

<http://www.gender-qualifizierung.de/links/Kaschuba%20Materialien%202.pdf>

Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik - Begründungen und Konsequenzen¹

Gerrit Kaschuba (Januar 2005)

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung. Strukturelle Geschlechterverhältnisse ebenso wie soziale geschlechterbezogene Konstruktionen prägen die Erwachsenenbildungsforschung, die Institutionen, die Bildungssituationen, das Bildungsverständnis sowie die am Bildungsgeschehen beteiligten Personen und ihre Lebenswelten. Diese Ausgangsbedingungen erfordern Standortbestimmungen der Erwachsenenbildung in Bezug auf gleichstellungspolitische Entwicklungen und Theoriediskurse sozialwissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung.² Auf der Basis empirischer Untersuchungen, die in Wechselwirkung mit der Entwicklung praktischer Ansätze geschlechterdifferenzierender Erwachsenenbildung stehen, haben sich in den 80er Jahren Konzepte frauengerechter und in den 90er Jahren geschlechtergerechter Didaktik herausgebildet. Gegenwärtig bedarf es der Reflexion ihrer geschlechtertheoretischen Grundlagen.

1. Internationale bildungs- und gleichstellungspolitische Entwicklungen als Herausforderungen für die Erwachsenenbildung und ihre Didaktik

Wichtige Beschlüsse in jüngerer Zeit, die eine geschlechtergerechte Didaktik und Bildungsarbeit fordern, sind in dem erwachsenenpädagogischen Dokument der Confintea-Deklaration der 5. Internationalen UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung von 1997 zum „Lernen im Erwachsenenalter“ zu sehen. Sie hat die Entwicklung und Förderung einer geschlechtersensiblen Pädagogik gefordert (vgl. Unesco 1997). Von herausragender Bedeutung für die Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik ist die gleichstellungspolitische Querschnittsstrategie des Gender Mainstreaming, die eine Organisationsentwicklungsstrategie darstellt, bei der die geschlechterbezogene Sensibilisierung und Qualifizierung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt (bzw. spielen müsste).³ Die häufig zitierte Definition des Europarats von 1998 zu Gender Mainstreaming lautet:

¹ Eine gekürzte Fassung dieses Beitrags ist veröffentlicht in: Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Report 1/2005. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28. Jg.: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung, S. 67-74.

² Die Verwendung des Begriffs Frauen- und Geschlechterforschung trägt der historischen Entwicklung und politischen Standortbestimmung der Frauenforschung Rechnung. Geschlechterforschung umfasst ebenso die Männerforschung.

³ Auf die Entwicklung und kritische Auseinandersetzung mit der Strategie des Gender Mainstreaming kann ich an dieser Stelle nicht eingehen (vgl. Kaschuba 2001)

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten AkteurInnen den Blickwinkel zur Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.“⁴

Der Erwachsenenbildung kommt auf diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund die Aufgabe zu,

- sich einerseits an dem Wandel der Geschlechterverhältnisse und der Gleichstellungspolitik zu orientieren, Entwicklungen aufzugreifen und Ungerechtigkeiten aufzudecken, aber auch
- andererseits selbst durch die Einführung von auf Geschlechtergerechtigkeit zielenden Bildungskonzepten und die Implementierung von Gender Mainstreaming in den eigenen Organisationen in gesellschaftliche Entwicklungen aktiv einzugreifen.

Dass dies eine große Herausforderung ist, beweist der Blick auf den Mainstream in der Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft. Hier existiert in weiten Kreisen – trotz einer Fülle von Ergebnissen aus 30jähriger Frauenbildungsforschung neben vereinzelt veröffentlichten Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung mit Männern - die Vorstellung von weitgehender Geschlechtsneutralität der Bildung. Darauf trifft gegenwärtig eine Gleichheitsrhetorik in unserer Gesellschaft, die transportiert, Frauen und Männern hätten bereits gleiche Möglichkeiten. Damit sollen keineswegs Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen bestritten werden, auch nicht Innovationen im Bildungsbereich⁵. Ebenso gibt es eine rege Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, die allerdings fast ausschließlich von Frauen geführt und im „Malestream“ nicht zur Kenntnis genommen wird (vgl. Lemmermöhle u.a. 2000).

2. Empirische Untersuchungen zu Inszenierungen der Geschlechterverhältnisse in der Erwachsenenbildung

Eine Vielzahl von Untersuchungen zu Bildungsbiografien und -interessen von Frauen unterschiedlicher Herkunft und Evaluationen von Modellprojekten verschiedener Ansätze emanzipatorischer Frauenbildung sind in den letzten 30 Jahren aus der Androzentrismuskritik an der Erwachsenenbildung und ihren Institutionen entstanden. Das gilt in noch stärkerem Maße für die feministische Schulforschung. Anfang der 90er Jahre befassten sich Untersuchungen zur Erwachsenenbildung mit Geschlecht als sozialer Strukturkategorie. Legten diese den Fokus auf die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung innerhalb der Erwachsenenbildungsorganisationen, geriet in der zweiten Hälfte der 90er Jahre Geschlecht als soziale Konstruktion in der gemischtgeschlechtlich angelegten Bildung stärker in den Blick.

Ziel einer Interaktionsstudie zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (vgl. Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999) war es, die Herstellung der Geschlechtstypik in der "koedukativen" Erwachsenenbildung bzw. "die alltägliche Inszenierung des Geschlechterverhältnisses" zu erheben. Erforscht wurden Einstellungen der Unterrichtenden und didaktische Arrangements in ihren

⁴ Übersetzung der französischen Fassung des Europarats: „L'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes. Cadre conceptuel, méthodologie et présentation des 'bonnes Pratiques'“, Strasbourg 26.3.1998. In: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales: Gender Mainstreaming, Hannover 2000, S. 7.

⁵ Einzelne Organisationen und Verbände – z.B. der Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten (AdB) - haben sich auf den Weg gemacht, setzen sich mit der Strategie des Gender Mainstreaming bezogen auf ihre Organisation und ihre Bildungsarbeit auseinander, haben Geschlechtergerechtigkeit in ihr Leitbild aufgenommen und schulen ihre MitarbeiterInnen in Gender Trainings. Damit wirken sie innovativ in die Bildungslandschaft und darüber hinaus in gesellschaftliche Kontexte hinein.

Konsequenzen für das Lernverhalten der Teilnehmenden über teilnehmende Beobachtungen und Interviews mit Teilnehmenden wie Leitungen. Diese Studie stellt dar, wie sich die Konstruktion des Systems der Zweigeschlechtlichkeit in der Interaktion von Erwachsenenbildung vollzieht, wie traditionelle kulturelle Muster von Weiblichkeit und Männlichkeit immer wieder reproduziert werden. Damit verbunden sind unterschiedliche Bewertungen von Männlichkeit und Weiblichkeit und unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten. Ein Ergebnis der Untersuchung des Verhaltens der Teilnehmenden stellt die Tatsache dar, dass trotz der größeren Differenzen innerhalb einer Genusgruppe dennoch Verhaltensweisen existieren, die tendenziell von Männern oder von Frauen praktiziert werden. Deutlich wurde dabei aber auch, dass Frauen selbst ihren Beitrag zur Herstellung ihrer Zweitrangigkeit bzw. des Führungsanspruchs der Männer leisten. Ebenso ergaben sich in Bezug auf das Verhalten der „Unterrichtenden“ wichtige Erkenntnisse: Frauen wie Männer waren sich der alltäglichen Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit in Seminaren und ihres eigenen Beitrags nicht bewusst.

Dass geschlechterbezogene Konstruktionen auch in der explizit geschlechtersensiblen Erwachsenenbildung reproduziert werden, zeigt eine andere Studie (vgl. Kaschuba 2001). In dem als Handlungsforschung angelegten Projekt wurden Interviews mit ExpertInnen der emanzipatorischen Frauen- und Männerbildung und geschlechtersensiblen Erwachsenenbildung mit Frauen und Männern, teilnehmende Beobachtungen in Veranstaltungen zur Gender-Thematik sowie kontinuierliche Gruppendiskussionen in einer Arbeitsgruppe des Forschungsprojekts mit ExpertInnen geschlechtersensibler Erwachsenenbildung durchgeführt, in denen fortlaufend Ergebnisse und Beobachtungen zur Interaktion in der Gruppe rückgemeldet und diskutiert wurden. Als ein Ergebnis kann festgehalten werden, dass alle Ansätze geschlechtersensibler Bildung stark von dem Differenzansatz im Sinne der Betonung der Unterschiede zwischen Frauen und Männern geprägt sind. Es fand zum Zeitpunkt der Untersuchung so gut wie keine Aufnahme sozial- und dekonstruktivistischer Gender-Theoriebildung statt. Deutlich wurde aber auch, dass in den jeweiligen Einrichtungen als gesamter Organisation weder die Bildungsangebote noch die häufig zum Zeitpunkt der Untersuchung stattfindende Organisations- und/oder Qualitätsentwicklung in den Institutionen mit der Gender-Perspektive verschränkt wurden. Die ExpertInnen geschlechtersensibler Bildung stellten neben einem fehlenden politischen Willen und neben „verbaler Aufgeschlossenheit bei weitgehender Verhaltensstarre“ (Ulrich Beck) auf Leitungsebene zwar Interesse fest, es zeigte sich aber auch einen Mangel an „Gender-Kompetenzen“ auf allen Ebenen. Kompetenzerwerb ist von daher ein Ansatzpunkt neben der Verankerung von Geschlechtergerechtigkeit in Strukturen, Normen und Werten von Organisationen und in den Bildungsprogrammen. „Gender-Kompetenzen“ umfassen die Ebenen der Selbstreflexivität, des Wissens und des Handelns.⁶

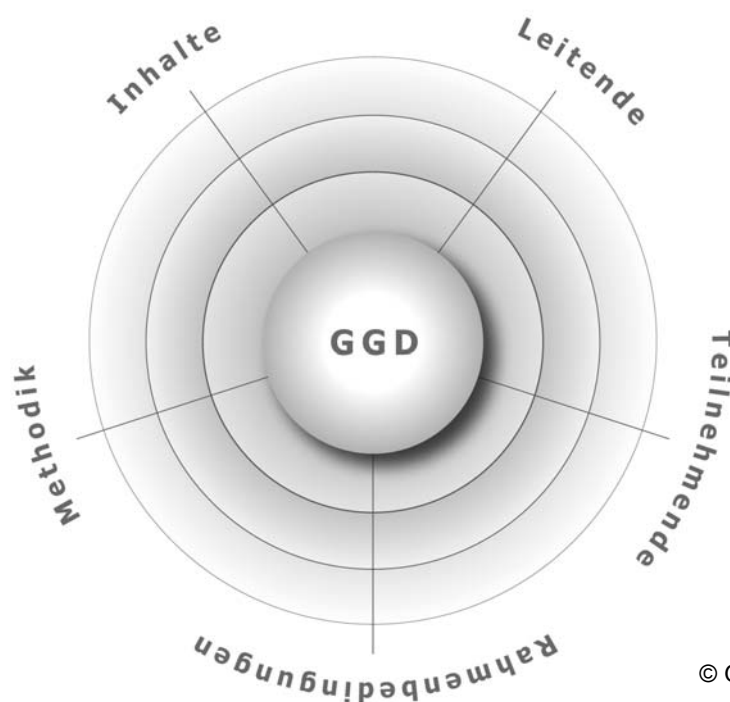
3) Dimensionen geschlechtergerechter Didaktik

Ansätze einer geschlechtergerechten Didaktik sind auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen zur Frauenbildung und einer frauengerechten Didaktik sowie der Geschlechterverhältnisse in der gemischtgeschlechtlichen Erwachsenenbildung, aber auch in der Schule entwickelt worden. Geschlechtergerechtigkeit als ein Ziel von Bildungsarbeit erfordert ein Lernklima, „das es Frauen wie Männern ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend in die

⁶ Ausführlicher dazu vgl. Kaschuba 2001

Bildungsarbeit einzubringen und weiterzuentwickeln.“ (Derichs-Kunstmann 1999, S.185) Als Ziele politischer Bildung nennt Dagmar Richter (2000) kritische Urteilsfähigkeit über Geschlechterverhältnisse und Erweiterung der Handlungskompetenzen von Frauen und Männern. Geschlechtergerechte Didaktik betrifft die Planung und Zielsetzung, die Durchführung und Gestaltung der Bildungsveranstaltung sowie die Reflexion und Evaluation. Damit wird die Geschlechterperspektive als Querschnittsperspektive in die Didaktik aufgenommen.

Das Konzept einer geschlechtergerechten Didaktik muss m.E. die Dimensionen Inhalte, Leitungshandeln, methodische Gestaltung, Rahmenbedingungen und Teilnehmende umfassen (vgl. Kaschuba 2001). Dabei beziehe ich mich auf Karin Derichs-Kunstmann (1999), die ersten vier Dimensionen als Eckpunkte einer geschlechtergerechten Didaktik benannt hat, und ergänze sie um die Dimension der Teilnehmenden.



© Gerrit Kaschuba

1. Dimension „Inhalte“: Vorhandene Curricula und Konzepte gilt es in Bezug auf die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse und verschiedener Lebenswelten und Interessen zu analysieren und die Geschlechterperspektive in die Inhalte zu integrieren. Fachwissenschaftliche Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung sind von großer Bedeutung für die verschiedenen Sparten der Erwachsenenbildung wie etwa Beruf und Arbeit, Medien, Kommunikation, Ökologie, Politik und Partizipation.

2. Dimension „Leitende“: Das Leitungshandeln erfordert Sensibilität gegenüber eigenen geschlechterbezogenen Verhaltensweisen sowie Ausprobieren eines veränderten, geschlechtergerechten Leitungshandelns und -verhaltens.

3. Dimension „Methodik“: Die methodische Gestaltung bezieht unterschiedliche Interessen und Ausgangsbedingungen, Kommunikations- und Interaktionsweisen der Teilnehmenden ein und

ermöglicht Perspektivenwechsel, Partizipation und Reflexion. Dazu gehört ein Wechsel der Sozialformen wie geschlechtshomogene und –heterogene Gruppen und Plenum ebenso wie ein Methodenwechsel.

4. Dimension „Rahmenbedingungen“: Unter Gestaltung der Rahmenbedingungen fällt die makrodidaktische Ebene mit der Planung der Veranstaltungen, die die Lebens- und Arbeitsbedingungen von teilnehmenden Frauen und Männern berücksichtigen muss wie Zeitstruktur und Raum. Dazu gehören auch geschlechtergerechte Ansprachekonzepte in Veranstaltungsprogrammen und Ausschreibungen.

5. Dimension „Teilnehmende“: In Bezug auf die Teilnehmenden gilt es den Blick auf die Individuen freizugeben und nicht die Lerngruppe als geschlossenes Konstrukt zu begreifen. Damit sind die verschiedenen Lebenswelten unter Frauen und unter Männern aufgrund von Migrationshintergrund, sozialer Schicht/Klasse, Generation, sexueller Orientierung etc. zu berücksichtigen und ihre Interessen wahrzunehmen. Das kann bedeuten, bei der Planung Bezug auf Untersuchungen von Lebenswelten und Interessen der Teilnehmenden zu nehmen und dabei auch deren Gender-Bias zu reflektieren. Desweiteren sind – gerade in Bezug auf das Geschlechterthema - Ungleichzeitigkeiten zwischen verschiedenen Gruppen von Frauen und Männern in der theoretischen und politischen Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen und mit den unterschiedlichen Lebenslagen und Interessen von Frauen und Männern zu berücksichtigen.

Diese fünf Dimensionen geschlechtergerechter Didaktik korrespondieren miteinander und befinden sich idealiter in einer dynamischen Balance. Es geht dabei nicht um eine perfekte, starre formale Berücksichtigung aller Dimensionen zu jeder Zeit, sondern einzelne Dimensionen treten je nach Zeitpunkt, Situation und Kontext stärker in den Vordergrund bzw. werden intensiver beachtet (werden müssen). Geschlechtergerechte Didaktik wird dann praktiziert, wenn im Bildungsgeschehen die fünf Dimensionen immer wieder wirksam werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass wir es mit der Planung und Durchführung von formaler Bildung zu tun haben, die aber mit informellen Lernprozessen und auch non-formalen lebensweltlichen Lern- und Bildungssituationen verschränkt zu sehen ist. Wenn also etwa Widerstände von einzelnen Teilnehmenden gegenüber Gender-Themen oder der Gestaltung im Sinne einer geschlechtergerechten Didaktik an den Tag gelegt werden, wird u. U. die Dimension Teilnehmende und ihre biografisch und lebensweltlich motivierten Erfahrungen, Interessen, Werte und Normen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden als die Vermittlung von geplanten Inhalten.

4. Gleichheit – Differenz – (De-)Konstruktion: Geschlechtertheoretische Ansätze und ihre Bedeutung für die Didaktik der Erwachsenenbildung

Von Geschlechterunterschieden zu Prozessen der Unterscheidung

Stand in den 70er Jahren vor allem die formale Gleichheit von Frauen mit Männern im Vordergrund von Forschung und Praxis, fokussierten verschiedene differenztheoretische Ansätze in den 80er Jahren die Differenz zwischen Frau und Mann. In der geschlechterdifferenzierenden Bildungspraxis zeigte sich insofern häufig ein Anknüpfen an differenztheoretischen Ansätzen, als von Unterschieden zwischen Frauen und Männern im Sinne von Geschlechtertypisierungen aus-

gegangen wird. Dieses Differenzmodell verstellt aber den Blick auf Mechanismen der Unterscheidung, auf die Konstitutions- und Konstruktionsprozesse, an denen Frauen wie Männer beteiligt sind - und damit auch auf die Veränderungsmöglichkeiten. Notwendige Differenzierungen unter Frauen und unter Männern wurden aber bereits in den 80er Jahren diskutiert wie das Konstrukt der „Mittäterschaft“ (Thürmer-Rohr) von Frauen und damit der Blick auf die Dominanzverhältnisse unter Frauen gerichtet. In den Debatten der sozialwissenschaftlichen Geschlechtertheorie in Deutschland findet seit Anfang der 1990er Jahre eine zunehmende Diskussion um konstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze statt (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, Dietzen 1993 u.a.). Gefragt wird beispielsweise, wie sich die Blau-Rosafärbung von Personen, Räumen, Gegenständen, Arbeitsbereichen vollzieht. Dieser Prozess des „doing gender“ wird durch Kommunikations- und Interaktionsstudien erforscht (vgl. z.B. Goffmann 1994).

Gleichzeitig ist „Gender“ eine soziale Strukturkategorie. Sie dient als „soziales, kulturelles und symbolisches Ordnungsprinzip in unserer Gesellschaft“ (Dietzen 1993, S.171). Das bedeutet, die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit erscheint als institutionalisierte Handlungsbedingungen und Rollenzuschreibungen in Form von „gendered institutions“ (Acker 1991). Dazu gehören Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Das gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit verdeckt aber eine latente oder manifeste Vielfalt von Unterschieden unter Frauen und unter Männern. Es stellt sich die Frage: Wie kann ein „undoing gender“ (Goffman) aussehen, die Möglichkeit, die starren Vorstellungen zu differenzieren oder aufzulösen?

Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht?

Theoretikerinnen der sozialen Konstruktion hinterfragen die Kategorie Geschlecht in ihrer dualistischen Ausrichtung. Gender enthält demnach einen impliziten Biologismus, anstatt die Konstruktion von Geschlechterdifferenz als Unterschied zu hinterfragen und Prozesse der Unterscheidung in den Blick zu nehmen. Die hierarchische Geschlechterdifferenz zu enthierarchisieren ist ein Ziel dekonstruktivistischer Ansätze. Gleichzeitig wird es immer schwieriger, allgemeine Aussagen über Geschlechterrelationen zu treffen, sodass stellenweise vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht gesprochen wird.⁷ Diese Schlussfolgerung übersieht jedoch, dass es nach wie vor wichtig ist, die Prozesse der Reproduktion von Ungleichheit aufgrund geschlechterbezogener sowie sozialer, ethnischer und altersabhängiger Unterschiede zu berücksichtigen. Vielmehr muss es darum gehen, Geschlecht und Identität zu trennen. Die Philosophin Iris Young hat den Begriff der „seriellen Kollektivität“ im Rahmen einer Politik der Differenz in die Diskussion eingeführt: „Mein Vorschlag lautet, ‚Frausein‘ als Phänomen serieller Kollektivität zu interpretieren.“ (Young 1994, S. 224) Mit der Sichtweise, dass es ein „Set struktureller Einschränkungen“ (ebd. S. 259) gibt, die das Handeln und seine Bedeutung bedingen, erübrigt sich die Definition einer geschlossenen weiblichen Identität. Ebenso von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Bob Connell mit seiner Unterscheidung verschiedener Männlichkeiten, die keine Charaktertypisierungen, sondern Handlungsmuster darstellen (Connell 1999). Mit diesen Differenzierungen und Hinterfragungen männlicher und weiblicher Identität wird sowohl der immer wieder eingeforderten Verknüpfung mit anderen Strukturkategorien wie Migrationshintergrund, Klasse/Schicht sowie Generation, sexuelle Orientierung etc. Rechnung getragen.

⁷ Gudrun-Axeli Knapp setzt sich mit dieser Diskussion ausführlich und kritisch auseinander (2000).

Mangelnde Rezeption geschlechtertheoretischer Befunde in der Erwachsenenbildung als forschungsmethodologisches Problem?

In Veröffentlichungen zur Didaktik der Erwachsenenbildung ist eine geringe Rezeption von Ergebnissen der Frauen- und Geschlechterforschung zu konstatieren. Horst Siebert stellt in seiner Veröffentlichung „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ in einem Abschnitt „Geschlechterdifferenzen des Lernens und Lehrens“ fest, dass es zwar einige wichtige Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung für die Bildungsarbeit gäbe, dass aber verallgemeinerbare empirische Ergebnisse aufgrund der Tatsache fehlten, da sich die Untersuchungen - zudem meist Projektberichte - auf Frauen konzentrierten ohne Vergleich mit männlichen Kontrollgruppen, und sich die registrierten Merkmale deshalb nicht als „geschlechtstypisch“ interpretieren ließen (Siebert 2000³, S. 37). Die vorgeschlagene Unterscheidung von „Kontrollgruppen Frauen – Männer“ sowie das Erkenntnisinteresse „typische Geschlechtsmerkmale“ herauszufinden unterliegen forschungsmethodologisch dem Geschlechterdifferenzdenken, das die Vielfalt innerhalb der Genusgruppen aus dem Blick verliert, auch wenn Siebert dies selbst problematisiert. Dem Befund von Siebert ist nur bedingt zuzustimmen. Es gibt bereits in den 80er Jahren Veröffentlichungen zu Modellprojekten mit Frauen und Männern in der berufsbezogenen Bildung (vgl. z.B. Niehoff 1987) wie auch aus der Schulforschung zu Mädchen und Jungen. Außerdem ist festzustellen: Innovative Erkenntnisse über geschlechterbezogenes Handeln in der Bildung sind häufig nur über Praxisforschung und die Evaluation von Modellprojekten zu gewinnen, die wiederum eine Beteiligung der Befragten als Subjekte ermöglichen. So betont etwa Wolfgang Klafki in seinen Konsequenzen einer kritisch-konstruktiven Didaktik für die didaktische Entwicklungs- und Forschungsarbeit die notwendige Kooperation von Praxis und Theorie und damit auch den Bedarf an Innovationsforschung in Form von Aktions- und Handlungsforschung in der Bildungsforschung (1991², S. 137).

Gender-Theorierahmen für eine geschlechtergerechte Didaktik

In Anlehnung an das Plädoyer für eine theoretisch reflektierte Praxis von Gudrun-Axeli Knapp (1998) sehe ich eine Notwendigkeit in der Überwindung der verbreiteten Entgegensetzung von Theorie und Praxis, aber auch der Abgrenzungen innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung um Geschlecht. Knapp formuliert aus neueren gender-theoretischen Entwicklungen drei Leitlinien für eine Gleichstellungspolitik: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Ich gehe davon aus, dass die Verbindung dieser theoretischen Konzepte für die Erwachsenenbildungsdidaktik und ihre Aufgabe, zu einer geschlechtergerechten Gesellschaft aktiv beizutragen, einen sinnvollen praxisbezogenen Gender-Theorierahmen abgeben: Gleichheit bezieht sie auf die rechtliche Ebene. Demzufolge bedarf es gleicher Rechte und Handlungsbedingungen für Frauen und Männer und des Verbots von Diskriminierungen. Differenz bezieht sich auf die strukturelle Ebene, auf die strukturelle Ungleichheit von Frauen und Männern. So muss zwischen Männern und Frauen und innerhalb der Geschlechtergruppen nach Migrationshintergrund, sozialer Schicht/Klasse etc. differenziert werden, was den Zugang zu Macht betrifft. Die Dekonstruktion bezieht sich auf die Diskursebene: Sie stellt zweigeschlechtliches Denken und verallgemeinernde Aussagen radikal in Frage, deckt Konstruktionen von Geschlecht bzw. Unterscheidungen aufgrund des Geschlechts auf. Zu betonen ist: Nicht die gemeinsame Identität von Frauen, von Männern stiftet die Ziele, sondern diese sind immer wieder in bestimmten Kontexten neu zu

bestimmen. Die Kunst besteht darin, Unterschiede und Prozesse der Unterscheidung aufzudecken und nicht gleichzeitig wieder erneut zuzuschreiben.

“Eine geschlechtergerechte Didaktik versucht Stereotypisierungen mit Hilfe von Differenzierungen zunächst zu verdeutlichen und sie dann idealerweise aufzulösen.“ (Richter 2000, S. 210). Die Mehrdimensionalität von Gender ist wichtig. Ohne die Berücksichtigung der geschlechtertheoretischen Ansätze ist eine geschlechtergerechte Didaktik nicht mit tiefergehenden Lernmöglichkeiten im Sinne einer Erweiterung von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten für alle Beteiligten gefüllt.

Anders als in der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Arnold/Siebert 1995), die ebenso wie die geschlechtergerechte Didaktik die Vielfalt und Pluralität als wichtige Orientierung und Gütezeichen von Bildung beschreibt, werden in der geschlechtergerechten Didaktik, die sich an gender-theoretischen Erkenntnissen orientiert, die strukturellen Machtverhältnisse neben sozialen Konstruktionsprozessen nicht vernachlässigt. So kann sich auch eine Interaktionszuweisung als sozialer Platzanweiser erweisen.

Geschlechtergerechte Didaktik als Konkretisierung der TeilnehmerInnen- und Subjektorientierung

Die geschlechtergerechte Didaktik konkretisiert die „Teilnehmer“orientierung und die Subjektorientierung. Diese Begriffe werden mit Autoren wie Tietgens und Meueler verbunden (vgl. Tietgens 1983, Meueler 1994), sie wurden aber auch - neben dem Kompetenzansatz und dem Prinzip des ganzheitlichen Lernens - in der politischen Frauenbildung weiterentwickelt und praktiziert (vgl. z.B. Führenberg 1992).

Als Intention organisierten Lernens formulierte Hans Tietgens die Horizonterweiterung der Teilnehmenden im Sinne der „Erweiterung des Ich-Gesichtswinkels“ (Tietgens 1983, S.66). Eng damit verbunden ist die Subjektorientierung, die den Kontext des institutionellen und gesellschaftlichen Lernarrangements der Geschlechterverhältnisse im Blick behält. Nach Erhard Meueler, der die Frage danach stellt, „wie aus dem ‚Teilnehmer‘ das Subjekt seines Lernens wird“, müssen die entscheidenden Antriebe von den Lernenden ausgehen (Meueler 1994, S. 622). Ähnlich formulierte es Klaus Holzkamp in seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens mit der Anforderung an die Entwicklung einer partizipatorischen Lernkultur, die darauf zielt, dass Frauen und Männer fähig sind, ihre Angelegenheiten in die Hand zu nehmen (vgl. Holzkamp 1996). Dabei geht er davon aus, dass es zum Lernen kommt, „wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse und Widerstände gestoßen ist“, für die es den „Umweg des Einschaltens einer Lernschleife“ braucht (ebd., S. 21). Hierfür verwendet er den Begriff „expansives Lernen“. Holzkamp bezieht sich allerdings ausschließlich auf intentionales Lernen des Subjekts. Informelle Lernprozesse, die im Kontext der Diskussion um Lebenslanges Lernen immer mehr Bedeutung erlangten und gerade unter Gender-Perspektive notwendig miteinzubeziehen sind, werden vernachlässigt (vgl. Haug 2003, Becker-Schmidt/Knapp 1987 u.a.).

Auf der Basis aktueller gender-theoretischer Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit geschlechterbezogener Bildungsarbeit sind die Begriffe der Teilnehmenden- und Subjektorientierung heute zu reinterpretieren.

5. Konsequenzen für die Erwachsenenbildungspraxis, -forschung und -wissenschaft

Geschlechtergerechte Didaktik ist keineswegs als ein lernzielorientierter didaktischer ‚Vollzugsplan‘, sondern als gender-theoriebezogener Rahmen für eine geschlechtergerechte Bildungspraxis zu verstehen und weiterzuentwickeln, die Gender-Kompetenzen von Seiten der PädagogInnen erfordert.⁸ Darüber hinaus können Einrichtungen nur dann glaubwürdig eine geschlechtergerechte Didaktik praktizieren, wenn sie in ihrer Organisation ebenfalls Lern- und Veränderungsprozesse unter Gender-Gesichtspunkten im Sinne des Gender Mainstreaming einleiten.

Auch in die Untersuchungsdesigns von Erwachsenenbildungsforschung gehen Annahmen über Geschlechterverhältnisse ein. Sie gilt es offenzulegen und zu reflektieren. Zentrales Ziel und Arbeitsprogramm für eine geschlechtersensible Erwachsenenbildungsforschung muss es m.E. sein, theoretische Gender-Diskurse sowie Ergebnisse aus der geschlechterbezogenen Bildungsforschung – auch der Praxisforschung - zu berücksichtigen. Bislang ist eine Nicht-Aufnahme oder nur eines minimalen Ausschnittes von Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in der Forschung der Erwachsenenbildung zu verzeichnen. Dies betrifft auch die innerhalb dieser Disziplin gewonnenen Erkenntnisse aus Forschungsprojekten. Diese Konfliktlinie muss benannt werden, nicht um sie aufrechtzuhalten, sondern um mit ihr umzugehen. Denn diese Konflikte sind keine randständige Begleiterscheinung, sondern wir befinden uns als AkteurInnen mittendrin - in den Geschlechterverhältnissen in Alltag und Forschung.

Literaturliste

- Acker, Joan (1991): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organisations. In: Lorbeer, J./Farrell, S.A.: The social construction of gender. London, p.162-179.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst 1995: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (1987): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn.
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld.
- Diezen, Agnes (1993): Soziales Geschlecht. Soziale, kulturelle und symbolische Dimensionen des Gender-Konzepts. Opladen.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler.
- Führenberg, Dietlinde (1992): Grundprinzipien der politischen Frauenbildungsarbeit. In: Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit. Zürich, Dortmund, S. 75-76.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G. A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theoriebildung. Freiburg, S. 201-254.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- Holzcamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen: In: Arnold, Rolf (Hg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren, S.21-30.

⁸ Dazu will ein Modellprojekt zur Gender Mainstreaming-Qualifizierung für die Weiterbildung beitragen, das vom FIAB (Karin Derichs-Kunstmann) in Kooperation mit TIFS (Gerrit Kaschuba) und dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Deutscher Volkshochschulverband und ver.di im Zeitraum 2004 – 2007 durchgeführt und vom BMBW finanziell gefördert wird.

- Kaschuba, Gerrit (2001): „...und dann kann Gender laufen“? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Tübingen (download: www.tifs.de).
- Klafki, Wolfgang (1991²): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel 1991.
- Knapp, Gudrun-Axeli (1998): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, G. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, S.73-81.
- Lehmann, Doris u.a. (Hg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen.
- Meueler, Erhard (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 615-628.
- Niehoff, Erika (1987): Berufsorientierung für Frauen und Männer. Konzeption, Ablauf, Konflikte und Lernhaltungen. Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Modellversuchsreihe. Band 5.
- Richter, Dagmar (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 197-222.
- Siebert, Horst (2000³): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.
- Tietgens, Hans (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt a.M..
- UNESCO (1997): Fifth International Conference on adult education. Declaration of the Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg.
- Young, Iris Marion (1994): Geschlecht als serielle Kollektivität: Frauen als soziales Kollektiv. In: Institut für Sozialforschung (Hg.): Geschlechterverhältnisse und Politik. Frankfurt a.M., S.221-261.

Zur Autorin

Dr. Gerrit Kaschuba, Dipl.Päd., Forschungsinstitut TIFS e.V. in Tübingen, aktuelle Forschungsschwerpunkte: Geschlechterverhältnisse in der Erwachsenenbildung und in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund.