende auf ihren Ausbildungs- und Berufswegen konfrontiert sind. Studien verweisen auf die Segregation im Bildungssystem. Der Zugang zu Bildung ist milieuspezifisch geprägt und bedingt. Besonderes Gender, soziale Herkunft und Migrationsstatus beeinflussen

58 Horst Siebert zitiert nach: Arnold, Rolf: 2009. S. 41.

59 Melanie Ebenfeld beschreibt diese Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik in Anlehnung an Kersten Reich. Vgl. Ebenfeld, 2012, S. 13.

60 Alheit, 2006, S. 5.

61 Vgl. Alheit, 2006, S. 7.

die eingeschlagenen Bildungs- und Berufswege, was sich wiederum auf die Lebenschancen auswirkt. Eine zentrale sozial- und bildungspolitische Aufgabe besteht darin, allen Menschen den Zugang zu Bildung und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Im folgenden Abschnitt werden anknüpfend an die Diversität der Lebenswelten und ungleichen Ausgangsbedingungen der Lernenden die gleichstellungsorientierte Didaktik von Kaschuba und das Konzept der Inklusion thematisiert – beiden sind chancengerechter Zugang zu Bildung und Partizipation vordergründiges Anliegen.

4.2. Gleichstellungsorientierte Didaktik

Das Konzept einer gleichstellungsorientierten Didaktik zielt auf gleiche Chancen der Lernenden - unabhängig vom jeweiligen kulturellen Hintergrund, von Religion, Alter, Gender, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, körperlicher Verfasstheit. Besonderes Augenmerk liegt auf der individualisierten und diskriminierungsfreien Gestaltung von Lernumgebungen für eine vielfältige Zielgruppe mit ebenso vielfältigen Bedürfnissen und Lernwegen.

> *„Anders als in der konstruktivistischen Didaktik, die die Vielfalt und Pluralität als wichtige Orientierung und Gütezeichen von Bildung beschreibt, werden in der geschlechtergerechten Didaktik die strukturellen Machtverhältnisse neben sozialen Konstruktionsprozessen nicht vernachlässigt. Hierfür ist der Ansatz der Intersektionalität, der das Zusammenspiel von Gender, Rasse/Ethnizität, Klasse, Sexualität, Generation, Religion, Behinderung/Gesundheit in Bezug auf die Gleichzeitigkeit ihrer Wirkung auf Identitätskonstruktionen einbezieht, stärker und systematischer als bisher in die (genderbezogene) Bildungsarbeit zu integrieren."* [62]

Eine gleichstellungsorientierte, gender- und diversitygerechte Didaktik behält die Wechselwirkungen zwischen individueller, institutioneller und kultureller/gesellschaftlicher Ebene im Auge. Dabei geht es nicht darum Unterschiede, Verschiedenheiten aufzuheben, sondern zu enthierarchisieren – zu „entmachten".

Gerrit Kaschuba formuliert folgende drei Leitlinien, die sie einer gleichstellungsorientierten Didaktik zugrunde legt:[63]

- **Gleichheit:** bezieht sich auf die rechtliche Ebene - auf gleiche Rechte und Handlungsbedingungen für „Frauen", „Männer" und auf das Verbot von Diskriminierungen
- **Differenz:** bezieht sich auf die strukturelle Ungleichheiten und Benachteiligungen von „Frauen" und „Männern"
- **Dekonstruktion:** bezieht sich auf die Diskursebene und auf das Aufbrechen von Dichotomien, binären Konstruktionen von Gender und daraus abgeleiteten Stereotypien und Heteronormativitäten: *„Nicht die gemeinsame Identität von Frauen, von Männern stiftet die Ziele, sondern diese sind immer wieder in bestimmten Kontexten neu zu bestimmen."*[64]

62 Derichs-Kunstmann/Kaschuba u.a., 2009
63 Kaschuba, 2005, S. 67
64 Ebda, S. 67.

Ziele einer gleichstellungsorientierten Didaktik

- die Reflexion von Diskriminierungen und herrschenden Machtverhältnissen in gesellschaftlichen Realitäten (z.B. Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten, stereotype Zuschreibungen und Vorurteile reflektieren etc.)
- das Erkennen struktureller Ein- und Ausschlussmechanismen, deren Wirkungsweisen und Verwobenheit (Marginalisierungen, Unterdrückungen, Ungerechtigkeiten/ Ungleichheiten…)
- die Reflexion, Auslotung, Transformation des eigenen Handlungsrepertoires
- die Förderung der gleichberechtigten, aktiven Beteiligung, Mitgestaltung und Ressourcenausstattung
- die Schaffung von offenen, diskriminierungsfreien Lernumgebungen, die der Vielheit der Zielgruppen gerecht werden und in denen selbstgestaltete Lernprozesse ermöglicht werden

Weitere Quelle

Das **„Gender-Manifest – Ein Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung“** liefert methodische Prämissen für eine reflektierende Gender-Praxis; ***www.gender.de/mainstreaming/GenderManifest01_2006.pdf*** (Stand: 5. Mai 2013)

„Eine tatsächliche Chancengleichheit aller Menschen ist angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse deshalb illusorisch, weil die Menschen in der Gegenwart in sehr unterschiedlichen ökonomischen, sozialen, kulturellen, bildungsbezogenen und auch körperlichen Voraussetzungen auf die Welt kommen und sich in der Welt entwickeln. Diese Unterschiedlichkeit lässt sich nicht einfach gleichmachen. Aber es kann für eine höhere Gerechtigkeit der Chancen gesorgt werden."[65]

„Gesellschaftliche Gleichheit und Gerechtigkeit sind durch Pädagogik nicht herstellbar. Realistischerweise kann es in der Bildungspraxis (nur) um eine Reduktion von Ungleichheiten gehen."[66]

4.3. Das Konzept der Inklusion

Inklusion steht für die Anerkennung und Wertschätzung aller Beteiligten in einer diversen Gesellschaft, für Chancen-, Zugangs- und Verteilungsgerechtigkeit und findet in den Menschenrechten, in der Diskussion des Begriffes Menschenwürde, in Gerechtigkeitsdiskursen bis hin zu den Konventionen der UNESCO Ausdruck: *„Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und nonformalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein Randthema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zugänglich zu machen und um eine inklusive Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element Lebenslangen Lernens."*[67]

Der Soziologe Martin Kronauer betrachtet das Begriffspaar Exklusion/Inklusion in seiner historischen Gewachsenheit und stellt eine Verknüpfung zur *„sozialen Frage der Gegenwart"* und zur *„Zukunft der Demokratie"* her. Er begreift Exklusion als Ausschluss bzw. Ausgrenzung „in" der Gesellschaft – als eine Gleichzeitigkeit von *„Drinnen"* und *„Draußen"*, als eine *„besondere Form des Innerhalb"* – dies gilt z.B. dann, wenn soziale Rechte oder Ansprüche an diskriminierende Bedingungen geknüpft sind (hier wären u.a. Phänomene wie „Altersarmut", „illegalisierte Migrant_innen" zu beschreiben). Kronauer fordert ein mehrdimensionales und vielseitiges Verständnis von „Exklusion" wie auch von „Inklusion" (wie es beispielsweise der bereits erwähnte Intersektionalitätsansatz versucht). Im Zusammenhang mit dem Bildungssystem folgt Kronauer dem Bourdieu´schen Begriff der *„internen Ausgrenzung"* – einerseits werden Chancen versprochen, andererseits hält gerade das Bildungssystem Ausgrenzungsmechanismen aufrecht und ist nach wie vor stark selektiv.[68]

Inklusion erfordert die Überwindung struktureller/institutioneller Hindernisse und Ausgrenzungsmechanismen und wird im Schulkontext[69] ebenso aufgegriffen wie im Erwachsenenbildungskontext – hinsichtlich verschiedener Zielgruppen. Prasad Reddy betrachtet Inklusion als ganzheitlichen gesellschaftlichen Prozess, im Sinne eines Transformationsprozesses, der auf *„struktureller Ebene, auf der politischen, sozialen,*

65 Reich, 2012, S. 31
66 Reddy, Prasad: 2012, S. 32
67 Deutsche UNESCO-Kommission, 2010
68 Vgl. Kronauer, 2010, S. 24.ff
69 Tony Booth und Mel Ainscow haben dies für den Schulbereich unternommen. Vgl.: Booth/Ainscow, 2003.

ökonomischen und religiösen Ebene" stattfindet. Entlang der Kategorien Geschlecht, soziales Herkunftsmilieu und Migrationsstatus unternimmt er den Versuch „*Leitlinien eines Index der Inklusion für Weiterbildungsanbieter_innen*" mit dem Fokus auf „bildungsbenachteiligte Migrant_innen" zu entwerfen. Er bemüht sich dabei um einen mehrdimensionalen Ansatz, greift zahlreiche Aspekte in verschiedenen Themengebieten auf und formuliert Empfehlungen für inklusive, lebenswelt- und ressourcenorientierte Bildungsangebote, deren Teilnehmer_innen als Akteur_innen wahrgenommen werden.[70] Entlang von Reddys Entwurf und einer weiteren Arbeit von Claudia Stroh[71] lassen sich diese Themenbereiche wie folgt skizzieren:

- **Zugang:** Reflexion von strukturellen/institutionellen Zugangsbarrieren (arbeitsmarkt- und integrationspolitische Hürden), sozio-kulturellen und kommunikativen Ausschlussmechanismen und deren Beseitigung (z.B.: Anerkennungsrichtlinien, Strukturen von Qualifizierungsmaßnahmen, Mehrsprachigkeit, etc.)
- **Mehrdimensionale Sichtweise von Inklusion:** Verschränkte Wirkungsweise von sozialen Kategorien (vgl. Intersektionalität/Transsektionalität)
- **Partizipation und Empowerment:** Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe, Mitgestaltung und selbstbestimmtem Handeln, „*Teilhabe an sozialen Veränderungsprozessen*"[72]
- **Potenzial- und Ressourcenorientierung:** Abkehr von einem defizit- und problemorientierten Blick, Orientierung an den Potenzialen und Ressourcen der Lernenden – Stärken, Erfahrungen, Vorkenntnisse, Handlungs- und Deutungsmuster sowie die Lebenswelt der Lernenden („Lebensweltexpert_innen") werden mit einbezogen.
- **Vielfalt und Anerkennung von Differenz:** Heterogenität als Chance im gemeinsamen Lernprozess
- **Kooperation und Vernetzung:** mit lokalen Einrichtungen und Communities

70 Vgl.: Reddy, 2012.
71 Stroh, 2012.
72 Annette Sprung – zitiert nach Reddy, 2010, S. 131.

5. Kriterien für eine Gender und Diversity gerechte Praxis

Lerngruppen können in ihrer vielfältigen Zusammensetzung als Mikrokosmen betrachtet werden, in dem sich gesellschaftliche Dynamiken abbilden und damit auch thematisiert werden können.

In Anlehnung an aktuelle Diskurse sowie der laufenden Entwicklung von exemplarischen Beispielen zu den Kompetenzfeldern Deutsch/Kommunikation/Gesellschaft, Englisch/ Transkulturalität/Globalität, Mathematik, Berufsorientierung, Natur & Technik, Gesundheit & Soziales, Kreativität & Gestaltung sowie Weitere Sprachen wird nunmehr auf praxisbezogene Kriterien zur Gestaltung von gender- und diversitygerechten Lernumgebungen eingegangen.

5.1. FOKUS: Auswahl der Themen & Inhalte

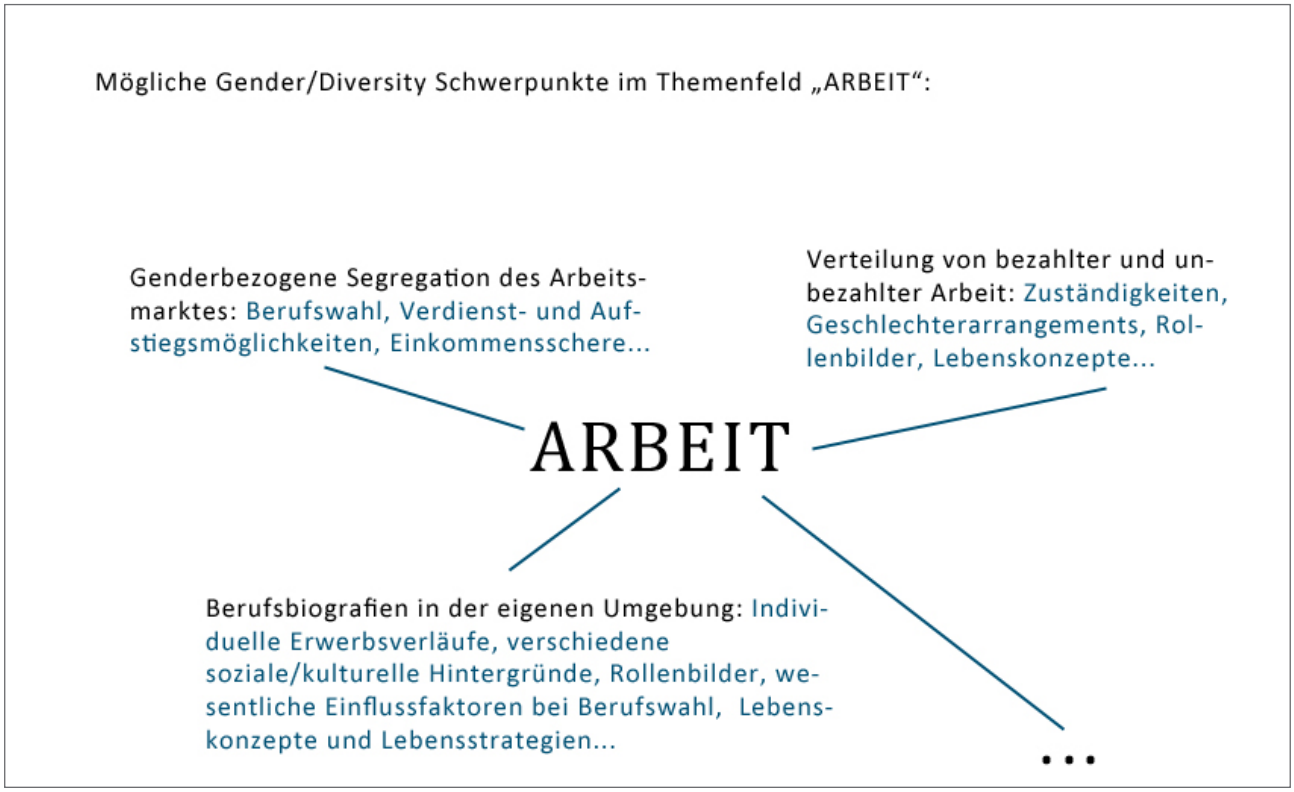
Als ein vordergründiges Ziel in kompetenzorientierten Bildungsprozessen ist die Entwicklung und Förderung von Handlungsfähigkeit und Partizipation der Lernenden zu nennen. Ihre vielfältigen Lebenswelten, sozialen und kulturellen Erfahrungen und Hintergründe sowie ihre unterschiedlichen Lernbedürfnisse stellen einen wesentlichen Ausgangspunkt für die Konzeption von Lernumgebungen dar. Dazu wird im Curriculum folgendes formuliert:

> *„Die Aufgaben, Themen sowie eingesetzten Materialien orientieren sich an der Lebenswelt und an den speziellen Bedürfnissen der Lernenden. Die Lerninhalte und -schritte werden mit dem Alltag der Lernenden in Verbindung gebracht. Die Lernenden sollen die Lernsituation als eine für sie selbst relevante Aufgabe entdecken, indem Lernaufgaben auf realistische Verwendungssituationen bezogen sind. In der Vermittlung neuen Wissens wird an die Vorkenntnisse und vorhandenen Erfahrungen der Lernenden angeknüpft.“*[73]

Die Themen und Interessen der Lernenden werden an Ausgangssituationen und Vorkenntnissen der Lernenden orientiert gewählt bzw. entsprechend aufbereitet – sie stellen den Ausgangspunkt für weitere Bearbeitungsprozesse dar. Eine gender-, diversitygerechte Zugangsweise fragt nach den Wirkungsweisen sozialer Kategorien und arbeitet diese reflexiv an bestimmten Themen und Aufgabenstellungen heraus. In der Konfrontation und Auseinandersetzung mit der eigenen Konstruktion von Geschlechtsidentität im Rahmen von Gruppenprozessen kann es gelingen, die vielfältige Formen von Gender zu thematisieren und aufzuzeigen - herrschende Normen zu reflektieren und zu hinterfragen, eigene „geschlechtsuntypische“ Kompetenzen zu ermutigen und zu stärken, neue Perspektiven und den Blick auf nicht-traditionelle Lebens- und Berufskonzepte zu öffnen.

Entsprechende Themenbereiche müssen explizit benannt und somit sichtbar werden. Die kompetenzfeldübergreifende Vorbereitung und Bearbeitung der Themen kann ermöglichen, bestimmte Schwerpunkte mehrperspektivisch zu betrachten. Bezogen auf exemplarische Beispiele wurde dies anhand des Themenfeldes „Arbeit“ dargestellt – die Skizze zeigt in Ansätzen, welche gender-, diversitybezogenen Aspekte aufgegriffen werden können (konkretere Ausarbeitungen und Vorschläge zur Umsetzung dazu finden Sie in der Beispielsammlung):

73 Curriculum/Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung, 2012



Skizze: Mögliche gender- diversitybezogene Aspekte im Themenfeld Arbeit, Eigene Darstellung, 2013.

CHECKLISTE: Reflexionsfragen zur Auswahl der Themen und Inhalte:

- Sind gender- und diversitybezogene Aspekte in den von mir ausgewählten Themen und Inhalten berücksichtigt und enthalten? (Wenn ja, welche – wie werden diese benannt? Welche weiteren Bezüge könn(t)en hergestellt werden?)
- Anhand welcher Schwerpunktsetzungen lassen sich insbesondere Gender- Diversity-Perspektiven herausarbeiten und verdeutlichen?
- Welche Aspekte werden sichtbar und bearbeitet – gibt es noch „blinde Flecken“?
- Kann (Un)Doing Gender im Rahmen der Themenwahl aufgegriffen und praktiziert werden? (Zielt darauf Spielräume für die Inszenierung der Geschlechtsidentitäten zu öffnen.)
- Welche „Botschaften“ in Bezug auf Gender und Diversity vermittle ich durch die Themenwahl (oder: könnten vermittelt werden)?
- Können individuelle Interessen und Erfahrungen aller Lernenden eingebracht und aufgegriffen werden?
- Werden kulturelle Hintergründe wahrgenommen und reflektiert, zu einander in Beziehung gesetzt?
- Gibt es bei der Bearbeitung der gewählten Themen Möglichkeiten zur Selbstreflexion der Lernenden? (z.B. hinsichtlich der eigenen Identität hinsichtlich Gender usw., Tabuisierungen usw.)

„Sprache ist wie Tun und Handeln nie nur (bewusste oder unbewusste) wirkungslose Äußerung, sondern hat immer auch eine Wirkung, kann immer auch für andere Menschen verletzend, diskriminierend oder wertschätzend und anerkennend sein."[74]

5.2. FOKUS: Sprache

Sprachhandlungen reproduzieren - bewusst und unbewusst - soziale Normen und gesellschaftliche Machtverhältnisse. Sie manifestieren sich in Begriffen und Bezeichnungen, Symbolen, Lexika, grammatikalischen Regeln, Formularen, Fragebögen usw. Personen, die „außerhalb" der Norm positioniert werden, werden in einer Sprache die sich herkömmlicher Sprachmuster bedient unsichtbar und werden nicht wahrgenommen.

Eine Sprache, die sich an den Grundsätzen der Gleichbehandlung und an der Repräsentation beider Geschlechter und „Vielheit" orientiert sowie der Reproduktion von Stereotypien entgegenwirken will, ist die Verwendung einer gleichberechtigten, nicht-ausgrenzenden und nicht-diskriminierenden Sprache ein besonderes Anliegen. Sowohl in den verwendeten Arbeitsmaterialien und Texten wie auch in selbstverfassten Texten und im verbalen Umgang mit Sprache wird auf Gender- und Diversitygerechtigkeit geachtet. Allerdings bleibt festzuhalten, dass es nicht „die eine richtige" Form gibt – es gibt zahlreiche Varianten und Möglichkeiten Sprache zu gestalten. Die Wahl der Form kommt einer Entscheidung gleich, die festlegt, wer oder was repräsentiert wird, wo Leerstellen bleiben oder als solche markiert werden. Die Auswahl der Form kann auch eine spielerische sein. Es können verschiedene Varianten ausprobiert und verglichen werden – neue erfunden werden. Auf Basis vorhandener Unterlagen und Materialien zum Thema gender- und diversitygerechte Sprache werden **Hinweise zu Formulierungen und Schreibweisen** aufgegriffen und auf weitere Quellen zum Thema verwiesen:

- **Die Paarform:** weibliche und männliche Formen werden genannt und sichtbar gemacht - z. B.: Praktikant und Praktikantin, Schüler und Schülerinnen, Arbeiter und Arbeiterinnen
- **Die Binnen-I (auch „Sparform" genannt):** dabei wird der erste Buchstabe der femininen Endung großgeschrieben. Z.B.: BetriebsrätInnen, TeilnehmerInnen, KundInnen – aber auch: teilnehmerInnengerecht, kundInnenfreundlich
- **Splitting mittels Schrägstrich:** Beispiele: Trainer/innen, Teilnehmer/innen oder: Trainer/Trainerin, Teilnehmer/Teilnehmerin
- **„Performing the Gap" (Gender Gap):** die Schreibweise mit Unterstrich _, Sternchen oder x zielt darauf ab, traditionelle Geschlechterrollen aufzubrechen und auf die Vielheit der Geschlechtsidentitäten zu verweisen. Beispiele: Verkäufer_in, Teilnehmer_innen, Lehrer_innen… oder: Verkäufer*in, Teilnehmer*innen, Lehrer*in, Autofahrer*in, Verkäufx (Singular), Verkäuferxs (Plural), einx…
- **Eine weitere Variante ist der wandernde Unterstrich:** diese verdeutlicht, dass es viele Stellen gibt, an der die männliche und weibliche Form unterbrochen wird oder werden kann – in der Praxis kann das so aussehen: D_ie höf_liche Ver_käuferin. In der gesprochenen Form wird an der Stelle des Unterstrichs eine kurze Pause eingelegt.
- **Genderneutrale Formulierungen:** diese geben weder in der Einzahl noch in der Mehrzahl Auskunft über das Geschlecht.

74 Czollek/Perko/Weinbach: 2012.

- Geschlechtsneutrale Begriffe: Person, Personen, Individuum, Individuen, Beteiligte, Anwesende, Elternteil, Elternteile, Erwerbstätige…
- Neutralisierung von Begriffen: Lehrer/Lehrerin -> Lehrende, Teilnehmer/Teilnehmerin -> Teilnehmende, Leiter/Leiterin -> Leitende, weiblicher/männlicher Lehrling -> der/die Auszubildende
- Anstelle der Person wird auf die Institution verwiesen: Direktor -> Direktion, Leiter -> Leitung
- Verwendung von Adjektiven: Zugang für Rollstuhlfahrer -> rollstuhlgerechter Zugang
- Verwendung von Passivformen: Die Bewerber müssen ein Formular ausfüllen -> Für die Bewerbung ist ein Formular auszufüllen. Anstelle von „man"-Formulierungen persönliche Formen oder direkte Anrede verwenden – Beispiele: Man muss einen Beitrag bezahlen -> Es ist ein Beitrag zu bezahlen, Man schreibt leserlich -> Bitte schreiben Sie leserlich.
- Partizip: Herausgeber -> herausgegeben von…
- Umgang mit scheinbar geschlechtsneutralen Formulierungen: Kaufmann -> Kauffrau, kaufmännische Fähigkeiten -> wirtschaftliche Kompetenzen

- **Verwendung von Pronomen** jeder, jede, jedermann: Beispiel: Jeder will gewinnen -> Alle wollen gewinnen.
- **Eigennamen:** werden in der Form und Schreibweise verwendet, wie sie auch von den Institutionen selbst verwendet werden – z.B.: Ärztekammer, Arbeiterkammer – jedoch: WienerArbeitnehmerInnen Förderungsfonds
- **Vermeidung von Geschlechterstereotypien:** z.B.: „der starke Mann", „das schwache Geschlecht", „ein ganzer Mann", „Heulsuse", „Herr der Lage", „Ottonormalverbraucher", „der kleine Mann", „Milchmädchenrechnung" etc.
- **Markierung und Reflexion** (offener und verdeckter) sexistischer, homophober, diskriminierender, xenophober Formulierungen und Aussagen.
- **Diversität:** Bewusster Umgang mit Formulierungen – zum Beispiel: Muttersprache, Fremdsprache -> Erst- oder Zweitsprache

Quellen

Leitfaden „Geschlechtergerechte Sprache" der Humboldt Universität Berlin; ***www.lannhorn-scheidt.com/wp-content/uploads/2012/11/HU_Sprachleitfaden_16.01.2013.pdf*** (Stand: 5. Mai 2013)

Geschlechtergerechtes Formulieren (Uni Graz); *www.uni-graz.at/uedo1www_files_geschlechter-gerechtes_formulieren-4.pdf* (Stand: 5. Mai 2013)

Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren und eine diskriminierungsfreie Bildsprache (Stadt Wien): Enthält auch Hinweise zu Englisch, Französisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch; ***www.wien.gv.at/medien/pid/pdf/leitfaden-formulieren-bf.pdf*** (Stand: 5. Mai 2013)

CHECKLISTE: Reflexionsfragen zur Sprache

Reflexion der verwendeten Sprache in den Arbeitsmaterialien:

- Ist die Sprache in den eingesetzten Arbeitsmaterialien gender- und diversitygerecht?
- Sind die verwendeten Texte, Materialien, Arbeitsaufträge für alle Lernenden verständlich formuliert?
- Wo braucht es Adaptionen an die Gegebenheiten und möglicherweise Unterstützung oder Begleitung einzelner Lernender (Übersetzungen, Aufbau eines Wortschatzes, Erklärung von Fachbegriffen etc.)?
- Schließt die Sprache an den Lebenswelten (Alltagssprache) der Lernenden an?

Reflexion der Umgangssprache im gemeinsamen Lernalltag:

- Ist der Umgang miteinander auch auf der sprachlichen Ebene respektvoll?
- Wird auf Gender- und Diversitygerechtigkeit und Antidiskriminierung geachtet? (Ist es ein deklariertes gemeinsames Ziel daran zu arbeiten?)
- Wie wird im gemeinsamen Alltag mit verbalen Diskriminierungen und Rassismen umgegangen?
- Welche Möglichkeiten der Intervention sind mir bekannt?
- Wo brauche und finde ich (als Lehrende) Unterstützung oder Rat?

Weitere Hinweise zur Kommunikation

- „Wir"-Formen erzeugen Ein- bzw. Ausschluss und sind daher zu vermeiden oder kontextuell zu konkretisieren.
- Sprachhandlungen sind so zu formulieren, dass möglichst viele Personen angesprochen (inkludiert) werden.
- Respektvoller Umgang mit Selbstbenennungen/Selbstbezeichnungen von Personen (dies können auch begriffliche Eigenkreationen oder diverse Aneignungsformen von Bezeichnungen sein)
- Personen sollen nicht über Positionierungen oder über ihnen zugewiesene Eigenschaften angesprochen werden, sondern ohne explizite/implizite Zuschreibungen (Beispiel: du bist doch immer so vernünftig, daher….).
- Auf die Möglichkeit der aktiven Beteiligung aller in Diskussionen usw. wird geachtet.

Zum Weiterlesen

Fischer, Beatrice: Sprache. Macht. Geschlecht - Heraus aus der Unsichtbarkeit: Strategien gendersensiblen Sprachgebrauchs – vom geschlechtsneutralen Formulieren bis zum „Indefinitivum", Migrazine 2011/2; ***www.migrazine.at/artikel/sprache-macht-geschlecht*** (Stand: 5. Juni 2013)

s_he: Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: arranca! #28: Aneignung I, 2003; ***arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap*** (Stand: 5. Juni 2013)

Gewaltfreie Kommunikation; ***arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/gewaltfreie-kommunikation-rosenberg.shtml*** (Stand: 5. Juni 2013)

5.3. FOKUS: Bilder und Medien

Auch bei der Verwendung von Bildern, Filmen, Videos usw. spielt die Frage der Repräsentation und der Reproduktion von Stereotypien, „Normalitäten" und Diskriminierungen eine große Rolle.

Im Umgang mit verschiedenen Medien und der Nutzung von Social Web Diensten werden Konsument_innen zunehmend zu aktiven Produzent_innen von Bildern und anderen medialen Produkten: *„Die spätkapitalistische Konsumgesellschaft ist zunehmend mit der Produktion und dem Konsum von Bildern beschäftigt, die zu einem wichtigen Teil der globalen kulturellen Ordnung geworden sind, und zunehmend Machtpositionen bei der Produktion von ‚Realität' einnehmen."*[75] Hier sei vor allem auch auf die Herstellung von Identitäten über Imaginationen verwiesen.

Sowohl als Konsument_in als auch als Produzent_in bedarf es der Ausbildung eines „kritisch reflektierenden Auges", das die Wirkmacht von Bildern erkennt.

CHECKLISTE: Reflexionsfragen Reflexionsfragen zu Bildern und Medien

Hinweise & Empfehlungen

- Vermeidung der Darstellung von stereotypen Rollenbildern und Klischees
- Vermeidung stereotyper Cartoons oder Icons
- Repräsentation der Vielfalt/Vielheit von Lebenssituationen (Abbildung unterschiedlicher Lebensrealitäten)

Reflexionen

- Wird die Bandbreite und Vielfalt der Lebensrealitäten abgebildet?
- Wie werden Geschlechter dargestellt? Werden traditionelle Rollenbilder verwendet oder werden diese durchbrochen? (z.B.: Darstellung von Männern und Frauen in untypischen Berufen oder Tätigkeiten)
- Werden „Männer" und „Frauen" als aktiv Handelnde sichtbar?
- Wer wird von den Bildern angesprochen – wer nicht?
- Welcher Zweck steckt hinter den ausgewählten Bildern? Sind die Bilder für die Lernenden dechiffrierbar, sprechen sie bekannte Interpretationsmuster an oder lösen sie Irritationen aus?
- Sind die verwendeten Medien (und technischen Geräte) für alle zugänglich und barrierefrei benutzbar?

75 do Mar Castro Varela/ Dhawan, 2007, S. 29.

5.4. FOKUS: Methoden

„Es gibt so viele Lernwege wie es Lernende gibt..." Die verwendeten Methoden orientieren sich an den didaktischen Prinzipien des Curriculums sowie an den Zielen, Themen und Inhalten, der Gruppenzusammensetzung (und Gruppendynamik) und an den vorgegebenen Rahmenbedingungen. Kenntnisse über Lernstrategien, die vielfältigen Hintergründe der Lernenden werden bei der Auswahl der Methoden ebenfalls berücksichtigt.

Gender und Diversity werden als spezifische Perspektiven und Blickwinkel in die Didaktik eingebracht. Bei der Zusammenstellung der Methoden ist darauf zu achten, dass sich das Sampling sowohl an den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden orientiert als auch am gruppendynamischen Prozess.

CHECKLISTE: Reflexionsfragen zur Auswahl der Methoden

Hinweise & Empfehlungen

- Interaktive und partizipative Methoden ermöglichen eine vielfältige Bandbreite von Perspektiven und Handlungen.
- Wechsel der Sozialformen (Gruppensettings) – für manche Themen empfiehlt es sich, phasenweise in geschlechtshomogenen Kleingruppen zu arbeiten und die Ergebnisse in der geschlechtsheterogenen Gruppe wieder zusammenzuführen und zu reflektieren (dient der Perspektivenerweiterung).
- Dominanzverhältnisse oder Hierarchien in der Gruppe können durch (selbstgesteuerte) Arbeitsprozesse in verschiedenen Konstellationen aufgebrochen werden (hier erweisen sich auch intensivere Team- und Projektarbeiten über einen längeren Zeitraum als sinnvoll).
- Rollenspiele ermöglichen „Probehandeln", das Ausprobieren alternativer Handlungsweisen, neue Erfahrungen, das Ausloten von eigenen Grenzen und deren „spielerische" Überschreitung.

Reflexionen

- Wird den individuellen Interessen der Lernenden ausreichend Raum gegeben?
- Ist eine gleichberechtigte Beteiligung aller am Geschehen möglich?
- Steht genügend Raum, stehen Methoden und Instrumente für Reflexionen und Feed Back zur Verfügung? (Hierbei ist auch an Selbstevaluierung zu denken.)
- Gibt es für alle Lernenden die Möglichkeit ungestört zu arbeiten?
- Ermöglicht die methodische Gestaltung Reflexionen über Stereotype und Klischees?
- Wird das Methodensampling den Ansprüchen und Ausgangssituationen der Lernenden gerecht?
- Werden die Handlungsspielräume der Lernenden erweitert?
- Wie wirkt die eingesetzte Methode in der Gruppe?

5.5. FOKUS: Lernende

Die Lernenden werden zum einen in ihrer Individualität angesprochen und gefördert und positionieren sich andererseits als Akteur_innen in Gruppenprozessen. Diese beiden Checklisten fassen beide Felder ins Auge. Auf individueller Ebene zielen die Reflexionsfragen auf Lernkontexte und Lernerfolge, auf Gruppenebene werden gruppendynamische Prozesse und die eingenommenen oder zugewiesenen Rollen sowie damit verbundene Hierarchien fokussiert.

CHECKLISTE: Reflexionsfragen zu Lern- und Gruppenprozessen

Individuelle Ebene

- Findet der/die Lernende ausreichend Unterstützung bei Hürden und bei der Überwindung von Lernhürden oder Lernwiderständen?
- Sind selbstgesteuerte Lernprozesse möglich?
- Welche Lernformen werden von den Lernenden bevorzugt?
- Hat der/die Lernende ausreichend Möglichkeiten und Ressourcen an den eigenen Lernstrategien (Lernkompetenz) zu arbeiten, diese zu entwickeln und eigenständig Lösungen zu finden?
- Wie sehr kann sich der/die Lernende ins Lerngeschehen einbringen, entfalten und entwickeln?

In der Gruppe

- Ist die gleichberechtigte Teilhabe aller am Prozess möglich?
- Gibt es gemeinsame Vereinbarungen, an die sich alle halten und die einen respektvollen, wertschätzenden, gewaltfreien Umgang mit einander ermöglichen?
- Gibt es ausreichend Raum und Unterstützung für die Thematisierung und Lösung von Konflikten sowie den dafür notwendigen Rahmen?
- Gibt es adäquate Methoden und Raum für die Selbstwahrnehmung und Reflexion des Gruppengeschehens bzw. der Gruppenthemen?
- Wie wird in der Gruppe mit Unterschieden und Hierarchien umgegangen? (Wie werden diese erkannt, benannt, reflektiert? Wie wird dieser Prozess begleitet?)
- Wie sehen die Interaktionsdynamiken in der Gruppe aus – Welche „Machtkonstellationen“ und Ungleichheiten werden sichtbar? Kommt es zu Ein- und Ausgrenzungen? Können diese thematisiert und zugunsten der Gleichstellung beeinflusst werden?
- Können alle einen Platz in der Gruppe finden/einnehmen, der ihnen entspricht, an dem sie sich wohl fühlen usw.?
- Welche Gender- und Diversitykompetenzen sind in der Gruppe sichtbar? Wo ist Bedarf und Interesse?

5.6. FOKUS: Lehrende

In kompetenzorientierten Lernarrangements nehmen die Lehrenden die Rollen von Lernprozessbegleiter_innen oder Lernprozessmoderator_innen ein. Sie nehmen eine beobachtende Position ein und unterstützen die Lernenden begleitend und reflektierend in ihren vorwiegend selbstgesteuerten Lernprozessen.

CHECKLISTE: Selbstreflexion der Lehrenden

Im Hinblick auf Wahrnehmung & Arbeit mit der Gruppe

- Wie nehme ich die Gruppe in ihrer Gesamtheit (als Bild) wahr?
- Wie würde ich die Gruppe beschreiben (Wer fällt mir besonders auf, auf wen beziehe ich mich, wen nehme ich weniger wahr, wo regt sich Widerstand in mir/in der Gruppe? Arbeite ich bevorzug mit bestimmten Lernenden? usw.)
- Gelingt es mir alle aktiv mit einzubeziehen?
- Welche Erwartungen hat die Gruppe an mich bzw. was erwarten einzelne Lernende von mir?
- Habe ich Gelegenheiten, gender/diversitybezogene Zuschreibungen in der Gruppe zu thematisieren? (Nutze ich diese?)
- Wie gehe ich mit Konflikten um? (Auf welche Konflikte stoße ich?)
- Wie/Wo nehme ich Widerstand wahr und wie reagiere ich?
- Zu welchen Themen/Inhalten möchte ich kompetenzfeldübergreifend arbeiten? Was wären die Vorteile davon?
- Was trage ich zu einem gender-reflektierenden Umgang in der Gruppe bei?

Was denke ich über die Lernenden?

- Hinsichtlich ihrer Lebenssituation, Wünsche, Ziele, Vorstellungen?
- Was weiß ich über die Lebenswelten der Lernenden?
- Was möchte ich wissen? (Welche Fragen würde ich den Lernenden gerne stellen?)
- Mit welchen Themen in Bezug auf die Lernenden möchte ich mich auseinandersetzen?
- Möchte ich Fortbildungen zu bestimmten Themen besuchen?
- Welche Vorstellungen verbinde ich mit den Lernenden und ihren Verhaltensweisen/Gewohnheiten?

Hinsichtlich der Erwartungen an mich selbst als Lehrende

- Wie sehe ich mich als Lehrende?
- Was denke ich, wird von mir erwartet?
- Wie stehe ich vor der Gruppe?
- Welche Rolle(n) nehme ich ein?
- Wie werde ich meiner Meinung nach von den Lernenden wahrgenommen?
- Mit welcher Grundhaltung/Grundeinstellung zu den Themen Gender/Diversity begegne ich den Lernenden? (Was ist mir besonders wichtig?)

Fragen zur Teamreflexion

- Wer ist zuständig für welche Aufgaben/Rollen/Parts?
- Arbeite ich gerne im Team? (Wo ist mein Platz im Team?)
- Habe ich die Möglichkeit als gemischtes Team zu arbeiten?
- Wie verteilen sich die Aufgaben auf die einzelnen Teammitglieder? - Wer übernimmt welche Aufgaben?
- Vertreten wir eine gemeinsame Grundhaltung? (Gibt es ein gemeinsam erarbeitetes Leitbild?)
- Kann ich mich im Team in unterschiedlichen Rollen ausprobieren? (Werden die Rollen im Team gewechselt oder sind diese fixiert?)
- Welche Kompetenzen hinsichtlich Gender und Diversity sind im Team vorhanden – wo gibt es Bedarf?
- Worin liegen unsere besonderen Stärken?
- Welche Gender- und Identitätskonstruktionen inszenieren wir als Team?

6. Quellenverzeichnis

Abdul-Hussein, Surur (2012: Genderkommpetenz in Supervision und Coaching, Wiesbaden: VS Verlag.

Alheit, Peter (2006): „Biografizität" als Schlüsselkompetenz der Moderne; *www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schluessel_Flensburg-2006.pdf* (Stand: 5. Mai 2013).

Arnold, Rolf (2009): Das Lernen Erwachsener; *stebu.ch/joomla/images/stories/M2_Didaktik/das%20lernen%20erwachsener.pdf* (Stand: 4. Jan. 2013)

Bembrahin, Karima (2008): Diversity - Eine Herausforderung für pädagogische Institutionen; *www.migration-boell.de/web/diversity/48_1578.asp* (Stand: 4. Mai 2013)

Booth, Tony / Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion - Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Übersetzung von Ines Boban & Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; *www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf* (Stand: 5. August 2013).

Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.innen) (2007): Re-Präsentationen - Dynamiken der Migrationsgesellschaft, IDA-NRW, Düsseldorf; www.social-justice.eu/texte/Diversity_Czollek_Perko(in_Broden_Mecheril).pdf (Stand: 4. Mai 2013)

Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz - GlBG), Fassung vom 26.10.2013; *www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003395* (Stand: Oktober 2013)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.) (2012): Curriculum/Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung; *www.bmukk.gv.at/medienpool/23460/basisbildung_curriculum.pdf* (Stand: 5. Mai 2013).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Erwachsenenbildung.at – Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener: Informationen zu Gender Mainstreaming; *erwachsenenbildung.at/themen/gender_mainstreaming/gender_mainstreaming_ueberblick.php* (Stand: 5. Mai 2013)

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): Critically Queer. In: Phelan, Shane: Playing with fire - Queer Politics, Queer Theory. NY, London: Routledge, S. 11-30.

Butler, Judith im Interview mit Max Miller (13. Jan. 2011): *bigthink.com/videos/your-behavior-creates-your-gender* (Stand: 5. Mai 2013).

Crenshaw, Kimberlé (2010): Die Intersektion von „Rasse" und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma / Herrera Vivar, Mariah Teresa / Supik, Linda (Hg.innen): Fokus Intersektionalität – Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 33-54.

Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun und Weinbach, Heike (2002): Praxishandbuch Social Justice and Diversity – Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun: Eine Formel bleibt eine Formel … Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: Ein intersektionaler Ansatz, S. 18; *www.fh-campuswien.ac.at/index.php?download=3452.pdf* (Stand: 5. Juni 2013)

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (2009): Gender und Diversity gerechte Didaktik - Ein intersektionaler Ansatz. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008, Erscheinungsort: Wien; *www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf* (Stand: 14. April 2013)

Castro Varela, Maria do Mar / Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation, S. 29. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.innen): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft,

Düsseldorf: IDA-NRW, S. 29-46; *www.social-justice.eu/texte/Diversity_Czollek_Perko(in_Broden_Mecheril).pdf* (Stand: 5. Juni 2013)

Derichs-Kunstmann, Karin / Kaschuba, Gerrit, u.a. (Hg.innen) (2009): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte - Erfahrungen - Analysen - Konsequenzen, Recklinghausen: FIAB; *www.gender-qualifizierung.de/GeQuaB-Buch-komplett.pdf* (Stand: 5. Januar 2013)

Dezernat Gender Mainstreaming und MA 53/Presse und Informationsdienst (Hg.in) (2011): Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren und eine diskriminierungsfreie Bildsprache, Wien; *www.wien.gv.at/medien/pid/pdf/leitfaden-formulieren-bf.pdf* (Stand: 5. Mai 2013)

Ebenfeld, Melanie (2010): Gender Training. In: Ebenfeld, Melanie / Ewers zum Rode, Nina / Mangelsdorf, Marion (Hg.innen): Gender and Diversity – Spring School Bericht Polen 2012, Abteilung Gender Studies des Zentrums für Anthropologie und Gender Studies (ZAG), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. S. 12-15; *www.zag.uni-freiburg.de/gender%20studies/wp-content/uploads/2012/11/Springschool_Brosch%C3%BCre1012.pdf* (Stand: 7. Juli 2013).

Europäische Komission (2012): Discrimination in the EU in 2012, Report, Publication: November 2012; *ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf* (Stand: 25. September 2013)

Fischer, Beatrice (2011): Sprache. Macht. Geschlecht - Heraus aus der Unsichtbarkeit: Strategien gendersensiblen Sprachgebrauchs – vom geschlechtsneutralen Formulieren bis zum „Indefinitivum", Migrazine 2011/2; *www.migrazine.at/artikel/sprache-macht-geschlecht* (Stand: 5. Juni 2013)

Frey, Regina u.a. (2006): Gender-Manifest – Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung, Berlin 2006; *www.gender.de/mainstreaming/GenderManifest01_2006.pdf* (Stand: 5. Mai 2013)

Gender Wiki, Intersektionalität: *www.genderwiki.de/index.php/Intersektionalit%C3%A4t* (Stand: 5. Mai 2013)

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996): Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in den feministischen Forschung. In: Fischer, Ute Luise / Kampshoff, Marita et al. (Hg.innen): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen, S. 163-190.

Hess, Sabine / Langreiter, Nicole u.a. (2011): Intersektionalität revisited – Empirische, theoretische und methodische Erkundungen, Bielefeld: transcript.

Humboldt Universität Berlin (Hg.in) (2013): Leitfaden „Geschlechtergerechte Sprache", Stand: 16.1.2013; *www.lannhornscheidt.com/wp-content/uploads/2012/11/HU_Sprachleitfaden_16.01.2013.pdf* (Stand: 5. Mai 2013)

Kaschuba, Gerrit (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik - Begründungen und Konsequenzen, GeQuaB-Arbeitsmaterial Nr. 2, 2005; *www.gender-qualifizierung.de/links/Kaschuba%20Materialien%202.pdf* (Stand: 5. Mai 2013).

Konuk, Kader (1996): Unterschiede verbünden. In: Fuchs, Brigitte / Habinger, Gabriele (Hg.innen): Rassismen & Feminismen - Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen, Wien: Promedia, S. 233-239.

Kronauer, Martin (2010): Inklusion-Exklusion – Eine begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung – Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, (DIE, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 24 – 58.

Lormes, Nicole: Vortrag zu interkultureller Mädchenarbeit, 21.6.2010, Graz; *www.fgz.co.at/fileadmin/hochgeladene_dateien/pdfs/strukturarbeitskreis/Interkulturelle_Maedchenarbeit_-_Vortrag_Graz.pdf (*Stand: 4. Mai 2013).

Malli, Gerlinde (2010): „Sie müssen nur wollen". Gefährdete Jugendliche im institutionellen Setting. Konstanz: UVK.

Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa – Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Göttingen: Steidl Verlag.

Oechsle, Mechthild / Geissler, Birgit (2013): Modernisierungstheorien - Anregungspotenziale für die Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.innen), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung - Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: VS Veralag, 3. Auflage (Geschlecht und Gesellschaft), S. 210 - 218.

OECD, Gleichstellung der Geschlechter (2013): Zeit zu handeln, OECD Publishing, 2013; *dx.doi.org/10.1787/9789264190344-de* (Stand: 5. Mai 2013)

Perko, Gudrun (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen. In: Quer. Lesen denken schreiben, Alice-Salomon-Fachhochschule (Hg.in), Nr. 12/06, Berlin; *www.social-justice.eu/texte/QueerTheory(Perko).pdf* (Stand: 7. Juli 2013).

Pichler, Barbara / Steiner, Petra (2008): Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Erscheinungsort: Wien; *www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf* (Stand: 5. Mai 2013)

Reckinger, Gilles (2010): Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt, Konstanz: UVK.

Reddy, Prasad (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und –praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung – Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, (DIE, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 102 – 140.

Reddy, Prasad (2012): Indikatoren der Inklusion - Grundlagen, Themen, Leitlinien. DIE Online, Online-Publikation aus der Reihe „texte.online" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, 2012, S. 32; *www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf* (Stand: 5. August 2013).

Reich, Kersten (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim, Basel: Beltz.

Reiners, Diana (2010): Verinnerlichte Prekarität - Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft. Konstanz: UVK.

Republik Österreich (Hg.in) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020, Wien, 2011; *www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lllarbeitspapier_ebook_gross.pdf* (Stand: 4. Mai 2013)

Rommelspacher, Birgit (2006): Interdependenzen – Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Vortragstext im Rahmen des virtuellen Seminars Interdependenzen – Geschlecht, Klasse, Ethnizität; *www2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de/index5ae0.html?set_language=de&cccpage=referat&set_z_referentinnen=6* (Stand: 5. Mai 2013).

Scharang, Elisabeth (2006): Tintenfischalarm, Dokumentarfilm; *www.wega-film.at/tintenfischalarm/* (Stand: 14. April 2012).

s_he (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: arranca! #28: Aneignung I; *arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap* (Stand: 5. Juni 2013)

Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg: Ziel Verlag (5. Auflage).

Stangl, Werner (o.J.): Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg; *arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/gewaltfreie-kommunikation-rosenberg.shtml* (Stand: 5. Juni 2013)

Stroh, Claudia: Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen?, Diplomarbeit PH Freiburg/ DIE Bonn, Online-Publikation aus der Reihe „texte.online" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung; *www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf* (Stand: 5. August 2013).

Strunk, Guido / Hermann, Annett (2009): Berufliche Chancengleichheit von Frauen und Männern. Eine empirische Untersuchung zum Gender Pay Gap. In: Zeitschrift für Personalforschung, 23. Jahrgang,

Heft 3, 2009, S. 237 – 257; *www.complexity-research.com/pdf/ZfP_3_09_Strunk_Hermann.pdf* (Stand: 16. Juli 2013).

Sulmowski, Jedrzej (2013): Zum Beispiel wegen des Geschenkpapiers. In: Soziologie Magazin, Ausgabe 1, 2013, Seite 6-10; *f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/718/files/2013/04/zum-Beispiel-wegen-des-Geschenkpapiers-Ein-grafisches-Essay-zu-Undoing-Gender-Jedrzej-Sulmowski.pdf (*Stand: 5. Mai 2013).

Thissen, Frank (1997): Das Lernen neu erfinden - konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. In: Beck, Uwe / Sommer, Winfried (Hg.), LEARNTEC 97 - Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband, Karlsruhe, S. 69-79.

UNESCO-Kommission e.V. (Hg.in) (2010): Inklusion - Leitlinien für die Bildungspolitik; *www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf* (Stand: 5. August 2013)

Universität Graz (Hg.) (2009): Geschlechtergerechtes Formulieren, März 2009; *www.uni-graz.at/uedo1www_files_geschlechtergerechtes_formulieren-4.pdf* (Stand: 5. Mai 2013)

Walgenbach, Katharina (2012): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Lann / Palm, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie – Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen, Berlin u.a.: Verlag Barbara Budrich..

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität - eine Einführung; *www.portal-intersektionalität.de* (Stand: 5. Mai 2013).

Walgenbach, Katharina / Reher, Friederike (2011): Projekexperiment ‚Interdependenz und Hypertext an der Berigschen Universität Wuppertal/Lehrstuhl Gender und Diversity, Wintersemester 2011/12; *ressources.portal-intersektionalitaet.de/standalone/graph* (Stand: 5. Mai 2013).

Wellgraf, Stefan (2011): Hauptschule - Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. In: Hess, Sabine / Langreiter, Nikola / Timm, Elisabeth (Hg.innen): Intersektionalität Revisted – Empirische, theoretische und methodische Erkundungen, Bielefeld: transcript Verlag, S. 119 – 147.

Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt Universität Berlin: Genderkompetenzzentrum 2003 – 2010: Geschichte von GM international und EU, 2010; *www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gendermainstreaming/Grundlagen/geschichten/international/index.html* (Stand: 5. Mai 2013).