

**Das Genderthema in der Erwachsenenbildung**  
**Konstruktion von männlichen und weiblichen**  
**Rollen in Seminaren der Erwachsenenbildung**

**Masterarbeit**

Zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Magistra der Philosophie

**vorgelegt von:** Bakk. phil. Tamara Reith  
am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

**Betreuung:** Univ. Prof. Dr. Werner Lenz

**Graz 2009**

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre von Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe, die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Graz am: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Abstract**

Fast alle Gesellschaften orientieren sich an einem konstruierten System der Zweigeschlechtlichkeit, dem sich niemand entziehen kann. Diese Konstruktion ist in nahezu jeder Lebenslage und Situationen allgegenwärtig und schließt eine hierarchische Ordnung mit ein.

Diese Arbeit bietet einen allgemeinen Überblick zum Thema konstruiertes Geschlecht und Erwachsenenbildung. Dabei wird sowohl der historische Aspekt, als auch der biographische in den Blick genommen. Erwachsenenbildung stellt keinen neutralen Raum dar, es werden sowohl bestehende Konstrukte aufgenommen, als auch zusätzliche konstruiert. Alle Beteiligten einer Interaktion, welcher Art auch immer, sind in die Aufrechterhaltung und Konstruktion von Rollen eingebunden. In der Erwachsenenbildung schließt dies, wie in der Arbeit dargestellt, sowohl Vortragende und Institution, als auch TeilnehmerInnen ein.

Die geschlechtergerechte Didaktik und konkrete Beispiele zur Umsetzbarkeit sollen den Abschluss der Arbeit und damit Anregungen für Vortragende, die sich noch nicht ausgiebig mit dem Genderthema befasst haben, bieten, diese in eigenen Seminaren umzusetzen. Kleine Veränderungen im eigenen Verhalten und einfache Methoden können bereits Zeichen setzen die Menschen zum Nachdenken anregen und somit einen großen Beitrag zur Gleichberechtigung leisten.

Nearly every community is geared to a construct of two sexes, which cannot be avoided by anybody. This construct is omnipresent in nearly all situation of life and includes a hierarchy.

This text should give a general view of the construct sex and gender in adult education. Historical as well as biographical aspects will be considered. Adult education is not a neutral situation. Existing constructs are being taken in and new ones are being produced. Each participant of an interaction is involved in the maintenance and construction of male and female roles. In adult education there are lecturers, institutions and participants part of the maintenance and construction of adult education, as you can read in this text.

The last part of this text is concerned with gender equality didactics and focuses on examples of realization for lecturers, who have not dealt with the gender theme exten-

sively so far. A small change of ones own behaviour and simple methods could stimulate people to reflect on their behaviour, on their roles and their lives. Consequently a big contribution to equal rights between men and women can be made.

# Inhaltsverzeichnis

<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>5</b>
<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>8</b>
<b>2. ERWACHSENENBILDUNG</b>	<b>9</b>
2.1 Erwachsenenbildung - Weiterbildung	11
2.2 Erwachsenenalter	14
2.3 TrägerInnenschaft	14
<b>3. GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK ZUR FRAUENBILDUNG</b>	<b>15</b>
3.1 18. Jahrhundert	16
3.2 19. Jahrhundert	20
3.3 20. Jahrhundert	24
3.4 Wandel der Geschlechterverhältnisse	28
<b>4. GESCHLECHTERORDNUNG</b>	<b>30</b>
4.1 Gender	31
4.1.1 Geschlecht als soziales Konstrukt	31
4.1.2 Biologie	35
4.1.3 Unausgesprochene Regeln	39
4.1.4 Gender Mainstreaming	40
4.2 Durch Sozialisation zu Männern und Frauen	43
4.2.1 Heranwachsen	44
4.2.1.1 Familie	46
4.2.1.2 Medien	47
4.2.1.3 Erziehung	49
4.2.1.4 Aufwachsen im zweigeschlechtlichen System	51
4.2.2 Geschlecht als Orientierungshilfe	53
4.2.3 Geschlechtsklassen - Geschlechtsidentität	56
4.2.4 Geschlechtsgebundene Rollen	58
4.2.5 Geschlechtsrolle und -identität	59
4.2.6 Arbeitsplatz und Geschlecht	62
4.2.7 Ideologien	66

4.2.8	Persönlicher Raum	68
<b>5.</b>	<b>BEDARF SICH MIT DEM THEMA AUSEINANDERZUSETZEN</b>	<b>70</b>
5.1	Bedarf der Auseinandersetzung mit dem Thema in allen Lebenslagen	71
5.2	Bedarf der geschlechtergerechten Pädagogik	73
5.2.1	Überholte Klischees	75
5.2.2	Bildung als geschlechterumfassendes Bedürfnis	75
5.2.3	Alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen	76
5.2.4	Chancengleichheit	77
5.2.5	Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung	79
<b>6.</b>	<b>TEILNAHME VON FRAUEN AN ERWACHSENENBILDUNG</b>	<b>80</b>
<b>7.</b>	<b>GESCHLECHTSDIFFERENTE LERNKULTUREN</b>	<b>82</b>
<b>8.</b>	<b>KONSTRUKTION DER AKTEURINNEN</b>	<b>85</b>
8.1	Kommunikationsstrukturen	87
8.1.1	Unterschiede der Geschlechter im Kommunikationsverhalten	90
8.1.2	Nonverbale Kommunikation	95
8.2	Rolle der TeilnehmerInnen	97
8.3	Rolle der Lehrenden und der Institution	104
<b>9.</b>	<b>GESCHLECHTERGERECHTE DIDAKTIK</b>	<b>109</b>
9.1	Genderkompetenz	113
9.2	Aufbrechen von Stereotypen	115
9.3	Dekonstruktion	117
9.4	Geschlechtertrennung oder gemeinsamer Unterricht	120
9.5	Sprache	127
9.6	Der Einsatz von Material	129
9.7	Konkrete Beispiele der Umsetzbarkeit	131
9.7.1	Vergabe von Arbeitsaufträgen	132
9.7.2	Reflexion	134
9.7.3	Einsatz von Methoden	138
9.7.4	Teamteaching	139
9.7.5	Rollenspiel	140
9.7.6	Biographiearbeit	141
9.7.7	Verhaltensregeln	142
9.7.8	Bewusstes Einbeziehen	142

<b>10.</b>	<b>RESÜMEE</b>	<b>143</b>
<b>11.</b>	<b>LITERATUR</b>	<b>146</b>

# 1. Einleitung

In der Erwachsenenbildungsforschung spielte Geschlecht nicht immer eine Rolle. Erst seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts widmet man sich diesem Thema. Zu Beginn konzentrierte man sich auf das Geschlechterverhältnis in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Dies betraf sowohl Bedienstete als auch TeilnehmerInnen. Ab etwa der zweiten Hälfte der 1990er Jahre interessierte man sich mehr und mehr für geschlechtsspezifische Inhalte der Bildungsangebote. Gemischtgeschlechtliche Angebote wurden anfangs nur wenig in den Blick genommen, man ging eher auf spezielle Frauen- und Männerseminare ein. Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing stellten fest, dass es nur wenige Arbeiten über das geschlechtsspezifische Verhalten in Seminaren der Erwachsenenbildung und dessen Auswirkungen auf das Lernverhalten von Männern und Frauen gibt. In der Schulforschung verhält es sich hingegen anders, bereits seit den 1970er Jahren wird bezüglich Geschlecht und dessen Auswirkungen geforscht. Dabei ging man auf Inhalte, Interaktion und Unterrichtende ein. Es folgte ein bewussterer Umgang mit jenem Thema, das auch in LehrerInnenbildung, -fortbildung und Fortbildungskonzepten umgesetzt wurde (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.14f).

Männer und Frauen, dies wird im Folgenden noch genauer dargestellt, können nicht auf ihr Geschlecht reduziert werden. Eigenschaften, Verhaltensweisen, Charakterzüge usw. lassen sich nicht auf ein Geschlecht festschreiben. Zudem herrschen innerhalb eines Geschlechts sehr große Unterschiede. Aus diesen Gründen muss mit Formulierungen über DIE Männer und DIE Frauen vorsichtig umgegangen werden. Dennoch brauchen wir manchmal „... *die Betonung der Gemeinsamkeiten von Frauen und reden von DEN FRAUEN. Oder die Gemeinsamkeiten der Männer und reden von DEN MÄNNERN. Zum Beispiel wenn wir gesellschaftliche Verhältnisse kritisch durchleuchten und auf Ungerechtigkeiten aufmerksam machen. Oder aber genau umgekehrt, wenn wir ein Interesse daran haben, Unterschiede und Ungerechtigkeiten zu legitimieren und zementieren*“ (Merz 2007, S.153). Die Verallgemeinerung im Zuge der Geschlechterforschung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und dergleichen, die Geschlechter betreffend, dient dem Aufzeigen von Konstruktionen, Ungleichheiten und Machtverhältnissen und der damit verbundenen möglichen Auflösung dieser (vgl. ebd., S.165; vgl. Baur/Marti 2000, S.23; vgl. Merz 2006b, S.117). „*Denn FRAUEN und MÄNNER sind keine homo-*



*genen Gruppen. Von Frauen und Männern zu reden ist für die gesellschaftliche Analyse sinnvoll – als Ordnungsprinzip für eine zweigeschlechtliche Gesellschaft hingegen ist es einschränkend“ (Merz 2007, S.165).*

In der folgenden Arbeit ist von Männern und Frauen die Rede, da ich versuchen möchte ihre unterschiedlichen Lebens- und Bildungsverläufe und die damit verbundenen Lebens- und Bildungschancen aufzuzeigen.

Zudem soll beantwortet werden, in welchen Situationen und in welchem Ausmaß geschlechtliche Konstruktion in gemischtgeschlechtlichen Seminaren der Erwachsenenbildung stattfindet und wie hier durch eine geschlechtergerechte Didaktik angesetzt werden kann.

Zu Beginn werde ich den Begriff der Erwachsenenbildung, und wie dieser im vorliegenden Text verwendet wird, näher beschreiben.

Danach möchte ich auf die Teilung in zwei Geschlechter eingehen, dies soll aus biologischer aber auch und vor allem aus gesellschaftlicher Sicht stattfinden. Die geschlechtsspezifische Rollenteilung und damit verbundene Vorannahmen über Männer und Frauen wirken sich auf alle Lebensbereiche, so auch auf Bildung und Erwachsenenbildung, aus. Aus jenem Grund wird intensiv auf Sozialisation eingegangen. Danach soll der Bedarf der Auseinandersetzung mit jenem Thema in allen Lebensbereichen und speziell in der Pädagogik dargestellt werden. Im Anschluss möchte ich kurz auf die aktuelle Situation von Frauen in der Erwachsenenbildung eingehen.

Wie durch die ersten Kapitel ersichtlich, spielen die AkteurInnen in allen Lebenslagen eine große Rolle. Zuschreibungen werden konstruiert und rekonstruiert, von Frauen und von Männern. Aus diesem Grund möchte ich eines meiner Hauptkapitel diesem Thema widmen. Dabei soll die Konstruktion von Geschlecht und die Aufrechterhaltung geschlechtstypischer Verhaltensweisen, Merkmale usw. in Seminaren der Erwachsenenbildung durch alle Beteiligten näher betrachtet werden.

Zum Ende werde ich auf geschlechtergerechte Didaktik und mögliche Umsetzungsformen hinweisen.

## **2. Erwachsenenbildung**

*„Mit ‚Bildung‘ ist heute meist all das gemeint, was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die er-*

*arbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin*“ (Schwenk 2001, S.208). Bildung, so Schwenk Bezug nehmend auf Hegel, meint immer das Bilden einer einzelnen Person und dadurch die Entwicklung der gesamten Gesellschaft. Spätere Generationen profitieren vom Gelernten vorhergehender Individuen (vgl. ebd., S.214). Bildung also meint die Auseinandersetzung eines Individuums mit der Welt. Zudem wird durch die Bildung Einzelner die gesellschaftliche Entwicklung vorangetrieben. Bildung leistet damit einen wesentlichen und nachhaltigen Beitrag zur gesellschaftlichen Entfaltung.

Erwachsenenbildung, so stellt Nuissl im Vorwort von „Porträt Weiterbildung Österreich“ von Werner Lenz fest, ist eng gekoppelt an gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Nuissl 2005, S.5). Genau aus diesem Grund bietet sie meines Erachtens nach einen guten Ansatzpunkt, um Chancengleichheit zu thematisieren. *„Erwachsenenbildung ist nicht nur ein hoch differenziertes und flexibles Gebilde, sie ist eben auch prozesshaft und dynamisch mit der gesellschaftlichen Entwicklung verbunden“* (ebd., S.6).

Zudem stellt Erwachsenenbildung in gewisser Weise auch einen emanzipatorischen Anspruch. In den 1960er Jahren kam der Begriff des Lebenslangen Lernens (Lifelong Learning) durch Anregungen von UNESCO und OECD auf (vgl. Lenz 2005, S.22). *„Mit lebenslangem Lernen, mit einer ‚Permanent Education‘ sollten Chancengleichheit und ein Bürgerrecht auf zwei Hauptlinien zurückführen: auf den ökonomischen Bedarf nach Qualifikationen und auf die Notwendigkeit, die Demokratie durch gebildete Staatsbürger/innen zu erhalten“* (ebd., S.22). Bildung sollte diesen Ausführungen zufolge zur Gleichberechtigung beitragen.

Weiterbildung wird oftmals als Synonym für Erwachsenenbildung verwendet (vgl. Heger 2001, S.408). Lenz geht davon aus, dass Erwachsenenbildung, Fortbildung und Weiterbildung gleichbedeutend verwendet werden, es sei denn man möchte die *„... konzeptionelle Bedeutung hervorheben ...“* (Lenz 2005, S.21). Es sind jedoch noch weitere Begriffe gebräuchlich, welche Ersatzweise angewendet werden. So beispielsweise, vor allem im privatwirtschaftlichen Bereich, Training (vgl. ebd., S.21).

## 2.1 Erwachsenenbildung - Weiterbildung

Eine Definition: „... *worum es in der Erwachsenenbildung aus sich selbst heraus gehen kann, eben um die Erhaltung und Förderung eines selbständigen Weiterlernens, wobei Lernen Bildung im Sinne der Arbeit an sich selbst und der Auseinandersetzung mit der Umwelt einschließt*“ formuliert Tietgens (Tietgens 1981, S.24; zit. n. Heger 2001, S.408). Das eigenständige Lernen kann somit in diesem Bereich der Bildung im Vordergrund stehen.

Weiterbildung hingegen unterliegt Qualifikationsanforderungen. Diese Denkrichtung, im Hinblick auf Erreichung von Anforderungen, findet man häufig in innerbetrieblicher und beruflicher, aber auch in nichtberuflicher Bildung. Die Erwachsenenbildung ist „... *eher anthropologisch begründet und orientiert sich am lernenden Erwachsenen*“ (Heger 2001, S.409). Man verzichtet demnach auf schulähnliche Belehrung und geht hin zu didaktischer Offenheit. Ein ganzheitlicher Ansatz steht im Zentrum der Bildung (vgl. Siebert 1988, S.14; zit. n. Heger 2001, S.409).

In Österreich lassen sich Einrichtungen klar in berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung trennen, kombinierte Bildungsstätten gibt es nicht (vgl. Lenz 2005, S.66). „*Weiterbildung wird als unverzichtbares wirtschaftliches Element angesehen*“ (ebd., S.62). In der Tradition der Erwachsenenbildung standen Persönlichkeitsentwicklung sowie individuelle, soziale und demokratiepolitische Auseinandersetzung im Vordergrund. Mittlerweile aber mussten diese Anliegen mehr und mehr wirtschaftlichen Zielen weichen (vgl. ebd., S.62). „*Die aktuelle Diskussion und die öffentliche Präsentation beschränken sich auf die berufliche Weiterbildung, die mittels Qualifizierung einen wettbewerbsfähigen Wirtschaftsstandort schaffen soll*“ (ebd., S.62).

Im folgenden Text werde ich die Bezeichnung Erwachsenenbildung vorziehen, da diese und vor allem ihre klassischen Ziele, wie soeben beschrieben, zurückgedrängt wurden. Ich gehe davon aus, dass in der Bildung emanzipatorische, aufklärerische und demokratische Aspekte Platz finden sollen, um eine Entwicklung der Persönlichkeit zu ermöglichen. Lenz beschreibt mehrere Folgen für den Bereich der Bildung durch den dargestellten Wertewandel. Als Beispiel möchte ich folgendes zitieren: „*Zugunsten von quali-*

*fikatorischen Erfordernissen treten grundlegende pädagogische Zielsetzungen wie Emanzipation, Aufklärung und Demokratisierung zurück. Leistung, Effektivität, Marketing, Management, Effizienz, Evaluation, Organisations- und Personalentwicklung dominieren das einschlägige Vokabular“ (ebd., S.63).*

Ich plädiere dafür, dass sowohl in beruflicher Weiterbildung, als auch in allgemeiner Erwachsenenbildung genügend Platz ist, um die eben beschriebenen Bereiche einfließen zu lassen. Da aber, wie bereits erwähnt, unsere Gesellschaft getrieben ist von marktwirtschaftlichen Interessen, liegt es am Verständnis der Bildungseinrichtung, sowie an jenem der Unterrichtenden, sich auf ursprüngliche Ziele rückzubesinnen.

Schneeberger aber schreibt: *„Die gängige Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung markiert zwar Grundlinien der institutionellen Arbeitsteilung der großen Anbieter, ist aber zunehmend weniger trennscharf, da berufliche Erwachsenenbildung z.B. auch Persönlichkeitsbildung inkludiert und da allgemeine Erwachsenenbildung beansprucht, durch die Vermittlung von Basisqualifikationen Voraussetzungen für berufliche Qualifikation zu schaffen“* (Schneeberger 2005, S.31). Eine klare Trennung der Bereiche ist also nicht möglich. Dies bedeutet, dass in der Bildung für Erwachsene Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle spielt.

In der Erwachsenenbildung lassen sich drei Aufgabenschwerpunkte festhalten. Einerseits ist dies die Defizitorientierung. Dabei geht es um den Ausgleich von Benachteiligungen durch Schul- und Berufsausbildung. Des Weiteren handelt es sich um die Partizipationsorientierung zur *„... Anregung und Befähigung zur Teilhabe und Mitgestaltung des Gemeinwesens ...“* (Heger 2001, S.409). Als dritte Aufgabe kann die Identitätsorientierung betrachtet werden, die *„... Anregung und Begleitung, Hilfe und Orientierung bei der Identitätsentwicklung des einzelnen Erwachsenen ...“* bewerkstelligen soll (ebd., S.409).

Baur und Marti beschreiben didaktische Eckpunkte für die Arbeit in der Erwachsenenbildung: *„... Zielsetzungen, Zielgruppenanalyse, Inhaltsauswahl, Auswahl von Metho-*

den und Medien, Auswertung ...“<sup>1</sup> (Baur/Marti 2000, S.10). All jene Punkte müssen erfüllt werden, um geeignete didaktische Leistungen erbringen zu können.

Es lassen sich folgende Grundsätze zur Didaktik in der Erwachsenenbildung festhalten, so Heger:

- Orientierung an Zielgruppen: Diese geht auf Menschen mit ähnlichen Hintergründen, Erfahrungen, Lebensbedingungen und Lernmotiven ein und davon aus, dass jene Menschen Ähnlichkeiten in ihrer Individualität aufweisen. Es wird auf die Lebenswelt dieser speziellen Zielgruppe Rücksicht genommen (vgl. Lenz 1987, S.171; zit. n. Heger 2001, S.421).
- Teilnehmerorientierung: Die Wünsche und Interessen der TeilnehmerInnen sollen dabei berücksichtigt werden. Inhalte und Ablauf werden zwar vorstrukturiert, sind jedoch, Bezug nehmend auf die Lernenden, flexibel gestaltbar. Inhaltliche Aspekte müssen von Seiten der Unterrichtenden eingebracht werden, um Wissenserweiterung zu garantieren (vgl. ebd., S.421).
- Verwertungsmöglichkeiten: Lernende, davon ist in der Erwachsenenbildung auszugehen, möchten ihr erweitertes Wissen anwenden. Daher ist zu eruieren aus welcher Motivation diese teilnehmen (vgl. ebd., S.421f). *„Erwachsenenbildung soll zu kompetentem Handeln in privaten, öffentlichen und beruflichen Lebenssituationen befähigen“* (Siebert 1984, S.173f; zit. n. ebd., S.422).
- Curricula: Der Lehrplan, sowie die Lerninhalte sollen offen gestaltet werden, da Mitbestimmung der Teilnehmenden ermöglicht werden sollte (vgl. ebd., S.422).

Zudem ist es wichtig, die Lernumgebung geeignet zu gestalten, also angemessene Methoden, Materialien und Medien einzubinden, aber auch die zeitliche, räumliche und soziale Lernsituation sowie gesellschaftliche Gegebenheiten einzubeziehen. In der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung soll der Aktivierung zu selbstgesteuertem und kooperativem Lernen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit beigemessen werden (vgl. Merz 2006a, S.13).

---

<sup>1</sup> In all jenen Eckpunkten müssen Überlegungen bezüglich der Wirkung auf Männer und Frauen und der mitgebrachten Voraussetzungen einfließen (Baur/Marti 2000, S.10f).

## 2.2 Erwachsenenalter

Der Begriff der Erwachsenenbildung ist schwer definierbar, vor allem herrscht über das Erwachsenenalter Uneinigkeit. Zunehmend fand eine Ausweitung der Jugendlichkeit statt, die Abgrenzung des Erwachsenseins zu anderen Lebensphasen gestaltet sich schwierig (vgl. Heger 2001, S.409). Lenz äußert sich ebenfalls zum Thema Erwachsenenalter und Bildung. Er erklärt, dass zwischen Personen nach einer Lehre und Menschen nach einem Universitätsstudium ca. 10 Jahre Unterschied im Bildungsverlauf liegen. TeilnehmerInnen können demzufolge nicht aufgrund ihres Alters definiert werden (vgl. Lenz 2005, S.12). Derselben Ansicht ist Schneeberger. Er geht davon aus, dass grundsätzlich Erwachsenenbildung ab dem 25. Lebensjahr stattfinden kann, sieht in der Abgrenzung aber, aus gleichem Grund wie Lenz, eine Unschärfe. Lebenslanges Lernen, so der Autor, findet im Haupterwerbsalter, also zwischen 25 und 64 Jahren statt (vgl. Schneeberger 2005, S.15).

## 2.3 TrägerInnenschaft

Bezüglich TrägerInnen herrscht in diesem Sektor der Bildung eine große Vielfalt vor. So gibt es einerseits vom Staat unterstützte Einrichtungen, aber auch freie, private TrägerInnenschaften. Zudem herrschen unterschiedliche Verständnisse, das Aufgabenfeld, die Ziele und pädagogischen Konzepte betreffend, vor. Dies hat zur Folge, dass jenes Feld als sehr unübersichtlich gilt (vgl. Heger 2001, S.416). *„Die Erwachsenenbildung in Österreich erweist sich als Mosaik – Lern- und Bildungsangebote werden von verschiedenen Interessengruppen gefördert und getragen. Auf Grund der gestiegenen Bedeutung haben sich Anbieter mit unterschiedlichem Selbstverständnis im Sektor Erwachsenenbildung etabliert: Sie wollen belehren, bilden, unterrichten, forschen, beraten, helfen, missionieren, überzeugen und überreden oder einfach am Weiterbildungsboom verdienen“* (Lenz 2005, S.14).

Sehr viele AnbieterInnen mit unterschiedlichsten Zielen erschweren einen Überblick und auch die Auswahl für Teilnehmende.

Es gibt private TrägerInnenschaften, die Erwachsenenbildung und Weiterbildung anbieten, aber auch öffentliche Schulen, Fachhochschulen und Universitäten, die unterschiedliche Bildungsangebote für Erwachsene durchführen (vgl. Schneeberger 2005, S.31).

### 3. Geschichtlicher Überblick zur Frauenbildung

Die Einteilung in zwei Geschlechter gilt für uns, sowohl als Individuen, als auch als Gesellschaft betrachtet, als etwas Natürliches und ist geschichtlich verankert.

Seit der griechischen Antike herrscht eine Unterteilung vor, die Frauen eher der Natur gleichsetzt, während Männer Geist und Kultur zugeordnet werden (vgl. Merz 2007, S.97). Es entstand ein androzentrisches (männerzentriertes) Weltbild, das sich im 18. Jahrhundert ausprägte und sich in der heutigen Form im 19. Jahrhundert in Europa und den USA festigen konnte (vgl. Merz 2006b, S.107ff). Jene Vorstellung und Unterscheidung zwischen den Geschlechtern konnte sich sehr lange halten.

Jahrhunderte lang war es Mädchen und Frauen aus politischen und gesellschaftlichen Gründen nicht möglich sich zu bilden oder einen Beruf zu erlernen. Die „Bestimmung“ der Frauen als Hausfrauen und Mütter erlaubte es ihnen nicht Bildung in Anspruch zu nehmen. Zudem war Allgemeinbildung an den Vorstellungen einer männerdominierten Welt orientiert (vgl. Ruf 1998, S.23f). Frauen standen demnach nicht im Mittelpunkt des Interesses, waren im häuslichen Bereich vertreten und hatten damit auch kein Recht auf Bildung und Ausbildung.

*„Bevor Privatpersonen und Vereine höhere Mädchenschulen einrichteten hatte der Adel und später schon das gehobene Bürgertum verschiedene Möglichkeiten ihren Töchtern eine über das Grundschulwissen hinausgehende Bildung zu ermöglichen“* (Leithold 2004, S.12). Dies ging entweder durch Unterricht im Haus oder über Klosterschulen vor sich und war von den finanziellen Möglichkeiten der Familien abhängig (vgl. ebd., S.12). Bildung war demzufolge wirtschaftlich gut Gestellten vorbehalten.

Im 17. Jahrhundert wurden Gymnasien eingeführt, das öffentliche Schulwesen war aber nur männlichen Schülern zugänglich. Mädchen konnten also ausschließlich durch privaten Unterricht höhere Bildung erwerben, dies war aber nur finanziell besser gestellten Schichten möglich (vgl. Engelbrecht 1983, S.230; zit. n. Simon 1993, S.51).

Bereits zu dieser Zeit, im 17. Jahrhundert, sprachen sich verschiedene Pädagogen für die Mädchenbildung aus, sie betonten aber, dass diese Zweckgebunden sei, also auf den Haushalt und die Mutterrolle vorbereiten sollte (vgl. Simon 1993, S.53).

### 3.1 18. Jahrhundert

Das 18. Jahrhundert spielt bezüglich Trennung der Aufgaben in geschlechtsspezifische Arbeitsteilung eine wesentliche Rolle. Heide von Felden bezieht sich in ihren Ausführungen auf Habermas und Hausen und beschreibt, dass sich eine Teilung von Familien- und Erwerbsleben vollzog, die die Trennung von Öffentlichkeit und Privatem zur Folge hatte (vgl. Hausen 1978, o.S.; zit. n. Felden 2001, S.25; vgl. Habermas 1978, o.S.; zit. n. Felden 2001, S.25). *„Parallel dazu setzte der polarisierende Geschlechterdiskurs ein, der Rechte und Pflichten der beiden Geschlechter im Zusammenhang mit Politik, kulturellem Wandel und neuem Humanismus erörterte und Grundlage für die Konzepte zeitgenössischer Frauenbildung war (vgl. Kleinau/Opitz 1996)“* (Felden 2001, S.25). Die Trennung der Geschlechter in zwei unterschiedliche Bereiche wurde in dieser Zeit manifestiert. Es kam zu Unterschieden in Politik und Recht. Männer konnten Berufe ausüben und hatten politischen Einfluss. Frauen galten als finanziell unabhängig von Vätern und Ehemännern, konnten aber auf nichts direkt Einfluss nehmen, daher blieb eine Abhängigkeit bestehen (vgl. Frevert 1995, o.S.; zit. n. ebd., S.26). Frauen war der häusliche Bereich zugeordnet, während Männer Positionen in der Öffentlichkeit einnahmen. *„Geschlecht wurde als bipolare Geschlechterdifferenz konstruiert und zur grundlegenden Denkfigur und Ordnungsvorstellung stilisiert“* (Felden 2001, S.26).

Der biologische Unterschied wurde für diese gesellschaftliche Trennung mehr und mehr in den Vordergrund gestellt. So erkannte man beispielsweise erstmals Unterschiede bei Nervensystemen und Skeletten von Männern und Frauen (vgl. Laqueur 1996, S.172; zit. n. Merz 2007, S.140).

Im 18. Jahrhundert wurde die allgemeine Schulpflicht in Österreich und Deutschland eingeführt, dabei waren auch Mädchen einbezogen. Es entstanden in dieser Zeit Theorien und Konzepte zur Mädchenbildung, wenn jene auch nicht von gleicher Bedeutung waren wie die Bildungskonzepte für Buben (vgl. Ruf 1998, S.31f). Diese 1774 eingeführte allgemeine Unterrichtspflicht, die auch für Mädchen galt, sah vor, dass Buben und Mädchen getrennt unterrichtet wurden, zumindest sollten sie geschlechtergetrennt sitzen (vgl. Allgemeine Schulordnung 1774, Art. XII; zit. n. Simon 1993, S.112). Unterrichtspflicht für Mädchen war zudem nur für den Bereich der Elementarbildung vorgesehen (vgl. Simon 1993, S.19). Eine klare Regelung für den Besuch von Hauptschulen



gab es für Mädchen erst ab 1811. Die Schulverfassung sah vor, dass Mädchen nur dann Hauptschulen besuchen durften, wenn die Anzahl der Buben noch nicht zu groß war, zudem endete die Ausbildung für Mädchen mit der dritten Klasse (vgl. Politische Schulverfassung 1811, 2. Abschnitt, § 7, S.12; zit. n. ebd., S.113).

1775 wurde in Wien das Offiziers-Töchter-Institut und 1786 das Civil-Mädchen-Pensionat errichtet. Diese beiden Schulen blieben lange Zeit die einzige Möglichkeit für Frauen, eine weiterführende Schule zu besuchen (vgl. Simon 1993,S.114).

Am Ende des 18. Jahrhunderts wurden Stimmen laut, die sich gegen die Vernachlässigung der Mädchenbildung richteten. Ergebnis waren viele Gründungen eigener Mädchenschulen (vgl. Ruf 1998, S.31f).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) setzte sich in seinen Büchern intensiv mit der Erziehung, so auch mit der Erziehung der Mädchen, auseinander. Er sah die Trennung der Geschlechter bezüglich Arbeitsteilung sehr strikt und nahm die Geschlechter als Gegensätze (aktiv vs. passiv; stark vs. schwach usw.) wahr, die sich ergänzen (vgl. Felden 2001, S.26ff). „Die ganze Erziehung der Frauen muß sich also auf die Männer beziehen“ (Rousseau 1762, S.477; zit. n. ebd., S.29). Rousseau sah völlig unterschiedliche Bestimmungen von Männern und Frauen. „Der Mann muß aktiv und stark sein, die Frau aber passiv und schwach. Daraus folgt zweitens laut Rousseau, daß die Frau eigens geschaffen ist, dem Mann zu gefallen und sich ihm zu unterwerfen“ (Simon 1993, S.66). Er fürchtete durch eine mögliche Gleichberechtigung den Macht- und Einflussverlust der Männer, nicht nur im Privaten sondern auch im politischen Bereich. Rousseau gestand Frauen zwar sexuelle Bedürfnisse zu, diese seien aber nur zur Befriedigung männlicher Triebe einzusetzen. Frauen könnten, so Rousseau, durch den gezielten Einsatz von Reizen bestimmte Kontrolle über den Mann ausüben. Aufgrund der Bestimmung der Frau als mehrfache Mutter, muss diese geschont werden, davon ging der Pädagoge aus. Er sah die Gefahr, dass Frauen sich in Politik einmischen könnten, gebannt, da diese mit ihren mindestens vier Kindern beschäftigt waren. Das Äußere sollte gepflegt werden, so auch der Geist, jedoch nur in Maßen und ausschließlich um den Mann unterhalten zu können (vgl. Rousseau 1985, S.386ff; zit. n. ebd., S.66ff). Seine Ansichten wurden aber bereits damals kritisch betrachtet, so beispielsweise von Joa-

chim Heinrich Campe<sup>2</sup> (1746-1818). Er sah bei Rousseau Sexualität zu sehr im Vordergrund (vgl. Felden 2001, S.31). *„Nach Campe war die ‚natürliche Bestimmung‘ der Frauen, ‚beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorsteherinnen des inneren Hauswesens zu werden“* (Campe 1789, S.16f; zit. n. ebd., S.31). Campe sprach aber, gleich wie Rousseau, Frauen zwei Bestimmungen zu, einerseits Frau, andererseits Mensch. Als Frau, so Campes Ansicht, hat ein Mensch mehrere Aufgaben zu bewältigen, so sollte sie bildende und erziehende Mutter und weise Hausvorsteherin sein, aber auch den Mann glücklich machen, da dieser die größeren Beschwerden des Alltags zu tragen hat (vgl. Campe 1790, S.14ff; zit. n. Simon 1993, S.73ff). *„Ein gelehrtes Weib könne stolz und anspruchsvoll und damit zum Gegenstand der Verachtung und des Mitleids der Umwelt und besonders ihres Gatten werden. Denn auf diese Weise wird er ein ‚geplagter und entmannter Mann‘, die Frau ‚plündert ihm sein Recht‘* (Campe 1790, S.45f)“ (Simon 1993, S.76). Campe sah sich, ähnlich wie Rousseau, von einer möglichen Gleichberechtigung bedroht und fürchtete die Entmachtung der Männer. Die Bildung der Frau begründete Campe ausschließlich mit dem Zweck, den Haushalt führen zu können, handarbeiten, kochen und dergleichen zu erlernen, sowie rechnerische Grundkenntnisse zur Haushaltsführung zu erlangen. Zudem sollte sie soviel Wissen erwerben, dass sie die Kinder geeignet erziehen und den Mann bei Laune halten kann (vgl. Campe 1790, S.125; zit. n. ebd., S.76f). Bei Rousseau bestimmte die Frau gewissermaßen durch ihre Sexualität, bei Campe tat sie dies durch ihre Tugendhaftigkeit (vgl. Simon 1993, S.79). Durch die Philanthropen, die Sittsamkeit und Tugend in den Mittelpunkt rückten, setzte sich aus Rousseaus Abhandlungen vor allem die mütterliche Fürsorge durch (vgl. Schérer 1975, o.S.; zit. n. Felden 2001, S.31).

Wenn auch die Pädagogen der Aufklärung unterschiedliche Zugangsweisen zum Thema Frauen und Bildung hatten, waren sie sich doch darüber einig, dass Bildung dem Stand entsprechen und auf den Beruf vorbereiten soll (vgl. Blankerts 1982, S.28; zit. n. Simon 1993, S.111). *„So standen am Anfang des staatlichen Schulwesens in Österreich – wie vermutlich auch in anderen Ländern – zwei sich widersprechende Motive: die Untertanen aus der Unmündigkeit zu führen und sie gleichzeitig ‚in den Griff zu bekommen‘, zu*

---

<sup>2</sup> Der Deutsche Joachim Heinrich Campe brachte 1789 einen Leitfadens zur Mädchenerziehung heraus: „Väterlicher Rath für meine Tochter“ (vgl. Felden 2001, S.31; vgl. Simon 1993, S.72f)

*reglementieren, durch eine einheitliche, dem jeweiligen Stand entsprechende Bildung“* (Simon 1993, S.111).

Bereits im 18. Jahrhundert wurden Stimmen laut, die fehlende Emanzipation aufzeigten, in der Wissenschaft aber nicht wahrgenommen wurden (vgl. Felden 2001, S.32).

Allen voran setzte sich Olympe de Gauges<sup>3</sup> (1748-1793) Ende des 18. Jahrhunderts in Frankreich für die Gleichberechtigung von Frauen in allen Lebensbereichen, also auch in Politik und Bildung, ein. Mary Wollstonecraft (1759-1797) forderte in England Ähnliches. Sie wollte gleichberechtigte Teilhabe für Frauen an der Erwerbsarbeit erreichen, hierfür sah sie gleichgestellte Bildung als Voraussetzung (vgl. Ruf 1998, S.51). Wollstonecraft ging davon aus, die *„... Herabwürdigung der Frau habe ihre Wurzeln in einer Sozialisation, die nicht für die Ausbildung geistiger Fähigkeiten sorgt, sondern lediglich geschicktes Anpassungsverhalten fördert“* (Bollmann 2006, S.51). Sie betonte, dass die Abhängigkeit der Frauen von Männern beiderseits verschuldet war und forderte eine *„Revolution der weiblichen Sitten“* (vgl. ebd., S.51).

Jene Bewegungen wurden in Deutschland ablehnend betrachtet. Es gab nur wenige Menschen, die sich dafür einsetzten. Einer war der Jurist Theodor Gottlieb von Hippel<sup>4</sup> (1741-1796), der sich für gleiche Bürgerrechte der Frauen stark machte. Mädchen sollte aus diesem Grund eine umfassende Bildung und Ausbildung zuteil werden. 1793 veröffentlichte er seine Schrift *„Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“* (vgl. Ruf 1998, S.51; vgl. Simon 1993, S.90).

Zu dieser Zeit konnten sich aber Gedanken bezüglich gleichberechtigter Bildung nur schwer durchsetzen. Es kam teilweise zu Überlegungen, die die Trennung der Ge-

---

<sup>3</sup> De Gauges verfasste die *„Deklaration der Rechte der Frau und Bürgerin“* (1791), da ihrer Ansicht nach die Menschenrechtserklärung nicht ausreichend war. Diese war ausschließlich für Männer festgeschrieben. Aufgrund ihres Einsatzes gegen Grausamkeiten während der französischen Revolution, sowie gegen die Ermordung des Königs, wurde sie am Schafott hingerichtet (vgl. Bollmann 2006, S.51; vgl. Kucera 2004, o.S.; vgl. Merz 2007, S.136f; vgl. Simon 1993, S.56f).

<sup>4</sup> Hippel war als Rechtsanwalt, Bürgermeister, Polizeidirektor und geheimer Kriegsrat tätig und Freund von Kant (vgl. Simon 1993, S.90).

schlechter in die Bereiche Haushalt und außerhäusliche Arbeit und die damit verbundene ungleiche Bildung verstärkten. So beispielsweise der Gedanke der Mütterlichkeit, der auf Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) rückzuführen ist. Im Text „Lienhard und Gertrud“ beschrieb Pestalozzi die Frau im Unterschied zu Campe und Rousseau eher aktiv. Die Frau spielt ihre Macht nicht ausschließlich über Umwege aus. Ihre Sexualität ist in diesen Ausführungen nicht von Relevanz (vgl. Simon 1993, S.84f).

Diese Einstellungen, wie beispielsweise die Idee der Mütterlichkeit, schränkten die Bildungsmöglichkeiten für Frauen ein (vgl. Ruf 1998, S.62f). „Zwar wird jetzt die Gleichwertigkeit der Geschlechter propagiert, faktisch findet aber durch die Betonung der Andersartigkeit der Frau eine Reduzierung ihrer Möglichkeiten statt“ (ebd., S.63). Die Aufgaben der Frau waren weiterhin auf das Haus begrenzt und durch die Überlegungen Pestalozzis wurde die Trennung der Geschlechter sogar verstärkt.

Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde durch die bürgerliche Frauenbewegung Pestalozzis Idee der Mütterlichkeit aufgegriffen und in die Geistige Mütterlichkeit<sup>5</sup> umgewandelt (vgl. Simon 1993, S.89).

### **3.2 19. Jahrhundert**

Rückblickend betrachtet brachten die Französische Revolution, die Aufklärung sowie Entwicklungen in Technik, Wissenschaft und Gesellschaft wesentliche Veränderungen für Frauen mit sich. Frauen wurden, gerade durch die Revolution, mehr und mehr zurückgedrängt, da Emanzipation mit Angst verbunden war (vgl. Simon 1993, S.60).

Im 19. Jahrhundert setzte sich die Trennung der Geschlechter flächendeckend durch. Nur Familien des Bürgertums aber konnten sich diese Lebensform leisten und hoben sich damit von der Schicht der ArbeiterInnen ab, vor allem in bürgerlichen Familien also wurden Rollen noch stärker fixiert (vgl. Merz 2007, S.140; vgl. ebd., S.61). Es kam

---

<sup>5</sup> Die Idee der Geistigen Mütterlichkeit beinhaltet Emanzipationsbestrebungen vor allem bezüglich Bildungsmöglichkeiten und Berufsausübung. Man versuchte weibliche Werte in den Vordergrund zu stellen, Frauen übernahmen Erziehungsarbeit und andere soziale Tätigkeiten auch außerhalb der eigenen Familie. Man sah zwar Unterschiede zwischen den Eigenschaften von Männern und Frauen, Hierarchien aber sollten dabei vermieden werden (vgl. Schimpf 1999, S.268).

zur Trennung von Produktionsstätte und Heim, Frauen die sich also ausschließlich der Haus- und Familienarbeit zuwandten wurden zunehmend von der Öffentlichkeit ausgeschlossen (vgl. Simon 1993, S.60).

Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Mädchen hauptsächlich in hauswirtschaftlichen Tätigkeiten unterrichtet, ihnen sollte bestimmtes und nur so viel Wissen zuteil werden, dass sie ihre gesellschaftliche Rolle übernehmen konnten. Man ging auch damals vermehrt von der Überzeugung aus, dass die weibliche Bestimmung darin läge Haus und Kinder zu leiten. Damit lässt sich feststellen, dass Bildung für Mädchen nicht als Eigenwert betrachtet wurde, sondern auf männliche Interessen ausgerichtet war (vgl. Klug 1998, S.73f).

Zu viel Belesenheit der Frauen wurde zu dieser Zeit als Gefahr betrachtet. Vor allem warnte man davor, sich mit Romanen oder philosophischen Texten zu befassen (vgl. Simon 1993, S.94).

Bezüglich allgemeiner Unterrichtspflicht wies man 1811 in der Schulverfassung noch einmal ausdrücklich darauf hin, dass es sinnvoll wäre eigene Mädchen- und eigene Bübenschulen zu errichten. Wenn das nicht möglich war, sollte man die SchülerInnen wenigstens geschlechtergetrennt setzen (vgl. Politische Schulverfassung 1811, 2. Abschnitt, §4, S.11; zit. n. ebd., S.114).

Durch das 1867 erlassene neue Staatsgrundgesetz kam es zur Übertragung des Unterrichts- und Erziehungswesens auf den Staat. Alle öffentlichen Volksschulen unterstanden damit dem Staat und waren überkonfessionell. Zudem sollte ab sofort die allgemeine Volksschule zur grundlegenden Allgemeinbildung werden und Trivial- und Hauptschule ersetzen (vgl. Simon 1993, S.117).

Seit den 1860er Jahren trat der wirtschaftliche Faktor um die Debatte Frauenbildung immer mehr in den Vordergrund und man versuchte Frauen berufliche Bildung, im Bereich ihrer Rolle, zu ermöglichen. Dies geschah vermehrt über private Initiativen, Vereine, Genossenschaften und Orden. Der Staat bahnte sich ebenfalls langsam diesem Thema an und sah mit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 Lehrerinnenbildungsanstalten und Ausbildungszentren für Kindergärtnerinnen vor (vgl. ebd., S.126; vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, o.S.).

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich auch die erste Frauenbewegung. *„Gerade in der Zeit des Übergangs vom 19. zum 20. Jahrhundert, als forschende Männer den Gegensatz von Verstand und Psyche, Mann und Frau, rational und irrational nochmals forcierten, forderten immer mehr Frauen Zugang zu Bildung, Universitäten und neuen Berufsfeldern“* (Merz 2007, S.142). Mit den Forderungen der Frauen wuchs der Widerstand von einigen Seiten. Erst ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts organisierten sich Frauen in Vereinen, um ihre Rechte bezüglich Bildung und akademischer Berufe einzufordern (vgl. Simon 1993, S.194).

Zur Zeit des Vormärzes (1848) setzten sich vereinzelt Frauen für die eigenen Rechte ein, so auch für die Mädchenbildung oder Berufsausbildungen und -möglichkeiten (vgl. ebd., S.95f). In Frankreich kam es durch die Französische Revolution zur Solidarisierung von Frauen und damit zur Ausbildung von Frauenvereinen. Dies blieb in Deutschland und Österreich noch aus (vgl. Möhrmann 1980, S.4; zit. n. ebd., S.97).

Luise Otto-Peters (1819-1895) berief 1865 eine Frauenkonferenz in Leipzig ein und gründete dabei die erste deutsche Frauenvereinigung. Sie setzte sich für die völlige Gleichberechtigung von Frauen ein (vgl. Simon 1993, S.99). *„Otto-Peters protestierte dabei gleichzeitig gegen die gängige und für eine verbesserte Mädchenbildung. Sie prangerte eine Erziehung an, die oberflächlich und daher nutzlos sei und der Grund für das politische Desinteresse von Frauen“* (ebd., S.99). Sie appellierte zudem an Eltern, sich zu verbünden und gemeinsam Hauslehrer für ihre Töchter anzustellen. Zudem setzte sie sich für das Frauenstudium und für schichtübergreifende Mädchenbildung ein (vgl. ebd., S.100f).

Mit 14 Jahren endete für Mädchen offiziell die Schulpflicht. Weitere Bildung gab es nur auf Grund privater Initiativen (vgl. ebd., S.178). Da sowohl die Gemeinde Wien als auch der Staat die Gründung eines Gymnasiums für Mädchen ablehnten, gründete der Wiener Frauen-Erwerb-Verein 1871 eine vierklassige höhere Bildungsschule (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, o.S.). 1873 entstand, ebenfalls basierend auf privaten Initiativen, die erste sechsklassige höhere Mädchenschule Lyzeum in Graz. Diese Schule diente allen weiteren sechsklassigen Mädchenmittelschulen der österreichisch-ungarischen Monarchie als Vorbild und wurde die erste sechsklassige

höhere Mädchenschule der Donaumonarchie. 1885 wurde das Grazer Mädchen-Lyzeum von der Stadt Graz übernommen, damit war es die erste öffentliche höhere Mädchenschule Österreichs (vgl. ebd., o.S.; vgl. Simon 1993, S.129ff).

1892 entstand in Wien das erste Gymnasium für Mädchen auf heute österreichischem Boden. Dieses wurde aber nicht voll anerkannt und erhielt erst 1910 Öffentlichkeitsrecht (vgl. Simon 1993, S.156). Zur gleichen Zeit gab es 77 Gymnasien für Buben (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, o.S.)

1896 wurde es Frauen durch einen Ministerialerlass ermöglicht eine Maturitätsprüfung abzulegen (vgl. Simon 1993, S.208). 1900 wurde eine einheitliche provisorische Regelung für höhere Mädchenschulen festgelegt, dabei wurden Sprachen ausgeweitet und naturwissenschaftliche Unterrichtsstunden gekürzt. Es kam zur Blütezeit der Mädchenlyzeen (vgl. ebd., S.160f). Die abgelegte Matura war aber nicht vollwertig, berechtigte nicht zum Studium. Über Hintertreppen und Umwege konnte dies aber erreicht werden (vgl. ebd., S.279).

1897 wurde im Reichsrat eine Gesetzesänderung durchgeführt, die eine Öffnung der philosophischen Fakultäten in Wien und Graz ermöglichte (vgl. Leithold 2004, S.20; vgl. Simon 1993, S.201f). *„An diesen Fakultäten konnten Frauen mit einer Gymnasialmatura als ordentliche Hörerinnen und solche mit Reifeprüfung einer Lehrerbildungsanstalt als außerordentliche Hörerinnen studieren“* (Leithold 2004, S.20; vgl. Simon 1993, S.166). *„In jedem Fach gab es Vertreter, die gegen das Studium von Frauen gerade in ihrem Bereich argumentierten. Besonders unmöglich erschien manchen Professoren die Vorstellung, eine Frau könnte gar als Kollegin am Katheder stehen und lehren“* (Simon 1993, S.198f). Medizinische Fakultäten wurden im Jahr 1900 für Frauen als ordentliche Hörerinnen öffentlich (vgl. Leithold 2004, S.20; vgl. Simon 1993, S.209f). Frauen mussten sich den Zugang zu Universitäten hart erkämpfen und waren sehr lange in ihrem Recht auf Bildung und die Ausübung eines akademischen Berufes eingeschränkt.

Um 1900 konnten die Möglichkeit eines ordentlichen Studiums nur Frauen in Anspruch nehmen, die als Hospitantinnen an Bubenschulen teilnahmen oder *„... die Matura als Privatistinnen an den wenigen hierfür vorgesehenen Schulen in den Landeshauptstädten*

*abgelegt haben*“ (Simon 1993, S.164). Es gab auch die Möglichkeit ein dreisemestriges Lehramtsstudium für Lyzeen an der Universität nach der Lyzealmatura zu absolvieren (vgl. ebd., S.183). Es entstanden Lehrerinnenbildungsanstalten, in diese konnten Mädchen ab dem vollendeten 15. Lebensjahr eintreten. Voraussetzung war der Abschluss der dritten Klasse der Bürgerschule oder einer ähnlichen Ausbildung (vgl. ebd., S.188).

### **3.3 20. Jahrhundert**

Industrialisierung, Urbanisierung und Kriege, die das 20. Jahrhundert prägten, wirkten sich ebenso auf das Verständnis über die Geschlechter aus, wie die Frauenbewegungen. Diese haben einen wesentlichen Beitrag zur Emanzipation der Frauen und somit zu Bildung, Beruf, Lebensentwürfen usw. geleistet (vgl. Ruf 1998, S.121).

*„Das Bewußtsein in der Öffentlichkeit, die Beispiele aus dem Ausland und nicht zuletzt der Wille der Frauen selbst, die volle Berechtigung zum Zugang zu allen Studien als ordentliche Hörerinnen zu erreichen, trieb die Entwicklung vorwärts, die nicht mehr aufzuhalten war. Natürlich trugen auch die Veränderungen der Lebensbedingungen durch den Ersten Weltkrieg und das Ende der Monarchie dazu bei“* (Simon 1993, S.175).

Die gesellschaftlichen Veränderungen und Bewegungen waren maßgeblich an der heutigen Situation der Frauen und Männer beteiligt. Hierzu soll betont werden, dass ohne den Einsatz der Frauenbewegungen den Frauen der westlichen Industrienationen bis heute viele Rechte und Privilegien verwehrt geblieben wären und wir uns in allen Lebensbereichen nicht auf dem heutigen Standpunkt befinden würden.

Es gab eine unübersichtliche Vielzahl von Mädchenbildungseinrichtungen. In Preußen kam es 1908 zu einer Reform, diese führte zur Zulassung von Frauen an Universitäten (vgl. Ruf 1998, S.118). Ab 1901 enthielt das Maturazeugnis auch für Frauen den Vermerk „Reif zum Besuch einer Universität“. Ihnen standen aber nicht alle Fakultäten offen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, o.S.). In der Folge konnte der Zugang zu Universitäten für Frauen im gesamten Deutschen Reich gesichert werden (vgl. Ruf 1998, Endnote 93). Dieses Recht schloss nicht jenes ein Prüfungen zu absolvieren oder zu Promotion und Habilitation zugelassen zu werden. Professoren konnten Frauen den Unterricht verweigern. Die Möglichkeit zur Ausübung der erlernten Berufe war zur damaligen Zeit ebenfalls nicht gewiss (vgl. ebd., Endnote 95).



Der Erste Weltkrieg brachte höhere Mädchenschulen, die immer noch privat finanziert wurden, in Schwierigkeiten. Das Bestehen der Schulen war abhängig von den Zahlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und ihrer Eltern (vgl. Simon 1993, S.217).

Ein Jahr nach dem Ersten Weltkrieg, 1919, wurden Mädchen in Mittelschulen für Buben aufgenommen. Dadurch war es ihnen möglich, auch ohne hohe Schulkosten weiterführende Schulen zu besuchen. Während der ersten Republik stieg der Anteil von Mädchen in Bubengymnasien auf ein Drittel an (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, o.S.).

Vor dem Zweiten Weltkrieg wurden die Bildungsangebote für Mädchen zwischen 1934 und 1938 stark eingeschränkt, sie konnten lediglich Frauenoberschulen bzw. Frauenlyzeen besuchen. Der Bildungsunterschied zwischen den Geschlechtern wurde dadurch wieder größer (vgl. ebd., o.S.). *„Koedukation wurde grundsätzlich abgelehnt, Aufnahmeberechtigungen erschwert, Mädchen waren allenfalls in eigenen Parallelklassen zusammengefasst“* (Simon 1993, S.231). Die Situation verschlechterte sich ab 1938 bis 1945 weiter. Eine strikte Geschlechtertrennung wurde durchgesetzt. Das Hauptbildungsziel für Mädchen stellte wieder die Mutterschaft dar. Um zu Gymnasien zugelassen zu werden, benötigten Mädchen eine Genehmigung des Ministeriums (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, o.S.). Es kam zur Auflösung von Vereins- und Ordensschulen, es gab ausschließlich Deutsche Oberschulen, die nach Geschlechtern getrennt waren. Mädchen konnten sich ab sofort zwischen einer sprachlichen oder hauswirtschaftlichen Form der Ausbildung entscheiden (vgl. Meissner 1952, S.143; zit. n. Simon 1993, S.232).

1969 plädierte Karin Schrader-Klebert in ihrem Text „Die kulturelle Revolution der Frau“ in einem Kursbuch dafür, dass Frauen aus ihrer Opferrolle treten, um sich selbst als handelnde Subjekte zu begreifen (vgl. Schrader-Klebert 1969, S.1f; zit. n. Derichs-Kunstmann 2001, S.36). Jochimsen forderte Ähnliches. Sie ging davon aus, dass Frauen eine Mehrheit sind, die sich wie eine Minderheit verhält (vgl. Jochimsen 1969, S.96; zit. n. Derichs-Kunstmann 2001, S.36). Frauen leisten einen Beitrag zu ihrer eigenen Unter-

drückung, so die Autorinnen. Mit diesen Artikeln sollten sie dazu angeregt werden selbst über diese Behauptungen nachzudenken und zu diskutieren.

Die AutorInnen zeigten damit auf, dass Frauen aktiv handelnde Personen sind, die ihre Rechte rege einfordern können und müssen.

Bis zur Bildungsreform in den 1970er Jahren, fast 200 Jahre nach der Einführung der allgemeinen Unterrichtspflicht durch Maria Theresia, konnten aber, trotz immer wiederkehrender Gleichberechtigungsbemühungen, Forderungen zur Gleichstellung der Frauen im Bereich der Bildung und Erziehung nicht umgesetzt werden. Erst mit jener Neuerung wurden die Bildungsziele für beide Geschlechter angeglichen (vgl. Ruf 1998, S.51; vgl. Simon 1993, S.29). Dies geschah im Zuge der fünften Schulorganisationsnovelle, die zur Aufhebung der Geschlechtertrennung an Volks- und Hauptschulen sowie an Polytechnischen Lehrgängen führte (vgl. Leithold 2004, S.18).

Die Entstehung einer eigenen Frauenbildungsarbeit war dicht gekoppelt an die Entfaltung der neuen Frauenbewegung (vgl. Derichs-Kunstmann 2001, S.35). *„Eng damit verbunden sind außerdem die Entwicklung der feministischen Theoriebildung und die Diskussion innerhalb von Frauenpolitik und politischer Frauenarbeit“* (ebd., S.35). Frauen machten sich stark für eine gleichwertige Bildung auch für Erwachsene, die nicht gelenkt ist von der patriarchalen Vorherrschaft.

*„Ein Hintergrund der Entwicklung dieser Angebote war u.a. die Annahme, daß Männer in gemeinsamen Lernsituationen mit ihren Interessen bevorzugt sowie in ihrem Verhalten bestärkt würden und daß dieses zu einer Behinderung der Lernmöglichkeiten von Frauen führe“* (ebd., S.31). Es sollte demzufolge unterstützt werden, dass Frauen eigene Interessen, Fragen und so weiter in den Unterricht einbringen können. Dafür sah man den geschlechtergetrennten Unterricht als geeignet an.

Des Weiteren ging es darum, sich gleichen Inhalten in anderer Weise anzunähern (vgl. ebd., S.31). Es wurden also unterschiedliche Lern- und Unterrichtsstrategien angewendet als in gemischtgeschlechtlichen Kurseinheiten.

*„Der emanzipatorische Anspruch der neu entstandenen Frauenbildungsarbeit zielte darauf ab, die Partizipationschancen der Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu erhöhen“* (ebd., S.36). Es wurde nicht nur nach gleichen Rechten in der Bildung, sondern in allen Lebensbereichen gesucht. Durch Bildung sollten Frauen selbst in der

Lage sein, sich gegen Ungleichbehandlung in unterschiedlichsten Situationen zu wehren (vgl. ebd., S.37). *„Vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um die Selbstbestimmung der Frauen über ihren Körper wurden auch in der Erwachsenenbildung diese Themen aufgegriffen“* (ebd., S.37). Es wurde ein selbstbestimmtes Leben durch Bildung angestrebt.

Durch diese Bemühungen flossen in den 1960er/1970er Jahren immer mehr emanzipatorische Konzepte auch in die allgemeine Erwachsenenbildung ein (vgl. ebd., Fußnote 3).

In den 1980er Jahren motivierte die Frauenbewegung dazu, mehr weiblichen Einfluss in Institutionen wie Parteien, Kirche und Gewerkschaften durchzusetzen. Die Etablierung innerhalb traditioneller Erwachsenenbildungseinrichtungen durch den Aufbau eigener Frauenfachbereiche gestaltete sich als sehr schwierig und ist nur zum Teil gelungen. Frauen schafften sich selbst Raum, indem eigene Institutionen gegründet wurden (vgl. ebd., S.39). *„Am Ende der 80er Jahre konnte ‚frau‘ feststellen, daß es kaum noch Institutionen der Erwachsenenbildung gab, die keine eigenständigen Angebote für Frauen auswiesen“* (ebd., S.39). Man richtete sich bewusst nach außen, richtete sich an Frauen außerhalb der Frauenbewegung (vgl. ebd., S.41).

Das weibliche Recht auf Bildung war immer geprägt von sozialen, ökonomischen und politischen Situationen und dem daraus resultierenden Verständnis über die Rolle der Frau (vgl. Ruf 1998, S.118). Es wird deutlich sichtbar, dass das Verständnis über die Geschlechter das Leben von Frauen und Männern in starkem Maße beeinflusst.

Durch die Frauenbewegung und deren Bestrebungen in Richtung Frauenbildungsarbeit haben sich die Möglichkeiten für Frauen ihr Leben zu gestalten ausgeweitet. Dennoch konnte die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung nicht aufgelöst werden (vgl. Derichs-Kunstmann 2001, S.42). Verdienst und Arbeitsauswahlmöglichkeiten sind für Frauen bis heute sehr begrenzt, diese Tatsache konnte sich auch durch die Bemühungen der Frauenbewegung bis heute nicht ändern<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Siehe dazu auch das Kapitel „Arbeitsplatz und Geschlecht“.

Durch die Frauenbildungsarbeit konnten sich Frauen aber einen gewissen Raum erobern und haben dadurch auch andere öffentliche Räume entdeckt, die von ihnen genutzt werden (vgl. ebd., S.42).

*„Am Anfang drehte sich [...] die Debatte in der Öffentlichkeit um die Frage, ob Mädchen überhaupt eine höhere Bildung zustehe bzw. ob eine solche Bildung mit dem Wesen und den Aufgaben einer Frau zu vereinbaren sei. Sehr bald aber ging es in erster Linie um die Frage, von welcher Art diese höhere Mädchenbildung sein solle. Damit verbunden war die nächste Debatte um den Hochschulzugang generell, gewürzt durch die Diskussion um einzelne Studienrichtungen (Medizin, Jus, Geschichte, Theologie ...). Schließlich ging es um die letzte Bastion der männlichen Institution Universität: um die Zulassung zur Lehre, d.h. zur Habilitation. [...] Ob höhere Bildung an sich, vollwertige Matura, Universitätsstudium als ordentliche Hörerin, Promotion und Habilitation, mit jedem Schritt wurden Frauen mehr zu Teilhaberinnen an der wissenschaftlichen Bildung, drangen weiter in eine Welt ein, die bis dahin fast ausschließlich männlich war“ (Simon 1993, S.280f).*

Frauen mussten sich, wie soeben beschrieben, die Möglichkeit sich zu bilden sowie in wissenschaftlichen Berufen tätig zu sein hart erkämpfen. Durch die Initiative von vorerst Einzelpersonen, sowie später Zusammenschlüssen, Vereinen und dergleichen, konnte die formale Gleichstellung bezüglich Bildung erreicht werden.

### **3.4 Wandel der Geschlechterverhältnisse**

Geschlecht und die damit einhergehenden Rollen und Verhältnisse sind nichts Stabiles. Sie haben sich im Laufe der Jahrzehnte gewandelt und stehen in ständiger Veränderung, so Merz in „Salto, Rolle und Spagat“. Jener Wandel, der sich gegenwärtig vollzieht, ist beeinflusst von geschlechterbewussten Frauen und in zunehmendem Ausmaß auch von Männern, die sich damit auseinandersetzen (vgl. Merz 2007, S.6). Dies bedeutet, dass das Geschlechterverhältnis nicht einfach ist wie es ist, sondern sich durch verschiedene Einflüsse entwickelt hat und sich gegenwärtig weiter verändert. Zukünftig werden demnach Rollen und Strukturen nicht so sein, wie wir sie heute tagtäglich wahrnehmen.

Veränderungen gehen in einer Gesellschaft nicht gleichzeitig vor sich, Bevölkerung ist keine Einheit, die gemeinsam zum gleichen Zeitpunkt an ein Ziel gelangt. Aus diesem

Grund spricht Meulenbelt von einer „großen Ungleichzeitigkeit“ (Meulenbelt 1988, S.148).

Viele ForscherInnen, so Merz, stellen fest, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern immer kleiner werden (vgl. Merz 2007, S.41). Dennoch findet man heute im Alltag Situationen vor, in denen vermehrt Männer oder vermehrt Frauen auftreten. So ist beispielsweise die Politik männlich dominiert, während in Supermärkten eher Frauen auftreten (vgl. Meulenbelt 1988, S.9). Ein weiteres Beispiel der Autorin bestätigt, dass Gleichberechtigung in der heutigen westlichen Gesellschaft noch nicht völlig durchgesetzt ist. So wird die Möglichkeit ein Kind auszutragen noch immer als Hindernis für die Ausübung bestimmter Berufe betrachtet (vgl. ebd., S.37). Diese Tatsache ist zwar gesetzlich nicht mehr haltbar, dennoch gängige Praxis. Obwohl unsere Gesellschaft diesbezüglich eine große Entwicklung erlebt hat und noch immer durchlebt, gibt es Bereiche, die eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden.

Siebert beschreibt, dass die Ökologiebewegung und die Frauenbewegung das Bewusstsein der Gesellschaft in den letzten zwanzig Jahren in besonderem Maße beeinflusst haben. So wurden „...Wertvorstellungen und Machtstrukturen zwar nicht im Kern verändert, aber doch in Frage gestellt“ (Siebert 2004, S.81). Dieses Infragestellen ist der erste Schritt um Bewusstsein zu schaffen und Veränderung zu erreichen.

Umbrüche, wie die eben beschriebenen, bringen jedoch auch Schwierigkeiten mit sich, dies betont Ruf. Durch ständige Wandlung der Frauen- und Rollenbilder musste sich der weibliche Teil der Gesellschaft immer wieder neu auf Definitionen bezüglich ihrer Rollen und Lebenskonzepte einlassen. Das Verständnis von Männern und über Männer aber hat sich im Vergleich nur langsam und wenig gewandelt (vgl. Ruf 1998, S.25).

Ein historisch-vergleichender Blick macht den Wandel des Verständnisses über die Geschlechter sichtbar, Mehrperspektivität wird möglich. Dies begründen nicht nur meine vorangehenden Ausführungen. Die Veränderbarkeit der Geschlechterverhältnisse soll Lernenden bewusst sein, so Spieß, die über Universitäten spricht (vgl. Spieß 2008, S.44). Meines Erachtens sollen alle lernenden Erwachsenen über jene Tatsache Bescheid wissen, um dadurch, wie eben beschrieben, aus mehr Perspektiven wählen zu können.

## 4. Geschlechterordnung

Fast alle Gesellschaften nehmen eine Teilung in zwei Geschlechter vor. Jene Einteilung erfolgt gleich nach der Geburt eines Kindes durch die Bestimmung äußerlicher Geschlechtsmerkmale und bleibt das gesamte Leben lang aufrecht.

Es gibt Ansätze in der Feministischen Forschung (z.B. Carol Hagemann-White), die dafür plädieren, sich vom System der Zweigeschlechtlichkeit abzuwenden. Sie gehen von der Null-Hypothese aus, also davon, dass es keine „... *naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht*“ gibt (Merz 2007, S.177). Frauen und Männer sollten nicht mehr verglichen werden, auf geschlechtsbedingte Hierarchien wird verzichtet, es gibt keine natürliche sondern ausschließlich konstruierte Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Merz 2006b, S.120). Auch wenn Frauen und Männer biologisch betrachtet unterschiedliche Aufgaben erfüllen, ist die Einteilung in das soziale Geschlecht und damit verbundene Eigenschaften, Verhaltensweisen und sexuelle Orientierung nicht sinnvoll (vgl. Hagemann-White 1988, o.S.; zit. n. Küchler 1997, S.51; zit. n. Merz 2007, S.177). Ähnliches beschreibt Spieß. Ethnomethodologische Forschungen konnten belegen, dass in manchen Kulturen außerhalb Europas mehr als zwei Geschlechter bekannt sind. Es gibt Länder in denen die soziale Rolle oder die Art der Arbeit ausschlaggebend für die Zuteilung zu einem Geschlecht sind. Die Anzahl der Geschlechter kann je nach Kultur abweichen, so gibt es Gesellschaften in denen drei, fünf oder noch mehr Geschlechter Standard sind (vgl. Spieß 2001, S.176).

Es wird demzufolge davon ausgegangen, dass eine geschlechtliche Zweiteilung, wie in unserem Kulturkreis üblich, weder naturhaft noch zweckmäßig ist, es sei denn um gesellschaftliche Hierarchien aufrecht zu erhalten.

Was schließlich von Männern und Frauen erwartet wird, welche Charakterzüge man ihnen zuschreibt und dergleichen, ist kulturell unterschiedlich und hat sich auch historisch gewandelt. Dennoch, so Meulenbelt, sind und waren sich die Menschen immer darüber einig, dass es sich um Natur handelt warum Frauen und Männer so sind wie sie sind bzw. warum Bestimmtes von ihnen erwartet wird (vgl. Meulenbelt 1988, S.33). Wie im Folgenden genauer dargestellt, handelt es sich jedoch um gesellschaftliche Konstruktionen und damit um Kultur, was hier als Natur bezeichnet wird.

## 4.1 Gender

Der Begriff „Gender“ stammt aus dem englischsprachigen Raum und ist geprägt durch die Frauen- und Geschlechterforschung. Grob ausgedrückt wird zwischen „Sex“, also dem biologischen Geschlecht, und Gender, dem sozialen Geschlecht, unterschieden. Sex bezieht sich ausschließlich auf biologische Eigenschaften wie beispielsweise äußere Geschlechtsmerkmale, Hormone oder Chromosomen. Diese Kennzeichen sind ausschlaggebend um in das soziale Geschlecht einzuteilen.

Gender, so Merz, bezieht sich auf das soziale Geschlecht, aber auch auf Geschlechtsidentität und Geschlechtszuschreibung. Da es im deutschsprachigen Raum keinen adäquaten Begriff für das soziale Geschlecht gibt, bedienen wir uns ebenfalls dem Wort Gender (vgl. Merz 2007, S.51f).

*„Judith Butler definiert gender als kulturell und gesellschaftlich bedingte Identitätskonzepte, die dem Männlichen beziehungsweise dem Weiblichen zugeordnet sind (1991, 15). Mit anderen Worten: Ein Geschlecht haben und ein Geschlecht produzieren (doing gender) beziehungsweise einem Geschlecht zugeordnet sein sind zwei unterschiedliche Dinge ...“* (Rosenberger 1996, S.34). Gender geht demnach nicht davon aus, dass das biologische Geschlecht gleich dem sozialen Geschlecht ist bzw. sein muss.

Geschlecht ist nicht ausschließlich auf Biologie zurückzuführen sondern auch kulturell bedingt und damit veränderbar und kann *„... in einem neuen Geschlechtervertrag neu ausgehandelt werden ...“* (Merz 2006b, S.106).

*„Der Begriff Gender umfasst das Geschlecht als sozial-kulturelle und politische Kategorie und verweist auf die Geschlechterverhältnisse und das Denken in zwei Geschlechtern, das unsere Vorstellungswelt, Sprache und Gesellschaftsstrukturen durchzieht“* (ebd., S.107).

### 4.1.1 Geschlecht als soziales Konstrukt

Der Genderansatz meint eine Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft als soziales Konstrukt. Alle Menschen sind somit aktiv an jenen Strukturen beteiligt und definieren Rollen mit, dies wird als Doing Gender bezeichnet (vgl. Derichs-Kunstmann et. al., 1999, S.15f). *„Die ‚soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit‘ erweist sich als die Konstruktion einer Geschlechterdifferenz, die ein sozial vermitteltes Einverständnis darüber voraussetzt, was als gleich und was als verschieden gilt. Sie ist ein andauernder Prozeß*

*der Re-Konstruktion der hierarchischen Struktur der Geschlechterverhältnisse*“ (ebd., S.16). Die Autorinnen gehen davon aus, dass wir alle als AkteurInnen an jenen Prozessen beteiligt sind und somit dazu unser Einverständnis geben. Paseka beschreibt ebenfalls, dass das Individuum nicht passiv seinem Schicksal gegenüber steht, sondern es „... *produziert Wirklichkeit andauernd in sozialen Praktiken mit*“ (Paseka 2008, S.16). Die Autorin bezieht sich dabei auf Hurrelmann, der vom produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekt spricht (vgl. Hurrelmann 1993, S.63f; zit. n. ebd., S.16). „*Das Subjekt ist nicht nur Opfer, sondern immer auch Täter seiner Sozialisation*“ (Beer 2007, S.51). Das Individuum ist somit an seiner Sozialisation mitbeteiligt. „... *Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne also auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird*“ (Hurrelmann 1983, S.93; zit. n. ebd., S.52). Das Individuum also wird von außen beeinflusst und geprägt, ist aber in der Lage, seine Umwelt aktiv mitzugestalten. Dies bedeutet, jede/r Einzelne ist aktiv an seiner/ihrer Sozialisation beteiligt.

Merz betont, dass „... *unser Denken, unsere Wahrnehmung, unser Handeln strukturiert sind von sozialen Konstrukten von Geschlecht, an denen wir teilhaben und dessen Teil wir sind*“ (Merz 2007, S.8). Jedes Individuum, jede Gruppe ist Teil dieser Konstruktion, der wir uns nicht völlig entziehen können. Geschlecht ist also nicht etwas, das wir haben, es ist etwas, das von uns und an uns tagtäglich aktiv umgesetzt wird (vgl. ebd., S.53).

Merz geht davon aus, dass sowohl Individuen als auch Gruppen sowie Angehörige verschiedenster Institutionen, wie Familie oder Schule und Behörden, politisch-rechtliche Strukturen (beispielsweise Lehrpläne, Gesetze oder Bildungsangebote) aber auch Sprache, Massenmedien, Kommunikation und dergleichen an geschlechtsspezifischen Konstruktionen beteiligt sind. Des Weiteren erläutert die Autorin, dass bis heute durch jene Konstrukte Männer in der Lage sind eine Vorrangstellung einzunehmen und damit einen höheren Status in der Gesellschaft inne haben (vgl. ebd., S.53ff). Lugstein sieht auch im Sport und vor allem in der Unterhaltungsindustrie Zuschreibungen, verfestigende Rituale und dergleichen (vgl. Lugstein 2008, S.4). Heide von Felden stellt fest, dass Annahmen über den Charakter der Geschlechter „... *nicht nur im Bewußtsein von*



*Frauen und Männern ...“ verankert sind, „... sondern [sie] haben sich auch zu institutionalisierten Zusammenhängen verfestigt“ (Felden 2001, S.26).*

Es kann demzufolge davon ausgegangen werden, dass in allen das Individuum beeinflussenden Umwelten geschlechtliche Konstruktionen stattfinden, die Einzelne, aber auch die gesamte Gesellschaft, prägen. Diese Konstruktionen entstehen aber unter anderem durch die Individuen selbst.

Wenn auch Männer und Frauen aktiv an jenen Konstrukten beteiligt sind, kann davon ausgegangen werden, dass diese Handlungen weitgehend unbewusst verlaufen (vgl. Merz 2007, S.65).

*„Die Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter wird innerhalb des Diskurses um die ‚soziale Konstruktion von Geschlecht‘ als passiver und aktiver Prozess verstanden“ (Mörth 2005, S.12f).* Wie durch vorangegangene Ausführungen deutlich wurde, handelt es sich sowohl um den eigenen aktiven Beitrag als auch um Zuschreibungen, Reaktionen usw. von außen. Die beiden Faktoren stehen im Wechselspiel und machen das soziale Geschlecht in dieser Form möglich.

Giddens ist davon überzeugt, und bezeichnet diese Ansicht als rekursiv, dass die AkteurInnen nicht nur ihr Handeln, sondern auch die Strukturen in denen dieses möglich ist, produzieren und durch ihre Aktionen diese erst ermöglichen und aufrecht erhalten (vgl. Giddens 1997, S.52; zit. n. Paseka 2008, S.17). Somit wird davon ausgegangen, dass die Handelnden nicht nur aufgrund der Strukturen sich verhalten wie sie es tun, sondern auch die Rahmenbedingungen selbst schaffen.

Im Laufe der Sozialisation wird das soziale Geschlecht erworben, wir alle, so Merz, sind an einem *„... Wechselspiel von Darstellen, Wahrnehmen und Deuten ...“* ständig aktiv beteiligt (Merz 2007, S.52). Benke und Stadler betonen, dass sich sowohl der menschliche Körper, als auch der menschliche Geist nicht in einem *„sozialen Vakuum“* entwickeln. Strukturen und Machtbeziehungen, die in der Gesellschaft stattfinden, werden von Körper und Geist aufgenommen und umgesetzt (vgl. Benke/Stadler 2008, S.152). Wir alle wachsen in einem stark zweigeschlechtlich bestimmten Umfeld auf, in dem (auch von jedem/jeder selbst) produziert und reproduziert wird.

Doing Gender meint demzufolge, dass Männer und Frauen ihrem Geschlecht entsprechend handeln. Männer agieren und reagieren auf ihre Umwelt „männlich“, während Frauen sich „weiblich“ verhalten.

Erving Goffman beschreibt, dass jene Konstruktionen in allen Situationen und Lebenslagen von Bedeutung sind. Unausgesprochene Regeln und Normen werden aktiv, zu meist aber unterbewusst, produziert und aufrechterhalten. Somit spielen sie auch in der Erwachsenenbildung eine große Rolle.

Geschlechtsunterschiede werden bereits an Äußerlichkeiten deutlich, so ist sowohl das optische Erscheinungsbild wesentlich, als auch die Stimme, an der das Geschlecht zu meist identifiziert werden kann (vgl. Goffman 1994, S.138).

Stimme, Kleidung, Haare und Ähnliches erscheinen uns als geeignete Kategorien um Menschen einem Geschlecht zuzuteilen. Bereits sehr früh lernen Kinder jene Einteilung vorzunehmen und auch sich selbst einzureihen. Unbewusst und sehr schnell wird das Geschlecht des Gegenübers bestimmt. Diese Zuteilung ist handhabbar, weil nahezu alle Menschen sich einem der beiden Geschlechter zurechnen und sich auch so zu erkennen geben (vgl. Merz 2007, S.31). Unbewusst, und durch die Sozialisation bedingt, werden Verhaltensweisen, Normen, Werte und Darstellungsmuster übernommen, die geschlechtergerecht sind und uns somit zu Frauen oder Männern machen.

Merz beschreibt, dass das vermutete Geschlecht einer Person gegenüber ausschlaggebend für die Interpretation ihres Verhaltens ist (vgl. ebd., S.59). Trifft man demzufolge auf einen Menschen, wird dieser automatisch in männlich oder weiblich eingeteilt, darauf gründet das Verhalten, das wir unserem Gegenüber entgegenbringen.

Geschlecht und alle damit verbundenen Konsequenzen entstehen, so Merz, im Kopf der Menschen, die andere betrachten, in den eigenen Köpfen und Vorstellungen über sich selbst und andere und in der Gesellschaft, den Wissenschaften sowie allen verschiedenen Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S.48; vgl. Rendtorff/Moser 1999, S.7). Lehreinrichtungen, und damit auch jene der Erwachsenenbildung, sind offensichtlich in den Prozess und die Aufrechterhaltung von Rollenbildern und –mustern aktiv einbezogen.

## 4.1.2 Biologie

*„Anatomie ist nicht wirklich Schicksal,  
Schicksal entsteht dadurch, wie Menschen Anatomie auffassen“*  
(Stoller 1974, o.S.; zit. n. Meulenbelt 1988, S.29).

Das Vorhandensein eines Penis ist ausschlaggebend, ob ein Säugling als Bub erkannt wird. Bei Nichtvorhandensein dieses äußeren Geschlechtsmerkmals wird das Kind als Mädchen bestimmt. Alle Babys, die demzufolge nicht männlich sind, sind weiblich. Goffman geht so weit, die Art und Weise der geschlechtlichen Zuteilung mit der Bestimmung des Geschlechts bei Haustieren gleich zu stellen. Das biologische Geschlecht scheint mit jenem des sozialen (zumindest größtenteils) übereinzustimmen und von der Mehrheit der Gesellschaft anerkannt zu werden. Von Geburt und somit von der Zuteilung zu einem Geschlecht an, werden männliche und weibliche Kinder unterschiedlich behandelt, erfüllen unterschiedliche Erwartungen, die an sie gestellt werden und erleben Unterschiedliches (vgl. Goffman 1994, S.107ff). Mit der Zuteilung zu einem Geschlecht aus biologischer Sicht gehen soziale Vorstellungen und Zuschreibungen einher.

Meulenbelt geht davon aus, dass geschlechtsspezifische Erwartungen schon vorgeburtlich eine große Rolle spielen. Eltern machen sich Vorstellungen über ihre Kinder, suchen sich Namen aus, kaufen Kleidung und Spielsachen usw. (vgl. Meulenbelt 1988, S.198). Soziale Zuschreibungen beginnen bereits vor der Geburt eines Menschen.

Es gibt Versuche die zweigeschlechtliche Ordnung westlicher Gesellschaften biologisch zu begründen.

Viele Frauen und Männer leben aber nicht mehr nach traditionellen Rollenteilungen, sondern finden individuelle Arbeitsteilung und Lebensformen. Dies wäre eher unwahrscheinlich, hätte sich diese Trennung in unseren Genen, unserem Gehirn oder in anderen Teilen unseres Körpers festgesetzt.

Zudem weiß man, dass andere Völker völlig andere Lebensweisen und Rollenaufteilungen vertreten als der westliche Kulturkreis. Diese Tatsache drängt biologische Theorien weitgehend in den Hintergrund (vgl. Mead 1958, o.S.; zit. n. Meulenbelt 1988, S.73).

Es konnten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Gehirnen festgestellt werden. Das Gehirn ist aber noch nicht ausreichend erforscht. Woher festgestellte Un-

terschiede kommen, ob diese tatsächlich biologischer Art oder sozial-kulturell bestimmt sind, und welche Auswirkungen diese auf unser geschlechtsspezifisches Verhalten haben, kann bislang noch nicht bewiesen werden. Zudem haben diese Differenzen ein sehr geringes Ausmaß (vgl. Merz 2006b, S.121; vgl. Merz 2007, S.35).

Eine eindeutige Unterscheidung zwischen Mann und Frau kann auch nicht durch Chromosomen getroffen werden. Schließlich gibt es Menschen, die ihrem äußeren Geschlecht nach weiblich sind, deren Chromosomen aber etwas anderes behaupten. Zudem kann die Geschlechtsidentität<sup>7</sup> davon abweichen, Menschen können demnach ihren Chromosomen zufolge ein anderes Geschlecht haben, als von ihnen selbst empfunden wird (vgl. Merz 2007, S.25ff).

Ich gehe davon aus, dass durch soziale Konstruktion in allen Situationen Zweigeschlechtlichkeit produziert wird, an die sich der Großteil der westlichen Gesellschaften hält. Aufgrund der Allgegenwärtigkeit dieser wird sie oft als naturgegeben erachtet, auch wenn dies nicht der Fall ist.

Schwierigkeiten, so Merz, tauchen erst auf, wenn Zuschreibungen zu typischen Mustern erklärt werden. Beispielsweise wird davon ausgegangen, dass Männer sowohl stärker als auch größer und aggressiver sind als Frauen. Es wird nicht darauf geachtet, dass es auch Frauen gibt, die groß, stark und aggressiv sind. Ein Abweichen von der Norm führt schnell zum Ausschluss und zu Diskriminierung. Atypisches Verhalten wird als unnatürlich erachtet, auch wenn Regeln nur durch die Gesellschaft konstruiert wurden und nichts mit Natur zu tun haben (vgl. ebd., S.31ff). „*Wir handeln für gewöhnlich, als ob Frausein oder Mannsein eindeutig definiert wäre und wir uns auf dem Boden der Tatsachen bewegen würden*“ (ebd., S.31f).

Dabei handelt es sich, wie erwähnt, um Konstrukte an denen jede/r Einzelne beteiligt ist. Schließlich gibt es für nahezu alle Verhaltensweisen, die uns als männlich oder weiblich ausweisen, wie beispielsweise geschlechtergerechte Kleidung, keine biologischen Anlässe (vgl. ebd., S.46).

EthnomethodologInnen, so List, gehen davon aus, dass der Mensch sein Handeln als naturgegeben anerkennt und nicht die dahinter liegende Vorgeschichte erfasst (vgl. List

---

<sup>7</sup> Eine spezifische Auseinandersetzung mit Geschlechtsidentität folgt in Kapitel 4.2.3

1983, S.56). Der gleichen Ansicht ist Patzelt, der erläutert, dass Personen ihr Handeln als Selbstverständlichkeit wahrnehmen (vgl. Patzelt 1987; S.10).

Demzufolge nehmen wir als gewiss und natürlich wahr, was konstruiert ist und uns durch die Sozialisation zur Selbstverständlichkeit wurde.

Es kann also festgestellt werden, dass Biologie bezüglich des zweigeschlechtlichen Systems sehr wenige Auswirkungen hat. Dennoch wird die Natur gerne, aber zu unrecht, als Begründung für unterschiedliche Verhaltensweisen, unterschiedliche Darstellung und Ungleichbehandlung herangezogen. Durch Medien vorgelebte Muster dienen zur Orientierung. Dadurch kommt es sowohl zu Überforderungen aufgrund unrealistischer Vorstellungen, als auch zum Verstärken von Rollenmustern.

Geschlechtsunterschiede, so Goffman, werden als natürlich vorgegeben empfunden. Verhaltensweisen, Eigenschaften, Charakterzüge und dergleichen werden, wie bereits erläutert, jedoch von außen auferlegt und biologischen Unterschieden zugeschrieben (vgl. Goffman 1994, S.127f).

Spricht man nun davon, so Merz, dass all unser Verhalten auf biologischen Tatsachen beruht, liegt der Gedanke nahe, dass der Mensch, also das soziale Wesen, wenig damit zu tun hat. Sexismus, Aggressivität usw. könnten leicht legitimiert werden, niemand müsste dafür Verantwortung übernehmen (vgl. Merz 2007, S.87). Es ist offensichtlich, dass biologische Erklärungsvorschläge oftmals einen Versuch darstellen, sich aus der Affäre zu ziehen, um nicht selbst, als denkendes Wesen, die Haftung für das eigene Verhalten übernehmen zu müssen.

Geschlechtstypische Verhaltensweisen haben mehr mit Gender, also dem sozialen Geschlecht, zu tun als mit Biologie. Beispielsweise erwähnt Merz, dass es zwar nur Frauen möglich ist Säuglinge zu gebären und zu stillen, dass aber hauptsächlich Frauen die Hausarbeit und Kindererziehung leisten ist nicht biologisch begründbar und somit Resultat des sozialen Geschlechts (vgl. ebd., S.52). Meulenbelt schreibt, dass bezüglich Geschlecht Biologie und Umwelt in Wechselspiel stehen, selbst wenn es um scheinbar unbedeutende Beispiele wie Stimme und Körperkraft geht (vgl. Meulenbelt 1988, S.42).

Verhalten und Verhaltensmuster, so Merz, können nicht alleine dem Geschlecht zugesprochen werden. Sie erkennt innerhalb der Geschlechter oft gleich große Unterschiede wie zwischen ihnen (vgl. Merz 2007, S.69). Die Autorin stellt fest, dass alle Menschen verschieden sind, Frauen mit Frauen nicht in einen Topf geworfen und Männer mit Männern nicht gleich gesetzt werden können. Es gibt zwar Ähnlichkeiten innerhalb eines Geschlechts, doch auch extreme Unterschiede zwischen den einzelnen Individuen. Die gleiche Meinung vertreten Benke und Stadler, die von inter-individuellen Unterschieden sprechen. Die beiden Autorinnen gehen davon aus, dass die Differenzen innerhalb eines Geschlechts größer sind als jene zwischen ihnen (vgl. Benke/Stadler 2008, S.151).

Biologie und Medizin spielen aber in einem anderen Punkt eine wesentliche Rolle. Durch die Pränataldiagnostik kann früh festgestellt werden welches Kind im Mutterleib heranwächst. Offensichtlich, so Merz, werden viele Embryos aufgrund des „falschen“ Geschlechts, also weil sie Mädchen sind, abgetrieben. Durch die Präimplantationsdiagnostik scheinen die Auswirkungen noch schlimmer zu sein. In den USA, Belgien und Israel bestimmen die Eltern darüber, ob der Frau ein männlicher oder weiblicher Embryo eingesetzt wird. In asiatischen Ländern werden vermehrt Mädchen abgetrieben. Dies führte dazu, dass es in China und Indien einen sehr hohen Überhang von Männern gibt. In China beispielsweise leben etwa 20 Millionen mehr Männer als Frauen (vgl. Merz 2007, S.43f). Durch medizinische Entwicklungen ist es also gelungen, dass das Geschlecht von den Eltern bestimmt werden kann. Die Entscheidung für ein Kind bestimmten Geschlechts ist mit Wertungen verbunden, die großteils zu Gunsten männlicher Säuglinge ausfallen.

Es ist bestimmt nicht zu leugnen, dass es zwischen den Geschlechtern biologische Unterschiede gibt. Diese aber sind, so Meulenbelt, verbunden mit Umwelteinflüssen. *„Wahrscheinlich können wir das am besten an dem, was unter ‚multiple effect‘ verstanden wird, erkennen: Bestehende Unterschiede bei der Geburt werden durch die Sozialisation vergrößert, und die Umgebung wirkt auch wieder auf die biologischen Tatsachen ein“* (Meulenbelt 1988, S.78).

Mit den Vorstellungen über die Pflichten von Mann und Frau gehen sehr viele Einflüsse auf das Individuum einher. Erziehung, Bildung, Kommunikationsverhalten usw. werden auf das jeweilige Geschlecht ausgerichtet, dazu mehr in den folgenden Kapiteln.

### 4.1.3 Unausgesprochene Regeln

Merz zufolge verhalten sich Männer und Frauen in der westlichen Gesellschaft unausgesprochenen Regeln gemäß. Jene listet die Autorin in ihrem Buch „Salto, Rolle und Spagat“ wie folgt auf (vgl. Merz 2007, S.47):

- „1. Jede Person hat ein biologisch eindeutiges Geschlecht.*
- 2. Dieses ist für das ganze Leben festgelegt.*
- 3. Frauen und Männer unterscheiden sich grundlegend.*
- 4. Das Geschlecht muss für andere eindeutig erkennbar sein.*
- 5. Wer sich in Aussehen, Kleidung, Verhalten, sexueller Orientierung, Berufswahl usw. nicht an die Vorgaben hält, wird ausgegrenzt und muss mit Sanktionen rechnen“ (Merz 2007, S.47).*

Alle fünf Punkte sind uns aus dem Alltagsleben bekannt und werden von uns selbst tagtäglich umgesetzt. Es handelt sich dabei um soziale Konstrukte, die natürlich erscheinen, es aber auf keinen Fall tatsächlich sind.

Nahezu alle Menschen der westlichen Industriegesellschaft halten sich an unausgesprochene Normen und Regeln wie die eben beschriebenen. Paseka stellt ebenfalls fünf „Gesetzmäßigkeiten“ dar, die bereits bis zum sechsten Lebensjahr eines Kindes verinnerlicht werden:

1. Norm der Zweigeschlechtlichkeit: Eine Gesellschaft, davon geht man aus, setzt sich aus ausschließlich zwei Geschlechtern zusammen. Diese Tatsache ist auch an der Sprache (männlich, weiblich, sächlich) deutlich erkennbar.
2. Norm der Eindeutigkeit: Durch bestimmte Symbole wie Eigennamen, Kleidung und/oder Bewegungen kann das Geschlecht eines Menschen eindeutig erkannt werden.
3. Norm der Unveränderbarkeit: In der frühen Kindheit wird noch an die Veränderbarkeit des Geschlechts geglaubt. Bereits ab sechs bis acht Jahren aber wird den Kindern bewusst, dass Geschlecht etwas nicht zu Änderndes darstellt.

4. Norm der Naturhaftigkeit: Durch ihre Umwelt wird Kindern vermittelt, dass die beiden Geschlechter am Körper zu erkennen sind und somit etwas Natürliches darstellen.
5. Norm der Heterosexualität: Kinder lernen, dass gegengeschlechtliche Liebe Normalität darstellt. Homosexualität wird dadurch zu etwas Besonderem und Abnormem (vgl. Paseka 2008, S.17ff).

Diese fünf Punkte werden durch die Umwelt jedem/jeder Einzelnen vermittelt und dadurch unhinterfragt als natürlich übernommen, auch wenn sie tatsächlich konstruiert sind. Zumeist werden diese Regeln und Normen nicht reflektiert, dennoch lebt jede/r Einzelne nach ihnen.

Kreienbaum beschreibt ebenfalls Merkmale, die das zweigeschlechtliche System in dem die westliche Industriegesellschaft lebt, charakterisieren. Einerseits ist dies die bereits mehrfach beschriebene „Eindeutigkeit“ darüber, dass es nur zwei Geschlechter gibt, in die sich alle Menschen einzuordnen haben. Zum anderen, dass für beide unterschiedliche Normen und Werte vorherrschend sind. Drittens beschreibt Kreienbaum, dass die beiden Geschlechter unterschiedlich aufeinander bezogen sind (vgl. Kreienbaum 1995, S.25ff; zit. n. Leithold 2004, S.30). *„Die männliche [Welt; Anm. d. Verf.] beansprucht, das überlegene Geschlecht zu sein. Daher ist für Männer die Gleichstellung der Geschlechter mit Rangeinbußen und Statusverlust verbunden“* (Leithold 2004, S.30).

Es gibt also bestimmte Regeln, die unbewusst von jedem/jeder Einzelnen übernommen und als Norm anerkannt werden. Angleichung und Gleichberechtigung kann von Männern als Verlust der Privilegien empfunden werden. Wenn es sich auch um soziale Konstrukte handelt, werden diese Normen meist als naturgegebene Regeln empfunden und unhinterfragt übernommen. Es handelt sich demnach um konstruierte Realitäten.

#### 4.1.4 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming stellt den europäischen Auftrag zur Chancengleichheit der Geschlechter in allen Institutionen dar (vgl. Spieß 2008, S.41f). Erstmals wurde der Begriff bei der Weltfrauenkonferenz 1989 in Nairobi erwähnt (vgl. Judy 2004, S.13). Das Vorhaben der Chancengleichheit wurde 1997 in Amsterdam vertraglich festgehalten und schließt alle EU-Mitgliedsstaaten ein. Es wird davon ausgegangen, dass geschlechtliche



Neutralität unmöglich ist, aus diesem Grund muss man sich, im Sinne der Gleichberechtigung, darauf beziehen (vgl. Spieß 2008, S.41f). *„Gender Mainstreaming ... bedeutet, bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt“* (Douschan 2008, S.9). Die Autorin bezieht sich dabei auf das Deutsche Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Vom Österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur wird Gender Mainstreaming ganz ähnlich definiert. Es geht um Chancengleichheit, den Ausgleich geschlechtsabhängiger Ungerechtigkeit und die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, o.S.). Im Gender Mainstreaming geht es nicht um ausschließliche Förderung von Frauen, wie auch im vorhergehenden Zitat deutlich wird, sondern um die gleichberechtigte Integration von Frauen und Männern.

Gender Mainstreaming *„... ist ein Auftrag an die Spitze einer Organisation oder eines Unternehmens und an alle Beschäftigten, die unterschiedlichen und vielfältigen Interessen und Lebenslagen von Frauen und Männern, Jungen und Mädchen in der Struktur, in den Leitbildern in der Gestaltung von Prozessen und Arbeitsabläufen, in den Ergebnissen, Produkten und Angeboten in der Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, in der Steuerung (Controlling) von vornherein und systematisch zu berücksichtigen, um das Ziel der Gleichstellung von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen effektiv verwirklichen zu können“* (Douschan 2008, S.9). Alle Felder sollen dadurch einbezogen werden, auch bisher als geschlechtsneutral bezeichnete Bereiche. Die Chancengleichheit steht dabei im Vordergrund (vgl. Judy 2004, S.13). *„Ziel ist die Einbindung der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern in sämtliche politische Konzepte und Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft“* (ebd., S.13). Innerhalb bestehender, gesellschaftlich akzeptierter Systeme soll Geschlechtergerechtigkeit eingebettet werden (vgl. ebd., S.14).

*„Gendermainstreaming ist die Anwendung der Genderkompetenz auf gesellschaftlich-politische Fragen mit dem Ziel, geschlechtergerechte Verhältnisse zu schaffen und Gleichstellung zu erreichen“* (Merz 2007, S.174). Gleichberechtigung, davon geht Merz

aus, wird durch Gender Mainstreaming gesellschaftlich eingefordert. Wesentliche gesellschaftliche Bereiche werden dabei genauer betrachtet und darauf untersucht, wie sie sich auf Frauen und Männer beziehen und auswirken (vgl. ebd., S.174).

*„Der ‚Gender‘-Ansatz will Männer und Frauen in ihrem Verhältnis zueinander ansprechen, denn es ist richtig, daß eine Verbesserung der Lebenssituation von Frauen nachhaltig nur dann erreicht werden kann, wenn die ganze Gesellschaft – also auch die Männer – diesen Prozeß unterstützen“* (Remmert-Fontes 1996, S.62; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.42). Beide Geschlechter müssen sich demnach weiter entwickeln, um gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erreichen.

Eine Erhebung der Istsituation ist notwendig, um die gesellschaftliche Realität zu festzustellen. Hierfür kann die Genderanalyse als Instrument betrachtet werden. Unterschiede zwischen Biologie und sozialem Geschlecht werden bewusst gemacht, zudem wird versucht soziale Rollen aufzubrechen bzw. Wege zu finden diese zu verändern (vgl. Remmert-Fontes 1996, S.64; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.42). *„Ziel des ‚Gender-Ansatzes‘ ist es, ‚die mit den Geschlechterrollen verbundenen Wertvorstellungen transparent zu machen, Verhaltensmuster zu erkennen und zu verändern und langfristig auch Sozialisationsformen zu verändern. In diesem Sinne kann ‚Gender-Training‘ helfen, über die kognitive Ebene (mit Hilfe der Gender-Analyse) über die emotionale Ebene Bewußtsein zu schaffen und Veränderungen zu bewirken“* (Remmert-Fontes 1996, S.65; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.42).

Merz geht davon aus, dass durch die Genderanalyse Wesentliches aufgezeigt werden kann:

- Das Zweigeschlechtliche System ist nicht natürlich vorgegeben, es wurde und wird durch die Gesellschaft konstruiert.
- Alle Menschen einer Gesellschaft sind an diesen Konstruktionen aktiv beteiligt.
- Durch diese Konstrukte werden Männlichkeit und Weiblichkeit gesellschaftlich festgeschrieben.
- Das soziale Geschlecht ist nichts Feststehendes, Unveränderbares, es wurde durch die Sozialisation erlernt und kann damit auch wieder überwunden werden.
- Das zweigeschlechtliche System und die damit verbundenen Machtverhältnisse sind historisch geprägt.

- Um jene Machtverhältnisse aufzubrechen, ist Genderbewusstsein in allen Bereichen nötig.
- Um Gleichberechtigung zu erreichen, müssen derzeitige Geschlechterverhältnisse überwunden werden (vgl. Merz 2007, S.166f).

## 4.2 Durch Sozialisation zu Männern und Frauen

*„Geschlecht und die mit Geschlecht verbundenen Vorstellungen über Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungen können als soziale Konstruktion begriffen werden, die durch Diskurse entstanden sind und sich materialisiert haben (Foucault 1971)“* (Felden 2001, S.25). Geschlecht und geschlechtsgebundene Charaktere sind demzufolge sozial konstruiert.

Es gibt verschiedene Erklärungsversuche dafür, dass sich Frauen und Männer unterschiedlich verhalten, wie beispielsweise biologische Ansätze, psychologische Überlegungen (z.B. Entwicklungspsychologie, Psychoanalyse) oder Lerntheorien. Diese Theorien greifen meiner Ansicht nach nicht weit genug. Die Entwicklung vom Kind zur Frau oder zum Mann ist umfassend und schließt alle Bereiche des Lebens ein. Sehr viele verschiedene Einflüsse sind dafür prägend. Aus diesem Grund erachte ich Sozialisation als den treffendsten Begriff für diese Aneignungsprozesse<sup>8</sup>.

Zudem endet, dem Verständnis der Sozialisation zufolge, die Prägung durch äußere Einflüsse nicht im Kindes- oder Jugendalter, sondern *„...auch im Erwachsenenalter werden Menschen von spezifischen Entwicklungsaufgaben herausgefordert ...“* (Merz 2007, S.107).

Sozialisation schließt für Meulenbelt alle Formen und Prozesse des Lernens ein, indem sich Individuen an ihre Gesellschaft anpassen. Sie geht davon aus, dass Normen und Werte so weit verinnerlicht werden, dass sie in die eigene Persönlichkeit übernommen werden. Ein wesentlicher Teil der Sozialisation betrifft die Entwicklung von Kindern zu Männern und Frauen (vgl. Meulenbelt 1988, S.83f). Merz beschreibt, dass der Mensch durch die Herausforderungen in der kulturellen, sozialen und materiellen Umgebung ei-

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu auch Merz 2006b, S.120 und Meulenbelt 1988, S.97ff.

nem Sozialisationsprozess unterliegt. Dieser ist geprägt von Verhaltensmustern, Regeln und Umgangsformen, Werten, Normen, Sitten, dem Sprachgebrauch, Frauen- und Männerbildern usw. und abhängig von der jeweiligen Kultur. Sozialisation ist ein umfassender Begriff, der die körperliche und psychische Entwicklung eines Menschen von der Kindheit bis ins hohe Alter bezeichnet (vgl. Merz 2007, S.58; vgl. Merz 2006b, S.113). Diese Prozesse finden in einem „... *Wechselspiel von gesellschaftlich vermittelter sozialer und materieller Umwelt*“ und dem Individuum als aktiv beteiligtem Wesen statt (vgl. Merz 2006b, S.113). Da der westliche Kulturkreis von Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist, ist es auch die Sozialisation. Die Entwicklung des eigenen Selbst, und somit auch einer Geschlechtsidentität, steht dabei im Vordergrund (vgl. Merz 2007, S.58). Sozialisation kann als lebenslange Selbstbildung verstanden werden. In diesem Prozess entwickelt sich ständig unsere Geschlechtsidentität, die im und durch den Körper abgebildet wird (vgl. Merz 2006b, S.108).

Von der Kindheit an sind wir Prozessen ausgesetzt, die uns eindeutig zu Männern und Frauen machen und auch an diesen beteiligt. Von den biologischen Unterschieden ausgehend, werden Erwartungen von außen gestellt, Normen und Werte wie selbstverständlich übernommen und schlussendlich als naturgegeben anerkannt.

#### 4.2.1 Heranwachsen

Bereits in der Kindheit, so Goffman, werden Menschen unterschiedlich gefördert. Buben beispielsweise werden dazu ermutigt, außerhäuslichen Tätigkeiten nachzugehen, sich in Mechanik und Technik zu üben usw. (vgl. Goffman 1994, S.142). Schon im Kindesalter werden die Bereiche Naturwissenschaft und Technik eher Buben als Mädchen zugeordnet. Buchmayr beschreibt, dass sich auch die Didaktik in Schulen dieser Zuteilung unterordnet (vgl. Buchmayr 2008, S.9). Mädchen und Buben erleben völlig unterschiedliche Unterstützung bereits in sehr jungen Jahren. Zudem werden, laut Kreienbaum, so genannte Bubenfächer als wichtiger empfunden als jene, die man Mädchen zurechnet (vgl. Kreienbaum 1995, S.43ff; zit. n. Leithold 2004, S.38).

Die verschiedenartige Förderung und Forderung von und an Mädchen und Buben hat zur Folge, dass Männer im späteren Leben in diverse Situationen ganz selbstverständlich und mit bestimmtem Hintergrundwissen hineingehen können, während Frauen jene Kompetenzen nicht in gleichem Ausmaß aufweisen, so Goffman (vgl. Goffman 1994,

S.142). Merz vertritt die gleiche Ansicht, wenn sie erklärt, dass Männer sich besser im öffentlichen Raum orientieren, weil sie es gewohnt sind dies zu tun. Sie wurden dazu herausgefordert, sich eigenständig in der Öffentlichkeit zu bewegen und konnten diese Kompetenzen damit üben und erwerben (vgl. Merz 2007, S.36f). Buben wird also anderes zugemutet als Mädchen, dies hat zur Folge, dass sie ihr Leben später anders gestalten, da sie andere Vorerfahrungen mitbringen.

*„Dieses Bündel von Arrangements zieht sich als ein zentrales Kennzeichen durch alle menschlichen sozialen Organisationen hindurch ...“* (Goffman 1994, S.115). Goffman erkennt in allen sozialen Übereinkünften das Ausleben von geschlechtsbezogenen Rollen, auch wenn gleichgeschlechtliche PartnerInnen einander gegenüber stehen.

Geschlechtsspezifische Trennungen betreffen nicht nur die Familie. Der Mann, so scheint es, kann diese Teilung der geschlechtsbezogenen Rollen in alle Bereiche mitnehmen. Im öffentlichen Raum wird ebenso zwischen Aufgaben Frauen und Männer betreffend klar unterschieden (vgl. ebd., S.132). Diese Tatsache ist auch bezüglich der Erwachsenenbildung interessant, denn Goffmans Aussagen zufolge kann davon ausgegangen werden, dass auch in jenem Bereich rollenspezifisches Verhalten aktiv ausgelebt wird. So bezieht er sich exemplarisch und besonders anschaulich auf das Beispiel der geschlechtergetrennten Toiletten, die eine immer wiederkehrende Unterbrechung der geschlechtergemischten Beziehungen im Tagesverlauf zur Folge haben. Jenes Beispiel verdeutlicht, dass soziale Unterschiede konstruiert werden, aus biologischer Sicht betrachtet wäre die eben beschriebene Trennung unnötig. Goffman bezeichnet dieses Phänomen als institutionelle Reflexivität (vgl. ebd., S.133f). *„Die Trennung der Toiletten wird als natürliche Folge des Unterschieds zwischen den Geschlechtskategorien hingestellt, obwohl sie tatsächlich mehr ein Mittel zur Anerkennung, wenn nicht gar zur Erschaffung dieses Unterschieds ist“* (ebd., S.134). Er geht davon aus, dass es soziale Erscheinungen gibt, die ausschließlich der Verdeutlichung konstruierter Unterschiede dienen. Diese Unterscheidungen fließen ab dem Zeitpunkt der Geburt in das Leben der Menschen ein.

#### 4.2.1.1 Familie

In nahezu allen Gesellschaften, so Goffman, werden Alltag und Freizeit um eine Kernfamilie in kleinen Haushalten organisiert. Bereits in diesen Konstellationen werden geschlechtsspezifische Rollen von Mann und Frau ausdifferenziert (vgl. Goffman 1994, S.107ff). Familie, so Beer, stellt vor allem in den ersten Lebensjahren eines Kindes die wichtigste Bezugsgröße dar, die meiste Zeit wird in ihr verbracht. Kinder müssen lernen „... nachzuvollziehen, welche Bedeutung und Konsequenzen es hat, in einem sozialen Beziehungsgeflecht zu handeln, auf dass [sic!] sie nicht grundsätzlich einen direkten Einfluss haben und das sich zudem im Laufe der Ontogenese ebenfalls verändert und dem Sozialisierenden Anpassungsstrategien abverlangt“ (Beer 2007, S.65). Heranwachsende müssen sich demnach dem System der Familie anpassen.

In Familien werden fast alle Tätigkeiten vor dem anderen Geschlecht ausgeübt, dies geschieht in völligem Einverständnis beider Parteien, auch wenn Ungleichbehandlungen vor sich gehen (vgl. Goffman 1994, S.130). Durch den Umgang mit Eltern, Geschwistern und weiteren Bezugspersonen, so Merz, werden Lebenseinstellungen, Beziehungs- und Verhaltensmuster übernommen, eingeübt und verfestigt (vgl. Merz 2007, S.75). Das Vorleben der geschlechtsspezifischen Rollen in Familien wirkt sich auf die Einstellung der heranwachsenden Kinder in besonderer Weise aus.

Unbewusst werden Rollenbilder, Verhaltensweisen und Muster von einer Generation auf die andere übertragen. Dabei wird schon den Kleinsten die Verteilung der Aufgaben vermittelt und von diesen zumeist als natürlich angenommen und übernommen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Erziehungspersonen nicht den alleinigen Einfluss auf Heranwachsende darstellen. Gleichaltrige, Medien, der Bekanntenkreis, aber auch Kultur, Politik usw. sind, wie bereits erwähnt, unbewusste Vorbilder.

Diese Haltung unterstützt Böhnisch, wenn er betont, dass sich manche Eltern wundern, warum ihre Kinder konservative Geschlechtsstereotypen vertreten, während sie selbst ihnen alternative Modelle vorleben (vgl. Böhnisch 2002, S.87).

Meulenbelt beschreibt, und geht dabei auf die Ausführungen Oakleys ein, dass Mädchen, deren Mütter berufstätig sind, weniger strikte Vorstellungen bezüglich Männlichkeit und Weiblichkeit aufweisen. Sie sind selbstständiger und autonomiebestrebter als

Mädchen deren Mütter Hausfrauen sind. Buben berufstätiger Mütter hingegen erwarten, dass ihre zukünftigen Frauen nicht arbeiten (vgl. Oakley 1981, S.103; zit. n. Meulenbelt 1988, S.113). Da diese Ausführungen bereits vor einigen Jahren niedergeschrieben wurden, gehe ich davon aus, dass sich das Verständnis für Frauen im Berufsleben gewandelt hat. Ich bin der Meinung, dass Frauen in der Arbeitswelt auch von Buben akzeptierter sind und als „normal“ anerkannt werden. Natürlich ist es auch möglich, dass einige es dennoch bevorzugen würden, ihre Mütter und ihre zukünftigen Frauen als Hausfrauen zu sehen.

Frauen stellen die erste und damit wichtigste Bezugsperson im Kindesalter dar. Dass Mütter das primäre Liebesobjekt sind, ist jedoch nicht biologisch bestimmt sondern durch die Rollen, die Männer und Frauen einnehmen. Mütter bleiben für gewöhnlich im Haushalt und kümmern sich um die Kinder, während Männer durch außerhäusliche Erwerbsarbeit beschäftigt sind. Somit sind es Frauen, die für Fürsorge und Emotionen zuständig sind. Gleichzeitig erfahren Kinder, dass Männer machtvollere Positionen einnehmen, da diese oft sowohl außerhäuslich das Sagen haben, als auch wenn sie von ihrem Beruf in die Familie kommen (vgl. Merz 2007, S.72).

#### 4.2.1.2 Medien

Durch die Abwesenheit der männlichen Vorbilder gewinnen die Medien an Bedeutung, so Meulenbelt (vgl. Meulenbelt 1988, S.113). „*Wenn Männer aus Fleisch und Blut fehlen, werden die Cowboys, Gangster und Soldaten die Phantasie der Jungen bevölkern, als das Bild der Männlichkeit*“ (ebd., S.113). Der gleichen Ansicht ist Böhnisch. Er geht davon aus, dass Männer nicht nur räumlich für Heranwachsende Mangelware sind, sondern auch mental und emotional schwer erreichbar. Sie beteiligen sich zumeist recht wenig an häuslicher Beziehungsarbeit. Probleme des Mannseins werden fast nie zur Sprache gebracht. Aus diesem Grund orientieren sich Buben an medialen Wahrnehmungen. Das Gefühlsleben, das zumeist in Verbindung mit Mütterlichkeit, also Weiblichkeit, gesehen wird, wird zunehmend in den Hintergrund gedrängt (vgl. Böhnisch 2002, S.85f).

In den Medien werden Rollen konsequenter dargestellt als sie in der Wirklichkeit sind. Frauen übernehmen oft Aufgaben, die eher dekorativ wirken, während Männer über wesentliche Themen sprechen. Männer bereden wichtige Bereiche, Frauen stehen eher im Hintergrund. Dies betrifft sowohl Fernsehen als auch Bücher, Werbeplakate und dergleichen sowie Märchen und Ähnliches. Letztgenannte stellen Frauen in den meisten Fällen entweder als böse Hexen und Stiefmütter dar, oder als hilflose Prinzessinnen. (vgl. Meulenbelt 1988, S.115f). „*Die Bilder verändern sich zwar, doch hinken sie der Wirklichkeit hinterher*“ (ebd., S.116).

Die Medien und daraus entstehende Rollenvorbilder, so Merz, haben wesentlichen Anteil an der Konstruktion der beiden Geschlechter. Die Autorin erkennt, ganz im Gegensatz zum alltäglichen Leben, in der medialen Welt eine stark ausgeprägte Homogenität. Die Vielzahl an Lebensmöglichkeiten, die von Frauen und Männern durchaus genutzt wird, wird dabei nur wenig bis gar nicht berücksichtigt. So werden veraltete Muster künstlich aufrechterhalten (vgl. Merz 2007, S.7). Paseka beschreibt, dass es für Frauen und Männer viele Varianten gibt zu leben. Die Autorin geht auf eine Studie von Geissler und Oechsel ein, die besagt, dass es für Frauen nicht mehr ausschließlich das klassische Lebensmodell gibt, sondern eine Vielzahl von Möglichkeiten (vgl. Geissler/Oechsel 1996, o.S.; zit. n. Paseka 2008, S.26). Für Männer ist es, laut dieser Studie, schwerer, alternative Modelle zu wählen. Sie sehen sich vermehrt als Ernährer der Familie und bevorzugen die klassische Variante (vgl. Meuser 1998, o.S.; zit. n. Paseka 2008, S.26f). Alternative Lebensformen werden von den Medien nur in sehr geringem Maße dargestellt, vermehrt werden klassische, rollenstarre Muster vertreten und auf diese Weise tradierte Rollen gefestigt.

Männer und Frauen orientieren sich an öffentlich vorgelebten Bildern und versuchen ihre Körper diesen so ähnlich wie möglich zu gestalten. Vor allem Jugendliche richten sich an jenen Werten aus, auch wenn ihnen bewusst ist, dass deren Erreichung ein relativ unrealistisches Ziel darstellt (vgl. Merz 2007, S.97).

Die Beurteilung über den eigenen Körper fällt bei Frauen zumeist kritischer aus als bei Männern, die eher geneigt sind, sich überzubewerten. Erst bei Vergleichen mit Idealbildern, meist aus den Medien, bricht das eigene Selbstbild ein (vgl. Drolshaben 1995,



o.S., zit. n. ebd., S.98). Vorstellungen über den eigenen Körper orientieren sich zumeist nicht an der eigenen Wahrnehmung, sondern an Bildern, die durch die Medien transportiert werden, und haben oft nichts mit der Realität zu tun. Das Körpergefühl wird durch jene Eindrücke geprägt. Vor allem Frauen wollen sich dem „neuen Bild“ anpassen und stellen dadurch die eigene Individualität zurück. Dieses Bild ist geprägt von Emanzipation und Souveränität, Weiblichkeit und Charme, Berufsleben und Muttersein, Schönheit und Intelligenz, Sportlichkeit und Zärtlichkeit, Weichheit und Disziplin (vgl. Merz 2007, S.99f). Frauen versuchen demzufolge sehr viele Eigenschaften zu vereinen und bewegen sich dabei in einem Akt der Balance zwischen traditionellem und modernem Denken.

#### *4.2.1.3 Erziehung*

Eine Studie ergab, dass über 50% der befragten Frauen Mädchen und Buben unterschiedlich erziehen. Sie gaben an, dass Zärtlichkeit bei Mädchen an erster Stelle stehen würde, danach soll das selbstständige Denken gefördert werden. Dieses selbstständige Denken wird bei Buben mit Durchsetzungsvermögen verbunden und hat oberste Priorität. Danach wird bei ihnen Ehrgeiz und Flexibilität gefördert (vgl. Faulstich-Wieland 1995, o.S.; zit. n. Merz 2007, S.65). Viele Eltern und LehrerInnen sind sich ihres unterschiedlichen Verhaltens Mädchen und Buben gegenüber aber nicht bewusst. Einige Handlungen geschehen, ohne dass diese tatsächlich wahrgenommen werden. Den Kindern werden unbewusst Charakter und damit verbundene Eigenschaften und Erwartungen zugeschrieben. Dabei spielen das eigene Bild über Frauen und Männer sowie das eigene Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität eine entscheidende Rolle (vgl. Meulenbelt 1988, S.105; vgl. Beer 2007, S.76).

Buben werden im Vergleich zu Mädchen viel häufiger ermahnt. Dies erleben männliche Heranwachsende als Aufmerksamkeit. Sie lernen sich eher durchzusetzen als ihre weiblichen Kolleginnen (vgl. Böhnisch 2002, S.89). An Schulen, so Leithold, wird Mädchen nur 1/3 der Aufmerksamkeit von LehrerInnen zuteil, während die restliche Zeit den Buben gewidmet wird (vgl. Leithold 2004, S.36). Des Weiteren zitiert die Autorin Frasch und Wagner, die feststellten, dass Buben schneller vom Lehrpersonal wahrgenommen werden, sich LehrerInnen Mädchennamen langsamer merken und Buben häufiger persönlich ansprechen (vgl. Kreienbaum 1995, S.43ff; zit. n. ebd., S.37f). Die dadurch er-

lernte Durchsetzungsfähigkeit kann den Buben im Erwachsenenleben hilfreich werden. Im Privatleben und im Beruf können sich dadurch für sie bessere Chancen ergeben. In Seminaren der Erwachsenenbildung kann jene Tatsache dahingehend eine Rolle spielen, dass Männer Meinungen und dergleichen eher vertreten können, während sich Frauen häufig zurückhalten, mehr dazu aber im Kapitel „Konstruktion der AkteurInnen“.

Buben werden, laut Meulenbelt, schon sehr früh dazu angehalten, sich ihrem Geschlecht entsprechend zu verhalten. Bei Mädchen tritt dieses Drängen auf geschlechtsspezifisches Verhalten mit Beginn der Pubertät massiver auf als zuvor (vgl. Meulenbelt 1988, S.84). Verhalten, aber auch Gefühlsäußerungen, Spielzeugauswahl usw. werden dem Geschlecht angepasst (vgl. Merz 2007, S.67). Als Beispiel für unterschiedliche Erziehung kann das übermäßige Behüten von Mädchen angeführt werden. Viele Mütter, so Meulenbelt, möchten ihren Töchtern ersparen, was sie selbst durchlebt haben, das genaue Gegenteil ist aber zumeist die Folge. Die Mädchen werden ängstlich und suchen oft noch im Erwachsenenalter Schutz. Sie trauen den eigenen Fähigkeiten nicht (vgl. Meulenbelt 1988, S.113).

Da von Männern im Erwachsenenalter anderes erwartet wird als von Frauen, werden auch Verhaltensweisen bei Kindern unterschiedlich beurteilt. Konkurrerendes und rücksichtsloses Verhalten bei Buben wird als notwendig empfunden, um sich später durchzusetzen. Aus jenem Grund müssen sich Buben dafür weniger verantworten als Mädchen. Während Handlungen von Buben als gesellschaftlich betrachtet werden, sieht man jenes von Mädchen als persönlich (vgl. Böhnisch 2002, S.88). Gleicher Ansicht ist Meulenbelt, die, wie bereits erwähnt, vom unterschiedlichen Status der männlichen und weiblichen Eigenschaften spricht (vgl. Meulenbelt 1988, S.96). Gleiches Verhalten wird von der Umwelt je nach Geschlecht unterschiedlich aufgenommen und bewertet.

Buben und Mädchen erfahren also, ihrem Geschlecht entsprechend, eine völlig unterschiedliche Kindheit und Jugend. Sie werden von ihrer Außenwelt ungleich wahrgenommen und müssen andere Erwartungen erfüllen.

Die geschlechtlichen Unterschiede im Aufwachsen sind in der Realität nicht sofort ersichtlich. Alle Beteiligten und die Heranwachsenden selbst sehen ihr Verhalten als normal an (vgl. Böhnisch 2002, S.88).

Bereits in Kinderspielsachen erkennen wir von uns Erwartetes. So führt Merz als Beispiele Barbiepuppe und Aktionheld an, die als Modelle „... *Typisches, Tendenzen, Träume sichtbar*“ machen (Merz 2007, S.21). Geschlechtsrollen werden bereits Kindern spielerisch im Alltag vorgeführt.

#### 4.2.1.4 *Aufwachsen im zweigeschlechtlichen System*

Bereits ab der Geburt lernen Säuglinge, sich einem Geschlecht zuzuordnen und die Wichtigkeit darüber, dies zu tun. Merz schreibt, dass bereits vor dem Erreichen des ersten Lebensjahres vom Säugling selbst erkannt wird, dass es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, die auch soziale Auswirkungen haben (vgl. Merz 2007, S.63).

In der Schule, der Peer-Group und den Medien treffen Heranwachsende neben der Familie auf geschlechtsbezogene Zuschreibungen, die dazu drängen, sich geschlechtstypisches Verhalten anzueignen. Inhaltlich, so Beer, sich dabei auf Bilden beziehend, handelt es sich dabei um „... *eine geschlechtsspezifische Arbeits- und Rollenverteilung, die je eigene Körperlichkeit und die Emotionalität*“, die jeweils nach Geschlecht unterschiedlicher Sozialisation unterliegen (vgl. Bilden 1998, o.S.; zit. n. Beer 2007, S.76).

Buben erkennen in sehr frühen Jahren, dass sie Mädchen gegenüber gewisse Vorteile aufzuweisen haben. Jene sind aber nicht körperlicher oder intellektueller Natur, sondern bedingt durch unausgesprochene Normen, die männliche Kinder, bezüglich Gesellschaft und Wirtschaft, zu Gewinnern heranwachsen lassen (vgl. Merz 2007, S.11).

Dies ist nur möglich, weil Geschlecht und Wert in engem Zusammenhang gesehen werden (vgl. ebd., S.43).

Im Schulalter sind sich Buben im Gegensatz zu Mädchen bezüglich ihrer Geschlechtsidentität unsicher, dennoch wissen sie über die geschlechtsbezogenen Hierarchien bescheid, und dass sie den Mädchen diesbezüglich eindeutig überlegen sind. Männliche Verhaltensweisen werden eingelernt, es ist den Kindern völlig klar, welche Handlungen als unmännlich bzw. unweiblich gelten. Kinder bewerten sich demnach gegenseitig, sie setzen bereits Maßstäbe, wobei Mädchen den Kürzeren ziehen. Mädchenhaftes Verhalten wird abgewertet. Verhält sich beispielsweise ein Mädchen jungenhaft, klettert auf Bäume, spuckt usw., wird es zumeist bewundert, als stark bezeichnet und dergleichen. Verhält sich aber ein Bub liebevoll und zärtlich, so, wie es von Mädchen erwartet wird,

gilt er als „Weichei“ und wird nicht ernst genommen (vgl. ebd., S.80ff). Diese Tatsache erkennt auch Meulenbelt, wenn sie davon spricht, dass so genanntes männliches Verhalten einen höheren Status aufweist als weibliches (vgl. Meulenbelt 1988, S.96). Mit diesem Beispiel wird der Wert, der bereits Kindern durch ihr Geschlecht auferlegt wird, sichtbar gemacht. „Weibliche“ und „männliche“ Eigenschaften werden völlig anders beurteilt. Meulenbelt nennt dabei das Beispiel der Mutterpflichten, die nicht als Arbeit, sondern als naturgegebene Selbstverständlichkeit betrachtet werden (vgl. Meulenbelt 1988, S.34).

Eigenschaften, die diesen Ausführungen zufolge eher Mädchen und Frauen zugeordnet werden, werden von der Gesellschaft als weniger wertvoll eingestuft. Der Status von als männlich eingestuften Verhaltensweisen, Normen, Werten usw. ist höher und daher auch erstrebenswerter.

Merz schreibt, und bezieht sich dabei auf Maya Nadig, dass keine Gesellschaft automatisch davon ausgeht, dass Buben und Männer von Geburt an stärker, mutiger, heldenhafter usw. sind als Mädchen und Frauen. Sie müssen sich durch Prüfungen, Mutproben und dergleichen beweisen und wachsen dadurch mit ihren Aufgaben zu „echten Männern“ heran (vgl. Nadig 1991, o.S.; zit. n. Merz 2007, S.84).

Begabungen und Talente sind zum Teil abhängig von der zuteil werdenden Förderung. Diese bringt Menschen auch dazu, sich Verschiedenes zuzumuten oder zu unterlassen (vgl. Meulenbelt 1988, S.47; vgl. Merz 2007, S.36f). Es konnte beobachtet werden, dass Buben aggressiveres Verhalten an den Tag legen. Lernprozesse können diesbezüglich eine Rolle spielen. Meulenbelt sieht genau in den Bereichen, in denen Mädchen bzw. Buben weniger „begabt“ sind, Förderbedarf. Kinder sollten dahingehend unterstützt werden, ihre Schwächen zu kompensieren (vgl. Meulenbelt 1988, S.47).

*„Das traditionelle Männerbild und die Sozialisation beeinflussen männliche Verhaltensweisen, die den Männern selbst schaden“* (Merz 2007, S.122). Merz geht davon aus, dass beispielsweise die geringere Lebenserwartung von Männern auf ihre Lebensweise im Jugendalter bzw. als junge Erwachsene zurückzuführen ist. Durch Risikobereitschaft werden männliche Heranwachsende eher in Unfälle und gewaltsame Auseinandersetzungen

zungen verwickelt, zudem ist die Bereitschaft größer, illegale oder legale Drogen zu konsumieren. Aufgrund mancher Arbeitsverhältnisse setzen sich Männer außerdem häufiger schlechteren gesundheitlichen Bedingungen aus (vgl. ebd., S.122). „Männer, die wenig Bezug zu ihrem Körper haben und sein Funktionieren als Selbstverständlichkeit voraussetzen, neigen dazu, mehr Risiken einzugehen, tragen zum Beispiel keine Schutzmasken, fahren zu schnell, trinken zu viel, rauchen unbekümmert, verlangen Sex ohne Kondom usw. Der Körper ist für sie gesund, solange er die geforderte Leistung erbringt“ (ebd., S.122).

Es „... stellen sich die Entwicklungsverläufe und auch die Entwicklungsergebnisse gerade auch in Bezug auf Politik und Moral zwischen den Geschlechtern unterschiedlich dar (etwa Kulke 1998; Kuhn 2000). Zumeist sind dafür gesellschaftliche Strukturen als Verantwortliche identifizierbar, die gegenüber Frauen restriktive Bedingungen entfalten, wie etwa der Zugang zum Arbeitsmarkt, eine allgemeine kulturelle Diskriminierung oder symbolische Gewaltverhältnisse (Krais 1993)“ (Beer 2007, S.75).

Die Zeit des Aufwachsens ist geprägt von Vorbildern, die sich zumeist an Rollenklischees halten und diese damit vorleben. Sollen Mädchen und Buben zukünftig als emanzipierte und gleichberechtigte Menschen neben- und miteinander leben, benötigen sie geeignete Vorbilder, also gleich berechnigte und gleich beteiligte (in Erziehung, Haushalt, aber auch im Berufsleben) Mütter und Väter (vgl. Merz 2007, S.74). Wie aber bereits erwähnt, ist oftmals das Vorbild der Eltern nicht ausreichend, um Gleichberechnigung zu vermitteln. Bildung, von der Kindheit an bis ins Erwachsenenalter, muss dabei, neben Politik, Medien usw. ihren Beitrag leisten.

#### 4.2.2 Geschlecht als Orientierungshilfe

Geschlecht stellt eine unter verschiedenen Kategorien dar, „... um Gesellschaft im Hinblick auf Machtverhältnisse, Arbeitsteilung und Positionen zu strukturieren und dient in der Forschung als Analysekategorie“ (Mörth 2005, S.12). In verschiedensten Bereichen spielt Geschlecht eine Rolle, um die Menschen einzuteilen. Des Weiteren, so die Autorin, werden Strukturen, in die sich Gesellschaften einordnen, nicht von Grunde an gegeben, diese werden von uns als Teil der Gesellschaft produziert und aufrechterhalten (vgl. ebd., S.15; vgl. Giddens 1997, S.52; zit. n. Paseka 2008, S.17).

Umso unbekannter Menschen einander sind, desto eher teilen sie sich gegenseitig in jene Kategorien ein (vgl. Baur/Marti 2000, S.12). „*Männer interagieren mit Männern anders als mit Frauen. Frauen interagieren mit Frauen anders als mit Männern*“ (Baur/Marti 2000, S12). Erst nach näherem Kennenlernen kann die Kategorie Geschlecht an Bedeutung verlieren, auch wenn sie nicht völlig wegfällt<sup>9</sup> (vgl. Baur/Marti 2000, S.12).

Bei der Orientierung an zwei Geschlechtern, so Goffman, handelt es sich um eine Art Code. Jene Ordnung hilft Individuen, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Aufrechterhaltende Verhaltensweisen sieht der Autor in allen sozialen Situationen. Als solche erkennt er jede Zusammenkunft von Personen, auch wenn diese kaum wahrnehmbar in Interaktion miteinander stehen (vgl. Goffman 1994, S.105f). Goffman versteht demzufolge in allen sozialen Handlungen die Aufrechterhaltung und Produktion der Geschlechterrollen. Es lässt sich also daraus schließen, dass diese Prozesse auch in der Erwachsenenbildung vor sich gehen.

Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing betonen ebenfalls, dass Menschen in unserem Kulturkreis durch Vorerfahrungen andere in männlich und weiblich einteilen und dementsprechend bestimmtes Verhalten erwarten. Das eigene Verhalten wird dem vermuteten Geschlecht des Gegenübers angepasst. Die Autorinnen sehen, wie Goffman, eine Art Code in diesem System der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.60). „*Die Funktion dieser Kodes besteht im alltäglichen Leben darin, in neuen, verunsichernden Anfangssituationen handlungsfähig zu sein*“ (ebd., S.60). Menschen teilen andere Menschen einem Geschlecht zu, um eigenen Verunsicherungen entgegenzuwirken.

„*Das Denken in zwei Geschlechtern ist nach wie vor das gängige Denken. Die Sozialisation sorgt dafür, dass wir von Kindsbeinen an wissen, wie sich eine Frau respektive ein Mann in dieser zweigeschlechtlich geordneten Gesellschaft bewegt*“ (Merz 2007, S.162). Durch unsere Umwelt wird uns tagtäglich suggeriert, wie sich Männer und Frauen zu verhalten haben. Diese Normen werden übernommen und dienen dazu, auch andere Menschen einzuteilen.

---

<sup>9</sup> In Bildungssituationen spielt diese Tatsache ebenfalls eine wesentliche Rolle, wie in späteren Kapiteln noch ersichtlich wird (vgl. Baur/Marti 2000, S.12).

Derichs-Kunstmann et. al. weisen darauf hin, dass TeilnehmerInnen in Seminaren der Erwachsenenbildung bereits mit bestimmten Vorstellungen Frauen und Männer betreffend diese besuchen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.60).

*„Indem Geschlecht als gesellschaftliche Konstruktion zu verstehen ist, ist es nicht einfach (,natürlich‘) vorhanden, sondern wird tagtäglich durch die Gesellschaftsmitglieder neu konstruiert. Je stärker die Bipolarität der Geschlechter eine Ordnungsfunktion hat, die Klarheit und Sicherheit für Einzelne und die Interaktion zwischen den Gesellschaftsmitgliedern vermittelt, desto wahrscheinlicher ist die ständige Perpetuierung dieser Ordnung“* (Felden 2001, S.26). Bietet also das zweigeschlechtliche System Sicherheit für Individuen, halten diese sich daran fest und versuchen, es aufrechtzuerhalten.

Der westliche Kulturkreis ist geprägt vom System der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Merz 2007, S.58). Ausbildung und Wahrnehmung der beiden Gruppen sind abhängig von der jeweiligen Kultur. Das Geschlecht ist sowohl für die gesamte Gesellschaft von Bedeutung als auch für einzelne Individuen (vgl. Rosenberger 1996, S.38).

Bezüglich Rollenteilung und Vorstellungen über die Geschlechter spielt die jeweilige Kultur offensichtlich eine große Rolle, so Rosenberger. Gemeinsam mit Politik und Gesellschaft produzieren und reproduzieren einzelne Individuen Strukturen (vgl. ebd., S.24f).

Goffman geht mit dieser Überlegung einher und davon aus, dass jede Gesellschaft auf ihre spezifische Weise Geschlechtsklassen ausbildet. Jede Kultur entwickelt eigene Konzepte um Spezifika und typische Charakteristiken der beiden Geschlechter festzulegen. Er ist davon überzeugt, dass das soziale Geschlecht nahezu nicht mit dem biologischen in Verbindung steht, sondern fast ausschließlich dem Funktionieren einer Gesellschaft und der Orientierung in dieser dient. Erklärungsmuster für geschlechtliche Unterschiede werden in unserer Kultur, wie bereits beschrieben, zumeist in der Biologie gesucht (vgl. Goffman 1994, S.109f).

Rendtorff beschreibt, wie Goffman, eine symbolische Ordnung in unserer Gesellschaft. Es wird von Annahmen, auch die Geschlechter betreffend, ausgegangen, die in alle Situationen und Prozesse, und damit auch in Bildung und Bildungskonzepte, einfließen

(vgl. Rendtorff 1999, S.169). Das Ordnungssystem Geschlecht stellt daher eine wesentliche Orientierungshilfe, wenn auch unterbewusst, ebenso in Bezug auf Bildung und somit auch auf Erwachsenenbildung dar.

Westliche Wahrnehmungen sind androzentrisch geprägt (vgl. Merz 2007, S.143ff). „Frauen und Männer sehen die Welt durch Erfahrungen, Lebenszusammenhänge und Wissen(schaften), die durch Männer geprägt sind“ (ebd., S.143). Diese männliche Sichtweise beeinflusst auch das eigene Selbstbild.

Die angeeigneten Rollen werden sowohl von Frauen als auch von Männern unhinterfragt übernommen und als wichtigste Unterscheidung betrachtet, um ein geordnetes Zusammenleben in allen Lebensbereichen zu gewährleisten (vgl. ebd., S.13).

Diese Vorstellungen werden uns aber nicht nur von anderen entgegengebracht, sie betreffen auch die Sichtweise über das eigene Selbst und unser Handeln anderen gegenüber. Für unser Verhalten ist es durchaus ausschlaggebend, ob das Gegenüber gleich- oder gegengeschlechtlich ist (vgl. Rendtorff/Moser 1999, S.7; vgl. ebd., S.48).

Meulenbelt zitiert Newson und Newson und beschreibt, dass Einjährige im Spielverhalten keine Unterschiede die Geschlechter betreffend aufweisen. Vierjährige Kinder haben schon eine klare Vorstellung über das zweigeschlechtliche System und ihre Zugehörigkeit, dennoch sind sie sich im Spiel noch relativ ähnlich. Im Alter von etwa sieben Jahren aber sind Kinder eindeutig in ihrem Verhalten zu Buben und Mädchen geworden (vgl. Newson und Newson 1965, o.S.; zit. n. Meulenbelt 1988, S.110). Die Autorin berichtet weiter, „... und wenn sie elf Jahre alt sind, ist die Polarisierung so groß, daß beinahe von zwei verschiedenen Kulturen gesprochen werden könnte“ (Meulenbelt 1988, S.110). Kindern ist ihr Geschlecht demnach sehr schnell bewusst, wie auch im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt. Sie eignen sich im Laufe ihres Heranwachsens Geschlechtsidentitäten und auch Geschlechtsrollen an, die in ihrer Entwicklung eindeutig beobachtbar sind.

#### 4.2.3 Geschlechtsklassen - Geschlechtsidentität

Schwanzer geht davon aus, dass Jungen und junge Männer durch einen starken Drang zum Wettbewerb klare Abgrenzung, Selbstdarstellung und dergleichen entwickeln und



stärken. Verhaltensnormen in männlichen Peer-Groups schließen Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen, Verständnis, Empathie usw. aus und werden damit auch weniger erlernt als von jungen Frauen (vgl. Schwanzer 2008, S.85). Wenn auch, so Böhnisch, jugendliche Männer Männlichkeit ablehnen, da diese für sie keinen anzustrebenden Wert darstellt. Er erläutert, dass durch das Fehlen der männlichen Vorbilder, sowohl räumlich als auch emotional, und das Ersetzen dieser durch mediale Helden für heranwachsende Buben ein Männlichkeitsbild geprägt wird, das keine Schwächen aufweist, das keine Emotionen zeigt (vgl. Böhnisch 2002, S.91f). Menschen in unserem Umfeld oder auch deren Abwesenheit haben demzufolge einen großen Einfluss auf das momentane Verhalten, aber auch darauf, dass Stärken und Schwächen erlernt bzw. übernommen werden. Daraus lässt sich schließen, dass sich die geschlechtliche Zusammensetzung der Lerngruppen auf das Verhalten der Individuen auswirkt. Die Anzahl der Männer und Frauen in Seminaren bzw. ob es sich überhaupt um geschlechtergemischte Einheiten handelt, kann und wird den Seminarverlauf, die Interaktionsprozesse beeinflussen.

Jedes Individuum bezieht sich, wie soeben besprochen, auf seine Geschlechtsklasse und erkennt in dem Zug wie es sein soll und welche Idealvorstellungen die Geschlechter betreffend in der jeweiligen Kultur vorherrschen. An diesen Anhaltspunkten orientieren sich Männer und Frauen, eine Geschlechtsidentität wird ausgebildet. Diese wiederum ist ausschlaggebend für die Selbstidentifikation. Goffman vermutet, das Geschlecht könnte für die eigene Identität wichtiger sein als die Altersstufe. Menschen beziehen sich somit auf Menschen des gleichen Geschlechts, es bilden sich Geschlechtsklassen aus. Sind jene erst definiert, so der Autor, fällt es leicht, diesen passende Eigenschaften, Charakterzüge, Symbole usw. zuzuordnen (vgl. Goffman 1994, S.110ff). Vorurteile und Geschlechterrollen lassen sich demnach erst entwickeln, wenn einzelne Menschen eine Geschlechtsidentität ausbilden und sich erwartungsgemäß anpassen, sich in jene Korsette zwängen oder zwängen lassen.

Gildemeister geht davon aus, dass Identität und Individualität in Gesellschaften, die auf die Ordnung durch die Geschlechter fixiert sind, nur ausgebildet werden können, wenn man die Geschlechtsklassen anerkennt und sich diesen unterordnet (vgl. Gildemeister 1988, S.495; zit. n. Paseka 2008, S.20). Dies ist nur möglich, so Paseka, wenn man die

nach der Geburt zugeordnete Geschlechtsklasse anerkennt und sichtbar macht (vgl. Paseka 2008, S.20). Somit ist die eigene Zuordnung zu einem Geschlecht nichts Freiwilliges sondern Notwendigkeit, um eine Identität ausbilden zu können.

Paseka weist zusätzlich darauf hin, dass Identität nicht ausschließlich über Geschlecht sondern auch über viele andere Kategorien definiert wird (vgl. ebd., S.27). Geschlecht stellt nicht die einzige Kategorie dar die für die eigene Identität wichtig ist, dennoch ist sie eine bestimmende Einordnung, die unterbewusst die Identität in gravierendem Maße mitbestimmt.

#### 4.2.4 Geschlechtsgebundene Rollen

Der Körper und dessen Darstellung spielt vor allem in der Pubertät eine große Rolle, Geschlechtsidentität wird zum Ausdruck gebracht. Vor allem in der Zeit der Jugend treten sehr ausgeprägte männliche und weibliche Spielarten der Darstellung zum Vorschein (vgl. Merz 2007, S.96).

Reinhard Winter und Gunter Neubauer stellten Ende der 1990er Jahre fest, dass für jugendliche Männer Männlichkeit ein nicht anzustrebendes Ziel ist. Männlichkeit bedeutet für diese offensichtlich Erwachsensein und das ist für sie in dieser Phase des Heranwachsens nicht attraktiv (vgl. Winter/Neubauer 1999, o.S.; zit. n. Böhnisch 2002, S.91). Verwunderlich ist dennoch, dass aus der Mehrheit dieser Jugendlichen Männer erwachsen, die sich doch an konventionellen Idealen orientieren.

Versuche einer Annäherung an Idealbilder aus den Medien werden durch die Interaktion mit dem anderen Geschlecht, Blicke, Bemerkungen usw., verstärkt. In der Jugend entsteht Unsicherheit über den eigenen Körper. Durch soziale Darbietungen wird versucht, das eigene Frau- bzw. Mannsein zu unterstreichen, davon geht Merz aus (vgl. Merz 2007, S.96f).

Meulenbelt zitiert Money und Ehrhardt, die Geschlechtsidentität klar von der Geschlechtsrolle abgrenzen. Als Rolle wird das weibliche und männliche Verhalten bezeichnet (vgl. Money/Ehrhardt 1972, S.4; zit. n. Meulenbelt 1988, S.84f).

Laut Meulenbelt liegt Männlich- und Weiblichsein nicht in der Natur des Menschen. Die Autorin geht auch davon aus, dass wir keine Rollen spielen, die abgelegt werden

können. Sie ist der Überzeugung, dass bereits vor der Geburt ein Prozess beginnt, der auf das Individuum einwirkt und es prägt (vgl. Meulenbelt 1988, S.16). Wenn auch der Begriff der Rolle kritisch betrachtet wird, da die Geschlechtsrolle nicht wie bei SchauspielerInnen abgelegt werden kann, beschreibt dieser meines Erachtens sehr treffend das durch Sozialisation eingeübte Verhalten, das uns für unsere Kultur idealtypischerweise als Frauen und Männer darstellt.

Die Vorstellungen über die idealtypische männliche und weibliche Rolle unterliegen dem historischen Wandel und sind zudem, laut Meulenbelt, teilweise schichtabhängig. In Schichten, in denen körperliche Arbeit vorherrschend ist, wird physische Stärke zum männlichen Ideal zählen, während in der oberen Schicht vermutlich die Führungsposition als männlich gilt. Außerdem, so die Autorin weiter, spielen ethnische Hintergründe (z.B. aufgrund unterschiedlicher Geschichte, Kriegserfahrungen usw.) eine große Rolle. Zudem natürlich sind die individuellen Biographien zu bedenken. Ob Kinder Geschwister haben, welche Arbeitsteilung die eigenen Eltern vornehmen usw. wirkt sich, wie bereits beschrieben, auf das Verständnis von Rollen in großem Maße aus (vgl. ebd., S.86f).

Die Geschlechtsidentität, so Money und Ehrhardt, bezeichnet das Bewusstsein über das Frau- bzw. Mannsein (vgl. Money/Ehrhardt 1972, S.4; zit. n. ebd., S.84f). *„So ist die Geschlechtsidentität die Privaterfahrung der Geschlechtsrolle und die Geschlechtsrolle die äußere Manifestation, die öffentliche Äußerung der Geschlechtsidentität“* (Meulenbelt 1988, S.85). Dieser Unterscheidung schließt sich Merz an, die Autorin geht davon aus, dass als Geschlechtsidentität das Sich-als-Frau-oder-Mann-Fühlen und -Wohlfühlen bezeichnet wird. Sie unterscheidet davon die Geschlechtsrollenidentität. Diese meint die Erfüllung von erwarteten Rollen oder die Widersetzung gegen sie und damit verbundene Probleme (vgl. Merz 2007, S.49).

#### 4.2.5 Geschlechtsrolle und -identität

*„Der Erwerb einer Geschlechtsidentität ist [damit] ein aktiver Prozess der Selbstkategorisierung, d.h. Kinder und Jugendliche stellen sich selbst als Mädchen bzw. Buben dar“* (Paseka 2008, S.25). Diese Beschreibung würde meiner Ansicht nach im Sinne

von Meulenbelt und Merz eher in Richtung Rolle als Identität gehen. Um im vorliegenden Text klar zu unterscheiden und Vermischungen zu vermeiden, ziehe ich es vor, bei Meulenbelts und Merz Definition zu bleiben. Geschlechtsidentität ist demnach das individuelle Gefühl einer Person, wie das Geschlecht nach außen getragen und präsentiert wird.

Die Aneignung der Geschlechtsidentität und der Geschlechtsrolle laufen nicht abgeschlossen oder nacheinander ab, sondern gleichzeitig (vgl. Meulenbelt 1988, S.85). Biologische Unterschiede, so Merz, sind auf Einzelheiten der Fortpflanzung (Zeugung, Empfängnis, Schwangerschaft, Geburt, Stillen) beschränkt. Andere Unterschiede sind Produkte der Kultur und verbunden mit der Sozialisation (vgl. Merz 2006b, S.113). *„Jeder Mensch fügt sich auf eigene Weise ins System der Zweigeschlechtlichkeit ein und erwirbt sich im Laufe der lebenslangen Sozialisation, von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter, eine Geschlechtsidentität“* (ebd., S.113).

Kinder beherrschen schon sehr früh eine deutliche Symbolsprache und leben Strukturen und Erwartungen. Sie stellen sich selbst als männlich oder weiblich dar und hoffen, dass dies von der Außenwelt erkannt wird (vgl. Paseka 2008, S.25). Bereits Kinder sind sich diesen Ausführungen nach darüber bewusst, dass es in einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft notwendig ist, sich einem Geschlecht zuzuordnen. Sie entwickeln ihre eigene Identität und damit unweigerlich verbunden die Geschlechtsidentität sowie die nach außen zu tragende Rolle.

Im Prozess der Identitätsaneignung, so Stahr, orientieren sich junge Menschen nach dem von ihnen gesellschaftlich und kulturell Erwarteten. Durch Selbst- und Fremdwahrnehmung wird die geschlechtliche und somit die gesamte Identität bestimmt (vgl. Stahr 2001, S.175).

Eine Geschlechtsidentität und die dazu passende Rolle sind laut diesen Ausführungen notwendig, um sich selbst in einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft zu orientieren. Dieses Geschlechtsbewusstsein wird durch die Umwelt bereits vorgeburtlich unterstützt und behält das gesamte Leben lang einen besonderen Stellenwert, der wichtiger erscheint als andere Merkmale wie Alter, Herkunft usw.

*„Personen werden nicht zunächst dem einen oder anderen Geschlecht zugewiesen, weil sie entsprechend handeln, entsprechende Merkmale aufweisen, sondern ihr Handeln und Verhalten wird eingeschätzt und bewertet auf der Grundlage einer Zuordnung zu einer Geschlechterkategorie“ (Gildemeister 1988, S.498; zit. n. Paseka 2008, S.22).*

Ohne einen Menschen zu kennen, geht man demnach von bestimmten Verhaltensmustern aus, ausschließlich weil der-/diejenige als Mann oder Frau identifiziert wird. Ebenso ist es mit Heranwachsenden, Charakterzüge, Verhaltensweisen usw. werden erwartet, toleriert, verboten usw. aufgrund des biologischen Geschlechts.

Im Laufe der Entwicklung wird das Geschlecht so weit in das eigene Selbst übernommen, dass auch Körpersprache, Handlungsweisen, Bewegungsabläufe usw. mit dem Geschlecht abgestimmt sind. (vgl. Stahr 2001, S.175). Das Geschlecht wird also verinnerlicht und als Rolle unbewusst nach außen getragen.

Paseka geht in ihrem Text *„Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung“* auf einen Menschen ein, der sich durch medizinische Behandlung vom Mann zur Frau umwandeln ließ (vgl. Paseka 2008, S.24). Durch ein ähnliches Beispiel Garfinkels (1984) konnte ebenfalls aufgezeigt werden, wie starr sich westliche Gesellschaften in zwei Geschlechter einteilen. Garfinkel beschrieb, dass ein Wechsel der Geschlechter nur in Ausnahmefällen, wie etwa im Theater oder auf Festivitäten möglich ist, und dies auch nur in begrenztem Zeitraum. Der Autor begleitete und beschrieb die transsexuelle Agnes. Diese Person war als Kind anatomisch-biologisch nicht eindeutig als Mann oder Frau bestimmbar und entschied sich im Erwachsenenalter dafür, sich biologisch zur Frau operieren zu lassen, da sie sich schon als Kind als solche gefühlt hatte (vgl. Garfinkel 1984, 116ff; zit. n. Mörth 2004, 16f).

Beide Beispiele verdeutlichen äußerst gut, wie festgeschrieben bestimmte Verhaltensmuster sind. Aus diesem Grund möchte ich Paseka im Folgenden zitieren:

*„Die Autobiographie von Jan Morris*

*Jan Morris hieß ursprünglich James Morris. Als dieser war er das, was man alltagssprachlich als ‚sehr männlichen Mann‘ bezeichnen würde. Er war sportlich, diente mehrere Jahre in der Armee, war Rennfahrer, Journalist und nahm in dieser Funktion an einer Expedition auf den Mount Everest teil. Trotz Heirat und Familiengründung fühlte er sich dennoch nicht ‚eins mit sich selbst‘, sondern*

*gleichsam in einem ‚Conundrum‘. Nach vielen Jahren der Entscheidungsfindung entschloss er sich, seinen Körper zu verändern, körperlich eine Frau zu werden, als die er schon lange empfunden hat. Als Frau gab er sich den Namen Jan und erkannte, dass sie nun viel zu lernen hatte. So war es ihr nun nicht mehr möglich jene Clubs zu besuchen, in denen sie jahrelang Mitglied war, denn diese Clubs waren nur Männern vorbehalten. Sie musste sich andere Orte suchen um mit Leuten zu kommunizieren. Sie musste lernen, wie man als Frau geht, sich in einem Restaurant benimmt, sich gegenüber Männern verhält. Und sie musste zur Kenntnis nehmen, dass sich auch das Verhalten der anderen ihr gegenüber vollkommen geändert hat“ (vgl. Morris 1997, o.S.; zit. n. Paseka 2008, S.24).*

In der Autobiographie „Conundrum“ (1974) von Jan Morris kann nachgelesen werden, wie das Geschlecht in den Alltag einfließt. Alle Handlungen, das gesamte Verhalten musste neu eingelesen werden, um tatsächlich als Frau anerkannt zu werden (vgl. Paseka 2008, S.24f). Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie präsent Geschlecht in allen Lebenslagen ist. Mann und Frau müssen in gleichen Situationen anders, ihrem Geschlecht entsprechend, reagieren.

#### 4.2.6 Arbeitsplatz und Geschlecht

Die geschlechtsspezifische Arbeitsplatzvergabe stellt ein geeignetes Beispiel dar, um die Geschlechtsrolle zu veranschaulichen. Frauen orientieren sich eher an Berufen, die den Aufgaben der häuslichen Arbeit ähnlich sind. So sind Arbeitsplätze in der Textilindustrie, im Bereich der Reinigung, Dienstleistungsbereiche, Gastronomie, Pflege und Nahrungsmittelindustrie sowie der pädagogischen Bereiche, also auch des Unterrichtens, eher mit Frauen als mit Männern besetzt (vgl. Goffman 1994, S.134). *„Tatsächlich können wir von zwei Arbeitsmärkten sprechen, von einem ‚weiblichen‘ mit niedrigen Einkommen und ‚weiblichen‘ Berufen und einem ‚männlichen‘ mit höheren Einkommen und größeren Aufstiegschancen“*, davon geht Meulenbelt aus (Meulenbelt 1988, S.132). Da Frauen mehr Teilzeitarbeiten verrichten, auch bei guter Ausbildung weniger Chancen auf beruflichen Aufstieg haben und in einigen Bereichen viel weniger verdienen als Männer, spricht Merz davon, dass Frauen schlechter in den Arbeitsmarkt integriert sind (vgl. Merz 2006b, S.111). Eingeschränkte Möglichkeiten bezüglich Berufswahl sind jungen Frauen oftmals nicht bewusst (vgl. Lugstein 2008, S.4). Demzufolge schließe ich

darauf, dass auch für heranwachsende Männer nicht offensichtlich ist, dass ihnen nicht alle Möglichkeiten offen stehen, sie aufgrund ihres Geschlechts in manchen Bereichen auf Schwierigkeiten stoßen könnten. Dies ist bei Frauen, vor allem bezüglich Aufstiegschancen, häufiger der Fall als bei Männern. Männern in „geschlechtsatypischen“ Berufen können in gleicher Weise Vorurteile entgegengebracht werden wie Frauen in „männlichen“ Arbeitsbereichen, so beispielsweise als Hausmänner, Krankenpfleger oder Kindergärtner. Ihnen werden nicht die gleichen Kompetenzen zugeschrieben wie Frauen (vgl. Merz 2006b, S.118).

Männern und Frauen werden unterschiedliche Eigenschaften zugesprochen und damit auch unterschiedliche Tätigkeiten. So schreibt Merz, dass von Frauen angenommen wird, sie seien körperlich schwächer, damit werden ihnen große Lasten nicht zugetraut. Männer hingegen, ob sie nun stark sind oder nicht, müssen sich jenen Aufgaben stellen (vgl. Merz 2007, S.170). Die Aufteilung geschlechtstypischer Berufe ist nicht biologisch begründbar, dennoch weitgehende Praxis. Ebenso verhält es sich mit der Teilung in Erwerbs- und Haus- bzw. Familienarbeit (vgl. Merz 2006b, S.105). Frauen übernehmen oftmals selbstverständlich Arbeiten zu Hause und verzichten dabei auf Beruf und Karriere, während es für Männer normal ist die Familie zu ernähren. An dieser Stelle ist es mir wichtig, noch einmal zu betonen, dass dies nicht biologisch bedingt ist.

Die häusliche Vereinbarkeit lässt sich beispielsweise bezogen auf die Anzahl der geringfügig Beschäftigten erkennen. Ende des Jahres 2004 waren in Österreich 226.702 Personen geringfügig beschäftigt. Bei 70% von ihnen handelte es sich um Frauen (vgl. Lenz 2005, S.7). Während Männer mit dem Wunsch eine Familie zu gründen vorwiegend in Vollzeitstellungen tätig sind, versuchen sehr viele Frauen Beruf und Familie zu verbinden. Frauen arbeiten aus diesen Gründen oftmals halbtags und sind bezüglich Familien- und Erwerbsleben einer Doppelbelastung ausgesetzt. Diese Belastungen können psychische und physische Folgen mit sich bringen die z.B. durch Lohneinbußen, schlechtere Chancen bezüglich Aufstieg und Weiterbildung, Arbeit auf Abruf, Überstunden, Vereinbarkeit der Arbeitszeit mit der Kinderbetreuungszeit usw. ausgelöst werden können (vgl. Merz 2007, S.119). Durch die Doppelaufgabe Beruf und Haushalt bzw. Kinderbetreuung sind Frauen unflexibel. Zudem können sie durch ihre Tätigkeiten als Mütter oftmals weniger berufliche Erfahrung aufweisen. Dies könnten Gründe sein

warum Frauen weniger Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg zugestanden werden als Männern und sie sich seltener in die Selbstständigkeit wagen (vgl. Merz 2006b, S.111).

Der Hausarbeit und Kinderbetreuung wird zudem sehr wenig Wertschätzung entgegengebracht. Beispielsweise führt Merz an, dass Frauen oftmals in der Familie keine Rückzugsmöglichkeit haben, immer für alle ansprechbar sind, ihre Aktivitäten werden also als weniger wichtig erachtet (vgl. ebd., S.146).

Frauen übernehmen oft automatisch Haushalt und Kindererziehung, der Beruf nimmt dabei zumeist für sie eine untergeordnete Rolle ein, so wurde es im Laufe ihrer Sozialisation ins Selbstbild übernommen.

Trotz großer Veränderungen bezüglich Familienstrukturen in jüngster Vergangenheit, herrscht eine Teilung der beiden Geschlechter in Haus- und Familienarbeit und außerhäusliche Erwerbsarbeit vor. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wiederum ist verbunden mit Entscheidungsmacht und Ressourcenzugang (vgl. ebd., S.97).

Durch eine gleichberechtigte Teilhabe an allen Lebensbereichen aber (also auch an Erwerbs- und Hausarbeit), davon geht Merz aus, könnten Ressourcen besser genutzt werden. Dies könnte sich auch, so die Autorin weiter, auf Wissenschaft, Wirtschaft und Politik positiv auswirken (vgl. Merz 2007, S.115ff).

Mitte des 19. Jahrhunderts<sup>10</sup> setzte sich Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) für Berufsmöglichkeiten von Frauen ein. Sie ging jedoch auch von einer naturhaften Bestimmung der Frau aus und prägte den Begriff der geistigen Mütterlichkeit. Es kam zur Ausbildung spezifisch weiblicher Berufe, die hauptsächlich im sozialen Bereich angesiedelt waren und somit zu einem geschlechtsspezifischen Arbeitsmarkt. Frauen waren, durch Annahme der geistigen Mütterlichkeit, besonders geeignet, soziale Bereiche zu übernehmen. Jene Ideen wurden jedoch nicht ausnahmslos positiv angenommen. Konservative wehrten sich gegen die Möglichkeit der Erwerbstätigkeit der Frauen. Da sich soziale Berufe aber als weiblich durchsetzen konnten, wurde diese Art der Frauenarbeit akzeptiert (vgl. Ruf 1998, S.122ff).

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu auch Kapitel „19. Jahrhundert“.



Der kurze historische Exkurs kann möglicherweise zum Teil die Orientierung von Mädchen an „typisch weiblichen Berufen“ erklären. Vor allem im sozialen Bereich herrscht eine (für weibliche Berufe) lange von Frauen geprägte Tradition vor.

Merz geht davon aus, dass Mädchen ihren beruflichen Werdegang bereits so planen, dass Familie und Kinder Platz finden, während Buben sich darauf verlassen, dass zukünftig eine Frau Haushalt und Familie organisieren wird. Ihre Orientierung in Richtung Haushalt und Beruf ist noch eher gering vertreten, es wird bislang auch nicht oft von ihnen erwartet, sie werden in diese Richtung nur wenig gefördert (vgl. Merz 2007, S.102f; vgl. Merz 2006, S.195). Mädchen sind sich demzufolge bereits darüber bewusst, dass sie als Frauen bestimmte Bereiche übernehmen und richten ihre Ausbildung nach jenen Erwartungen an sie aus.

Ruf geht ebenfalls davon aus, dass Mädchen ihre Qualifikationen, Begabungen und Fähigkeiten nicht völlig ausschöpfen. Durch Sozialisation und ökonomische Bedingungen ist es ihnen nicht im gleichen Ausmaß wie Buben möglich, sich frei für alle Berufe zu entscheiden bzw., es kommt oft nicht einmal zur Entdeckung und Förderung diverser Fähigkeiten und Talente (vgl. Ruf 1998, S.23f). Bereits sehr früh werden die Weichen für den ungleichen Zugang zum Arbeitsmarkt gestellt.

In Zeiten der Unsicherheit bezüglich der Arbeitsplätze nehmen Männer verstärkt konservative Rollen ein. Sie sehen arbeitende Frauen als Konkurrentinnen. Hausarbeit wird nicht als männliche Aufgabe anerkannt. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Buben Frauen in selbstständigen, aktiven Rollen erleben, es müssen alternative Rollenbilder angeboten werden (vgl. Böhnisch 2002, S.86).

Nicht nur die Berufswahl wird aber vom Geschlecht beeinflusst, auch Hierarchien sind stark davon geprägt. So beschreibt Merz, dass, auch wenn sich unsere Gesellschaft bezüglich der Geschlechter bereits verändert hat und dies noch weiterhin tut, in Chefetagen fast ausschließlich Männer zu finden sind. Die gleiche Situation findet die Autorin an Universitäten und Hochschulen vor. Professuren werden zu einem großen Teil von Männern besetzt (vgl. Merz 2007, S.6).

*„Frauen haben mit realen Barrieren zu kämpfen...“, so Heide von Felden, „... zum Beispiel im Hinblick auf Zugänge zu Berufen, Karrierechancen und gleiche Entlohnung“*

(Felden 2001, S.25). *„Seit mehr als 25 Jahren gibt es in den westlichen Gesellschaften eine Diskussion um die gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen, und immer noch hat sich an der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung nur wenig geändert“* (Derichs-Kunstmann 2001, S.44). Trotz jahrelanger Bemühungen sind Frauen bezüglich Bezahlung, Aufstiegschancen und Arbeitsplatzvergabe benachteiligt.

Selbst nach der Zeit der Erwerbsarbeit erleben Frauen schlechtere Bezahlung. *„Die Renten der Frauen sind oft wesentlich kleiner als die der Männer; Frauen leben länger und verfügen im Allgemeinen über weniger Vermögen. All dies ist eine Folge der lebenslangen Sozialisation, der traditionellen Rollenbilder, der unterschiedlichen Lebensentwürfe und Lebensläufe von Frauen und Männern“* (Merz 2007, S.127).

Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ist sozial geschaffen und dient der Aufrechterhaltung von Hierarchien (vgl. ebd., S.175). *„Deshalb liegt hier auch einer der Kernpunkte für die Veränderung des Arrangements der Geschlechter. Solange die Aufteilung der bezahlten und unbezahlten Arbeit, der hochbezahlten und schlecht bezahlten Arbeit entlang der Geschlechtergrenzen verläuft, wird dieses Arrangement keine wirkliche Veränderung erfahren“* (ebd., S.175).

Durch geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen erleben Frauen und Männer völlig Unterschiedliches, lernen anderes, bilden differente Kompetenzen aus, wodurch andere Potentiale außer Acht gelassen werden (vgl. Baur/Marti 2000, S.23). Durch geschlechtlich bedingte Arbeitsteilung und das Leben in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft bleiben viele Kompetenzen unentdeckt und unterentwickelt.

#### 4.2.7 Ideologien

Die geschlechtstypische Persönlichkeit sagt etwas über geschlechtstypische Gefühle, das Verhalten und die Erwartungen aus und inwiefern man sich als Mann oder Frau darstellt. Geschlechterideologien sind Symbole, Bilder und dergleichen, die den Geschlechtern zugeordnet werden (vgl. Merz 2007, S.49).

Das Individuum verliert dabei an Bedeutung, die geschlechtliche Zugehörigkeit steht im Vordergrund. Eigenschaften werden aufgrund eines bestimmten Geschlechts zugeschrieben und erwartet (vgl. ebd., S.152).

Durch Geschlechterideologien kann es zum Genderismus kommen, dies bedeutet, dass man „... von einer geschlechtsklassengebundenen individuellen Verhaltensweise“ ausgeht (Goffman 1994, S.113). Genderismus, so Goffman, ist aber nicht etwas, das durch die Umwelt entsteht. Männer und Frauen begeben sich in Situationen oder rufen diese herbei, in denen erwartete Verhaltensweisen ausgeübt werden können (vgl. ebd., S.146). „Selbstverständlich gibt es in jeder sozialen Situation, in der Frauen (oder wer auch immer) vorkommen, eine schwerste, schmutzigste und gefährlichste Angelegenheit, auch wenn es sich im Vergleich zu den üblichen Standards anderer Schauplätze, um leichte, saubere und ungefährliche Dinge handeln mag“ (Goffman 1994, S.147). Giddens geht ebenfalls davon aus, dass die Handelnden Rahmenbedingungen selbst schaffen und sich nicht aufgrund der vorgegebenen Strukturen verhalten wie sie es tun (vgl. Giddens 1997, S.52; zit. n. Paseka 2008, S.17). Diese Überlegung erinnert mich in gewissem Maß an Situationen Seminare der Erwachsenenbildung betreffend. Beispielsweise wird, um technische Hilfsmittel wie Beamer oder Overheadprojektor in Gang zu setzten, oftmals ein Mann zu Hilfe gerufen, auch wenn mehrheitlich Frauen am Seminar teilnehmen.

Durch das Festhalten an Vorstellungen über unterschiedliche, geschlechtstypische Eigenschaften werden Frauen und Männer in ihrem Verhalten eingeengt. „Denn individuelle Vorlieben, Anliegen, Verhaltensweisen und Ressourcen können auf diese Weise ungenutzt in der Versenkung verschwinden; Frauen und Männer können daran gehindert werden, ihre Vorlieben und Begabungen zu leben“ (Merz 2007, S.152).

Genderismus muss aber nicht nur auf individueller Ebene auftauchen, es kann ihn auch auf institutionalisierter Ebene geben. Als Beispiel kann hier die Geschlechtertrennung in bestimmten Bereichen von Schulen angeführt werden (vgl. Goffman 2001, S.112; zit. n. Mörth 2005, S.22). Kotthoff geht davon aus, dass es sich bei Genderismus um „... das durchgängige und ideologisierte System der Relevanz von Geschlecht“ handelt (Kotthoff 2001, S.166; zit. n. Mörth 2005, S.22). Diesem Zitat zufolge baut sich unsere

Gesellschaft auf Genderismus auf. Wie bereits dargestellt wurde, spielt schließlich Geschlecht in allen Bereichen eine wesentliche Rolle.

#### 4.2.8 Persönlicher Raum

Hierarchische Unterschiede erkennt man auch, davon geht Meulenbelt aus, wenn sie Nancy Henley zitiert, am Betreten des persönlichen Raumes eines/einer anderen. An der Art und Weise, wie Menschen Räume betreten und andere berühren, kann Machtbeziehung erkannt werden. Mächtigere Personen sind berechtigt, in Räume der/des anderen einzutreten z.B. der/die ChefIn kann ins Büro seiner/seines/ihrer/ihrer SekretärIn eintreten ohne anzuklopfen. Umgekehrt hingegen wäre jene Szene eher undenkbar. Berührungen sind ebenfalls nur von mächtigerer Seite aus möglich. Die Hand auf Rücken oder Schultern der/des anderen zu legen kann beispielsweise der/die ProfessorIn bei seinen/ihren StudentInnen versuchen, diese aber haben sich körperlich vom Lehrpersonal fern zu halten (vgl. Henley 1977, S.109; zit. n. Meulenbelt 1988, S.123). Viele Männer übernehmen die Führung. Sie „... *fassen Frauen am Arm, um sie durch die Menge zu dirigieren, schieben sie vor sich her oder ziehen sie hinter sich nach; sie bestimmen meist, wer zuerst durch die Tür geht. Selbst beim Händehalten gilt die ungeschriebene Regel, dass er ihre Hand ergreift, sie führt*“ (Merz 2006b, S.145).

Männer verletzen viel öfter den persönlichen Raum von Frauen als umgekehrt. Frauen werden auch von Männern viel häufiger berührt als sie selbst Körperkontakt aufnehmen. Physische Annäherung könnte, wenn diese von Frauen kommt, als sexuelle Aufforderung verstanden werden, daher halten sich Frauen zurück. Viele Frauen, so Meulenbelt, stört diese Nähe, sie möchten nicht von Männern berührt werden, sie haben aber gelernt damit umzugehen (vgl. Meulenbelt 1988, S.123). Im öffentlichen Raum nehmen sich Frauen eher zurück. Sie machen sich dünn, damit sie andere nicht behindern (vgl. Merz 2006b, S.146). Frauen nehmen demzufolge auf Menschen ihres Umfeldes eher Rücksicht als Männer dies tun.

Männer, so auch Böhnisch, beanspruchen mehr territorialen Raum als Frauen. Junge Frauen nützen daher oft ihren Körper als Instrument des Ausdrucks, da soziale und kulturelle Möglichkeiten eingeschränkt sind (vgl. Böhnisch 2002, S.89). Dieses Einnehmen von mehr physischem Raum ist Männern aber, durch die Alltäglichkeit dieser Tatsache, nicht bewusst (vgl. Merz 2007, S.168).

Kotthoff erkennt ebenfalls, und bezieht sich dabei auf Marianne Wex, dass Männer in Positionen des Sitzens und Stehens mehr Raum einnehmen als es Frauen tun. Dies geschieht durch die Haltung von Beinen, Füßen, Händen und Armen (vgl. Wex 1980, o.S.; zit. n. Kotthoff 1992, S.137; vgl. Merz 2006b, S.145). Viele Männer lenken unbewusst Frauen durch ihre Körpersprache und entscheiden über Nähe und Distanz (vgl. Merz 2006b, S.145).

Von Männern wird mehr Raum, in welcher Form auch immer, ob nun territorialer oder persönlicher Raum einer Person, eingenommen. Sie überschreiten eher persönliche Grenzen, nehmen mehr Platz in Anspruch. Daraus folgt, dass Frauen sich zurücknehmen müssen beziehungsweise zurückgedrängt werden können.

Goffman beschreibt ganz klar, dass er Frauen als benachteiligte Gruppe besonderer Art ansieht. Sie werden in einigen Dingen, wie bei Verdienst oder Aufstiegsmöglichkeiten benachteiligt, dennoch kommt ihnen, ganz im Gegenteil zu anderen randständigen Gruppen, eine besondere Aufmerksamkeit zu. Goffman beschreibt das Hofieren, bei dem Männer die aktive Rolle übernehmen und Frauen die Entscheidung treffen, ob sie sich darauf einlassen wollen oder nicht. Weiters geht er auf Höflichkeiten ein, die Männer Frauen entgegenbringen, um ihnen ihre Wertschätzung kund zu tun. Dabei erwähnt er Beispiele wie Feuer anbieten oder die Tür aufhalten (vgl. Goffman 1994, S.120ff). Höflichkeiten, wie die eben beschriebenen, nehmen in unserer Gesellschaft meines Erachtens immer mehr ab beziehungsweise werden nicht mehr offensichtlich praktiziert, wenn auch, wie es Goffman beschreibt, Hofieren und Höflichkeiten immer noch stark mit einander verbunden sind. Diese Annäherung von Männern an Frauen muss zudem nicht immer als positiv empfunden werden, wie auch bei Meulenbelt im Beispiel der Berührungen dargestellt.

Eine Folge der Vermischung von Benachteiligung und Aufmerksamkeit, so Goffman, ist die Art, wie sich Frauen in gemischtgeschlechtlichen Situationen verhalten beziehungsweise glauben, sich verhalten zu müssen. Frauen sind eher zurückhaltend und verschlossen. Oft wird Schwäche und Inkompetenz deutlich gemacht (vgl. ebd., S.126). Jene Tatsache wird auch im Kapitel „Rolle der TeilnehmerInnen“ deutlich. In Seminaren

der Erwachsenenbildung halten sich Frauen oftmals ausdrücklicher zurück als Männer, die sich selbst zu präsentieren wissen.

Die Entstehung des sozialen Geschlechts ist, wie auch aus den vorangehenden Ausführungen deutlich wurde, sehr komplex. *„Geschlecht lernen beginnt bei den Kleinsten, setzt sich fort an Schule und Universität, wird durch Sprache transportiert und vielfältigt und manifestiert sich in klassischen Charakterzuschreibungen wie die Affinität von Männern zur Technik und Naturwissenschaft“* (Buchmayr 2008, S.10). Buchmayr formuliert hier klar, dass die Konstruktion Geschlecht in allen Bereichen und Lebensstadien mitklingt. Dass es männerdominierte Bereiche, wie Naturwissenschaft oder aber auch frauenlastige, wie die Geisteswissenschaften, gibt, wirkt sich auf beide Geschlechter (und auch auf die Bereiche selbst) aus. Diese Tatsache hat großen Einfluss auf Ausbildungs- und Berufswahl junger Menschen und verfestigt damit wieder die Strukturen.

## **5. Bedarf sich mit dem Thema auseinanderzusetzen**

Absolut unkritisch übernehmen Männer und Frauen im Alltag in allen ihren Handlungen die von ihnen erwarteten Rollen. In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, welche Vorteile ein kritischer Umgang bezüglich Geschlecht und vor allem mit ihnen verbundener Verhaltensmuster, Vorstellungen und Erwartungen mit sich bringen kann.

Spieß spricht sich dafür aus, dass Geschlecht nicht mehr als allumfassende Kategorie angesehen werden kann, die uns als Menschen definiert. Jede Person hat viele Aspekte, die sie ausmachen (vgl. Spieß 2008, S.47).

*„Eine Person kann gänzlich widerspruchsfrei amerikanische Bürgerin, von karibischer Herkunft, mit afrikanischen Vorfahren, Christin, Liberale, Frau, Vegetarierin, Langstreckenläuferin, Historikerin, Lehrerin, Romanautorin, Feministin, Heterosexuelle, Verfechterin der Rechte von Schwulen und Lesben, Theaterliebhaberin, Umweltschützerin, Tennisfan ...“* (Sen 2007, S.8). Spieß stimmt hier mit dem indischen Nobelpreisträger Sen überein, indem sie davon ausgeht, dass Geschlecht alleine keinen Menschen ausmacht, dieser demnach aus vielen weiteren Eigenschaften besteht, die identitätsbestimmend sind (vgl. Spieß 2008, S.47).

## 5.1 Bedarf der Auseinandersetzung mit dem Thema in allen Lebenslagen

Wie bereits erwähnt, befindet sich unsere Gesellschaft, die Geschlechter betreffend, im Wandel. Theoretisch ist, vom gesetzlichen Standpunkt betrachtet, die Gleichberechtigung, nicht nur zwischen Frauen und Männern, vorgesehen. Beispielsweise legt der Vertrag von Amsterdam (1999) fest, dass Gleichstellungspolitik im Sinne des Gender Mainstreaming als Verpflichtung für die gesamte Europäische Gemeinschaft anzusehen ist (vgl. Gaster 2007, S.9). Dennoch werden Frauen in Europa immer noch nicht gleichberechtigt behandelt, ganz im Gegenteil. Eine Londoner Studie der School of Economics berechnete, dass erst im Jahr 2156 Frauen für gleiche Arbeit auch das gleiche Gehalt erwarten können (vgl. Merz 2007, S.12). Diese Studie verlangt jedoch eine Weiterentwicklung im berechneten Tempo. Douschan führt ein ähnliches Beispiel an: „... *laut Untersuchungen der Vereinten Nationen ist eine Gleichstellung bei aktuellem Tempo immerhin 2490 erreicht ...*“ (Douschan 2008, S.8). Es kann also davon ausgegangen werden, dass bis zur absoluten Gleichstellung noch viel Zeit verstreichen wird.

Genderkompetenz, so Merz, ist eine Ressource, die, um eine geschlechtergerechte und somit gleichberechtigende Gesellschaft zu erwerben, unerlässlich ist. Um in den Alltag der Menschen einfließen zu können, so die Autorin weiter, muss jenes Thema zuerst in Politik und Wirtschaft Fuß fassen. Ebenso ist sie der Meinung, dass dieses Denken in Bildungseinrichtungen umgesetzt werden muss, um tatsächlich auf Männer und Frauen wirken zu können (vgl. Merz 2007, S.9ff).

Durch Gender Mainstreaming wird Gleichberechtigung in Bereichen wie Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung auch von Seiten der EU gefordert. Damit, so Merz, wird die Gender- und Geschlechterthematik zu einem Kriterium politischer Entscheidungen (vgl. Merz 2006a, S.16). Dies „... *setzt voraus, dass die Entscheidungsträger/innen über Genderkompetenz verfügen, also beurteilen können, wie sich ihre Entscheidungen auf Frauen, wie sie sich auf Männer und auf das Geschlechterverhältnis auswirken. Dies gilt natürlich auch für den Bildungsbereich*“ (ebd., S.16). Menschen, die Entscheidungen über die Gesellschaft oder Teile davon treffen, sollten sich über die Wirkung dieser klar sein. Das schließt auch ein, dass Überlegungen die Geschlechter betreffend einbezogen werden.

Es stehen den Menschen mehr Möglichkeiten in ihrem Verhalten offen, wenn sie traditionelle Rollenmuster überwinden können. Damit einhergehend kann ein ausgeprägtes Gendersensorium entwickelt werden, so Merz. Sie geht davon aus, dass es Vorteile mit sich bringt, wenn man jene Geschlechtervorurteile bereits im Kindesalter überwinden kann bzw. zumindest durch die Eltern nicht vorgelebt bekommt (vgl. Merz 2007, S.75). „Wir werden in einem kontinuierlichen und lebenslänglichen doing gender (Herstellen von Geschlecht) dazu erzogen, uns als Frau respektive als Mann zu verhalten. Das kann uns enorm einschränken. Wenn wir diesen Prägungen und Stimmen im Kopf auf die Spur kommen, gelingt es uns, unser persönliches Potenzial besser auszuschöpfen und freier zu wählen, wie wir uns in der Gesellschaft bewegen und unser Leben gestalten wollen“ (ebd., S.163).

Noch immer aber herrschen traditionelle Lebens- und Bildungswege vor, die durch die historische Trennung von Natur (Frau) und Kultur (Mann) zu einem großen Teil begründet werden kann. Der Privatbereich obliegt den Frauen, während Männer in der Öffentlichkeit, Politik usw. nach außen vertreten sind. Dies bringt automatisch unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen mit sich und prägt damit auch die Zugänge zu Bildung (vgl. Ruf 1998, S.25).

Merz geht davon aus, dass gesellschaftliche Potentiale besser genutzt werden könnten, wäre man sich der unterschiedlichen Fähigkeiten bewusst. So schreibt sie, dass es notwendig wäre „...Vielfalt [zu; Anm. d. Verf.] achten und [zu; Anm. d. Verf.] nutzen, Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten [zu; Anm. d. Verf.] erkennen und als Ressource [zu; Anm. d. Verf.] verstehen. Das neue Zauberwort heisst Diversity Management“ (Merz 2007, S.41). Nach Ansicht der Autorin sollten Unterschiede erkannt und sinnvoll genutzt werden, um die Gesellschaft im Allgemeinen weiterzuentwickeln. Durch den Verzicht auf eine Gruppe der Menschheit, in diesem Fall der Frauen, geht meiner Meinung nach, und ich schließe mich damit Merz an, wertvolles Wissen verloren bzw. wird nur einseitig angewendet und weitergegeben.

„Ohne Genderkompetenz lässt sich langfristig keine Gleichstellung, keine Lohngerechtigkeit und keine Chancengleichheit erreichen. Genderkompetenz ist eine unabdingbare Sozialkompetenz, eine Schlüsselqualifikation, die einer nachhaltigen Veränderung im Arrangement der Geschlechter zum Durchbruch verhilft“ (ebd., S.162). Durch den be-



wussten Umgang mit dem sozialen Geschlecht, dem Hinterfragen der damit verbundenen Rollen und Muster sowie durch das Aufbrechen dieser kann Veränderung in Gang gesetzt werden. Ohne Genderkompetenz ist Gleichstellung in allen gesellschaftlichen Bereichen nicht möglich.

Der industriellen Gesellschaft und ihren Denkmustern wird fehlende Reflexionsfähigkeit bezüglich der Geschlechterverhältnisse vorgeworfen, so Siebert. Noch immer wird der Mann und alles was mit ihm in Beziehung steht als Norm angesehen (vgl. Siebert 2004, S.81). Diese Denkmuster sind, wie im Vorfeld beschrieben, nicht über Nacht auflösbar, dennoch, und dies schlägt Siebert bereits mit seiner Feststellung vor, ist es nötig zu reflektieren. Erst wenn Muster genauer betrachtet werden, wenn hinter die Fassaden geblickt wird, können Veränderungen stattfinden.

*„Wünschenswert wäre, dass immer mehr Menschen – Frauen und Männer – sich bewusst von dieser Polarisierung entfernen und mehr auf ihre individuellen Begabungen, Neigungen, Wünsche und Bedürfnisse achten könnten als auf das Erfüllen von Erwartungen und Rollen“* (Merz 2007, S.109). Merz zufolge wäre es sinnvoll, sich auf sich selbst zu besinnen, eigene Fähigkeiten und Anliegen wahrzunehmen, anstatt sich von vorgegebenen Mustern leiten zu lassen.

Männer und Frauen werden sich, auch wenn Geschlecht als soziales Ordnungssystem zurücktritt, immer noch als Männer und Frauen fühlen. *„Wesentlicher ist die Frage, wie unsere Gesellschaft grundsätzlich mit dem Thema Gleichheit und Verschiedenheit umgeht – ob es um die Beziehung zwischen den Geschlechtern oder zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen oder um verschiedene Konzepte in Medizin und Wissenschaften geht“* (ebd., S.178).

## **5.2 Bedarf der geschlechtergerechten Pädagogik**

Um bereits Kinder zu verantwortungsbewussten Menschen zu erziehen, die nicht versuchen ihr Verhalten mit natürlicher Vorbestimmung zu begründen, ist es nötig, geeignete Vorbilder anzubieten. Diese sollen in erster Linie die Eltern darstellen, können und sollen aber auch in anderen pädagogischen Feldern auftreten oder dort unterstützend wirken.

*„Obwohl sich die Bedingungen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung inzwischen grundlegend geändert haben, bedarf es noch immer der Etablierung eines Diskurses, der die überlieferten geschlechtsspezifischen Vorstellungen in Frage stellt und Frauen nicht allein mit Kindern, Beziehungsarbeit, Fürsorge und Selbstlosigkeit konnotiert. Diesen Diskurs zu führen ist eine wichtige Aufgabe der Frauenbildungsarbeit“* (Felden 2001, S.33).

Nicht nur in der Frauenbildungsarbeit aber sollte diese Aufklärung betrieben werden. Es sollte auch Männern bewusst gemacht werden, dass Klischees und konstruierte Normen nicht festgeschrieben sind und aufgebrochen werden können. Dadurch werden neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet, ob diese nun tatsächlich aufgegriffen werden oder nicht.

*„In einer Gesellschaft mit einer geschlechterhierarchischen Arbeitsteilung brauchen beide, Mädchen und Jungen, ein hohes Maß an sozialer und beruflicher Kompetenz, um möglichst viel vom individuellen Spielraum (Begabung, Vorlieben, Fähigkeiten) nutzen zu können“* (Merz 2006b, S.173). Buben und Mädchen, Männer und Frauen sollten demzufolge darin unterstützt werden individuelle Stärken auszuleben, Schwächen zu kompensieren, eigene Bedürfnisse und Wünsche nach Möglichkeit umzusetzen.

Trotz Vorstellungen über männliche und weibliche Rollen, so Baur und Marti, interpretiert jede Person Rolle anders und entwickelt dadurch Persönlichkeit und Identität. In der Erwachsenenbildung ist dies dahingehend von Bedeutung, dass TrainerInnen sich dieser eigenen Deutung der Rolle bewusst werden müssen. Gleichzeitig ist es wichtig, sich mit anderen LehrveranstaltungsleiterInnen über das Selbstbild auszutauschen (vgl. Baur/Marti 2000, S.22). *„Dadurch können sich Frauen von Zuschreibungen distanzieren und bestärken, vielfältige weibliche Identitäten zu definieren und im professionellen Umfeld zu leben“* (ebd., S.22). Für Männer ist diese Auseinandersetzung zumeist ungewöhnlich. Nicht nur für die TrainerInnen selbst ist diese Beschäftigung mit dem eigenen Rollenverständnis sinnvoll, es ergeben sich auch Vorteile für TeilnehmerInnen (vgl. ebd. S.22).

Das Gegenüber soll durch die Demokratisierung und die Distanzierung von Zweigeschlechtlichkeit als Individuum wahrgenommen und nicht seinem Geschlecht entsprechend beurteilt werden. Die Kategorie Geschlecht muss dabei aber mitbedacht werden,

so Burckhardthaus (vgl. Burckhardthaus 1998, S.63; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.190).

### 5.2.1 Überholte Klischees

„Orientierung an Erwartungen von außen wird deutlich (Körperbild, Mode), sie [Frauen; Anm. d. Verf.] haben weniger Freiräume und werden mehr in häusliche Pflichten eingebunden“ (Lugstein 2008, S.4). Aus diesem Grund, und weil Frauen tagtäglich mit überholten Klischees konfrontiert sind und häufig mit persönlichen Problemen allein gelassen werden, spricht sich die Autorin für den bewussten Umgang mit Geschlecht im pädagogischen Bereich aus (vgl. ebd., S.4). „Daher ist es notwendig, gegenzusteuern, Spielregeln zu verändern und spezielle Angebote zu schaffen“ (ebd., S.4). Noch immer werden bestimmte Berufe völlig unbegründet mit weiblichen und männlichen Fähigkeiten in Verbindung gebracht. Im Erwerbsleben gelten Soft Skills, die eher von Frauen verinnerlicht sind, als weniger brauchbar und können daher nicht effektiv genutzt werden (vgl. Merz 2006b, S.131). Durch das Bewusstmachen der Vorteile des Einbezugs unterschiedlicher Fähigkeiten in alle Bereiche des Lebens und den Verzicht auf die klischeehafte Teilung von Kompetenzen in männlich und weiblich, könnten diese Ressourcen sinnvoller und effektiver sowie zum Nutzen der gesamten Gemeinschaft eingesetzt werden.

### 5.2.2 Bildung als geschlechterumfassendes Bedürfnis

Katharine Ruf geht in „Bildung hat (k)ein Geschlecht“ davon aus, dass der Wille zu und das Streben nach Bildung nicht in Verbindung mit Geschlecht stehen, sondern ein für Menschen typisches Verlangen darstellen (vgl. Ruf 1998, S.23). Bildung ist damit ein grundsätzliches und Geschlechter umfassendes Bedürfnis der Menschen.

„Die Fähigkeit zu lernen ist bei Frauen und Männern gleichermassen vorhanden“ (Baur/Marti 2000, S.23). Frauen und Männer haben demzufolge sowohl den Willen als auch die Eignung sich zu bilden und weiterzubilden.

Nicht nur Mädchen benötigen Beistand um sich Respekt zu verschaffen, auch Buben sind auf positives Feedback, vor allem bezüglich Gefühlsäußerungen, Zärtlichkeit, Einfühlbarkeit, gewaltfreie Konfliktlösung usw. angewiesen (vgl. Merz 2007, S.87). Böhnisch beschreibt, dass Buben nicht lernen, sich mit sich selbst zu beschäftigen, dass sie

keine kommunikativen und kooperativen Bewältigungsstrategien entwickeln (vgl. Böhnisch 2002, S.88). *„Sie praktizieren daher eine Kette von Scheinlösungen, die so lange sozial gut zu gehen scheinen, solange die Umwelt das männliche Dominanzmuster stützt“* (ebd., S.88). Gefühle der heranwachsenden Buben aber spielen dabei wenig Rolle. Sie können sich nicht ausdrücken, erlernen wenige Bewältigungskompetenzen, die für ihr späteres Leben notwendig wären (vgl. ebd., S.88).

### 5.2.3 Alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen

In der geschlechtssensiblen und somit bewussten Pädagogik, so Plaimauer, ist es Ziel, Handlungsmöglichkeiten sowohl für Buben als auch für Mädchen zu erkennen, zu erweitern *„und daraus individuelle Möglichkeiten für den persönlichen Lebensentwurf abzuleiten“* (Plaimauer 2008, S.53). Im Sinne des Gender Mainstreaming stehen beide Geschlechter im Mittelpunkt. Die Autorin spricht von SchülerInnen (nicht von Erwachsenen), welche in gleichem Ausmaß individuell in Stärken unterstützt und in Schwächen gefördert werden sollten, um so eigene Lebensentwürfe, unabhängig ihres Geschlechts, entwickeln und umsetzen zu können (vgl. Plaimauer 2008, S.53). Dieser Ansatz sollte, davon gehe ich aus, auch in der Erwachsenenbildung tagtäglich eingebracht werden. Nicht das Geschlecht, sondern die eigenen Interessen und Fähigkeiten stehen im Vordergrund, so sollten diese unterstützt werden, wobei an Schwächen gearbeitet werden kann.

Durch geschlechtergerechten Umgang sollen starre Rollenverhältnisse gelockert werden, um es Männern und Frauen zu ermöglichen einen Einblick in die Vielfältigkeit von Verhaltensmustern zu erhalten, auszuprobieren und sich bewusst zu entscheiden (vgl. Baur/Marti 2000, S.23). Dies bietet nicht nur für Frauen Vorteile, Männer können sich selbst dadurch von überhöhten maskulinen Ansprüchen lösen und individuelle Wege zur Gestaltung der Identität finden.

Durch geschlechtergerechte Didaktik, davon gehen Gindl und Hefler aus, können TeilnehmerInnen ihre Genderkompetenz auf die folgenden zwei Ebenen ausdehnen:

*„- Sie werden sich bewusst, dass sie selbst ein breites Handlungsspektrum haben, dass sie keineswegs immer gleich – und schon gar nicht immer typisch ‚weiblich‘ oder typisch ‚männlich‘ – handeln müssen.“*

- Sie lernen, wie genderrelevante Sachverhalte sichtbar werden können und wie aus bestehenden Handlungsspektren ausgewählt werden kann“ (Gindl/Hefler 2006, S.16).

Einerseits also können Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und erweitert werden. Andererseits wird gelernt oft unbewusst verlaufende Prozesse sichtbar zu machen.

„Ziel einer genderkompetenten Kursleitung ist es, bei den Teilnehmenden ein möglichst breites Spektrum an Verhaltens- und Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern“ (Baur/Marti 2000, S.27).

„Geschlechtssensibler Unterricht ist kein spezieller Unterricht, keine ‚neue‘, innovative Methode, sondern eine besondere Haltung, die eben sensibel die Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahrnimmt, Stigmatisierungen thematisiert und auf spezifische Bedürfnisse beider Geschlechter eingeht“ (Plaimauer 2008, S.68). Durch diese Haltung von LehrerInnen können Handlungsmöglichkeiten der Lernenden ausgebaut werden.

Wesentliches Ziel einer geschlechtergerechten Didaktik ist die Stützung von Stärken beider Geschlechter bezüglich Lernstrategien, um diese zu bewussten Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Baur/Marti 2000, S.11).

#### 5.2.4 Chancengleichheit

Überwiegend wird davon ausgegangen, dass Mädchen und Buben die gleichen Bildungschancen ermöglicht werden. Während der Schulzeit aber erreichen Mädchen im Schnitt höhere Leistungen als Buben. Dies bedeutet, dass sie aufgrund ihrer Bildungsabschlüsse mindestens die gleichen Chancen im Berufsleben aufweisen als ihre männlichen Kollegen. Dennoch ist dies am Arbeitsmarkt nicht der Fall (vgl. Merz 2007, S.103). Die Hierarchien in der Arbeitswelt, die stark männlich dominiert sind, beweisen das Gegenteil, ebenfalls stark männlich und weiblich geprägte Berufsfelder.

Diese Tatsache, so Merz, liegt an der Orientierung von Mädchen an Drittsektorberufen, während Buben eher Ausbildungen in Gewerbe und Industrie anstreben. Vermehrt wählen Mädchen nun auch „typisch männliche“ Berufsfelder, nach der Ausbildung wechseln sie aber häufig in frauendominierte Sparten (vgl. ebd., S.104).

Universitäten können als Bestandteil der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gesehen werden, wenn man „... den Tertiären Sektor als einen Bereich ansieht, vor dem die Lernenden eine erste Bildungsphase bereits abgeschlossen haben ...“ (Lenz 2005, S.53).

Universitäre Bildung kann demzufolge als Erwachsenenbildung betrachtet werden, muss sie aber nicht. Ergebnisse aus Studien die Universität betreffend sind meines Erachtens jedoch etwas anders zu interpretieren als jene der außeruniversitären Bildung von Erwachsenen, da Studierende an Lernprozesse gewöhnt sind, im Unterschied zu Menschen, die im Berufsleben stehen und sich nebenbei bilden.

53,1% der Studierenden an österreichischen Universitäten sind weiblich (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2004 b, S.12; zit. n. Lenz 2005, S.53). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft stellte im Jahr 2004 fest, dass nahezu die Hälfte der Studierenden, genauer genommen 48,8%, weiblichen Geschlechts sind. Des Weiteren findet man unter ihnen weniger Studienabbrecherinnen als unter ihren männlichen Kommilitonen. Der Anteil von Frauen im Studium verringert sich aber, je höher die Abschlüsse sind. In Zahlen dargestellt bedeutet dies, dass Frauen bei Promotionen mit 39,0%, bei Habilitationen mit 22,7% und bei Professuren nur mehr mit 13,6% vertreten sind. Die ForscherInnen stellten fest, dass der Frauenanteil bei C4-Professuren (dies ist die höchste Verdienststufe) nur mehr 9,2% beträgt (vgl. DFG 2004, o.S.; zit. n. Spieß 2008, S.35). Diese Darstellung bezieht sich auf Deutschland, Gesine Spieß merkt aber an, dass Frauen bei C4-Professuren in Europa allgemein eine Minderheit darstellen (vgl. Spieß 2008, S.35). Die Unterrepräsentiertheit des eigenen Geschlechts in ihrem Beruf ist Professorinnen durchaus bewusst, deshalb geht Spieß davon aus, dass bezüglich Geschlechterlernens Professoren größeren Nachholbedarf haben als Professorinnen (vgl. ebd., S.41). Ich bin davon überzeugt, egal ob es Hautfarbe, Alter, Herkunft, Religion, Geschlecht oder andere Merkmale betrifft, dass Ungleichbehandlung den Betroffenen schneller und intensiver bewusst ist als allen anderen. Deshalb erkennen männliche Professoren nicht oder schwerer, mit welchen Schwierigkeiten dieses Berufsfeld für Frauen behaftet sein kann.

Wenn auch, so Schmidt, die Universität im Unterschied zu anderen Lebensbereichen eher gleichberechtigt ist, erfahren Frauen in dieser eine sehr starke männliche Vorherrschaft (vgl. Schmidt 1992, S.73).

Derichs-Kunstmann et. al. plädieren für geschlechtergerechte Pädagogik: „*Geschlechtergerecht*’ ist m.E. eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die statt dessen ein Lernarrangement hervorbringt, in dem weder Frauen

*noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden und die damit einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses leistet“* (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.185). Durch den Einbezug der Bedürfnisse aller Individuen soll zum Abbau von Hierarchie und damit dem Voranschreiten von Gleichberechtigung beigetragen werden.

Grundsätzlich muss, wenn man davon überzeugt ist, dass Chancengleichheit ein zu erreichendes Ziel darstellt, davon ausgegangen werden, dass Frausein, Mannsein, Geschlechterverhältnisse usw. veränderbar sind, Teile eines Prozesses darstellen, nicht festgeschrieben sind (vgl. Merz 2006b, S.104).

### 5.2.5 Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung

*„Wie immer Weiblichkeit definiert wird, sie ist bestimmt von der Funktion der Frau innerhalb der patriarchalischen Gesellschaftsordnung. Erziehung und Bildung können die Situation festschreiben oder aber verändern“* (Ruf 1998, S.155). Bildung ist fähig, gesellschaftliche Verhältnisse weiter zu entwickeln oder aber diese zu verstärken.

Plaimauer geht davon aus, dass geschlechtssensibler Unterricht zu mehr Sicherheit, Toleranz und Akzeptanz zwischen den Geschlechtern (sie spricht von Buben und Mädchen) führen kann (vgl. Plaimauer 2008, S.68). Durch einen bewussten Umgang mit dem Thema Geschlecht und geeigneten Maßnahmen im Unterricht können meiner Überzeugung nach auch Distanzen zwischen Erwachsenen unterschiedlichen Geschlechts abgebaut werden. Zudem können von diesen Erwachsenen alternative Bilder an eigene Kinder und Heranwachsende weiter gegeben werden.

Wesentliche Ziele der Erwachsenenbildung können dahingehend beschrieben werden, dass Menschen nicht nur *„... an der weiteren Entwicklung und Gestaltung ihrer persönlichen und sozialen Umwelt befähigter teilnehmen können (Identitäts- und Partizipationsorientierung), sondern es sollen auch Unterschiede der individuellen →Sozialisation abgebaut und vorhergehende Benachteiligungen behoben werden (Defizitorientierung)“* (Heger 2001, S.419). Erwachsenenbildung soll demnach einen Beitrag zur aktiven Teilhabe der Individuen an der Gesellschaft leisten. Zudem soll Unterstützung geleistet werden, an sich selbst zu arbeiten und Ungleichheiten auszubessern.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Potenziale durch die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auch an Bildung besser genutzt werden können (vgl. Merz 2006b, S.104). *„Leitziel ist eine Gesellschaft, die sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit bei Frauen und Männern, Mädchen und Jungen wahrnimmt, achtet und als Potenzial versteht, das es zu nutzen gilt“* (ebd., S.104).

Merz beschreibt zudem, dass Frauen und Männer jeweils geschlechtsuntypische Gefühle unterdrücken um akzeptiert zu werden. Darin wird viel Energie investiert (vgl. ebd., S.144). *„Für den einzelnen Menschen, wie für die Gesellschaft kann dieser Energieverschleiss so gravierende Folgen haben wie psychische und psychosomatische Erkrankungen“* (ebd., S.144). Durch das Unterdrücken von Emotionen kommt es zu großem Kraftaufwand, der besser für anderes genutzt werden könnte.

## **6. Teilnahme von Frauen an Erwachsenenbildung**

Derichs-Kunstmann et. al. gehen davon aus, dass Bildung im Erwachsenenalter nicht nur von Alter und schulischer sowie beruflicher Ausbildung abhängig ist, sie beschreiben, dass das Geschlecht einen wesentlichen Faktor darstellt. Die Autorinnen erläutern, dass die berufliche Weiterbildung von Männern dominiert wird. In der allgemeinen Weiterbildung sind Frauen schon eher vertreten. Einen Frauenüberschuss kann aber die allgemeine Erwachsenenbildung verzeichnen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.28; vgl. Baur/Marti 2000, S.6). In Österreich ist die Bevölkerung bezüglich Geschlechts relativ gleich verteilt. Die Volkszählung mit Stichtag 15.05.2001 ergab, dass Österreich über 8,65 Millionen EinwohnerInnen verfügt. Der Frauenanteil dabei beträgt 4,1 Millionen (vgl. Lenz 2005, S.7).

Die Beteiligung an Aus- und Weiterbildung, so Schneeberger, der sich auf die Mikrozensus Erhebung von Juni 2003 bezieht, ist bezüglich des Geschlechts weitgehend ausgewogen. Männer beteiligen sich mit 28,1% und Frauen mit 26,3%, wobei unter Erwerbstätigen Frauen mit 2 Prozentpunkten vorne liegen (vgl. Hammer et. al 2004, S.325ff; zit. n. Schneeberger 2005, S.15).

*„Viele Kurse in der berufsorientierten Weiterbildung sprechen implizit vorwiegend oder ausschließlich Männer an (zum Beispiel Publizieren im Internet). Kurse im beruflichen Bereich, die sich vorwiegend oder gezielt an Frauen richten, müssen explizit so ausgeschrieben werden (etwa Informatikkurse für Frauen oder Durchsetzungstrainings für*



*Frauen*)“ (Baur/Marti 2000, S.9). Durch die Art der Bewerbung der Kurse wird demzufolge bereits viel zum Geschlechterverhältnis in den Lehrveranstaltungen beigetragen. Berufsorientierte Weiterbildung ist eher von männlichen Normen geprägt als allgemeine Erwachsenenbildung, dies wirkt sich auch auf die Anzahl männlicher und weiblicher TrainerInnen aus (vgl. ebd., S.21). Durch die männliche Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten können Frauen und Männer beeinflusst werden als TeilnehmerInnen an Kursen teilzunehmen oder diese nicht in Anspruch zu nehmen.

Wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt, kann auch die Universität als Einrichtung der Erwachsenenbildung betrachtet werden. Mehr als die Hälfte der Studierenden sind Frauen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2004 b, S.12; zit. n. Lenz 2005, S.53). Simon schreibt, dass erstmals im Studienjahr 1992/1993 an der Karl-Franzens-Universität Graz der Frauenanteil bei den Studierenden über 50% ausmachte. Dennoch, so die Autorin, tendieren Männer und Frauen zu unterschiedlichen Studienrichtungen (vgl. Simon 1993, S.286). *„Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (mangelnde Ermutigung, wenig Lehrstellenangebote in nicht traditionellen Frauenberufen, frauenfeindliche Studien- und Arbeitsbedingungen in ‚Männerdomänen‘), wirken sich aber auch im persönlichen Bereich der Mädchen und Frauen (Interessen, Selbsteinschätzung, Motivation) aus“* (ebd., S.286). Schneeberger stellt fest, und nimmt dabei Bezug auf die Mikrozensus Erhebung 2003, dass, bezogen auf Weiterbildungskurse, an Schulen und Hochschulen Frauen insgesamt zu 20,5%, Männer zu 23,1% an Bildungsangeboten für Erwachsene teilnehmen (vgl. Hammer et. al 2004; zit. n. Schneeberger 2005, S.17).

Merz geht in ihrem Buch „Salto, Rolle und Spagat“ auf die gleiche Thematik ein und erläutert, dass zwar etwa die Hälfte der an Universitäten Studierenden Frauen sind, Frauen aber im Bereich der ProfessorInnen nur 6% ausmachen (vgl. Merz 2007, S.53). Dies bedeutet, dass auch im Bildungssektor geschlechterbezogene Hierarchien vorherrschen, die offensichtlich nur schwer zu überwinden sind.

Anhand einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen von Meyer-Ehlert im Jahr 1994 konnte festgestellt werden, dass in Weiterbildungseinrichtungen die gleiche geschlechtshierarchische Arbeitsteilung vorherrscht wie in allen anderen Berufssparten, so

Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing (vgl. Meyer-Ehlert 1994, o.S.; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.27).

*„Der Bildungsbereich ist ebenso nach Geschlechtern aufgeteilt wie andere Erwerbsbereiche. Als Regel gilt: Je höher die Schulstufe der Lernenden und je höher das Gehalt der Ausbildenden, desto häufiger sind Männer als Ausbildende beschäftigt“* (Baur/Marti 2000, S.9).

Es konnte auch festgestellt werden, dass Männer häufiger Vollzeit beschäftigt und in größeren Betrieben eingestellt waren als Frauen. Zudem arbeiteten viele Frauen, genauer gesagt, doppelt so viele wie Männer, in befristeten Verhältnissen. Außerdem findet man eine klare Hierarchie vor, bei der Männer bevorzugt sind, gleich verhält es sich bezüglich des Verdienstes. Nur jede achte Einrichtung wurde von einer Frau geleitet und als Vorstandsmitglieder traten kaum Frauen auf (vgl. Meyer-Ehlert 1994, S.92ff; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.27f). Laut Skripski ist jene Tatsache auf die gesellschaftlichen Verhältnisse der Geschlechter rückzuführen. Männer und Frauen nehmen unterschiedlich auf die Familie Bezug, davon sind Arbeit und Bildung geprägt (vgl. Skripski 1994, S.103; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.28). Wie bereits beschrieben, ist diese unterschiedliche Ausrichtung auf Haushalt und Kinder bereits während der Schul- und Ausbildungszeit zu finden und prägt somit das Erwachsenen-, Erwerbs- und Bildungsverhalten der Menschen.

## **7. Geschlechtsdifferente Lernkulturen**

Männer und Frauen, sowohl SeminarleiterInnen als auch TeilnehmerInnen, so Baur und Marti, sind unterschiedlichen Erwartungen ausgesetzt, verhalten sich anders und haben andere Probleme (vgl. Baur/Marti 2000, S.6f). Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen andere Lernstrategien entwickelt und benötigen demzufolge teilweise andere Unterstützung.

Erika Niehoff, die sich als eine der ersten Autorinnen mit dem Thema des geschlechtergetrennten Verhaltens im Lernen beschäftigte, geht davon aus, dass bei Männern und Frauen unterschiedliche Lernstrategien vorherrschen (vgl. Niehoff 1993, S.86f; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.31).

Dennoch, so stellen es Derichs-Kunstmann et. al. fest, bestehen zwischen den Geschlechtern mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede in Lernsituationen (vgl. ebd., S.60).

Männer verhalten sich im Unterricht eher dominant, entwickeln Strategien um sich durchzusetzen und bauen Konkurrenzbeziehungen auf (vgl. Niehoff 1993, S.86f; zit. n. ebd., S.31). Sie verhalten sich oft so, dass Frauen (aber auch Männer, die weniger im Mittelpunkt stehen) sich viel weniger in den Unterrichtsprozess einbringen können (vgl. Derichs-Kunstmann 1999, S.32).

Während Männer ergebnisorientiert arbeiten und versuchen Probleme auf direktem Weg zu lösen, sind Frauen eher prozessorientiert. Männer gehen damit das Risiko ein, sich auf dem Holzweg zu befinden und mit keinen anderen Vorschlägen dienen zu können. Frauen gehen weniger Risiko ein, stellen eine komplexe und damit zeitintensivere Problemanalyse an (vgl. Merz 2006b, S.132).

Baur und Marti erläutern und beziehen sich dabei auf Becker-Schmidt und Knapp, dass Frauen es durch ihre Sozialisation gewohnt sind Beziehungen zu knüpfen und aufrechtzuerhalten. Aus diesem Grund fühlen sie sich auch häufig in gemeinsamen Lernsituationen wohl, zusammen suchen sie nach Lösungen, erwarten Feedback und Akzeptanz (vgl. Baur/Marti 2000, S.24). „*Sie distanzieren sich dagegen von Konkurrenz, Einzelarbeit und Einzelpräsentationen*“ (ebd., S.24).

Männer und Frauen unterscheiden sich auch in der Länge der Redezeit<sup>11</sup>. Während Männer sehr lange Beiträge liefern, halten sich Frauen eher kurz. Männer neigen dazu, die thematische Steuerung von Gesprächen zu übernehmen, Frauen sind hingegen offener für Vorschläge anderer. Männer präsentieren sich gerne vor der Gruppe und sind für Konkurrenz offen, Frauen hingegen sind diskussions- und hilfsbereiter (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.184).

Frauen zeigen größere Kooperationsbereitschaft als Männer (vgl. Niehoff 1993, S.86; zit. n. ebd., S.31). „*Viele Frauen arbeiten lieber und besser in Gruppen als allein. Ihr Vorgehen ist demokratischer, vieles wird diskutiert und auch zur Disposition gestellt,*

---

<sup>11</sup> Dieses Thema wird im Kapitel „Rolle der TeilnehmerInnen“ noch genauer beschrieben.

*Aufgaben werden gerecht verteilt. Besondere Stärke und Kreativität entwickeln Frauen dann, wenn an sie die Anforderung gestellt wird, nicht nur für sich selbst, sondern für andere mit zu lernen, wenn sie das Gelernte weitervermitteln sollen“* (Niehoff 1993, S.86f; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.31). Männer und Frauen verhalten sich laut Niehoff im Lernprozess sehr unterschiedlich. Sie haben verschiedene Strategien, sich Wissen anzueignen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Einsatz von Methoden. Gruppenarbeiten und Diskussionen im Plenum werden laut Derichs-Kunstmann et. al. von Männern und Frauen ähnlich positiv gesehen. Anders verhält es sich mit dem Vortrag und dem Rollenspiel, die in der Befragung eher von Männern bevorzugt wurden. Frauen sprachen sich eher als Männer für kreative Methoden (z.B. Malen, Collage, Entspannungsübungen) aus (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.172).

Manthey betrachtete Kommunikationsstrukturen in Seminaren näher. Dabei konnte festgestellt werden, dass Frauen anwendungsorientierter lernen und weniger als Männer daran interessiert sind, ihr Wissen mit anderen auszutauschen (vgl. Manthey 1983, o.S.; zit. n. ebd., S.32). *„Frauen seien weniger am Tauschwert von Wissen als vielmehr am Gebrauchswert für die eigene Lebenssituation interessiert“* (Derichs-Kunstmann 1999, S.32).

Aries stellte fest, dass Frauen und Männer unterschiedlichen Themen zugetan sind. Während Frauen eher Gefühle, Familie und Beziehung thematisieren, versuchen Männer durch Konkurrenzverhalten eine Art Rangordnung zu erstellen (vgl. Aries 1984, o.S.; zit. n. ebd., S. 32).

Es kann zusammengefasst werden, dass *„... geschlechtsdifferente Verhaltensweisen auf allen Ebenen der Kommunikation festgestellt wurden, den verbalen wie den nonverbalen<sup>12</sup>. Bezogen auf den Lehr-Lern-Prozeß wird in der Diskussion davon ausgegangen, daß Frauen bei Lerngegenständen eher nach dem Nutzen des vermittelten Wissens frag-*

---

<sup>12</sup> Bezüglich nonverbaler Unterschiede kann die Einnahme des persönlichen Raumes erwähnt werden, die im Kapitel „Persönlicher Raum“ erläutert wird. Ausführungen zum nonverbalen Verhalten werden auch im Kapitel „Nonverbale Kommunikation“ dargestellt.

ten, Männer hingegen häufiger an Detailwissen (vor allem in technischen Fächern), unabhängig vom Verwendungszusammenhang, interessiert sind“ (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.32).

## 8. Konstruktion der AkteurInnen

„Frauen und Männer unterscheiden sich offenkundig darin, wie sie sich selbst darstellen“ (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.60). Diese Tatsache wurde vorangehend schon mehrmals erwähnt und bedeutet auch, dass die Darstellung der TeilnehmerInnen und TrainerInnen in Seminaren zur Konstruktion und Aufrechterhaltung der Rollen von Frauen und Männern beiträgt.

Alle Lernprozesse, unabhängig von ihren Inhalten und Zielsetzungen, sind vom Genderthema beeinflusst, oftmals bleiben diese Prozesse unentdeckt (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.15). In Lernverläufen nehmen AkteurInnen auf das eigene Geschlecht aber auch auf das des Gegenübers Bezug (vgl. Bilden 1991, S.381; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.148). Lernende und Vortragende agieren demzufolge beeinflusst durch ihr Geschlecht aber auch durch das der anderen Anwesenden.

„Wo immer Lernende zusammenarbeiten, sind genderrelevante Fragestellungen gegenwärtig. Sie lassen sich nicht vermeiden und umgehen. Die Frage ist nur, ob sie für die Lernenden und Lehrenden unsichtbar ablaufen oder für die Lerngruppe sichtbar und damit gestaltbar werden“ (Gindl/Hefler 2006, S.15). Erst wenn wir die Konstruktionen als solche erkennen können diese von uns verändert werden. Wesentlich, so Merz, ist die Integration des Genderthemas in alle Ausbildungsbereiche (vgl. Merz 2006a, S.11).

In der schulischen Koedukationsforschung konnte festgestellt werden, „... daß die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im koedukativen Unterricht alltäglich reproduziert wird“ (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.15). Leider, so Derichs-Kunstmann et. al. weiter, konnte eine anschließende Debatte um die reflektierte Koedukation nicht auf die Erwachsenenbildung übertragen werden (vgl. ebd., S.15).

Das Verhältnis der Geschlechter in der Erwachsenenbildung spielt aber eine große Rolle für den Lernprozess. Sowohl die Anzahl der weiblichen und männlichen TeilnehmerIn-

nen, als auch der Vortragenden und der geschlechtsbezogenen Inhalte wirken sich auf die TeilnehmerInnen aus (vgl. ebd., S.27). Diese Tatsache beschreibt Merz bezogen auf die Schule. LehrerInnen, so die Autorin, gehen davon aus, dass durch die Anwesenheit von Mädchen und deren soziale Fähigkeiten eine Klasse besser geführt werden kann. Für jene Kompetenzen erhalten aber Mädchen, wie bereits dargestellt, nicht mehr Aufmerksamkeit, ganz im Gegenteil. Interessen der Buben werden vermehrt in den Unterricht eingebracht, da diese ansonsten unruhig werden. Bei Problemen werden ebenfalls Mädchen zu Hilfe gezogen, beispielsweise werden zu störenden Buben Mädchen gesetzt, die diese am Lärmen hindern sollen (vgl. Merz 2007, S.89f). LehrerInnen gehen diesen Beschreibungen zufolge also den Weg des geringsten Widerstandes, leider zum Teil auf Kosten der Mädchen. Sie wollen sich nicht den Störungen der Buben aussetzen und widmen sich deshalb deren Interessen.

Sowohl von Trainern als auch von Trainerinnen wurden Seminare der Erwachsenenbildung in denen vermehrt Frauen saßen als angenehmer empfunden und als disziplinierter beschrieben (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.72).

Laut Benke und Stadler ist es notwendig auch Strukturen und unterschiedliche Bedingungen zu bedenken. Es gibt Bereiche in denen Frauen oder auch Männer unterrepräsentiert sind, dies bedeutet, eine Person kann allein durch ihr Geschlecht im Unterricht auffallen. Diese Tatsache muss mitbedacht und thematisiert werden. Die beiden Autorinnen sprechen ebenfalls vom schulischen Alltag, in der Erwachsenenbildung können aber gleiche Situationen entstehen. Vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich, so Benke und Stadler weiter, ist das weibliche Geschlecht oft weniger präsent und erhält dadurch eine Randposition (vgl. Benke/Stadler 2008, S.154).

Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing untersuchten in Seminaren der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung die Auswirkungen des Geschlechts auf das Verhalten von Individuen in geschlechtsheterogenen Lerngruppen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999). Gewerkschaftliche Bildung kann als zweckgebundene Form der Bildung „... für die soziale Auseinandersetzung“ betrachtet werden (Heger 2001, S.418). Da diese nicht in primärem Zusammenhang mit der beruflichen Bildung steht und auch auf keine Qualifizierung im herkömmlichen Sinn abzielt, sowie auf freiwilliger Basis stattfindet, kann

diese meines Erachtens zur Erwachsenenbildung gezählt und muss nicht zwangsläufig in den Bereich der Weiterbildung gerechnet werden. Zudem, so Heger, kann Erwachsenenbildung auch darauf abzielen den sozialen und beruflichen Alltag transparent zu machen, um diesem zukünftig reflektierter und kompetenter zu begegnen (vgl. ebd., S.419).

Bei ihrer Untersuchung gingen Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing auf TeilnehmerInnen und TrainerInnen ein. Dabei stellte die Kommunikationsanalyse die zentrale Methode dar. Sie bezogen sich stark auf Erving Goffman und den von ihm geprägten Begriff der Institutionalisierung<sup>13</sup> von Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, 15ff). Sie „...wollten beobacht- und beschreibbare Prozesse aufzeigen, die die ‚Inszenierung des Geschlechterverhältnisses‘ verdeutlichten, die letztendlich zu einer Institutionalisierung von Zweigeschlechtlichkeit beitragen“ (ebd., S.19). Gerade in jenen Abläufen finden Rituale statt, die die Geschlechterverhältnisse prägen und in denen Rangordnungen mitproduziert und aufrechterhalten werden (vgl. Goffman 1994, S.166 zit. n. ebd., S.19).

„Sowohl Kursleitende wie Teilnehmende sind geprägt vom Geschlechtsrollenverhalten, das sie in dieser Gesellschaft erlernt haben“ (Baur/Marti 2000, S.12). Nicht nur das Geschlecht stellt aber eine Einflussgröße dar sondern auch situative Faktoren, die Gruppenzusammensetzung (wie bereits erwähnt) und das Verhalten der Vortragenden haben Einfluss (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.178).

„Dennoch gibt es Geschlechterdifferenzen in den Interaktionsweisen, und es gibt geschlechtsbezogene Verhaltensweisen, die gleichzeitig mit Botschaften der Wertschätzung – positiv wie negativ – verbunden sind. Diese Verhaltensweisen stellen einen Beitrag zur Herstellung der Geschlechterhierarchie im Seminar dar“ (ebd., S.178).

## 8.1 Kommunikationsstrukturen

Kommunikation ist ein wesentlicher Teil unseres Lebens. Wir treten, oft unbewusst, mit Menschen in Kontakt und vermitteln dabei Signale, die auch mit Geschlecht, dem eigenen und dem des/der anderen, zu tun haben. Im Bereich der Bildung und somit auch in

---

<sup>13</sup> Institutionalisierung meint die Verfestigung sozialer Normen und Verhaltensmuster bis zur Entwicklung starrer Rollenmuster und Verhaltenszielen.

der Erwachsenenbildung ist Kommunikation, zumeist im verbalen Sinne, ein wesentliches Werkzeug zur Vermittlung von Wissen.

Barbara Rendtorff geht im Text „Sprache, Geschlecht und die Unerreichbarkeit des Anderen“ davon aus, dass Sprache einen großen Einfluss auf die Konstruktion der Geschlechterrollen leistet und sich somit auf den/die Einzelne/n auswirkt (vgl. Rendtorff 1999, S.169).

Ute Frevert beschreibt in „Mann und Weib, und Weib und Mann' Geschlechter-Differenzen in der Moderne“ unterschiedliche Erklärungsmodelle. Während manche AutorInnen davon ausgehen, dass geschlechtliche Unterschiede auf „... *leiblich-körperliche ‚Bezüglichkeit‘ des Geschlechts* ...“ rückzuführen seien, wie bereits ausführlich dargestellt, meinen andere, dass die Sprache ausschlaggebend ist und es sich somit um künstliche Konstrukte handelt. Vor allem EthnomethodologInnen gehen vom Konzept des Doing Gender aus. Die Konstruktion der Geschlechter durch die aktive Teilhabe jeder/jedes Einzelnen in Alltagssituationen und Prozessen wird dabei vertreten. Frauen- und GeschlechterforscherInnen, so Frevert, sind sich darüber einig, dass Geschlecht als Kategorie konstruiert ist und nicht natürlich vorgegeben (vgl. Frevert 1995, S.13).

„*Doing Gender, das Herstellen von Geschlecht, ist stark geprägt von Sprache. Wir nehmen die Welt und einander weitgehend auch über Sprache wahr, und diese ist zweigeschlechtlich strukturiert*“ (Merz 2007, S.132). Sprache, so Merz, ist ein Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse und reproduziert diese (vgl. ebd., S.134; vgl. Merz 2006b, S.136).

„*Kommunikation ist immer ein Spiegel unserer Vorstellungen, Erwartungen, Normen und Positionen*“ (Merz 2006b, S.123). Aufgrund verschiedenerer Erwartungen an Frauen und Männer entwickeln diese auch eine andere Sprache, präsentieren sich dadurch unterschiedlich (vgl. ebd., S.123). Da unsere Gesellschaft männlich dominiert ist, ist es auch die Sprache. Nicht nur durch die Anwendung des generischen Maskulinums werden patriarchale Strukturen aufrecht erhalten, auch durch verinnerlichte Muster, die sprachlich wiedergegeben werden (vgl. ebd., S.136f). „*Entgegen gängiger Auffassung, sind Sprachsystem und Sprachgebrauch weder ‚naturgegeben‘ noch wertneutral, sondern Ausdruck der Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft*“ (ebd., S.137).



Sprache, davon geht Spieß aus, stellt im Lehrprozess das wesentlichste Werkzeug dar. Deshalb ist geschlechtergerechte Sprache, um didaktische Kompetenz zu beweisen, aber auch um den wertschätzenden Umgang zwischen zu Unterrichtenden und Lehrenden darzustellen, von unbedingter Notwendigkeit (vgl. Spieß 2008, S.43f).

Kotthoff beschreibt, dass die Art und Weise des Sprechens zur „... *persönlichen und gesellschaftlichen Bewertung* ...“ einer Person, da nicht alle Sprechweisen gleich angesehen sind, beisteuert (vgl. Kotthoff 1992, S.126). „*Denn nicht alle Sprechweisen sind gleich angesehen. In vielen Gesellschaften wird die Standardvarietät mit Prestige verbunden und entsprechend werden Dialektsprecher/innen mehr oder weniger stigmatisiert*“ (ebd., S.126). Sprache kann, so die Autorin weiter, als Abgrenzung zu einer anderen Gruppe, z.B. zum anderen Geschlecht, dienen oder auch als Zeichen der Zusammengehörigkeit, eben beispielsweise zum gleichen Geschlecht (vgl. ebd., S.133).

In der Kommunikationssoziologie, zu deren VertreterInnen auch Helga Kotthoff zählt, wird davon ausgegangen, dass durch die Sprache symbolische Bedeutungen hergestellt und aufrechterhalten werden (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.19). Dies besagt, dass Sprache Geschlecht, in der Form wie es von uns wahrgenommen und gelebt wird, stark beeinflusst.

Goffman beschreibt in „Das Arrangement der Geschlechter“, dass in nahezu allen Sprachen eine Art Zeichensystem eingeführt wurde, um geschlechtsspezifische Benennungen zu ermöglichen. So entwickelten sich Eigennamen, Anrede und Pronomen (vgl. Goffman 1994, S.138). Vor allem wenn von der gesamten Menschheit oder bestimmten Gruppen die Rede ist wird fast ausnahmslos in männlicher Form gesprochen.

Gerade im Deutschen, so Merz, spielt Sprache eine große Rolle. Wir teilen alles in drei Kategorien, männlich, weiblich und sächlich, ein. So stellen Vater, Mutter und Kind ein geeignetes Beispiel für jene Unterscheidungen dar (vgl. Merz 2007, S.23; vgl. Merz 2006b, S.105). Das von allen in der Gesellschaft Gelebte wird auch durch Sprache transportiert.

Durch diese Dreiteilung werden Dinge, die grundsätzlich geschlechtsneutral sind, einem Geschlecht zugeordnet (vgl. Merz 2006b, S.105).

Kinder lernen bereits in den ersten Lebensjahren sich geschlechtergerecht zu artikulieren (vgl. Merz 2007, S.63). Sie erkennen sehr schnell, welche Sprache zu ihnen passt und wie sie mit anderen reden sollen. Im Laufe der Entwicklung wird die Sprache so verinnerlicht, dass im Erwachsenenalter oftmals der Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Sprache nicht mehr bewusst wird (vgl. Meulenbelt 1988, S.117). „*Sprache ist nicht nur Ausdrucksmittel. Sprache schafft Wirklichkeit und ordnet sie.*“ (Merz 2007, S.149).

Nicht nur was gesprochen wird, sondern auch das Wer und Wie spielen eine wesentliche Rolle. So erwähnt Goffman, dass die Organisation der Kommunikation bereits aussagekräftig ist (vgl. Goffman 1994, S.148). „*Wer gerät in die unmittelbare Reichweite eines anderen oder begibt sich selbst hinein? Wer eröffnet ein Gespräch? Wer ist der ausgewählte Adressat? Wer setzt sich als nächster Sprecher beim Redezugwechsel durch? Wer bringt die Themen auf und wechselt sie? Wessen Aussagen werden beachtet und für wichtig befunden? – und so weiter*“ (ebd., S.148).

### 8.1.1 Unterschiede der Geschlechter im Kommunikationsverhalten

Frauen und Männer verhalten sich in ihrer Art zu kommunizieren unterschiedlich. Frauen beispielsweise setzen ihre Stimme weitaus seltener laut gegenüber erwachsenen Männern ein. Männer versuchen, im Gegensatz zu Frauen, die ihren Blick einsetzen um Kontakt aufzunehmen oder die Kommunikation zu unterstützen, sich durch Augenkontakt Respekt zu verschaffen (vgl. Merz 2006b, S.146).

Männer und Frauen, davon gehen Baur und Marti aus, haben sich unterschiedliche Sprachstile angeeignet, die sie in diversen Situationen anwenden (vgl. Baur/Marti 2000, S.26).

Frauen sind eher in symmetrische Beziehungen eingebunden, so Merz, und damit in die symmetrische Kommunikation, bevorzugen also die Interaktion auf gleicher Ebene. Männer hingegen, dies ist bedingt durch ihre Sozialisation, gehen eher Konkurrenz- und Machtbeziehungen ein und passen ihre Sprache bzw. ihre Kommunikation diesen Beziehungen an (vgl. Merz 2006b, S.132; vgl. ebd., S.26).

Da die Beziehungskultur, die eher von Frauen bevorzugt wird, auf Austausch ausgerichtet ist, wäre diese Art sich auf den Unterricht einzulassen besonders lernfördernd (vgl.

Baur/Marti 2000, S.32). *„So lange die Erwerbswelt noch weitgehend auf Konkurrenz und Durchsetzung individueller Interessen ausgerichtet ist, bringt die Beziehungskultur dennoch den Frauen selbst eher Nachteile“* (ebd., S.32).

Derichs-Kunstmann et. al. beobachteten, dass Frauen überwiegend in Seminaren der Erwachsenenbildung in Kommunikationsprozesse eingebunden sind, während es bei Männern jene gibt, die sehr viel sprechen und jene, die sich zurückziehen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.179).

Pamela Fishman untersuchte bezüglich unterschiedlichen Kommunikationsverhaltens Paare, die sich gegenseitig als gleichwertige PartnerInnen anerkannten und nahm Alltagsgespräche auf. Männer stellten sehr oft Behauptungen auf, Frauen hingegen versuchten durch ihre Aussagen Aufmerksamkeit zu erlangen. Dies erkannte Fishman beispielsweise daran, dass Frauen Sätze häufig mit „weißt du“ begannen und mit „findest du nicht“ beendeten (vgl. Fishman 1977, o.S.; zit. n. Meulenbelt 1988, S.118).

Unterschiede die Kommunikation betreffend beschreibt auch Schmidt. HörerInnenrückmeldungen werden zumeist von Frauen ausgesprochen und ermuntern den/die VordnerIn dazu, Gespräche fortzusetzen. Zudem kann Zustimmung und Interesse bekundet werden (vgl. Schmidt 1992, S.79). *„Auch setzen sie tendenziell mehr Höreraktivität mit stark unterstützender Funktion ein: explizite Zustimmungen, (positiv) wertende Kommentarschritte sowie Satzergänzungen wie Gleiches zur gleichen Zeit sagen und Worthilfen“* (ebd., S.79).

Für Männer ist die Aufmerksamkeit normal, während Frauen davon ausgehen, darum bitten zu müssen. Männer brachen Gespräche im Vergleich zu Frauen öfter ab, versuchten Frauen in ihren Aussagen weniger zu unterstützen, während diese dazu neigten, zustimmende Laute von sich zu geben. Frauen wurden zudem häufiger von Männern unterbrochen als umgekehrt, unabhängig vom Thema. Männer waren in sehr vielen Fällen gesprächsbestimmend (vgl. Fishman 1977, o.S.; zit. n. Meulenbelt 1988, S.118).

In Seminaren der Erwachsenenbildung, in denen mehr als die Hälfte Frauen saßen, konnte festgestellt werden, dass diese mehr HörerInnenrückmeldung als Männer gaben, dies aber selten in verbaler Form taten (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.67). *„Kritik nicht zu äußern, bedeutet ja nicht, keine Kritik zu haben, aber Beanstandungen und Mißbehagen wurden seitens der Frauen fast nie direkt und sofort genannt“* (ebd.,

S.67). Dies bringt natürlich eher Nachteile mit sich, da dadurch Missverständnisse nicht aufgelöst und Veränderungen nicht eingeleitet werden können (vgl. ebd., S.67). Durch die von Frauen oft geleistete nonverbale, positive Rückmeldung ergeben sich Vorteile für Vortragende, sie haben dadurch einen leichteren Zugang zur Gruppe. Bei Männern konnte dieses Verhalten nicht festgestellt werden (vgl. ebd., S.72).

Da sich Frauen an Beziehungen orientieren, stellen sie solche auch im Gespräch her und versuchen Kooperationen zu finden. Männer hingegen sind konkurrenzorientiert, heben sich selbst in den Mittelpunkt und ziehen Grenzen zu anderen TeilnehmerInnen (vgl. Baur/Marti 2000, S.26; vgl. Merz 2006b, S.132).

Sowohl von Frauen als auch von Männern, so Derichs-Kunstmann et. al., wurden Rückmeldungen an Vortragende oder inhaltliche Diskussionen geleistet. Frauen kritisierten eher weibliche Unterrichtende als männliche. Es gab aber auch inhaltliche Unterschiede bezüglich Kritik. Unterrichtsmaterialien wurden häufiger von Männern beanstandet. Frauen gingen darauf fast nie ein. Sie bezogen ihre Kritik eher auf das Verhalten anderer TeilnehmerInnen. Männer versuchten bei inhaltlicher Kritik kompetent zu wirken (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.54). *„Sie wurden für dieses Verhalten von den Teamenden insofern ‚belohnt‘, als sie im weiteren Verlauf des Seminars mehr Aufmerksamkeit von ihnen bekamen. So sprachen die Teamenden die Kritiker häufiger an und bezogen sie namentlich in die Diskussion mit ein“*<sup>14</sup> (ebd., S.54).

Die Gesprächskultur zwischen Frauen und Männern ist offensichtlich unterschiedlich. Dies zeigt auch eine Studie, die von Claudia Schmidt beschrieben wird. Sie untersuchte weibliche und männliche Studierende, die es gewohnt waren an Gesprächssituationen teilzunehmen und etwa im gleichen Alter (24-28 Jahre) waren. Da die ausgewählten Personen laut Autorin den gleichen „Rang“ einnahmen, führt sie Unterschiede auf das Geschlecht zurück. Weibliche Studierende gingen häufiger auf vorangegangene SprecherInnen ein und führten deren Ausführungen weiter, im Gegensatz zu männlichen Studierenden. Männer hingegen nahmen nur wenig Bezug auf VorrednerInnen und leg-

---

<sup>14</sup> Bereits in der Kindheit und im Heranwachsen wird dieses Verhalten gefördert. Durch verschiedene Möglichkeiten des Auffallens wird Aufmerksamkeit erreicht. Vgl. dazu auch das Kapitel „Erziehung“.

ten die Hauptintention ihrer Ausführungen auf favorisierte Themenausrichtungen (vgl. Schmidt 1992, S.74ff). *„Die Ergebnisse über die männlichen kommunikativen Verhaltensweisen lassen eine deutlich nonkooperative Orientierung erkennen, die weniger das gemeinsame Diskutieren als vielmehr die eigene Wissensdarstellung in den Vordergrund der Gruppenarbeit stellt“* (ebd., S.84). Männer sind demnach mehr als Frauen darauf bedacht, sich selbst durch ihre Meinungen in den Mittelpunkt zu spielen, als darauf, den Gesprächsverlauf voranzutreiben.

Zudem ist die Redezeit von Männern in Männergruppen sehr lang und könnte beinahe als monologisierend bezeichnet werden. Dies schließt einen seltenen Sprecherwechsel mit ein (vgl. ebd., S.84).

Männer sind offensichtlich, so Derichs-Kunstmann et. al., eher dazu geneigt, witzige Bemerkungen einfließen zu lassen. Die AutorInnen stellten auch fest, dass diese Äußerungen zumeist direkt auf eine Person bezogen waren. Bei Frauen konnten solche Neckereien fast nie entdeckt werden, vor allem in Plenumsituationen hielten sich Teilnehmerinnen diesbezüglich zurück (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.55). *„Weibliche Teilnehmende hatten einen Hang, in ihren witzigen Bemerkungen sich selbst mit negativ besetzten Adjektiven (z.B. ‚vergeßlich‘, ‚ängstlich‘ oder ‚unsicher‘) zu beschreiben. Im Gegensatz dazu neigten Männer zu witzigen Überhöhungen ihrer selbst (z.B. ‚der Beste sein‘, ‚als einziger was zu sagen zu haben‘)“* (ebd., S.55). Anlässe zum Lachen wurden also beiderseits geliefert, allerdings wurde bei Frauen eher über sich selbst, bei Männern eher über andere gelacht. Vorträge im Plenum wurden von Frauen und Männern unterschiedlich gestaltet, auch hier setzten Männer eher Witz ein als Frauen, dazu aber mehr im folgenden Kapitel (vgl. ebd., S.55ff).

Um die Erarbeitung von Themenkomplexen in bestimmtem Ausmaß zu ermöglichen, ist Kooperation in der Kommunikation vonnöten. Diese wird von weiblichen Teilnehmerinnen stärker geleistet als von männlichen. Jene Kompetenzen, so Schmidt, bieten *„... bessere Voraussetzungen für eine sachliche Diskussion ...“* (Schmidt 1992, S.87). Während Männer, wie vorangegangen beschrieben, sehr stark das eigene Wissen vertreten und auf ihre Meinungen pochen, wird von Frauen sehr häufig versucht, bestimmte Themen auszudiskutieren und Kompromisse zu finden (vgl. ebd., S.87f).

Unterschiede konnten Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing auch bezüglich Unterbrechungen feststellen. *„Ob eine Unterbrechung eine gesprächsbestimmende bzw. Macht demonstrierende oder eine kooperative Funktion hat, hängt entscheidend vom situativen Kontext eines Kommunikationsverlaufes ab“* (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.56). Unterbrechungen im Plenum werden laut Autorinnen eher als störend und als Demonstration der Macht empfunden, während diese in Arbeitsgruppen oft sinnvoll sein können. Derichs-Kunstmann et. al. stellten in ihren Untersuchungen fest, dass Männer häufiger unterbrechen als Frauen (vgl. ebd., S.57).

Durch namentliche Bezüge, vor allem in Plenumsituationen, wird eine persönliche Beziehung hergestellt. Die angesprochene Person kann sich nicht mehr in der Gruppe „verstecken“. Positive Äußerungen heben die angesprochene Person, aber auch das Gesprochene hervor und verleihen damit dem Gesagten größere Bedeutung. Eine andere Person ist offensichtlich der gleichen Ansicht. Positive Bezüge konnten vermehrt bei männlichen Teilnehmern festgestellt werden. Neutrale Bezüge aber, wie beispielsweise namentliche Aufforderungen, Fragen und dergleichen, wurden von Frauen häufiger als von Männern in Anspruch genommen. Mit ihren neutralen oder positiven Äußerungen wendeten sich Frauen ausnahmslos an andere Frauen (vgl. ebd., S.58) *„Bei einer geschlechtsbezogenen Betrachtungsweise konnten wir feststellen, daß mit persönlichen Bezugnahmen innerhalb des Plenums Beiträge zu einer geschlechtshomogenen Gruppenbildung geleistet wurden, indem Frauen sich auf andere Frauen und Männer auf andere Männer bezogen“* (ebd., S.58f).

Durch verschiedene Übungen, so Gindl und Hefler, können TeilnehmerInnen darin unterstützt werden Kommunikation bewusster einzusetzen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.21). *„Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Aspekte der Kommunikation – z.B. das aktive Zuhören oder die Bezugnahme auf VorrednerInnen – stellt auch eine wichtige Ressource für den Erwerb von Genderkompetenz dar“* (ebd., S.21). Das eigene Kommunikationsverhalten soll dabei hinterfragt und damit bewusst zum Einsatz gebracht werden (vgl. ebd., S.21).

## 8.1.2 Nonverbale Kommunikation

Nonverbale Kommunikation sagt, wie bereits in Kapitel „Persönlicher Raum“ erwähnt wurde, einiges über den Status von Personen aus.

Durch die Körpersprache können Hierarchien sichtbar werden. Statusniedrigere Personen beobachten ihnen höher positionierte Menschen sehr genau, diese werden nicht unterbrochen und es wird auch nicht über sie gelacht. Ist die statushöhere Person aber eine Frau, so Merz, können diese Regeln durchaus gebrochen werden (vgl. Merz 2006b, S.126).

Bereits durch die Darstellung der eigenen Person, durch Kleidung, Haartracht, aber auch durch Mimik (bei Männern eher verschlossen, bestimmte Gefühle kontrollierend z.B.: Trauer, Zuneigung), Haltung (Männer machen sich größer und breiter, Frauen eher kleiner und demonstrieren damit Hilfebedürftigkeit), Gang, Gestik und Tonfall stellen sich Menschen dar und spiegeln damit ihre geschlechtliche Identität nach außen (vgl. ebd., S.141ff).

In Seminaren der Erwachsenenbildung verhält es sich ganz gleich wie in anderen öffentlichen Räumen. Teilnehmerinnen kommunizieren stärker durch Mimik, sie nehmen eine schmale Körperhaltung ein (vgl. Wex 1980, S.31; zit. n. Baur/Marti 2000, S.28). Frauen üben große Kontrolle über ihren Körper aus, selbst beim Sitzen. Dadurch wird ihr Energiefluss gehemmt (vgl. Merz 2006b, S.141ff). *„Männer hingegen gönnen sich so viel Raum und Bequemlichkeit wie sie sich ihrem Status und den geltenden Umgangsformen gemäss erlauben können“* (ibd., S.145). Ebenso nehmen Männer in ihrer Sprechweise, durch ausladende Gesten, die Bein- und Armhaltung viel Platz ein (vgl. Wex 1980, S.31; zit. n. Baur/Marti 2000, S.28).

All diese unbewussten Formen der Darstellung spielen in Lern- und Bildungsprozessen eine wesentliche Rolle.

Aktive Unterschiede im Verhalten von männlichen und weiblichen TeilnehmerInnen in Seminaren der Erwachsenenbildung konnten von Derichs-Kunstmann et. al. festgestellt werden. Männer spielen sich in Seminaren der Erwachsenenbildung durch nonverbales Kommunikationsverhalten in den Vordergrund. Frauen haben dadurch wenig Möglichkeiten zu lernen eigene Ideen und Interessen einzubringen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.69). Es ist demzufolge sinnvoll darauf zu achten, dass alle TeilnehmerInnen, sofern diese es möchten, annähernd gleichen Raum einnehmen können um sich einzu-

bringen. Ich gehe davon aus, dass nicht alle Menschen gerne im Plenum vortragen, daher ist zu empfehlen Möglichkeiten zu bieten sich vorerst in kleineren Gruppen zu äußern, um danach gemeinsam Ideen in der gesamten Gruppe zu präsentieren.

*„Die räumliche ‚Haltung‘ ist immer auch Ausdruck einer ‚seelischen‘ Haltung: Jemanden abdrängen, sich breit machen, jemanden übergehen, oder sich beschränken, zurücknehmen, verläuft in der alltäglichen Erfahrungswelt über die direkte wie über die Metasprache der Körper“* (Böhnisch 2002, S.89).

Bereits vor inhaltlichen Auseinandersetzungen treffen Lernende, auf dem Hintergrund ihres Geschlechts, Entscheidungen, die andere und damit auch das andere Geschlecht beeinflussen, wie beispielsweise die Platzwahl im Raum. Die Autorinnen sprechen von SchülerInnen, nicht von Erwachsenen (vgl. Benke/Stadler 2008, S.156).

Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing gehen im gleichen Kontext auf die Situation von Erwachsenen ein. Zu Beginn des Seminars findet die Suche nach einem geeigneten Sitzplatz statt. Die Autorinnen konnten beobachten, dass zuerst Ausschau gehalten wurde, ob Bekannte im Raum waren. Unabhängig vom Geschlecht nahm man, wenn jemand entdeckt wurde, den man kannte, einen Platz neben dieser Person ein (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.45). *„Auffallender war, daß sich Frauen wie Männer, wenn sie niemanden kannten, am Geschlecht der anwesenden Personen orientierten: Frauen setzten sich bei der Möglichkeit einer freien Platzwahl vorzugsweise direkt neben eine andere Frau, nie neben einen Mann. Im Gegensatz dazu bevorzugten teilnehmende Männer eine strategische Platzwahl: sie ließen häufiger Raum zwischen sich und anderen – ob Männer oder Frauen – und wählten einen distanzierten Platz. Waren Frauen bereits im Raum, setzten sie sich vorzugsweise ihnen gegenüber“* (ebd., S.45). Solange die Möglichkeit bestand, blieb diese Art des Auswählens eines Sitzplatzes, also Frauen setzten sich neben Frauen und Männer ließen eine Platz zwischen sich und anderen TeilnehmerInnen frei, aufrecht. Dadurch teilten sich Frauen und Männer im Raum so auf, dass Frauen nebeneinander und Männer nebeneinander saßen (vgl. ebd., S.45). *„Diese Beobachtung veranschaulicht, daß Geschlechtszugehörigkeit eine Bedeutung in Situationen hat, in denen sich Menschen orientieren und neu einordnen müssen“*<sup>15</sup> (ebd., S.45; vgl. Baur/Marti 2000,S.12).

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu auch das Kapitel „Geschlecht als Orientierungshilfe“.



## 8.2 Rolle der TeilnehmerInnen

Durch das unterschiedliche Verhalten von Männern und Frauen in Seminaren der Erwachsenenbildung wird Rolle aktiv gelebt. Weiblichkeit und Männlichkeit werden konstruiert, Klischees aufrecht erhalten. Einige Beispiele dafür werden im Folgenden dargestellt.

TeilnehmerInnen in Seminaren der Erwachsenenbildung verhalten sich völlig unterschiedlich, die Gruppen sind sehr heterogen (vgl. Baur/Marti 2000, S.6). *„Der Umgang mit diesen Verschiedenheiten ist eines der Grundthemen der Didaktik für die Erwachsenenbildung“* (ebd., S.6). Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten, sowohl zwischen Männern und Frauen aber auch innerhalb der geschlechtlichen Gruppen, sollen dabei nicht ausgeklammert werden (vgl. ebd., S.6). In gemischtgeschlechtlichen Gruppen bietet sich die Thematisierung von Gemeinsamkeiten an, um Frauen und Männer zu stärken. In geschlechtshomogenen Gruppen oder Einheiten ist es sinnvoll Verschiedenheiten anzusprechen, um die Reflexion der eigenen Person zu fördern und Individualität zu unterstützen (vgl. ebd., S.53).

Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing entdeckten bereits zu Beginn von Seminaren Phasen, in denen Unterschiede im Verhalten von Männern und Frauen beobachtet werden konnten. Bei der Orientierung im Raum und der folgenden Sitzplatzauswahl<sup>16</sup>, der Selbstdarstellung bei der Vorstellung der eigenen Person und der Kommunikation im Plenum konnten Unterschiede zwischen Frauen und Männern hervorragend beobachtet werden (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.60).

Im Normalfall, so Schwanzer, treten Frauen unsicherer auf (vgl. Schwanzer 2008, S.76ff).

*„So leiteten Frauen häufiger ihre Beiträge mit einer Unsicherheit offenbarenden Äußerung ein“* (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.56). Frauen versuchten sich schon zu Beginn ihres Beitrags quasi für das Gesagte zu entschuldigen, während Männer abschließend die Länge ihrer Beiträge abschwächten (vgl. ebd., S.56).

---

<sup>16</sup> Auf dieses Thema wurde bereits im Kapitel „Nonverbale Kommunikation“ eingegangen.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen versuchen aber auch über unterschiedliche Strategien und mit ungleichen Absichten Kontakt herzustellen. Während Frauen auf andere zugehen und diese kennenlernen möchten, steht bei Männern die Selbstdarstellung im Mittelpunkt (vgl. Baur/Marti 2000, S.34). *„Sie wollen vor allem erfahren, ob sie inhaltlich auf ihre Rechnung kommen werden und ob die anderen Teilnehmenden und die Leitung ihren Ansprüchen zu genügen versprechen“* (ebd., S.34).

In gemischtgeschlechtlichen Arbeitsgruppen kommt es sehr rasch zu hierarchisch strukturierten Arbeitsaufteilungen, die geschlechtlich bestimmt und von Männern und Frauen gleichermaßen inszeniert werden (vgl. ebd., S.29).

Frauen sind weniger dazu bereit Arbeitsergebnisse im Plenum zu präsentieren, so Schwanzer. Die Autorin geht davon aus, dass Präsentationsbereitschaft, der Hang zu Monologen mit dem Hinweis auf das eigene Mitwirken am Gesamtergebnis und das Bemühen um witzreiche Beiträge eher dem männlichen Rollenbild zugeordnet werden. Hingegen eher mit der weiblichen Rolle in Verbindung zu bringen ist die Scheu vor der Präsentation, Frauen tragen zumeist nur nach Aufforderungen vor, sowie die Orientierung nach dialogisch geführten Vorträgen (vgl. Schwanzer 2008, S.76ff).

Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing fanden heraus, dass nur etwa 18% der Teilnehmerinnen, aber 33% der Teilnehmer Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Plenum präsentieren (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.59).

Es werden nicht nur geschlechtstypische Verhaltens- und Arbeitsweisen übernommen, sondern auch dem anderen Geschlecht zugewiesen. Selbst in Gruppen in denen die Teilnehmerinnenanzahl dominiert ändert sich nichts an der Aufgabenverteilung (vgl. Baur/Marti 2000, S.30; vgl. ebd., S.70). *„In einem solchen Kurs bietet sich Männern, die in Männergruppen schlecht zum Zuge kommen, die Chance, eine ungewohnte Rolle wie die Gesprächsleitung zu übernehmen und damit etwas Neues zu lernen“* (Baur/Marti 2000, S.30).

Frauen ermutigen zwar Männer dazu, Ergebnisse im Plenum darzustellen, sind beim Anspornen anderer Frauen aber zurückhaltend (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.70). Ich bin davon überzeugt, dass Frauen es nicht gewohnt sind, sich in der Öffentlichkeit in ähnlicher Weise wie Männer zu präsentieren, aus diesem Grund gehen sie automatisch davon aus, dass Männer bestimmte Aufgaben, wie beispielsweise das Präsen-

tieren von Gruppenergebnissen im Plenum, übernehmen. Sie motivieren eher Teilnehmer als Teilnehmerinnen. Derichs-Kunstmann et. al. gehen von der gleichen Tatsache aus. „*Die Teilnehmenden kamen mit verfestigten geschlechtsbezogenen Rollenvorstellungen in die Arbeitsgruppen. Das zeigte sich deutlich im Verhalten der Frauen. Sie hatten einen wesentlichen und aktiven Anteil daran, daß Männer häufiger Diskussionsleiter wurden*“ (ebd., S.86).

Selbstbewusste Frauen, die sich auch zutrauen vor der Gesamtgruppe vorzutragen, haben vermehrt drei Dinge gemeinsam. Dies sind erstens ein höherer schulischer Abschluss, zweitens die berufliche Position und drittens der politische Einsatz. Bei Männern spielten diese Faktoren bezüglich Präsentationsbereitschaft im Plenum wenig Rolle (vgl. ebd., S.59; vgl. Baur/Marti 2000, S.30). Männer sind einer Doppelfunktion ausgesetzt. Einerseits herrscht eine hierarchische Ordnung zwischen Männern und Frauen, andererseits aber auch unter Männern selbst. Männer müssen lernen sich unterzuordnen aber auch zu konkurrieren. Sie haben gelernt sich positiv darzustellen und sich zu präsentieren (vgl. Baur/Marti 2000, S.24).

Derichs-Kunstmann et. al. führen auch an, dass sich zusätzlich zu den genannten Faktoren die Aufmerksamkeit der Vortragenden auf das Verhalten und das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen auswirkt (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.64).

Auf das eigene Mitwirken am Gruppenerfolg wird von Frauen zumeist nicht explizit eingegangen, so wird auch auf Witze und Pointen eher verzichtet (vgl. Schwanzer 2008, S.76ff).

Eine mögliche Präsentationsform, so Derichs-Kunstmann et. al., nämlich die „belustigende Präsentation“<sup>17</sup>, fand man ausschließlich bei Männern (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.59). Es wurde versucht „... *durch vermeintlich lockere Sprüche, Witze und spontane Einlagen die Anwesenden zu erheitern*“ (ebd., S.59). In Seminaren in denen Vortragende diesen Stil bevorzugten (dies geschah ausschließlich bei Männern) versuchten auch Teilnehmer vermehrt lustig zu sein (vgl. ebd., Kapitel 3, Fußnote 8). Eine weitere Präsentationsform, nämlich das Co-Referat, wurde ebenfalls nur von Männern angewendet. Bei Frauen konnten die Autorinnen eine Art der Präsentation beo-

---

<sup>17</sup> Diese Thematik wurde bereits in Kapitel „Unterschiede der Geschlechter im Kommunikationsverhalten“ kurz angeführt.

bachten, die Männer nicht anwendeten. Sie hielten immer wieder Rücksprache mit der Arbeitsgruppe und bezogen diese damit in den Vortrag ein (vgl. ebd., S.60). *„Die dialogische Form der Ergebnispräsentation wurde ausschließlich von Frauen durchgeführt. Sie kann einerseits auf Unsicherheit oder fehlendes Selbstbewußtsein, andererseits aber ebenso auf eine besonders kollegiale und kooperative Orientierung der Frauen hindeuten, eventuell sogar auf beides gleichzeitig“* (ebd., S.69). Nicht nur in der Quantität der Ergebnispräsentationen im Plenum konnten also Unterschiede zwischen Frauen und Männern festgestellt werden, sondern auch in der Art und Weise des Vortrags.

Protokolle werden laut Schwanzer eher von Frauen als von Männern geführt (vgl. Schwanzer 2008, S.76ff). Benke und Stadler gehen in ihrer Untersuchung an SchülerInnen ebenfalls darauf ein, dass Mädchen zumeist die Schreibearbeit, beispielsweise Protokolle oder Plakate, übernehmen (vgl. Benke/Stadler 2008, S.159).

Gleiches konnten Derichs-Kunstmann et. al. feststellen. Während bei 20 beobachteten Arbeitsgruppen 15 Männer und 4 Frauen die Leitung der Diskussion übernahmen (drei der Frauen schrieben gleichzeitig Protokolle), traten 16 Frauen und 1 Mann die Schriftführung an (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.74).

Schwanzer meint aber, es wäre nicht sinnvoll deshalb Frauen von Präsentationsaufgaben zu verschonen. TrainerInnen sollten Wege und Situationen finden, in denen es für alle möglich ist verschiedene Aufgaben zu übernehmen (vgl. Schwanzer 2008, S.76ff).

Schriftführung und Leitung eines Gesprächs bzw. Präsentationsaufgaben werden nicht gleich angesehen. Sie bilden eine Hierarchie in der das Führen von Protokollen eindeutig an unterer Stelle zu finden ist, so Derichs-Kunstmann et. al. (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.78). *„Die mitgebrachten tradierten Verhaltensweisen werden also in den Arbeitsgruppen reproduziert“* (ebd., S.86). Diese hierarchische Ordnung sehen die Autorinnen beispielsweise darin, dass Frauen die Schriftführerin in Fragen bezüglich der Protokollform oder der Auswahl von oder der Suche nach Stiften und Papier usw. unterstützten, während sich Männer bereits wieder mit Inhaltlichem befassten. Kein Mann brachte sich in diese Diskussionen ein (vgl. ebd., S.119). Diese hierarchische Teilung bedeutet, dass Frauen automatisch niedriger bewertete Aufgaben übernehmen, während Männer für höhere Positionen vorgesehen sind, zudem werden diese Hierarchien in der Kommunikation verstärkt.

Von Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing konnte beobachtet werden, dass sich der Faktor der unterschiedlich langen Redezeit in Seminaren bereits in der Vorstellungsrunde zeigt. Vor allem Männer stellten sich sehr ausführlich vor und waren damit teilweise über dem Vierfachen des üblichen Rededurchschnitts im jeweiligen Seminar. Einige Männer mussten von der/dem Vortragenden gestoppt werden. Frauen, die sich selbst länger vorstellten, wurden oftmals von der/dem SeminarleiterIn ermutigt, mehr über sich zu erzählen, sprachen aber dennoch höchstens doppelt so lang als der Rededurchschnitt des jeweiligen Seminars war (vgl. ebd., S.47). Gindl und Hefler gehen aber darauf ein, dass auf Vorstellungsrunden nicht verzichtet werden soll, da dies eine Möglichkeit für alle TeilnehmerInnen ist, sich einzubringen (Gindl/Hefler 2006, S.11). *„Durch die Vorstellungsrunde taucht jede/r einzelne TeilnehmerIn im Gruppenzusammenhang auf, alle anderen TeilnehmerInnen nehmen sie/ihn als Person wahr. Die Vorstellung ist eine erste explizite Einladung zum Sprechen“* (ebd., S.11). Es ist also sinnvoll Vorstellungsrunden einzuplanen und durchzuführen, möglicherweise können dazu auch zeitliche Rahmen gesteckt werden. Es gibt auch die Möglichkeit drei Fragen zu stellen, die jede Person beantworten soll. Damit kann erreicht werden, dass jede/r TeilnehmerIn annähernd das gleiche Zeitkontingent erhält.

Bezüglich Redezeit verhielt es sich bei Gesprächsphasen im Plenum gleich wie in Vorstellungsrunden (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.61). *„Bei den kürzesten Vorstellungen konnten keine geschlechtsdifferenzen Häufungen festgestellt werden“* (ebd., S.47).

Durch sehr ausführliche Darstellungen bestimmter TeilnehmerInnen, bleibt für andere oft wenig Raum sich zu äußern. Dies hat zur Folge, dass dominantere Personen durch den Rückzug weniger dominanter TeilnehmerInnen noch mehr Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.19). *„Lehrende müssen unbedingt nach Möglichkeiten suchen, solche Dominanz-Rückzug-Spiralen zu verhindern“* (ebd., S.19). Beispielsweise kann dies durch die Stärkung anderer TeilnehmerInnen erfolgen (vgl. ebd., S.19).

Es gab auch Vorstellungsrunden, so Derichs-Kunstmann et. al., die so aufgebaut waren, dass sich die TeilnehmerInnen gegenseitig beschrieben. Hauptsächlich Männer setzten dabei Beruf, Hobbys, Aussehen und dergleichen der zu beschreibenden Person in nega-

tives Licht, dies geschah unabhängig des Geschlechts des Gegenübers. Diese Kommentierung oder Wertung über die andere Person geschah in Form von Witzen. Zudem wurden teilweise Höflichkeitsfloskeln wie „*die junge Dame*“, „*der gutaussehende junge Mann da vorn*“ und dergleichen eingesetzt. Dies kam ausschließlich bei Männern vor (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.47f). „*Der Gebrauch solcher Höflichkeitsfloskeln identifiziert Personen als solche, denen öffentliche Diskurse nicht fremd sind und die einen ‚weltmännischen‘ Habitus internalisiert haben*“ (ebd., S.48).

Die Selbsteinschätzung von Frauen und Männern ist völlig unterschiedlich. In Vorstellungsrunden in Seminaren konnten Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing feststellen, dass Frauen hauptsächlich negative Aussagen über sich selbst trafen, während Männer dazu neigten über sich selbst Positives zu formulieren (vgl. ebd., S.49). „*Positiv erwähnten Frauen nur das, was konkret und nachweisbar war*“ (ebd., S.49). Teilweise betrachteten auch Männer ihre eigene Person kritisch, dennoch betonten diese auch ihre positiven Eigenschaften, im Gegensatz zu weiblichen Teilnehmerinnen (vgl. ebd.S.49). „*Es gab aber kein Beispiel dafür, daß ein Mann sich mit Unsicherheit, Kindlichkeit oder Vergesslichkeit beschrieben hätte*“ (ebd., S.49). Die Selbstdarstellung von Frauen verbesserte sich im Verlauf der Seminare nicht. In Plenumsphasen waren sie geneigt, eigene Fähigkeiten abzuschwächen (vgl. ebd. S.61).

Im Umgang mit Fragen verhalten sich Mädchen und Buben offensichtlich ebenfalls unterschiedlich, so Benke und Stadler, die Untersuchungen an SchülerInnen durchführten. Orientierungslosigkeit und Unverständnis wird zumeist von Mädchen in offenen Fragen formuliert. Buben hingegen präzisieren ihre Fragen eher. In den Daten der AutorInnen wurde von Buben nie mangelndes inhaltliches Verständnis aufgezeigt. Sie beantworten hingegen oft von Mädchen gestellte Inhaltsfragen (vgl. Benke/Stadler 2008, S.158). In studentischen Gruppen, so stellt Schmidt fest, stellen Frauen häufiger Problematisierungsfragen als Männer. Damit betonen sie das gemeinsame Arbeiten und spornen zum Weiterdenken an. Meinungen werden eingefordert (vgl. Schmidt 1992, S.79). Männer, davon gehen Baur und Marti aus, haben es durch ein starres Rollenbild schwer, Fragen zu stellen um das eigene Wissen zu vertiefen, da sie bereits alles wissen sollten (vgl. Baur/Marti 2000, S.25).

Frauen orientieren sich häufig an Männern, arbeiten gerne mit ihnen zusammen, da diesen höhere Wertschätzung entgegengebracht wird. Männer genießen ebenfalls die Zusammenarbeit mit Frauen, da sie ein gutes Gesprächsklima schaffen. Dadurch kann aber ein Beziehungsaufbau und Erfahrungsaustausch mit anderen Frauen/Männern verhindert werden (vgl. ebd., S.33).

Frauen und Männer haben demzufolge völlig unterschiedliche Arten in Gruppen zu arbeiten.

Auf diese Tatsache gehen Derichs-Kunstmann et. al. ebenfalls ein. Sie beschreiben das Verhalten von Männern und Frauen in Plenumsituationen. In jedem Seminar, das von den Autorinnen untersucht wurde, waren in Plenumssequenzen mehr als 50% der teilnehmenden Frauen beteiligt. Männer teilen sich eher in zwei Gruppen. So gibt es jene, die sehr lange und ausführlich sprechen und die, die eher schweigsam am Seminar teilnehmen. Während die Frauen, die verbale Beiträge leisten, sich zumeist kurz halten und dafür sehr viele Wortmeldungen liefern, schweifen Männer oft aus und erzählen sehr ausführlich (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S. 52f). *„Auch in den Seminaren mit überwiegendem Frauenanteil machte keine Teilnehmerin einen längeren Beitrag als ein Teilnehmer“* (ebd., S.53). Verbale Beiträge von Frauen können häufig als Gesprächsbrücken angesehen werden. Frauen leisten häufig Kommunikationsarbeit, die das Gespräch am Laufen hält. Sie verbinden einzelne Beiträge, fragen nach und halten damit Gespräche am Fluss (vgl. ebd., S.53).

Derichs-Kunstmann et. al. stellten anhand ihrer Ergebnisse fest, dass sich durch Lernsituationen Hierarchien sichtbar machen lassen (ebd., S.61). *„Sie zeigen auf, daß Teilnehmer und Teilnehmerinnen an dieser Konstituierung beteiligt sind und damit an der ‚Inszenierung des Geschlechterverhältnisses‘ im Seminar mitarbeiten“* (ebd., S.61).

*„Die Aufgabenteilung als Reproduktion der Geschlechterverhältnisse vollzieht sich in einem Wechselspiel zwischen männlichem Führungsanspruch und aktiver Rollenzuweisung durch Frauen“* (ebd., S.86). Beide Geschlechter sind demzufolge an der Reproduktion der Rollenverhältnisse, auch in Seminaren der Erwachsenenbildung, aktiv betei-

ligt. Teilweise ist dieses unterschiedliche Verhalten, so Derichs-Kunstmann et. al., also die soziale Kompetenz der Frauen und die Selbstdarstellung der Männer, für das Gelingen von Seminaren verantwortlich. Diese Tatsache macht das Aufbrechen der hierarchischen Ordnung umso schwieriger. Es muss dennoch, oder gerade deshalb, versucht werden dieses Thema in Bildungsinhalte und Methoden einzubinden (vgl. ebd., S.182).

### **8.3 Rolle der Lehrenden und der Institution**

*„Je nach Trägerschaft, Themenspektrum und Zielsetzung der Weiterbildungseinrichtungen ergibt sich eine spezifische Geschlechterstruktur der Teilnehmenden. Je mehr ein Thema bzw. eine Trägerorganisation der Arbeitswelt zuzuordnen ist, desto geringer ist der Frauenanteil unter den Teilnehmenden“* (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.29).

Die TrägerInnen haben somit die Möglichkeit, durch Absichten, Zielformulierungen, Themen, Werbung usw., zu steuern, ob mehr Männer oder mehr Frauen an Kursen teilnehmen bzw. ob eine Gleichverteilung vorherrscht.

Die Frage, wohin eine Bildungseinrichtung gehen möchte und welche Geschlechtsrollen unterstützt werden sollen, welche Reaktionen auf gesellschaftliche Muster gegeben werden und wie, sollte gestellt werden. Darüber müssen sich aktiv im Bildungsgeschehen Handelnde bewusst sein, so Benke und Stadler. Ebenso ist es notwendig, über die Lebenssituation der Lernenden bescheid zu wissen, die eben nicht abgeschlossen von einem zweigeschlechtlichen System aufgewachsen sind und leben (vgl. Benke/Stadler 2008, S.153; vgl. Leithold 2004, S.49). Die AutorInnen sprechen von Schule, das Bewusstsein über die Identität der Einrichtung und damit auch über den Umgang mit dem Thema Geschlecht, davon gehe ich aus, sollte jedoch in allen Bildungseinrichtungen Thema sein.

Um professionelles Handeln als TrainerIn zu ermöglichen, davon gehen Baur und Marti aus, ist es nötig, sich mit „... *Theorien zu Weiblichkeit und Männlichkeit* ...“ zu befassen, um Frauen und Männer in geeigneter Weise zu betrachten und „... *gesellschaftlich verorten* ...“ zu können (Baur/Marti 2000, S.10).

Unterrichtende stehen in Seminaren im Zentrum und nehmen eine besondere Rolle ein. *„Die jeweiligen Ausprägungen der Tätigkeit als Teamende ,ist [sic!] abhängig vom Alter, der Ausbildung, den konkreten institutionellen Bedingungen, dem Fachgebiet*



*u.v.a.m, sie wird entscheidend aber auch von der Geschlechtszugehörigkeit modifiziert' (Nyssen 1996a, S.64)“ (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.181).*

Flaake konnte in einer Untersuchung feststellen, dass sich weibliche und männliche Lehrpersonen in ihrer Art zu unterrichten unterscheiden. Frauen gehen eher auf emotionale Situationen der Lernenden ein, während Männer ihren Fokus auf Fachliches und Organisatorisches richten. Frauen sind damit einer höheren Belastung ausgesetzt, nehmen aber nach außen hin einen niedrigeren Stellenwert ein (vgl. Flaake 1995, o.S.; zit. n. Baur/Marti 2000, S.16).

Durch TeilnehmerInnen, aber auch KollegInnen, Leitungspersonal usw., werden verschiedene geschlechtsspezifische Rollenerwartungen an TrainerInnen gestellt, dadurch wird das Bild des eigenen Selbst beeinflusst (vgl. Baur/Marti 2000, S.13). Von TeilnehmerInnen werden Vortragende nicht als geschlechtsneutral wahrgenommen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.157).

Von weiblichen Seminarleiterinnen beispielsweise wird von Seiten der TeilnehmerInnen mehr Unterstützung erwartet. Männliche Teilnehmer erwarten von männlichen Trainern Anerkennung bezüglich ihrer Fachlichkeit, Teilnehmerinnen streben nach Anerkennung als Frau (vgl. Baur/Marti 2000, S.20). Frauen und Männer können ihre geschlechtliche Rolle als LeiterInnen von Kursen nicht ablegen. Aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit werden verschiedene Erwartungen an sie gerichtet.

Nicht nur Außenstehende stellen Erwartungen an Vortragende, auch sie selbst erheben an sich gewisse Ansprüche. Dabei stellten Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing fest, dass Frauen sehr kritisch mit sich selbst umgehen. Männer hingegen erkennen die Ursache für Schwierigkeiten und Probleme im Seminarverlauf hauptsächlich in äußeren Umständen oder den TeilnehmerInnen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.160).

Um geschlechtergerechte Didaktik zu ermöglichen, ist der Rückhalt durch die Institution besonders wichtig, ebenso hilfreich ist ein Lehrendenteam, das Individuen bei der Lösung von Konflikten und dergleichen unterstützt (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.25).

Gesellschaft und Institution erwarten ebenfalls von TrainerInnen Unterschiedliches aufgrund ihres Geschlechts, von sehr vielen Seiten wird diesbezüglich auf KursleiterInnen Einfluss genommen.

„Erwartungen entstehen

- aus der persönlichen Bildungsbiografie (eigene Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber dem Lernen und dem Lehren)
- aus der Erwerbswelt (Bildungsbedarf der Wirtschaft und Bildungsbedürfnisse der Erwerbstätigen)
- aus Bildungsinstitutionen (Leitbild, Struktur und Kultur der Organisation sowie bei MachträgerInnen und KollegInnen)
- aus der modernen Didaktik (Professionalitätskriterien)“ (Baur/Marti 2000, S.21).

Die Erwartungen an Lehrveranstaltungsleitende hängen im Wesentlichen auch von Inhalten, Zielen und Zielgruppe ab. Durch die unterschiedlichen Ansprüche an Männer und Frauen als TrainerInnen wird auch das Selbstbild dieser bezüglich didaktischer Fähigkeiten geprägt (vgl. ebd., S.21).

Um die Umsetzung von Gender Mainstreaming im Arbeitsbereich (oder auch in allen anderen Bereichen, wie Bildung) einfacher zu ermöglichen, entwickelte Barbara Stiegler drei Schritte, die die Konkretisierung von Gender Mainstreaming erleichtern sollen. Zu Beginn muss der Bedarf festgestellt werden, dies kann durch statistische Erhebungen bewerkstelligt werden. Danach müssen konkrete Maßnahmen zur Umsetzung erfolgen. Am Ende wird evaluiert, um eventuell den Dreischritt mit anderen Maßnahmen und hoffentlich veränderten Ergebnissen zu wiederholen (vgl. Stiegler 2001, o.S.; zit. n. Spieß 2008, S.42; vgl. Judy 2004, S.14). Gender Mainstreaming soll Institutionen, Betrieben, Organisationen usw. helfen, ein geschlechtergerechteres Umfeld zu schaffen.

Die 3-R-Methode kann helfen, eine Institution genauer unter die Lupe zu nehmen. „Mit Hilfe der drei R lässt sich in kurzer Zeit die Dimension Gender in den drei Bereichen analysieren und der Handlungsbedarf ermitteln“ (Merz 2007, S.169). Bei den drei R handelt es sich um Repräsentanz (Wie viele Frauen und Männer sind beteiligt und in welchen Positionen handeln sie, welche Möglichkeiten der Mitgestaltung können sie beanspruchen?), Ressourcen (Wie sind Zeit, Geld und Raum verteilt, wie viel Zeit beanspruchen Männer und Frauen bei Besprechungen, Themen welches Geschlecht betreffend werden intensiver/öfter behandelt?) und Realisierung (Hier wird versucht Gründe

für die beiden ersten Punkte sowie Änderungsvorschläge zu formulieren) (vgl. ebd., S.169).

Untersuchungen in der Schulforschung gingen auf das Selbstbild von LehrerInnen ein. Aus den Ergebnissen der Forschungen resultierten überarbeitete Lehrbücher und Konzepte, um koedukativen Unterricht geschlechtergerecht anzubieten. Jene Untersuchungsergebnisse beeinflussten auch Lehrbücher und LehrerInnenbildung (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.15).

Derichs-Kunstmann et. al. nahmen das Verhalten der Vortragenden genauer unter die Lupe und fanden, ähnlich wie bei den TeilnehmerInnen, heraus, dass bei Vorstellungsrunden Männer deutlich mehr Zeit in Anspruch nahmen als Frauen. Der Trainer, der sich am längsten vorstellte benötigte dazu eine Stunde, die Frau, die sich am meisten Zeit nahm, konnte die Vorstellung ihrer Person in 135 Sekunden abwickeln. Inhaltlich tauchten ebenfalls Unterschiede auf. Trainerinnen thematisierten beim Beschreiben ihrer Person häufiger Unsicherheit, Ängste und Fehler, Männer unterließen dies zur Gänze. Frauen vermittelten eher den Eindruck erreichbar und Ansprechperson zu sein. Männer nutzten diese Möglichkeit eher um sich selbst durch Wissen und Erfahrung zu präsentieren. Die eigene Person oder die Rolle als Vortragender wurde in den Mittelpunkt gestellt, vor allem konnte das bei älteren Kursleitern festgestellt werden (vgl. ebd., S.127f). Während des Seminars brachten ebenfalls Frauen ihre Gefühle eher zum Ausdruck, Männer versuchten über diese hinwegzutäuschen und nutzten dafür oft ihre Autorität. Dies führte dazu, dass der Zugang zu den Lernenden schwieriger wurde (vgl. ebd., S.131).

Das Einnehmen von Raum, das bereits in Kapitel „Persönlicher Raum“ thematisiert wurde, stellt sich bei Männern und Frauen sehr unterschiedlich dar. Trainerinnen nahmen eher stehende Positionen ein und nutzten sehr wenig Raum aus, während Männer sich entweder sehr aktiv im Raum bewegten oder vor dem Plenum saßen. Teilweise bewegten sich männliche Vortragende sehr nahe an TeilnehmerInnen heran und brachten damit Autorität zum Ausdruck. Durch diese unterschiedliche Vorgehensweise, die Selbstdarstellung und das Einnehmen von Raum, wurden männliche Vortragende von TeilnehmerInnen als kompetenter empfunden (vgl. ebd., S.129ff).

Der Methodeneinsatz von Männern und Frauen war, in den untersuchten Seminaren von Derichs-Kunstmann et. al., völlig unterschiedlich. Frauen setzten nahezu keine Plenumsvorträge ein, arbeiteten viel in selbstständigen Gruppen. Trainerinnen waren zudem sehr interessiert an der Kritik der TeilnehmerInnen und fragten daher immer wieder demnach. Von Frauen wurden, ganz im Gegensatz zu Männern, immer wieder kreative Methoden eingesetzt. Viele Männer wechselten zwischen Plenums- und angeleiteten bzw. aufgabenbezogenen Gruppenphasen. Regelmäßige Kritik wurde von männlichen Lehrenden nicht eingeholt, fast alle riefen am Ende der Seminare zur kritischen Betrachtung auf (vgl. ebd., 133ff).

Männliche Trainer versuchten viel häufiger die Lernenden zu unterhalten und spielten den Entertainer (vgl. ebd., 143f).

Teilnehmerinnen wurden durch Trainerinnen häufiger aufgefordert sich aktiv an Gesprächen zu beteiligen als dies von Trainern getan wurde. Diese verhielten sich gänzlich gegenteilig. Wenn auch mehr Frauen am Seminar teilnahmen wurden doch Männer eher bestärkt (vgl. ebd., S.142f).

Gleich wie bei männlichen Kindern und Jugendlichen, die durch häufiges Ermahnen und ähnliches Verhalten des Lehrpersonals mehr Aufmerksamkeit erhalten als Mädchen<sup>18</sup> (vgl. Böhnisch 2002, S.89), konnte auch in Seminaren der Erwachsenenbildung festgestellt werden, dass männliche Teilnehmende, egal wie viele Frauen und Männer anwesend waren, mehr Aufmerksamkeit erhielten als weibliche. Dies lässt sich großteils auf das unterschiedliche Verhalten von Männern und Frauen in Seminareinheiten zurückführen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.68). *„Ausgerechnet die kritischen und nicht selten störenden Teilnehmer erreichten, daß die Teamenden sie mit besonderer Aufmerksamkeit bedachten“* (ebd., S.138).

Bei der Untersuchung von Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing konnte festgestellt werden, dass TrainerInnen Seminare bei denen vermehrt Frauen teilnahmen als angenehmer empfanden. Dennoch verhielten sich Trainer männlichen Lernenden gegenüber respektvoller als weiblichen. Dies äußerte sich darin, dass Männer öfter angesprochen und beachtet wurden als Frauen (auch wenn mehr Frauen als Männer anwesend waren) und der Umgangston männlichen Lernenden gegenüber weiblichen allgemein respekt-

---

<sup>18</sup> Siehe Kapitel „Erziehung“

voller war. Manche weibliche Teilnehmerinnen mussten zudem sexistische Anspielungen von männlichen Lehrenden<sup>19</sup> hinnehmen. Männliche Vortragende signalisierten zudem viel häufiger als Frauen, dass sie Lernenden gegenüber Macht ausüben können. Die Autorinnen gehen davon aus, dass es sich dabei um eine vorbeugende Schutzmaßnahme handeln könnte, um kritischen Bemerkungen, die eher von männlicher Seite gegen Vortragende gerichtet werden, zu entgehen. Frauen zogen sich im Laufe der Seminare mehr und mehr zurück und versuchten männliche Teilnehmer zu unterstützen (vgl. ebd., S.72f und S.145). Durch das Verhalten der Vortragenden kann also dazu beigetragen werden, dass Männer und Frauen tradierte Rollenmuster verstärkt einnehmen. Damit wird Geschlecht ständig konstruiert und aufrecht erhalten.

## 9. Geschlechtergerechte Didaktik

Der Begriff Didaktik stammt aus dem Griechischen und meint Lehren/Lernen, kann aber auch als die „... *wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens aufgefasst werden*“ (Heursen 2001, S.307). Nach Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ist der Unterschied der Didaktik zur Erziehung jener, dass zwischen Heranwachsende/n und ErzieherIn der Inhalt tritt, über diesen wird unterrichtet. Jeder Inhalt muss Bildung ermöglichen. Der Weg des didaktischen Handelns ist die Methode. Didaktische Entscheidungen, so Heursen, beinhalten immer Vorstellungen über das zu erreichende Endziel (vgl. ebd., S.308ff).

„*Der Bildungsbegriff ist Ausgangs- und Bezugspunkt aller didaktischen Entscheidungen*“ (ebd., S.308). Wichtig ist demzufolge, um didaktische Entscheidungen zu treffen, von welchem Bildungsverständnis ausgegangen wird.

Erst wenn Familien, Arbeitspolitik und Öffentlichkeit sensibilisiert werden können und bereit sind für Veränderungen, kann geschlechtersensible Didaktik Früchte tragen (vgl. Plaimauer 2008, S.56). Gleichstellung und Gleichberechtigung in allen Lebensbereichen kann nicht ausschließlich über den Weg der Bildung erreicht werden, dennoch stellt sie einen wesentlichen Beitrag dar und kann einige Anstöße für gesellschaftliche Veränderungen liefern.

---

<sup>19</sup> Es handelte sich dabei vorwiegend um Vortragende, die versuchten TeilnehmerInnen bei Laune zu halten (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.72f und S.145).

Meulenbelt geht davon aus, dass, um Veränderung zu bewirken und Ungleichbehandlung in verschiedenen Bereichen entgegenzuwirken, zwei Prozesse notwendig sind. Gesellschaftliche Strukturen müssen aufgebrochen, umgestaltet werden und ein Umdenken, ein Wandel des Bewusstseins und des Verhaltens einzelner Menschen muss stattfinden (vgl. Meulenbelt 1988, S.17). Genau an diesem Punkt kann Bildung ansetzen. Einzelne Personen können angeregt werden über eigene Normen und Werte sowie über das eigene Handeln zu reflektieren und es möglicherweise zu verändern.

*„Die Welt, die Menschen und ihre Verhaltensweisen aufmerksam und gendersensibel beobachten, ist das Eine. Sich Wissen aneignen über sozial-kulturelle Aspekte – Gender – und diese bei der Genderanalyse anwenden, das Andere. Beide Trainingsbereiche bringen schon viel, aber noch keine nachhaltige Veränderung. Dazu müssen wir uns neue Handlungsmöglichkeiten erschließen“* (Merz 2007, S.170).

Dabei ist es wichtig, nicht nur auf das Erlangen von mehr Selbstbewusstsein der Frauen und Mädchen Rücksicht zu nehmen sondern auch neue Perspektiven für Männer und Buben zu schaffen (vgl. Meulenbelt 1988, S.135f). Einerseits ist es im Bildungsprozess wichtig Gleichberechtigung anzusprechen, andererseits muss auf Unterschiede eingegangen werden (vgl. Merz 2006b, S.155). *„Wird den Differenzen nicht Rechnung getragen und werden Mädchen und Jungen ‚gleich‘ geschult und auf das Leben als Erwachsene vorbereitet, so ist es praktisch unvermeidlich, dass Mädchen und Jungen zu kurz kommen“* (ebd., S.155). Bei Erwachsenen, die vom zweigeschlechtlichen System geprägt sind (wie auch bei Kindern), verhält es sich gleich. Auf Männer und Frauen und deren Stärken und Schwächen muss bewusst eingegangen werden.

In der Bildungsarbeit, sowohl in Schule als auch in Erwachsenenbildung, muss deutlich gemacht werden, durch geeignete Sprache, angemessene Materialien und dergleichen, dass Gleichberechtigung alle Seiten des Lebens betrifft. Zudem ist es notwendig, dass auch ein Umdenken von männlicher Seite stattfindet und wenn möglich initiiert wird.

Die Orientierung an TeilnehmerInnen spielt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine zentrale Rolle, so Heger<sup>20</sup> (vgl. Heger 2001, S.421f). Lernende in den Mittelpunkt zu stellen ist auch in Bezug auf geschlechtergerechte Didaktik wesentlich „... weil mit

---

<sup>20</sup> Dazu genaueres in Kapitel „Erwachsenenbildung – Weiterbildung“

*dem Eingehen auf jede einzelne Lernende auch auf Gender eingegangen wird bzw. Gender dabei nicht ausgeklammert bleiben kann“ (Gindl/Hefler 2006, S.3).*

Geschlechtergerechte Didaktik wird von Gindl und Hefler als „...*bewusste Erweiterung der Aufmerksamkeit auf alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis in der Gestaltung von Lernprozessen ergeben*“ betrachtet (ebd., S.1). Zudem setzt sich die gendersensible Didaktik zum Ziel, dass für Frauen und Männer angestrebte Lernziele erreichbar sind (vgl. ebd., S.2) „*Gendersensible Didaktik versucht deshalb, Lehrangebote so zu gestalten, dass Frauen und Männer aus einem gleichen Angebot einen ähnlichen Nutzen ziehen können*“ (ebd., S.3).

Durch geschlechtergerechte Didaktik, so auch Baur und Marti, sollen Lernangebote für beide Geschlechter geschaffen werden, ebenso sollen Möglichkeiten zur Festigung der Stärken und zum Abbau von Schwächen eröffnet werden (vgl. Baur/Marti 2000, S.8).

Laut Michaela Gindl und Günter Hefler kann gendersensibles Lehren auf drei Ebenen wirken. Der Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit kann und soll bereits in die Vorbereitung von Lerneinheiten einfließen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.1). „*Bereits bei der Vorbereitung können viele didaktische Prinzipien so berücksichtigt werden, dass sie eine gendersensible Lernkultur unterstützen*“ (ebd., S.1). Zudem können auf der Ebene der Durchführung wesentliche Aspekte bezüglich Genderkompetenz eingebunden werden. Das eigene Verhalten spielt dabei eine große Rolle, ganz gleich wie die Fähigkeit gut zu beobachten und angemessen zu interpretieren sowie darauf gekonnt zu reagieren. Als dritte Ebene führen die AutorInnen Situationen im Lernprozess an (vgl. ebd., S.1). Situationen „... *die für die TeilnehmerInnen besondere Möglichkeiten beinhalten, ihre Genderkompetenz zu erweitern*“, werden von Vortragenden aufgegriffen und bearbeitet (ebd., S.1).

Die Autorin und der Autor gehen davon aus, dass durch gendersensible Didaktik, und das dadurch erreichte Aufzeigen von zumeist nicht wahrgenommenen Prozessen, neue Lernmöglichkeiten entstehen. TeilnehmerInnen sollen dadurch erkennen, welche Möglichkeiten der Mitbestimmung und -gestaltung sie selbst an jenen Prozessen haben (vgl. ebd., S.16).

Wesentlich ist auch, dass von TeilnehmerInnen erkannt wird, dass Unterschiede das Geschlecht betreffend sozialisationsbedingt sind. Die gemeinsame Reflexion über die Entstehung geschlechtsbedingter Stereotypen ist daher von großer Bedeutung (vgl. Baur/Marti 2000, S.48).

Gindl und Hefler formulieren konkrete Ziele, die durch geschlechtergerechte Didaktik erreicht werden sollen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.1). *„Unter gendersensibler Didaktik verstehen wir den Einsatz des allgemeinen didaktischen Instrumentariums, um bei der Gestaltung von Lehrangeboten drei Ziele zu erreichen:*

- *sicherzustellen, dass auf die Bedürfnisse aller TeilnehmerInnen – aller Frauen und aller Männer – eingegangen wird;*
- *beizutragen, dass alle TeilnehmerInnen – Frauen wie Männer – in gleichem Maß von dem Lernangebot profitieren können;*
- *Lernangebote zu schaffen, die Gender nicht ausblenden und die allen TeilnehmerInnen ermöglichen, ihre Genderkompetenz auszubauen“* (ebd., S.1).

Besonders wesentlich für die Zielsetzung gendersensibler Didaktik ist, dass sich SeminarteilnehmerInnen im Lernumfeld *„... wohl fühlen, sich gegenseitig respektieren und Interesse haben, sich miteinander auszutauschen und damit von anderen TeilnehmerInnen und der Gruppe als solcher profitieren“* (ebd., S.10).

Da alle Menschen Geschlecht in ihrer Identität verinnerlicht haben und zahlreiche teilweise auch negative Erfahrungen durch die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe erlebt haben, muss die Annäherung an dieses Thema sehr vorsichtig vor sich gehen. Geschlecht ist zwar selbstverständlich jedoch oft unbewusst. Emotionen, sowohl negativ als auch positiv, können durch die Thematisierung ans Licht kommen (vgl. Merz 2006a, S.15).

Um geschlechtergerechte Didaktik umzusetzen ist ein größerer Aufwand an Zeit für Vorbereitung und zur inhaltlichen und methodischen Auseinandersetzung nötig (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.25). Baur und Marti gehen davon aus, dass geschlechtergerechte Didaktik beginnt, wenn Inhalte, Methoden und Kommunikationsweisen beiden Geschlechtern angepasst sind (vgl. Baur/Marti 2000, S.11). *„Weil die meisten Inhalte und*



*Methoden in Lehrbüchern aus einer (nicht deklarierten) männerzentrierten Perspektive gezeigt werden, ist es notwendig, zuerst bewusst eine frauenzentrierte Perspektive einzunehmen“ (ebd., S.11).*

Genderkompetenz gilt mittlerweile mehr und mehr als Qualitätskriterium, so auch im Erwachsenenbildungsbereich. Qualität muss im pädagogischen Bereich einerseits Lernende berücksichtigen, also Verhaltensweisen der Teilnehmenden bewusst machen, andererseits den Lehrplan, Materialien und Methoden einbeziehen und auf Geschlechtergerechtigkeit hin überprüfen. Als dritter Punkt müssen auch Institutionen und Strukturen bedacht und überprüft werden, deren Auswirkungen auf Teilnehmer und Teilnehmerinnen müssen analysiert werden (vgl. Merz 2006a, S.16). Um qualitätvolle Bildungsangebote zu ermöglichen müssen demzufolge alle Bereiche einbezogen und auf Geschlechterdemokratie hin geprüft und möglicherweise verändert werden.

## **9.1 Genderkompetenz**

*„Frauen sehen andere Frauen, Männer, Kinder, die Welt, das Leben mit den Augen (das heisst mit dem Erfahrungshintergrund) von Frauen; Männer sehen andere Männer, Frauen, Kinder, die Welt, das Leben mit den Augen (das heisst mit dem Erfahrungshintergrund) von Männern – weil wir so aufgewachsen sind, weil die Sozialisation uns so geprägt hat und weil wir in einer Gesellschaft leben, die in zwei Geschlechtern denkt. Dieses Wissen bildet die Grundlage für die Entwicklung von Genderkompetenz“ (Merz 2006b, S.150).*

Die feministische Theorie geht davon aus, dass keine Sichtweise den Anspruch der alleinigen Gültigkeit haben kann, so auch nicht die männliche. Es geht dabei um eine Erweiterung durch weibliche Blickwinkel (vgl. ebd., S.150).

Genderkompetenz stellt einen wesentlichen Faktor im Lehrprozess dar, diese wird von Spieß als Schlüsselqualifikation bezeichnet (vgl. Spieß 2008, S.42). Gendersensible Didaktik, so auch Gindl und Hefler, versucht Genderkompetenz zu vermitteln (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.3).

Genderkompetenz meint sich der eigenen geschlechtlichen Rolle und den damit verbundenen Auswirkungen sowie der Konstruktion dieser Rolle bewusst zu sein, mit dem Ziel Veränderungen anzustreben. Genderkompetenz bezieht sich aber nicht nur auf Individu-

en sondern auch auf die strukturelle Ebene. Es wird angestrebt, allen Menschen, unabhängig ihres Geschlechts, die gleichen Möglichkeiten zu bieten (vgl. Spieß 2008, S.43). *„Genderkompetenz baut einerseits auf Wissen um Fakten und Theorien zu Gender auf. Basiswissen zu vielen Genderfragen sind eine wichtige, wenn auch nicht ausreichende Voraussetzung für Genderkompetenz. Deshalb meint Genderkompetenz andererseits insbesondere die Fähigkeit, aktiv mit Fragen und Problematiken von Gender und Geschlechtergerechtigkeit umgehen zu können“* (Gindl/Hefler 2006, S.3). Allen Personen soll damit vermittelt werden, dass es für jede/n möglich ist, jene Kompetenz zu erwerben und damit genderrelevante Prozesse aktiv zu gestalten und mitzugestalten (vgl. ebd., S.3). *„Gendersensible Didaktik vertritt damit für beide Geschlechter einen emanzipativen Anspruch“* (ebd., S.3). Damit wird, wie bereits mehrfach angesprochen, deutlich, dass Gleichstellung kein Thema ist, das ausschließlich Frauen betrifft.

In der Männerbildung, dem Geschlechterdialog und dem Gendertraining *„... wird die Geschlechterdifferenz zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit gemacht und ihr Ziel ist die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechtsrollen mit dem Ziel der Entwicklung einer ‚Geschlechterdemokratie‘“* (Derichs-Kunstmann 2001, S.43). Es geht demzufolge nicht um das Hervorheben der Frauen, sondern um ein demokratisches Zusammenleben. Durch Gendertraining beispielsweise kann Lehrpersonal in dieser Aufgabe gefestigt werden.

Merz erläutert, dass für eine zufriedenstellende Lebensführung fundiertes Selbstbewusstsein nötig ist. Sie geht davon aus, dass durch Eltern und LehrerInnen das Wissen über Fähigkeiten und Grenzen vermittelt werden muss, damit Mädchen und Buben in einer geschlechterhierarchischen Kultur optimal aufwachsen und sich somit zu selbstsicheren Erwachsenen entwickeln können (vgl. Merz 2007, S.91).

Plaimauer beschreibt konkrete Ebenen, die zur Erfüllung einer adäquaten geschlechtersensiblen Pädagogik zu beachten sind: *„... reflexive Beobachtung der eigenen Person und der eigenen Aktivitäten, Beobachtung der Kinder aus der Geschlechterperspektive, Thematisierung beobachteter stereotyper Verhaltensweisen und Darstellungen, Beobachtung der Rahmenbedingungen und der Strukturen in der Schule, die Handlungsorientierung, die Raumgestaltung, die Darstellung der Geschlechter in den verwendeten*

*Büchern, die reflexive Beobachtung der Interaktionen und der Sprache und eben der bewusste geschlechtssensible Einsatz dieser. (Vgl. dazu Schneider 2005)*“ (Plaimauer 2008, S.57f). Nicht nur das Lehrpersonal ist ausschlaggebend für geschlechtergerechte Didaktik (auch im Erwachsenenbereich), sondern auch Strukturen und Unterrichtsmaterialien. Besonders wichtig stellt sich die Reflexion über das eigene Verhalten dar, auf das ich später noch eingehen werde.

Wichtig für Baur und Marti zur Planung geschlechtergerechter Didaktik ist vorerst die Frage nach den spezifischen Voraussetzungen für Frauen, die danach mit den Voraussetzungen für Männer in Verbindung gebracht werden (vgl. Baur/Marti 2000, S.54). Vorerst ist also darauf zu achten, dass die Planung Frauen gerecht wird, schließlich sind Lernprozesse von Grund auf an Männern orientiert, daher stehen ihre Voraussetzungen erst an zweiter Stelle.

*„Setzt man am ‚doing gender‘ an, an der Erkenntnis der Prozeßhaftigkeit der sozialen Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit, so ergibt sich ein veränderter Ansatzpunkt für pädagogische Bemühungen: die Bearbeitung der Genderperspektive durch Frauen und Männer gemeinsam“* (Derichs-Kunstmann 2001, S.43). Wie bereits in Kapitel „Gender Mainstreaming“ beschrieben, ist es notwendig, dass Frauen und Männer an ihrer Entwicklung bezüglich Gleichberechtigung gemeinsam arbeiten.

## **9.2 Aufbrechen von Stereotypen**

Stereotypen, so Mörth, die Tervooren zitiert, werden sehr schnell von SchülerInnen, aber auch von LehrerInnen, weitergegeben. Aus diesem Grund muss die Betonung darauf liegen, dass es Eigenschaften gibt, die nicht mit Geschlecht in Verbindung gebracht werden können (vgl. Tervooren 2001, S.14; zit. n. Mörth 2005, S.61).

*„Ziel gendersensibler Didaktik ist es, Lehrsituationen so zu gestalten, dass weder Frauen noch Männer insofern benachteiligt sind, als VertreterInnen des anderen Geschlechts oder gendertypische Vorgaben dominieren“* (Gindl/Hefler 2006, S.2). Stereotype Geschlechtszuschreibungen oder Sexismus müssen dabei unbedingt vermieden werden, damit ein breitgefächertes Lehrangebot, das nicht durch alte Rollenbilder eingeengt ist, offeriert werden kann (vgl. Baur/Marti 2000, o.S.; zit. n. ebd., S.2; Pravda 2003, o.S.; zit. n. ebd., S.2).

Francis sieht Aufgaben des Lehrpersonals darin, Lernenden die Unsinnigkeit der Geschlechtskonstruktionen zu vermitteln. Grenzüberschreitungen sollen dabei motiviert werden (vgl. Francis 1998, S.171f; zit. n. Mörth 2008, S.63).

Die Autorin erwähnt konkret:

*„- die Thematisierung der Gleichheit der Geschlechter in ihren Fähigkeiten  
- die Thematisierung von Sexismus und Geschlechterdiskriminierung  
- die Sensibilisierung auf die eigene Einengung durch Rollenstereotype und  
- eine politische und moralische Positionierung der Lehrenden“* (Mörth 2005, S.63).

Lernphasen sollten als solche betrachtet werden. Daher ist es wichtig, so Schwanzer, dass atypisches Verhalten nicht von anderen schlecht gemacht, kritisiert oder ins Lächerliche gezogen werden darf. Alternatives Verhalten sollte geübt werden können (vgl. Schwanzer 2008, S.78). Manche Menschen sind sich sehr unsicher und halten sich daher stark an geschlechtlichen Mustern fest. Werden diese einmal abgelegt um Neues auszuprobieren, sollte dies von allen Teilnehmenden positiv anerkannt und akzeptiert werden.

Sehr oft treffen Vortragende beim Thema Gender auf veraltete, verallgemeinernde „lebensweltliche“ Ansichten von Teilnehmenden. *„Die Herausforderung besteht darin, diese Sichtweisen in neue Kontexte zu stellen, zu differenzieren oder zu verändern. Diese Bewegung – ein neuer Gedanke trifft auf alte, teilweise ganz schwache, teilweise tief verankerte Überzeugungen – ist eine unverzichtbare Lernerfahrung“* (Gindl/Hefler 2006, S.5). Die AutorInnen gehen davon aus, dass durch neueste Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung jene alltagsweltlichen Anschauungen bereinigt werden können. Sie schlagen zudem vor, bewusst etwa 10% der Zeit dem Genderthema zu widmen, zudem sollen sich Vortragende intensiv mit den Gründen für die inhaltliche Auswahl beschäftigen, außerdem sollten Beispiele für Inhaltliches überlegt werden (vgl. ebd., S.5). Merz geht darauf ein, dass es notwendig ist, die Realität zu überprüfen. Damit meint die Autorin, dass es wichtig ist, eigene Vorstellungen über Männer und Frauen mit tatsächlichen Gegebenheiten zu vergleichen und darüber hinaus das eigene Verhalten Männern und Frauen gegenüber zu überprüfen (vgl. Merz 2007, S.164).

Durch bewusstes Reflektieren von Situationen und Verhaltensmustern können Stereotypen aufgezeigt, diskutiert und eventuell aufgebrochen werden, so Gindl und Hefler (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.22f).

### 9.3 Dekonstruktion

Geschlechtergerechte Didaktik, davon ist Maria Buchmayr, Herausgeberin des Buches „Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik“, überzeugt, leistet einen wesentlichen Beitrag zur (geschlechter)gerechten Gesellschaft. Geschlechtsbezogene Stereotypen müssen dabei hinterfragt und aufgebrochen werden (vgl. Buchmayr 2008, S.7).

In konstruktivistischen Ansätzen, so Beer, geht es gerade darum, „... *die Typologisierung geschlechtsspezifischer Normen ...*“ zu überwinden, „... *um so das politische Ziel der Gleichberechtigung durch die Dementierung einer biologisch bedingten Geschlechtlichkeit und einer daraus resultierenden Normzuschreibung zu erreichen*“ (Beer 2007, Kapitel 2.9., Fußnote 6).

Treten Menschen in den Bildungsprozess ein, haben sie bereits Sozialisation hinter sich. Sie sind sich ihres Geschlechts bewusst und verhalten sich dementsprechend (in Schule, Universität und Erwachsenenbildung). Menschen sind durch Routinen ihr Geschlecht betreffend abgesichert und gefestigt, so Paseka (vgl. Paseka 2008, S.28). Plaimauer ist gleicher Meinung, sie geht davon aus, dass im geschlechtssensiblen Unterricht die, je nach Geschlecht unterschiedlich entwickelten, Selbstbilder einzubeziehen sind (vgl. Plaimauer 2008, S.55). Paseka schlägt vor, um Geschlechterverhältnisse bewusst zu machen, mit kreativer Irritation zu arbeiten (vgl. Paseka 2008, S.28). „*Nur wenn deren scheinbare ‚Natürlichkeit‘ entlarvt, aufgedeckt, re-konstruiert wird, kann an deren Dekonstruktion gearbeitet werden, kann es möglich werden über neue Formen der Gestaltung von Leben und Lebensverhältnissen nachzudenken*“ (ebd., S.28). Um alternative Lebensformen zu entwickeln, müssen gegenwärtige dekonstruiert werden. Die Vermittlung von männlichen und weiblichen Symbolen soll, laut Paseka, verhindert werden. Die Zweigeschlechtlichkeit kann aber nicht einfach verworfen werden, da jeder Mensch, wie bereits erwähnt, durch die Sozialisation dahingehend geprägt ist. Die Autorin schlägt vor, in der pädagogischen Arbeit vom System der Zweigeschlechtlichkeit

auszugehen und dieses als Grundstock anzuerkennen, um auf „... eine Öffnung hinzu-  
arbeiten, letztlich mit dem (gesellschaftspolitischen) Ziel der Aufhebung der Einschränkung  
durch die Kategorie Geschlecht“ (ebd., S.28). Diesen Ausführungen zufolge muss  
erst das binäre Geschlechtersystem anerkannt werden, bevor es in Frage gestellt und de-  
konstruiert werden kann.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass es zwei wesentliche sich mit diesem Thema  
beschäftigende Strömungen gibt, einerseits den bereits angesprochenen Dekonstruktivi-  
sasmus andererseits den Universalismus. In beiden Denkrichtungen wird davon ausge-  
gangen, dass Frauen und Männer grundsätzlich gleiche Fähigkeiten besitzen, durch un-  
terschiedliche Bedingungen diese aber nicht gleich ausgeprägt sind. Die Gründe dafür,  
darin sind sich VertreterInnen beider Richtungen einig, liegen in gesellschaftlichen Ü-  
bereinkünften. UniversalistInnen setzen sich vermehrt für rechtliche Gleichstellung ein,  
während DekonstruktivistInnen allgemein das binäre Geschlechtersystem in Frage stel-  
len. Eine der bekanntesten VertreterInnen des Dekonstruktivismus ist Judith Butler (vgl.  
Spieß 2008, S.40). Sie geht davon aus, dass durch Dekonstruktion Inszenierungen auf-  
gebrochen werden können, um Unstimmigkeiten zwischen den Menschen aufzudecken  
(vgl. Butler 1991, o.S.; zit. n. ebd., S.40).

Bezüglich Dekonstruktivismus tut sich für Lehrende eine Zwickmühle auf, so Spieß.  
Unterrichtende sollen auf beide Gruppen der Geschlechter in gleichem Maße eingehen  
und sich dabei geschlechtersensibel verhalten. Trotz der geforderten Berücksichtigung  
des Geschlechts einerseits soll es andererseits dekonstruiert werden (vgl. Spieß 2008,  
S.43). Spieß zitiert bezüglich dieser Zwangslage die amerikanische Juristin Martha Mi-  
now, die das Problem als Differenzdilemma bezeichnet. Unterschiede zu ignorieren, da-  
von geht Minow aus, spiegelt eine falsche Neutralität wider, sie aufzuzeigen könnte  
stigmatisieren (vgl. Minow 1992, o.S.; zit. n. ebd., S.43). *„Die didaktische Gratwande-  
rung besteht also darin, inwieweit es in der Lehre gelingt, einerseits die Polarisierung  
(in männlich-weiblich) und die vielen unsichtbaren Unterscheidungen in der Gesell-  
schaft aufzudecken, sie als historisch gemacht zu kennzeichnen und andererseits nicht  
wieder die herkömmlichen Geschlechterdualismen zu verfestigen“* (Spieß 2008, S.43).  
Zuerst also muss den Lehrenden die Situation der Geschlechter bewusst sein, um dann  
diesen schwierigen Weg zwischen Dekonstruktion und Benennung der Unterschiede zu  
gehen.

Die konkrete Thematisierung der Geschlechterverhältnisse ist eine Gratwanderung. Einerseits sollen Stereotypen aufgezeigt und thematisiert werden, andererseits birgt dies die Gefahr der Festschreibung derselben. Merz rät zu einer besonders aufmerksamen Vorgehensweise (vgl. Merz 2006b, S.44) *„Kollektive Zuschreibungen können uns sehr schnell in unserem individuellen Selbstverständnis tangieren oder verletzen. Es ist daher wichtig, immer wieder darauf hinzuweisen, dass es sich um kollektive Zuschreibungen handelt, die sich nicht auf biologische Unterschiede zurückführen lassen und mit denen sich die wenigsten Individuen, Frauen und Männer wirklich identifizieren“* (ebd., S.44).

Spieß spricht sich bezüglich Dekonstruktion folgendermaßen aus: *„Für die geschlechterkompetente Lehre bedeutet dies u.a., die gesellschaftlichen und individuellen Konstruktionen der Zweigeschlechtlichkeit zu benennen und die hergestellten Geschlechterunterscheidungen zu rekonstruieren, d.h. die historische Gewordenheit von Gender nachzuzeichnen. Darüber hinaus soll der Zusammenhang und die Wechselwirkung von Gender mit anderen sozialen Kategorien beleuchtet werden, um Gender schließlich dekonstruieren zu können. Kurz formuliert, Gender ist als Analysekategorie in die Lehre einzuführen, um Gender als Ordnungskategorie zu überwinden“* (Spieß 2008, S.46). Der historische Blick stellt demnach einen zentralen Ausgangspunkt dar, um mittels Benennung der Unterschiede und folgender Dekonstruktion tradierte Rollen zu überwinden.

Susanne Schwanzer zitiert in ihrem Text *„Gendersensibel trainieren und unterrichten. Prämissen und Beispiele – anhand dreier exemplarisch ausgewählter Praxis-Settings und Materialien für Training und Erwachsenenbildung“* Bauer und Marti, die drei Prämissen zur geschlechtssensiblen Bildungsarbeit betonen. Erstens gehen sie auf gendertypische Bedürfnisse, die aus der Forschung bekannt sind, ein. Zweitens soll auf diese Bezug genommen werden, ohne aber Stereotypen zu produzieren oder festzuschreiben. Als dritter und letzter Punkt wird genannt, dass durch die Sozialisation erworbene Stärken gefestigt werden sollen, erst danach wird an den Schwächen gearbeitet. Die Autorin betont, wie einige andere im Text zitierte AutorInnen, dass dadurch der Handlungsspielraum erweitert werden kann (vgl. Bauer/Marti 2000, o.S.; zit. n. Schwanzer 2008, S.73). Man geht vom Standpunkt des jeweiligen Individuums aus, um es zu festigen und danach Schwächen bearbeiten zu können.

Ziel ist es aber nicht, dass Männer und Frauen sich die gleichen Stärken aneignen müssen. Eigene Stärken sollen, wie eben beschrieben, beibehalten, gefestigt, erweitert und ergänzt werden.

Unterstützend, so Mörth, die sich auf Francis bezieht, können Bücher, Medien und der Unterrichtsraum selbst eingesetzt werden (vgl. Francis 1998, S.179; zit. n. Mörth 2005, S.64). Durch das Aufzeigen von klassischen Rollenzuschreibungen im Material und von Alternativen können Diskussionen in Gang gesetzt und das Reflexionsverhalten angehoben werden (vgl. Mörth 2005, S.64).

#### **9.4 Geschlechtertrennung oder gemeinsamer Unterricht**

Bezüglich Koedukation oder doch getrennten Unterrichts für Heranwachsende gab es auch im 19.Jahrhundert innerhalb der Frauenbewegung Diskussionen. Diese gliederte sich in den gemäßigten Flügel, der Koedukation ablehnte und stattdessen mehr Einbeziehung der Frauen in die Mädchenbildungsarbeit forderte, und den radikalen Flügel. Letzterer setzte sich für die Koedukation ein und erhoffte sich dadurch gleiche Bildungschancen für beide Geschlechter (vgl. Hurrelmann et. al. 1986, S.103; zit. n. Leithold 2004, S.11). Da nur 1/16 der finanziellen Mittel die für Bildung zur Verfügung standen, in Mädchenbildung investiert wurde, kam es schließlich doch zur Einigung auf den koedukativen Unterricht. Es wurden auch Argumente laut, die den Verlust der Männlichkeit der Buben durch gemeinsamen Unterricht befürchteten (vgl. Leithold 2004, S.11).

Die Frage, ob gemeinsam unterrichtet wird oder nicht, ist heutzutage aber nicht mehr von den Kosten abhängig. Es wird versucht herauszufinden, welches System für Lernende eher Vorteile mit sich bringt.

Zum Teil betrifft die Kritik auch die Erwachsenenbildung, wie durch die vorangegangenen Kapitel deutlich wurde. So beispielsweise spielt die unterschiedliche soziale Kompetenz von weiblichen und männlichen TeilnehmerInnen eine große Rolle im Verlauf von Seminaren. Unterrichtsmaterialien, auf die ich noch eingehen werde, sind desgleichen auf Gleichberechtigung zu prüfen wie an Schulen, ebenso die Lernziele.



Der Begriff der Koedukation ist für die Erwachsenenbildung eher unpassend, da dieser „educare“ also erziehen enthält, in der Erwachsenenbildungsarbeit aber nicht erzogen wird. Demzufolge ist es sinnvoller und verständlicher, für die Erwachsenenbildung Synonyme wie geschlechtergemischter Unterricht oder gemeinsames Lernen von Männern und Frauen anzuwenden (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, Kapitel 2, Fußnote 4).

Zudem muss betont werden, auch wenn in der Erwachsenenbildung hauptsächlich geschlechtergemischt unterrichtet wird, dass im Unterschied zur Schule Erwachsenenbildung auf freiwilliger Basis stattfindet<sup>21</sup>, Teilnehmende sich aussuchen können, ob geschlechtergetrennte oder geschlechtergemischte Angebote in Anspruch genommen werden (vgl. ebd., S.30).

Mädchen, davon geht Merz aus, brauchen Freiräume, in denen sie sich ohne männliche Einflüsse bewegen können. Als Beispiel führt sie den geschlechtergetrennten Unterricht an. Mädchen sollen dabei lernen, dass sie in gleichem Ausmaß wie Buben fähig sind sich mathematisch-technisch zu beweisen. Sie sollen in jenen Freiräumen auch Körperbewusstsein erlangen können, dabei nicht männlichen Blicken ausgesetzt sein (vgl. Merz 2007, S.87f).

Meulenbelt geht ebenfalls auf dieses Thema ein. Sie geht davon aus, dass, wenn es tatsächlich der Fall ist, dass sich Männer nicht verändern, ihrem Patriarchat treu bleiben, Frauen zwei Möglichkeiten haben damit umzugehen. Entweder sie stellen sich ihr Leben lang diesem Kampf der Geschlechter oder sie suchen sich Räume in denen sie ungestört sind und eigenen Bedürfnissen nachgehen können (vgl. Meulenbelt 1988, S.15). Es macht auch Sinn zumindest einen Teil des Unterrichts ausschließlich für Frauen zu gestalten und umgekehrt.

Goffman stimmt den Autorinnen nicht zu, er geht davon aus, dass jene sozialen Unterschiede durch die immer wiederkehrenden Trennungen, dabei führt er geschlechtergetrennte Toiletten und Unterrichtsfächer als Beispiele an, aufrechterhalten und dadurch

---

<sup>21</sup> Ausgenommen sind Angebote für Arbeitslose, die Umschulungsmaßnahmen und Fortbildungen besuchen müssen, um Bezüge zu erhalten (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, Kapitel 2, Fußnote 5).

immer wieder hergestellt werden (vgl. Goffman 1994, S.133). Goffman sieht also, im Gegensatz zu Merz, nicht die positiven Möglichkeiten einer freieren Entwicklung, sondern die künstliche Konstruktion und Aufrechterhaltung von Unterschieden, die biologisch nicht begründbar sind.

Raum, so Böhnisch, meint nicht nur physisch beanspruchte Gebiete (vgl. Böhnisch 2002, S.90). „*In Räumen sind Bedeutungen, Festlegungen, Macht- und Besitzansprüche enthalten, sie sind ‚besetzt‘ und werden so auch erfahren*“ (Böhnisch 2002, S.90). Für Mädchen und Frauen ist es in jenen männlich strukturierten Räumen schwierig, eigene Erfahrungen zu machen. Um eigene, weiblich selbstständige Erfahrungen erleben zu können, so Böhnisch, müssen auch eigene Räume gesucht werden (vgl. ebd., S.90). Böhnisch spricht sich dafür aus, dass Frauen Platz für eigene Erlebnisse bekommen. Dieser kann im Bereich der Bildung eingeräumt werden.

Merz beschreibt, dass es aufgrund der bereits dargestellten Probleme im geschlechtergemischten Unterricht wichtig ist, und bezieht sich auf Faulstich-Wieland, zumindest einen Teil der Lehreinheiten geschlechtergetrennt anzubieten. Dabei bezieht sie sich aber eher auf die Schule als auf Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich-Wieland et. al 2004 o.S.; zit. n. Merz 2007, S.91). Um aber Potentiale nützen zu können, betont die Autorin, dass Geschlechtermischungen sinnvoll sind. Manche Frauen fühlen sich wohler mit „männlichen“ Lern- und Arbeitsweisen und umgekehrt (vgl. Merz 2007, S.173). Zudem besteht die Gefahr bei geschlechtergetrenntem Unterricht, dass sich Stereotypen verstärken (vgl. Merz 2006b, S.176).

Plaimauer zitiert Focks, die ebenfalls darauf eingeht, dass ein geschlechtshomogener Raum sinnvoll ist, um auch ohne gegengeschlechtliche AkteurInnen Wege für die eigene Identität zu finden. Ein Abgrenzen zum anderen Geschlecht ist ihrer Ansicht nach darin nicht nötig. Die Bandbreite im eigenen Geschlecht kann hierdurch intensiver erlebt werden (vgl. Focks 2002, S.101; zit. n. Plaimauer 2008, S.53). Leithold beschreibt, dass durch Geschlechtertrennung die Aufmerksamkeit der Lehrperson ausschließlich auf weibliche bzw. männliche Lernende gerichtet ist. Zudem fällt störendes Konkurrenzdenken weg, Mädchen können sich freier entfalten (vgl. Leithold 2004, S.42).

Zu betonen ist, dass die Autorinnen hier von Kindern sprechen, die in ihrer und damit verbunden auch der geschlechtlichen Identität noch nicht so gefestigt sind wie Erwachsene. Ich gehe ebenfalls davon aus, dass geschlechtergetrennte Einheiten in der Erwachsenenbildung Vorteile mit sich bringen können, da sich Männer und Frauen nicht von einander abgrenzen müssen, um dadurch ihr eigenes Geschlecht zu unterstreichen. Diese mögliche Belastung oder dieser mögliche Störfaktor kann dadurch eingedämmt werden. Zudem kann auch erwachsenen Lernenden die Unterschiedlichkeit innerhalb eines Geschlechts bewusst werden.

Wenn Konkurrenz wegfällt, vor allem durch Männer, erzielen Frauen bessere Leistungen (vgl. Fransella/Frost 1977, o.S.; zit. n. Meulenbelt 1988, S.140). Diese Tatsache (in Bezug auf SchülerInnen) erwähnt auch Leithold und zitiert dabei Wawrzyniak. Es wird bemerkt, dass Mädchen in koedukativen Gruppen Nachteile im „... *funktionalen, rechnerischen Denken*“ und der Technik aufweisen, dies aber bei Monoedukation nicht der Fall ist, hier erzielen Mädchen bessere Leistungen als ihre Kollegen (vgl. Wawrzyniak 1959, S.60; zit. n. Leithold 2004, S.39).

Die Arbeit in reinen Mädchengruppen findet kooperativer statt, dies erkennt Schmidt an vermehrtem Stellen von Fragen, die zumeist „...*kooperativ und themenprogressiv bestimmte[n] Problematisierungsfragen*“ darstellen (Schmidt 1992, S.81). Teilnehmerinnen fordern häufig andere auf, sich zu äußern, dadurch verläuft ein Wechsel der Sprecherinnen fließend (vgl. ebd., S.81).

Gieseke schließt sich dieser Meinung an indem sie beschreibt, dass es in reinen Frauenseminaren zu weniger Störungen und Konkurrenz zwischen Teilnehmenden kommt. Das Arbeiten verläuft kooperativer (vgl. Gieseke 1993b, o.S.; zit. n. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.62).

Baur und Marti erwähnen, dass es für Frauen in Frauengruppen leichter ist Meinungen zu entwickeln sowie sich auf Themen einzulassen und diese zu vertiefen. Die eigene Position kann besser definiert und vertreten werden, ein Erfahrungsaustausch kann stattfinden (vgl. Baur/Marti 2000, S.33).

In geschlechtshomogenen Gruppen haben Frauen die Möglichkeit sich kommunikativ auszudrücken, sich gegenseitig zu bestätigen, ihre eigenen Fragen beantwortet zu bekommen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.65).

Die Anwesenheit von mehr Frauen in gemischtgeschlechtlichen Lerneinheiten hat Auswirkungen auf die aktive Teilnahme der Frauen am Unterricht. Es konnte beispielsweise von Derichs-Kunstmann et. al. festgestellt werden, dass „... *die vermehrte Gegenwart von Frauen bei einzelnen Teilnehmerinnen am Seminaranfang zu einer längeren, positiveren und einfallreicherer Vorstellung und Selbstdarstellung beitrug*“ (ebd., S.63). Das Selbstbewusstsein der Frauen in Seminaren stieg demnach, wenn mehr Frauen anwesend waren. Mögliche Gründe sehen die Autorinnen darin, dass sich Frauen durch die vermehrte Anwesenheit von anderen Frauen bestärkt oder herausgefordert fühlen könnten (vgl. ebd., S.64).

Ein geringer Frauenanteil in Seminaren verstärkte die unhinterfragte Rollenverteilung, so Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing (vgl. ebd., S.92f).

In geschlechtshomogenen Frauenseminaren verhalten sich Frauen nicht grundsätzlich anders als in geschlechtergemischten Einheiten. Es wurden in geschlechtergetrennten Kursen nicht mehr Witze von Frauen formuliert als in geschlechtergemischten Seminaren, dennoch konnten Derichs-Kunstmann et. al. beobachten, dass in geschlechtergetrennten Seminaren mehr gelacht wurde. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Männer sich durch Witze eher selbst darzustellen versuchen, Frauen unterstützen dies durch bestätigende Reaktionen. Diese Verhaltensweisen fallen in geschlechtergetrennten Lernsituationen weg (vgl. ebd., S.66).

Baur und Marti stellen fest, und beziehen sich dabei auf Kaschuba, es kann in der geschlechtergemischten Erwachsenenbildung nicht von Gleichberechtigung gesprochen werden (vgl. Kaschuba 1997, S.68; zit. n. Baur/Marti 2000, S.8). „*Männer profitieren mehr von gemischten Kursen als Frauen. Das Verhalten der Teilnehmerinnen wirkt für männliche Teilnehmer harmonisierend und für die Kursleitung bestärkend, weibliche Teilnehmende hingegen kommen tendenziell zu kurz*“ (Baur/Marti 2000, S.8).

Für Männer kann Geschlechtertrennung hinderlich sein. Sie versuchen, sich durch die Darstellung des eigenen Wissens in den Mittelpunkt zu arbeiten und vernachlässigen dabei das gemeinsame Erarbeiten eines bestimmten Themas (vgl. Schmidt 1992, S.84). Die Nachteile der Monoedukation für Buben konnten auch in Schulen festgestellt wer-

den, sie ziehen Vorteile aus gemischtgeschlechtlichem Unterricht. Mädchen hingegen haben durch diesen Einbußen (vgl. Wawrzyniak 1959, S.71; zit. n. Leithold 2004, S.39). Die Trennung der Geschlechter also für gesamte Seminare ist für Männer unvorteilhaft. Themenbereiche können nicht in gleichem Ausmaß vorangetrieben werden wie in gemischtgeschlechtlichen Einheiten, da Männer oft damit beschäftigt sind, sich selbst darzustellen.

Wenn auch gemischtgeschlechtliche Seminareinheiten für Männer viele Vorteile mit sich bringen, können auch geschlechtshomogene Situationen für sie Positives bewirken. Beispielsweise erwähnen Baur und Marti, dass Männer es gewohnt sind, sich zu positionieren und zu präsentieren. Aus diesem Grund werden in geschlechtergemischten Gruppen oftmals Schwächen und Schwierigkeiten verschwiegen. In Männergruppen besteht die Möglichkeit diese offen zu legen und daran zu arbeiten. Manchen Männern fällt es in geschlechtshomogenen Einheiten leichter mit eigenen oder anderen Rollen zu experimentieren, Gefühle auszudrücken usw. (vgl. Baur/Marti 2000, S.33).

Schmidt geht ebenfalls davon aus, dass sich in geschlechtergemischten Situationen für Frauen oftmals Nachteile ergeben. Unterschiedliches Verhalten in der Kommunikationsstruktur trifft aufeinander. Frauen, die, wie beschrieben, kooperative Kommunikation bevorzugen, unterstützen Männer darin ihre Äußerungen zu tätigen. Eigene Anliegen werden dabei oft wenig vertreten. Die Autorin plädiert dafür, dass Frauen lernen müssen, sich in diesen Situationen durchzusetzen, um gesprächsdominierende Maßnahmen setzen zu können (vgl. Schmidt 1992, S.88). Die Lösung für das dargestellte Problem sieht Schmidt nicht in der Geschlechtertrennung, sondern im Lernen von Selbstvertrauen. Unterstützende Maßnahmen von Seiten der Lehrenden sind dabei unbedingt notwendig.

Derichs-Kunstmann et. al. konnten feststellen, dass es in gemischtgeschlechtlichen Seminareinheiten, an denen überwiegend Männer teilnahmen, zu mehr Störungen und diskriminierender Kommentierung kam als in Seminaren, in denen vermehrt Frauen saßen. Waren viele Frauen in Lehrveranstaltungen anwesend, hielten sich auch die Männer zurück (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.66). *„Zweifellos konnten also vorteilhafte Einflüsse einer mehrheitlichen Frauenanwesenheit auf das Verhalten der männlichen Teilnehmer nachgewiesen werden“* (ebd., S.66).

Um zu verhindern, dass Meinungen und Anliegen von Frauen (oder auch Männern) übergangen oder bagatellisiert werden, schlagen Baur und Marti vor, diese gegebenenfalls vorerst geschlechtshomogen zu thematisieren, um danach gemeinsam darüber zu sprechen (vgl. Baur/Marti 2000, S.20).

Leithold schlägt vor, um diskriminierendem Verhalten entgegenwirken zu können, Geschlechtermischung kurzfristig aufzuheben. Eine langfristige Trennung sieht sie als Verschiebung des Grundkonfliktes (vgl. Leithold 2004, S.24). Die Strukturen innerhalb gemischtgeschlechtlichen Unterrichts sollten eine mögliche Geschlechtertrennung zulassen (vgl. Leithold 2004, S.66). Derichs-Kunstmann et. al. beschreiben, dass sich die von ihnen befragten Vortragenden darüber einig waren, „... daß ohne die Teilnahme von Frauen Bildungsveranstaltungen in jeder Beziehung ineffektiver wären“ (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.153) Die von ihnen befragten TeilnehmerInnen sprachen sich ebenfalls für Geschlechtermischung aus. Frauen benannten aber auch Probleme, wie die sexuelle Belästigung (vgl. ebd., S.170).

Ich gehe ebenfalls davon aus, dass durch eine endgültige Trennung von weiblichen und männlichen Personen im Lernprozess keine Lösung der Thematik möglich ist. In allen anderen alltäglichen Bereichen wird das Leben gemeinsam bestritten, daher bieten Unterrichtssituationen optimale Voraussetzungen zur Thematisierung und zum Lernen eines verständnisvollen Umgangs miteinander, sowie zur Stützung des Selbstwertes. Dennoch kann es, je nach Situation, sinnvoll sein, auch bestimmte Phasen geschlechtergetrennt anzubieten.

Jene getrennten Situationen können gezielt zur Förderung von Chancengleichheit genutzt werden, so Merz. Sozialisationsbedingte Stärken und Schwächen können in diesen Gruppen gefördert werden (Merz 2006b, S.183).

Die Teilung in geschlechtergetrennte Arbeitsgruppen kann themenabhängig erfolgen oder durch den Wunsch der TeilnehmerInnen, dem auf jeden Fall nachgegangen werden soll (vgl. Baur/Marti 2000, S.40).

Themenunabhängig schließt eine Trennung der Geschlechter innerhalb eines gemischtgeschlechtlichen Seminars immer das Genderthema mit ein (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.22). „Es werden alle (vermeintlichen) Wissensbestände und Phantasien dazu aktiviert, wie sich Frauen(gruppen) von Männer(gruppen) unterscheiden“ (ebd., S.22). Eine

kurzfristige Trennung, so die AutorInnen, benötigt intensive Vorbereitung der Lehrveranstaltungsleitung, um mit jenen Vorstellungen, aber auch eventuellen Widerständen durch die Gruppe, adäquat umgehen zu können. Es muss zudem ausreichend Zeit eingeplant werden, um sinnvolle Nachbereitung zu gewährleisten. Zudem muss damit gerechnet werden, dass Stereotypen und Unterschiede zwischen Männern und Frauen zum Thema werden, die besprochen und hinterfragt werden müssen (vgl. ebd., S.22f).

Stahr beschreibt, „... es entsteht die Paradoxie, daß ein Weiterbildungsangebot, welches sich speziell an Frauen richtet, einerseits Räume für die Entwicklung neuer Weiblichkeitskonstruktionen und die Entfaltung von Subjektpotentialen eröffnet, andererseits die Polarität der Geschlechter manifestiert“ (Stahr 2001, S.173). Durch eine endgültige Trennung von Frauen und Männern können Rollenerwartungen, Muster usw. verfestigt werden, konstruierte Unterschiede werden sichtbar gemacht.

Um geschlechtsheterogene Lerngruppen sinnvoll zu ermöglichen, bedarf es laut Baur und Marti „... Kursleitende, die Sprache, Methoden und Didaktik geschlechterbewusst einsetzen“ (Baur/Marti 2000, S.8).

In geschlechtergemischten Seminaren macht, diesen Ausführungen zufolge, eine Trennung der Geschlechter auf bestimmte Zeit Sinn, eine gute Anleitung dafür ist aber nötig.

## 9.5 Sprache

Wie bereits in vorangehenden Kapiteln beschrieben, stiftet Sprache zu einem großen Teil Identität. Beziehungen zueinander werden durch Sprache konkretisiert, bewertet und beeinflusst. Aus diesem Grund kann man nur dann von einer geschlechtergerechten Sprache ausgehen, wenn beide Geschlechter tatsächlich genannt werden, auch wenn zu Beginn der Anschein entsteht, dass es zu Verkomplizierungen oder Verschlechterung des Sprach- bzw. Schreib- und/oder Leseflusses kommt (vgl. Plaimauer 2008, S.58).

„Eine wichtige Grundregel besagt: Was uns in der Sprache begegnet, prägt unser Denken und Handeln, unser Welt- und Menschenbild“ (Merz 2006b, S.135). Genau aus diesem Grund muss geschlechtergerechte Sprache in allen Bereichen und auf allen Ebenen von Bildung einfließen. Soll Realität verändert werden, muss dies auch durch Sprache geschehen (vgl. ebd., S.137).

Da viele LehrerInnen keine Unterschiede machen möchten, alle SchülerInnen gleich behandeln wollen, möchten sie oft auch in der Sprache nicht unterscheiden, so Benke und Stadler. Die beiden AutorInnen geben dabei aber zu bedenken, dass dem Vorschlag, teilweise nur in weiblicher Form zu sprechen und dabei alle männlichen Teilnehmer „mitzumeinen“, zumeist nicht nachgekommen wird. Die AutorInnen gehen also davon aus, dass Unterschiede gemacht werden sollten, um tatsächlich alle gleich zu behandeln (vgl. Benke/Stadler 2008, S.149). In Schulunterlagen und im gesprochenen Wort werden auch heute oft ausschließlich männliche Begriffe verwendet (vgl. Leithold 2004, S.35).

*„Der Sinn der ausdrücklichen Nennung weiblicher Personenbezeichnungen liegt darin, dass Frauen sich nur mit weiblichen Benennungen wirklich identifizieren können – ein Sachverhalt, der für Männer in der deutschen Sprache selbstverständlich ist“* (Merz 2006b, S.140; vgl. Baur/Marti 2000, S.44)). Männer könnten niemals mit der weiblichen Anrede mitgemeint sein, Frauen hingegen sind dies bereits so sehr gewöhnt, dass sie diese sprachliche Diskriminierung nicht (mehr) als solche empfinden (vgl. Merz 2006b, S.140).

Wenn auch zu Beginn Schwierigkeiten im Gebrauch der geschlechtergerechten Sprache auftreten, ist es sinnvoll, diese, aus Gründen der Gleichberechtigung, und um das weibliche Geschlecht auch in der Sprache sichtbar zu machen, ausnahmslos anzuwenden. Sprache konstruiert Realität.

*„Geschlechtergerechte Sprache ist in unserem Verständnis eine Grundanforderung gendersensibler Didaktik“*, so Gindl und Hefler (Gindl/Hefler 2006, S.6). Die AutorInnen weisen darauf hin, dass es fast immer im geschriebenen Wort einfacher ist, geschlechtergerechte Formulierungen zu verwenden als im gesprochenen. LehrveranstaltungsleiterInnen müssen aus diesem Grund als Vorbild agieren. Für Menschen, die bezüglich geschlechtergerechter Formulierung ungeübt sind, ist es Ansporn, an diesen Fähigkeiten zu arbeiten, wenn sie ihnen vorgelebt werden (vgl. ebd., S.6).

Geschlechtergerechte Sprache, so Spieß, ist absolut notwendig, um didaktisch kompetent vorzugehen. Sprache meint nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch geschriebene Texte. Zudem müssen Männer und Frauen sprachlich gleichberechtigt in gesprochenen und geschriebenen Texten vorkommen. Spieß betont auch, dass in Literatur-



listen und Statistiken das Geschlecht symmetrisch einfließen soll. Ebenso notwendig ist der Verweis auf wesentliche Leistungen diverser Frauen im Laufe der Geschichte. Begriffe müssen von Lehrenden hinterfragt werden, es muss aber auch angeregt werden, dass dies von den Lernenden unternommen wird (vgl. Spieß 2008, S.44).

Plaimauer schlägt im Text „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“ einige Punkte zur Umsetzung der geschlechtergerechten Sprache im Unterricht vor. Dabei erwähnt sie explizit, dass Frauen nicht automatisch in männliche Anreden integriert sind, dass, wenn beide Geschlechter angesprochen werden sollten, dies auch getan werden muss. Sie schlägt vor, weibliche Lernende auch häufig zuerst zu erwähnen. Als weiteres konkretes Umsetzungsbeispiel gibt die Autorin an, dass „jeder, der“ durch „alle, die“ ersetzt werden kann, ansonsten sollte von „jeder und jedem“ die Rede sein. Des Weiteren rät sie, auf traditionelle Rollenverteilungen zu verzichten, so kann in Textbeispielen von der Mechanikerin und dem Hausmann geschrieben sein (vgl. Besenbäck 2003, S.51f; zit. n. Plaimauer 2008, S.59). Dies sind konkrete Umsetzungsvorschläge der Autorin, um die bislang alltägliche hegemoniale Männlichkeit in der deutschen Sprache aufzuheben und gleichberechtigten Umgang miteinander vorzuleben.

Durch den Einsatz der geschlechtergerechten Sprache, so Baur und Marti, steigt einerseits die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen, andererseits werden diese von den Teilnehmern intensiver wahrgenommen (vgl. Baur/Marit 2000, S.45).

Durch bewusstes Hinterfragen der eigenen Kommunikation sollte diese von TeilnehmerInnen reflektiert und damit gestaltbar werden (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.21).

## **9.6 Der Einsatz von Material**

Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, in verwendeten Materialien auf geschlechtergerechte Sprache und gleichberechtigte Nennung von Männern und Frauen zu achten.

Männliche Vortragende, so Derichs-Kunstmann et. al., verwendeten viel weniger oft kreative Materialien, außerdem wechseln Frauen häufiger ihre Methoden (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.145). Sofern angebracht, ist ein Wechsel der Methoden bzw. der Einsatz von Materialien sinnvoll, um Abwechslung einzubringen und somit die Lernenden zu motivieren, bzw. um damit auch alle TeilnehmerInnen, die unterschiedliche

Lernstile aufweisen, anzusprechen. Bei Materialien ist außerdem darauf zu achten, dass Identifikationsbeispiele für alle teilnehmenden Personen eingebracht werden.

In Lehrbüchern, so beschreibt es Meulenbelt und bezieht sich dabei auf die Schule, werden Frauen und Mädchen viel weniger oft erwähnt als Männer und Buben (vgl. Meulenbelt 1988, S.132). *„Und wenn sie vorkommen, dann fast immer als Mütter und kaum als Menschen mit eigenem Beruf“* (ebd., S.132). Die klassische Mutter-Vater-Kind-Familie ist vorherrschend, in der der Mann als Ernährer und die Frau als Zentrum der Familie dargestellt werden. Buben nehmen oft mutige Rollen ein oder treten als „Schlingel“ auf, Mädchen sind ängstlich und werden aus schwierigen Situationen oftmals von Brüdern gerettet. Während weibliche Vorbilder fehlen, sind männliche Leistungen vordergründig (vgl. ebd., S.132f; vgl. Leithold 2004, S.36). *„...Unterrichtsmaterialien [sind; Anm. d. Verf.] meist so aufbereitet, dass Mädchen/Frauen fast bis überhaupt nicht auftreten oder in diskriminierender, frauenverachtender Weise dargestellt sind“* (Leithold 2008, S.35). Wenn auch sexistische Beispiele entfernt wurden, bleibt die Darstellung weiblicher Personen einseitig (vgl. Leithold 2004, S.36). Gindl und Hefler beziehen sich in ähnlicher Weise wie die vorangehenden Autorinnen auf dieses Thema und sprechen damit explizit Lehrunterlagen der Erwachsenenbildung an (Gindl/Hefler 2006, S.6). *„Ohne eine bewusste Entscheidung, dieses Ziel zu verfolgen, führen die üblichen Usancen und Traditionen oft dazu, dass Frauen nicht in der Weise angesprochen werden wie Männer (z.B. erfolgt häufig die Anrede in männlicher Form, der Sprachgebrauch ist asymmetrisch, Beispiele sind nicht gendergerecht, orientieren sich an männlich geprägten Normvorstellungen oder sind implizit bzw. gar explizit sexistisch“* (ebd., S.6).

Lehrpläne und Lehrbücher haben einen großen Anteil an der Erhaltung geschlechtlicher Hierarchien, davon gehen feministische SchulforscherInnen aus (vgl. Birmily et. al. 1991, S.20f; zit. n. Leithold 2004, S.24). Aus diesen Gründen ist es unumgänglich, geschlechtergerechte Unterrichtsmaterialien anzuwenden.

*„Lernunterlagen ermöglichen den Teilnehmenden einen gleichberechtigten Zugang zu Wissen und Inhalten und sie gewährleisten Transparenz hinsichtlich der behandelten Inhalte und Quellen. Lehrunterlagen machen – unabhängig von etwaigen Verhinderun-*

*gen während der Präsenzzeiten einer Lehrveranstaltung – Inhalte für alle gleichermaßen zugänglich. Damit sind gut durchdachte Lehrunterlagen bereits ein wichtiger Beitrag zur Gendersensibilität“ (Gindl/Hefler 2006, S.6). Können Lernende, aus welchen Gründen auch immer, nicht an allen Seminarterminen teilnehmen, haben sie dennoch mittels guter Unterlagen die Möglichkeit auf einem annähernd gleichen Wissensstand zu sein wie ihre KollegInnen.*

Grundsätzlich sind in Lehrunterlagen Generalisierungen bezogen auf das Geschlecht zu vermeiden. Zudem müssen Identifikationsmöglichkeiten für Frauen und Männer angeboten werden (vgl. ebd., S.10). *„Zuletzt sollte auch darauf geachtet werden, dass vermeintlich ‚weibliche und ‚männliche‘ Wissensgebiete und Themen, Lebenserfahrungen und Forschungsfragen nicht hierarchisierend bewertet werden“ (ebd., S.10).*

Arbeitsmaterial soll auch den TeilnehmerInnen so zur Verfügung gestellt werden, dass jede/r gut damit arbeiten kann. Frauen gibt es oftmals Sicherheit, bei einem Vortrag Materialien wie Stichwortzettel, Bilder, Flipcharts usw. einsetzen zu können. Ist dies gewährleistet, können manche Frauen dadurch dazu motiviert werden, die Herausforderung der Präsentation vor der Gruppe anzunehmen. Diese unterstützenden Materialien bieten auch für Männer Anhaltspunkt und können dazu beitragen die Vorträge im zeitlichen Rahmen zu halten (vgl. Baur/Marti 2000, S.40).

## **9.7 Konkrete Beispiele der Umsetzbarkeit**

Zur geschlechtergerechten Didaktik gibt es keine Patentrezepte, aber wesentliche Punkte, wie beispielsweise die Reflexion des eigenen Unterrichtens und/oder themenspezifische Diskussionen mit Kolleginnen, die zu einem Gelingen in der Praxis beitragen können (vgl. Baur/Marti 2000, S.36).

Merz betont vier Punkte, die bei der Vermittlung von Gender unterstützend wirken. Erstens handelt es sich dabei um das Anknüpfen am Konkreten. Es ist wichtig, von der Lebenssituation, den Erfahrungen usw. der Teilnehmenden auszugehen, Meinungen einzubeziehen und aktuelle Konflikte aufzugreifen. Zweitens erwähnt Merz, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar gemacht werden sollen. Dabei ist es notwendig, den Gesellschaftlichen Aspekt einzubeziehen, um Typisierungen und Zuschreibungen

zum Natürlichen zu vermeiden. Als dritter Punkt wird erwähnt, dass der Hintergrund bewusst gemacht werden soll (vgl. Merz 2006a, S.12).

„- *Wie, wo und wodurch wirkt Geschlecht oder Gender auf den drei Ebenen Individuum, Institution, Kollektiv und Gesellschaft?*

- *Welchen Anteil an der Fragestellung, am Konflikt hat der situative, persönliche Kontext, welchen der gesellschaftliche Hintergrund?“* (ebd., S.12).

Viertens führt Merz die Entwicklung von Alternativen und Lösungen an. Neues Verhalten soll ausprobiert werden können, die Fülle an Handlungsmöglichkeiten soll erkannt und nutzbar werden (vgl. ebd., S.12). Gemeinsam sollte man die „... *Vision einer echten Geschlechterdemokratie ins Auge fassen und im Auge behalten*“ (ebd., S.12).

Spieß spricht sich klar und deutlich für geschlechtergerechte Didaktik aus. Dennoch empfiehlt sie auch, sich ab und an davon zu distanzieren, um die Lernenden unter anderem nicht damit zu überreizen. „*Gender soll in der Lehre bewusst gemacht und zugleich dekonstruiert werden, gleichzeitig aber auch das »undoing gender« praktiziert werden. Die Lehre soll so offen sein, damit Studierende bei sich das ‚multigeschlechtliche Selbst‘ entdecken können*“ (Spieß 2008, S.45).

### 9.7.1 Vergabe von Arbeitsaufträgen

Derichs-Kunstmann et. al. stellten fest, dass die Aufgabenverteilung in Arbeitsgruppen zumeist geschlechtsspezifisch verläuft<sup>22</sup> (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.122). „*Um die geschlechtsbezogenen Zuweisungen aufbrechen zu können, bietet sich als stützende Maßnahme an, den Frauenanteil in den Arbeitsgruppen zu erhöhen bzw. gezielt mit der Geschlechterzusammensetzung von Arbeitsgruppen umzugehen*“ (ebd., S.123).

Plaimauer spricht sich dafür aus, Aufgaben vermehrt nicht geschlechtstypisch zu verteilen und sie plädiert dafür, Diskriminierungen sofort zu thematisieren (vgl. Plaimauer 2008, S.69; vgl. Baur/Marti 2000, S.39). Ich gehe davon aus, dass alle Arten von Diskriminierung, sei es aufgrund des Geschlechts oder aufgrund anderer Faktoren, direkt angesprochen und diskutiert werden müssen. Herabsetzungen sind für sinnvolles Arbeiten hinderlich, dies muss von Beginn an klar formuliert werden.

---

<sup>22</sup> Siehe dazu Kapitel „Konstruktion der AkteurInnen“.

Derichs-Kunstmann et. al. schließen sich der Ansicht Plaimauers an, indem sie dafür plädieren, hierarchisierende Bewertungen der Aufgaben aufzubrechen und ungewohnte Aufgaben auszuprobieren und zu üben (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.123).

Hin und wieder, so Baur und Marti, ist es aber auch sinnvoll, die Aufgabenverteilung den Teilnehmenden selbst zu überlassen und damit der geschlechtstypischen Rollenverteilung freien Lauf zu lassen, um danach gemeinsam die Situation zu reflektieren (vgl. Baur/Marti 2000, S.39).

Frauen präsentieren, wie bereits in Kapitel „Rolle der TeilnehmerInnen“ beschrieben, eher zurückhaltend im Plenum. Selbst in Seminaren, die vermehrt von Frauen besucht werden, konnte festgestellt werden, dass eher männliche Teilnehmer geneigt sind, Arbeitsergebnisse im Plenum darzustellen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.69).

Wenn sich manche TeilnehmerInnen eher zurückhalten als andere, sollte darauf geachtet werden, ob sich diese ausgeschlossen fühlen oder keinen Platz finden sich einzubringen. Es kann auch sein, dass Lernende bewusst zu bestimmten Themen nichts sagen. Bei Nachfragen muss darauf geachtet werden, dass dies als Möglichkeit sich zu Wort zu melden und nicht als Kritik verstanden wird. Es muss nicht immer eine Person direkt angesprochen werden, es kann auch darauf hingewiesen werden, dass jede/r TeilnehmerIn die Chance hat, sich aktiv zu beteiligen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.18). Es gibt Methoden, bei denen alle Lernenden zu Wort kommen können und sollen, z.B. die Blitzlichttrunde. Diese können immer wieder im Seminarverlauf eingesetzt werden und eventuell manchen TeilnehmerInnen die Scheu nehmen, sich im Plenum zu Wort zu melden oder auch nur für diesen Moment Raum schaffen sich zu äußern (auch wenn manche Menschen sich in anderen Situationen zurückhalten) (vgl. ebd., S.17). Zudem kann versucht werden die Gruppe zu stärken, indem nicht eine leitende Person ausgewählt sondern dem gesamten Arbeitsteam mehr Verantwortung zugeordnet wird, die Aufgaben an alle verteilt werden. Damit kann Konkurrenz vermieden werden, die nachweisbar das Erreichen gesteckter Lernziele verhindern kann (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.123).

## 9.7.2 Reflexion

Lehren und Lernen geschieht immer über eine Beziehung zueinander (vgl. Heursen 2001, S.312). Lehrende und Lernende gehen eine Bindung ein, haben speziellen persönlichen Kontakt zueinander. Über diesen Kontakt werden verschiedene Inhalte transportiert.

Laut Spieß müssen sich Lehrpersonen darüber bewusst werden, wie wichtig das Thema Geschlecht in allen Unterrichtsgegenständen ist. Erst dann kann das eigene Doing Gender erkannt und bewusst gemacht werden. Sehr viele Lehrende gehen jedoch davon aus, dass in ihrem Bereich der Forschung und Lehre Geschlecht von minderer Bedeutung sei. Zudem erkennen die meisten ihr unterschiedliches Verhalten gegenüber zu unterrichtenden Frauen und Männern nicht (vgl. Spieß 2008, S.41). Jede/r Einzelne muss sich demnach darüber bewusst werden, dass durch den Unterricht, durch die Interaktion unbewusst Normen, Werte und dergleichen transportiert werden, so auch bezüglich des Geschlechts.

Lugstein erinnert daran, „... *dass wir alle durch unsere Sozialisation in einer Geschlechterrolle geprägt sind*“ (Lugstein 2008, S.4). Jede/r lebt demnach selbst eine geschlechtliche Rolle, diese zu hinterfragen ist meines Erachtens erster und notwendiger Schritt zur geschlechtergerechten Didaktik.

Baur und Marti gehen davon aus, dass geschlechtergerechte Didaktik und professionelles Handeln als TrainerIn erst möglich ist, wenn gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen hinterfragt und reflektiert werden, um Bilder und Rollen zu erkennen und möglicherweise zu verändern (vgl. Baur/Marti 2000, S.10).

Ebenso wichtig ist die Reflexion der TeilnehmerInnen über gesellschaftliche Verhältnisse aber auch über eigene Einstellungen und Handlungsweisen. Güting schlägt vor, Situationen in denen Geschlecht thematisiert wird als Anstoß zu nehmen, um zu diskutieren und zu reflektieren (vgl. Güting 2004, o.S.; zit. n. Mörth 2005, S.66; vgl. ebd., S.41). Aktuelle Vorfälle also sieht die Autorin als geeignete Möglichkeit, um das Thema Geschlecht aufzugreifen. Gleicher Ansicht sind Gindl und Hefler, die als dritte Ebe-

ne zur Umsetzung von gendersensibler Didaktik Situationen im Lernprozess anführen<sup>23</sup>. Bestimmte Situationen werden von Vortragenden aufgegriffen und weiter bearbeitet, um gemeinsam Genderkompetenzen erweitern zu können (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.1). Um das Verfestigen von geschlechtsbedingten Hierarchien zu vermeiden, die Lernprozesse verhindern können, ist Reflexion nötig (vgl. Baur/Marti 2000, S.12). *„Kursleitende sollen sich über das gesellschaftliche Verhältnis der Geschlechter klar werden und sich bewusst machen, welche vielfältigen Rollenkonflikte sich daraus für Frauen oder für Männer ergeben können, von welchen Stereotypen ihr eigenes Verhalten geprägt ist und wo sie bewusst davon abweichen wollen“* (ebd., S.12f). Baur und Marti betonen hier noch einmal, wie wichtig es als TrainerIn ist die eigene Rolle zu reflektieren und über gesellschaftliche Verhältnisse bescheid zu wissen, aber auch Teilnehmende dazu anzuregen, sich selbst Gedanken über jene Situationen und Strukturen zu machen.

Wie bereits mehrfach in den vorangehenden Kapiteln beschrieben, herrschen große Differenzen innerhalb eines Geschlechts, auf diese Binnendifferenz muss in der genderkompetenten Lehre hingewiesen werden (vgl. Spieß 2008, S.45). Baur und Marti weisen auch darauf hin, dass in geschlechtsheterogenen Gruppen Gleichheiten von Frauen und/oder von Männern aufgezeigt werden sollen. Frauen orientieren sich automatisch in geschlechtergemischten Situationen an Männern, durch das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten können sie sich gegenseitig unterstützen (vgl. Baur/Marti 2000, S.53). *„Im anderen Fall werden die Frauen leicht in die Situation gebracht, sich nicht nur gegenüber den Männern positionieren zu müssen (und sich entgegen der traditionellen Rollenverteilung zu verhalten), sondern auch gegenüber den Frauen“* (ebd., S.58).

Dennoch ist es wichtig, so Baur und Marti, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ausgewogener Form thematisiert werden (vgl. ebd., S.52f).

Spieß erwähnt, dass allen Lernenden, egal welchen Geschlechts, gleich viel zugetraut werden muss. Ebenso ist es wichtig, in verschiedenen Lernsituationen Jedem/Jeder gleich viel Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (vgl. Spieß 2008, S.45). Da diese Dinge oft unterbewusst geschehen, erfordert jene Art der Gleichberechtigung, meiner

---

<sup>23</sup> Siehe Kapitel „Geschlechtergerechte Didaktik“.

Meinung nach, große Reflexionsfähigkeit über das eigene Verhalten. Es ist auch möglich, sich von KollegInnen bewusst beobachten zu lassen, um einen objektiveren Blick darüber zu erhalten, ob eigene Vorsätze auch tatsächlich umgesetzt werden bzw. wo noch Mängel auftreten.

Um das Unterrichtsprinzip „Gleichstellung von Frauen und Männern“ tatsächlich umsetzen zu können, so Plaimauer, ist es notwendig, Handeln, Denken und Umsetzung bezogen auf das Geschlecht reflektieren zu lernen. Alltägliche Stereotypen sollten dabei mittels der so genannten Genderbrille durchleuchtet und hinterfragt werden, somit können neue Lernfelder für beide Geschlechter aufgetan werden (vgl. Plaimauer 2008, S.56). Wieder spricht die Autorin von SchülerInnen, wobei ich überzeugt davon bin, dass jenes Vorgehen auch für Erwachsene neue Möglichkeiten eröffnen kann.

Schwanzers Text handelt ausschließlich von Erwachsenenbildung, auch sie ist der Ansicht, dass Handlungsspielräume durch geschlechtergerechte Didaktik erweitert werden können. Tradierte Rollenverhältnisse sollen reflektiert und in Frage gestellt werden, damit Bildung einen Beitrag zur Veränderung dieser leisten kann (vgl. Schwanzer 2008, S.76f). Lehrende also sollen nicht nur ihr eigenes Verhalten und ihre Einstellungen reflektieren, sie sollen auch Lernende dazu anhalten und motivieren, sich selbst kritisch zu hinterfragen.

*„Gerade weil Lernende zu ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ bereits über verfestigte Anschauungen verfügen, benötigen sie Zeit, sich auf neue Aussagen zu Gender und zum Geschlechterverhältnis überhaupt einzulassen“* (Gindl/Hefler 2006, S.6). Reflexion der TeilnehmerInnen über sich selbst, über ihre eigenen Bilder und ihr Rollenverständnis bezüglich Männer und Frauen kann sich demzufolge sehr schwierig gestalten. Männer und Frauen haben im Laufe ihres Lebens Erfahrungen gesammelt, die ihr Verständnis über die Geschlechter in großem Maß prägten, diese Einstellungen können nicht innerhalb eines Seminars aufgebrochen und völlig verändert werden. Es kann aber dazu angeregt werden, über dieses Verständnis nachzudenken.

*„Grundlegend ist, daß sich Veränderungsmöglichkeiten erst ergeben können, wenn die heimliche Hierarchie und Rollenzuweisung reflektiert und thematisiert wird ...“* (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.123).



Für die Reflexion der Vorerfahrungen muss genügend Zeit eingeplant werden. *„Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik ist es unserer Ansicht nach zentral, individuelle Lebenserfahrungen einzubeziehen“* (Gindl/Hefler 2006, S.14). Durch die eigenen Erfahrungen können sich Menschen in Lehrveranstaltungen in ganz persönlicher Weise einbringen, dies ist ausschließlich über inhaltliche Auseinandersetzungen nicht möglich (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.14). *„Individueller Austausch vermittelt das Gefühl der Wertschätzung und des Interesses an der eigenen Person. Und die Auseinandersetzung mit individuellen Perspektiven hilft deutlich zu machen, welchen Einfluss geschlechtsspezifische Sozialisation auf Lebenserfahrung hat“* (ebd., S.14).

Hierarchien und gesellschaftliche Ordnungsmuster zeigen sich deutlich bei Prozessen der Entscheidung, so Gindl und Hefler. Aus diesem Grund plädieren die AutorInnen dafür, diese zu reflektieren und damit Zuschreibungen an Männer und Frauen, die für Entscheidungen relevant waren, sichtbar zu machen und sich diese genauer vor Augen zu führen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.21). *„Sobald ein Ergebnis eines Entscheidungsprozesses es nahe legt, auf die genderrelevanten Zuschreibungen zurückzukommen, sollte der Gruppe eine eigene Reflexionseinheit – nach einer kurzen Pause – vorgeschlagen werden. Die Pause selbst bietet dem/der LeiterIn die Gelegenheit Leitfragen für die Gruppendiskussion vorzubereiten“* (ebd., S.22).

Durch gemeinsames Reflektieren können Stereotypen diskutiert und aufgebrochen werden, zudem kann erarbeitet und entdeckt werden, dass das Thema Gender und Rollenverhalten auch in geschlechtshomogenen Gruppen zum Tragen kommt. Des Weiteren ist es möglich, aufzuzeigen, dass Männer und Frauen über sehr weit gefächerte Spektren an unterschiedlichem Verhalten verfügen, Individuen aus einem großen Handlungsfeld wählen können und sich nicht auf eine Rolle einschränken müssen (vgl. ebd., S.22f).

Wesentlich, um geschlechtergerechten Umgang in Lehr- und Lernsituationen zu ermöglichen, ist die Reflexionsfähigkeit der Lehrperson. Das eigene Verständnis über die Geschlechter und Rollenbilder, sowie das eigene Verhalten in Bezug auf Gender muss kritisch beleuchtet und hinterfragt werden. Dabei ist es oft hilfreich, mit KollegInnen zu sprechen, Erfahrungen auszutauschen.

Des Weiteren ist es unumgänglich, um als Lehrende/r nachhaltig etwas zum Geschlechterdiskurs beizutragen, Lernende dazu anzuregen, sich über Vorstellungen bezüglich Geschlecht und Rolle, aber auch, gleich wie LehrveranstaltungsleiterInnen, über das eigene Verhalten nachzudenken.

Zudem sollten im Lernprozess Situationen aufgegriffen werden, die gemeinsam reflektiert werden können. Dadurch ist es möglich, stereotype Rollenverständnisse sichtbar und hinterfragt zu machen, aber auch aufzuzeigen, wie der Prozess der Reflexion von Verhaltensweisen vor sich gehen kann.

*„So lange das sozialisationsbedingte weibliche bzw. männliche Rollenverhalten nicht bewusst reflektiert wird, wird die geschlechterhierarchische Ordnung in den Bildungsveranstaltungen weitergeführt“* (Baur/Marti 2000, S.7).

### 9.7.3 Einsatz von Methoden

Eine Vielfalt von Methoden ist sinnvoll, um unterschiedlichste Individuen zur aktiven Teilhabe am Unterricht zu motivieren. Eine gute pädagogische Herangehensweise wirkt sich auf die Aktivität der TeilnehmerInnen aus. Anders als beim Vortrag beteiligten sich Lernende beim Einsatz verschiedener Methoden, beispielsweise in selbstständigen Arbeitsgruppen, aktiv und stellen Fragen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.167). Der Einsatz von Arbeitsgruppen kann demzufolge TeilnehmerInnen zu aktiven Beiträgen motivieren. *„Zwar boten die Arbeitsgruppen nicht in jedem Fall schon mehr Möglichkeiten zur Aktivierung der teilnehmenden Frauen – auch hier gab es Einschränkungen und Hemmnisse –, dennoch hatten die Teilnehmerinnen in den kleineren Lerneinheiten größere Chancen, Redefähigkeiten und Durchsetzungsstrategien zu erlernen und damit ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln“*<sup>24</sup> (ebd., S.176;). Vor allem für Frauen also bringt jene Methode Vorteile mit sich, da in kleinen Gruppen ausprobiert, geübt werden kann.

Um Genderthemen zu vermitteln sind projektartige Methoden von Vorteil, *„... weil sie mehr Spielraum für die Definition der eigenen Identität lassen“* (Baur/Marti 2000, S.60).

---

<sup>24</sup> Vgl. dazu auch Baur/Marti 2000, S.39.

Arbeitsgruppen bringen zudem den Vorteil mit sich, dass unterschiedliches Lerntempo weniger Rolle spielt als in der Gesamtgruppe (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.188). Methodenvielfalt, so Baur und Marti, bietet viele Möglichkeiten zur intensiven Auseinandersetzung mit anderen TeilnehmerInnen und dem Thema. Zudem wird die Möglichkeit geboten, Neues auszuprobieren und das Verhaltensrepertoire zu erweitern (vgl. Baur/Marti 2000, S.37).

Durch den Wechsel von Methoden kann außerdem versucht werden männliche Teilnehmer, die das Seminar dominieren, zurückzunehmen und damit anderen die Möglichkeit zu geben sich einzubringen, z.B. in kleineren Gruppen. Einem sehr dominanten Verhalten einzelner Teilnehmer soll nicht zu viel Aufmerksamkeit entgegen gebracht werden. Zudem kann versucht werden, wenn Störungen auftreten, die Raumgestaltung, Sitzordnung oder Tischaufstellung zu verändern (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.188).

*„Nicht die Methoden sind geschlechterbewusst, sondern die Auswahl und der gezielte Einsatz der Methoden“* (Baur/Marti 2000, S.37).

#### 9.7.4 Teamteaching

*„Für Lernende wie für Lehrende ist es ein zusätzlicher Gewinn, wenn die Lerngruppe nicht nur von einer, sondern von zwei Personen geleitet wird, die verschiedene Kompetenzen einbringen und Funktionen übernehmen“* (Baur/Marti 2000, S.49).

Bezüglich der Struktur schlägt auch Plaimauer etwa ein Unterrichtsteam vor, das aus einem weiblichen und einem männlichen Part besteht (vgl. Plaimauer 2008, S.69). In der Erwachsenenbildung ist die Variante des Teamteachings eher vertreten als im Schul- und Universitätsbereich. Die von Derichs-Kunstmann et. al befragten Vortragenden sprachen sich ebenfalls positiv einem Unterrichtsteam gegenüber aus. Für sie war sowohl eine geschlechtliche als auch altersmäßige Mischung wichtig. Zudem sollte keine Konkurrenz und Dominanz auftauchen. Als notwendig erachteten sie auch, dass das Team auf gleicher Wellenlänge ist (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.166). Baur und Marti halten ebenfalls eine ähnliche Einstellung bezüglich Gleichstellung und Geschlecht, sowie eine Bereitschaft und Akzeptanz zum eigenen geschlechtstypischen Verhalten für die Voraussetzung zum Gelingen eines Unterrichtsteams (vgl. Baur/Marti 2000, S.49).

Das gemeinsame Unterrichten bietet nicht nur für Lernende Vorteile aufgrund möglicher Unterschiede in Ansichts- und Vorgangsweise, sondern auch für die Unterrichten selbst, da Unterstützung und Aufgabenteilung erfolgen und auch positive Kritik eingeflochten werden kann.

Es besteht auch die Möglichkeit des gleichgeschlechtlichen Teamteachings. Zwei Frauen können beispielsweise stereotype Vorurteile widerlegen. Männliches Teamteaching ist bereits weit verbreitet, wichtig dabei ist, dass auch in diesen Konstellationen die Genderthematik einbezogen wird (vgl. ebd., S.49).

### 9.7.5 Rollenspiel

Um Handlungsmöglichkeiten zu erproben eignen sich beispielsweise Pantomime, Collagen, Körperskulpturen oder auch das Rollenspiel (vgl. Baur/Marti 2000, S.60).

Gindl und Hefler schlagen vor, Rollenspiele einzusetzen, um das Thema Gender zu bearbeiten. Hierfür ist es aber wichtig, dass sich die Gruppe bereits kennt und einigermaßen Vertrauen zu einander aufgebaut hat, daher ist es sinnvoll, diese Methode erst in späteren Einheiten einzusetzen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.23). *„Rollenspiele sind eine gut geeignete Methode, innerhalb einer Lerngruppe Handlungsmöglichkeiten zu ‚proben‘ und gespieltes ‚Geschlechterrollen‘-Verhalten auf gesellschaftliche Ordnung zu beziehen“* (ebd., S.24).

Merz empfiehlt ebenfalls die Methode des Rollenspiels, um den Erfahrungshorizont bezüglich Geschlechterkompetenz zu erweitern (vgl. Merz 2007, S.170).

Ich gehe davon aus, dass die Lehrveranstaltungsleitung mit dieser Methode gut vertraut sein soll, um diese sinnvoll vorzubereiten, zu begleiten und nachzubesprechen. Außerdem sehe ich die Gefahr, dass einige TeilnehmerInnen sich nicht gerne schauspielerisch vor der Gruppe präsentieren. Derichs-Kunsmann et. al. stellten fest, dass Männer Rollenspiele eher bevorzugen als Frauen. Die Autorinnen gehen davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen dieser Methode und Möglichkeiten der Selbstdarstellung vor der Gruppe gibt und sehen darin den Grund für teilweise Ablehnung von weiblicher Seite (vgl. Derichs-Kunsmann et. al. 1999, S.175). Daher empfehle ich, dass jene Arbeitsform auf freiwilliger Basis stattfinden soll. Die Darstellung oder eine Rolle kann beispielsweise in einer kleinen Gruppe erarbeitet werden, nicht jede Person aber muss tatsächlich mitspielen. Außerdem ist eine langsame Annäherung an das Rollenspiel nötig,

da nicht alle TeilnehmerInnen mit der Methode gleiche Erfahrungen haben. So kann zum Beispiel zu Beginn ein Standbild (und möglicherweise eine oder zwei Handlungsoptionen) dargestellt werden, eine Steigerung bis hin zum tatsächlichen Rollenspiel ist möglich.

Andere Rollen, so auch eine andere geschlechtliche Identität, können beispielsweise im Internet eingenommen werden. Dabei können Erfahrungen sehr realistisch sein, da man selbst anonym bleibt (vgl. Merz 2007, S.170). Stahr aber weist darauf hin, dass das Spiel mit der virtuellen Realität unterschiedlich genutzt werden kann. Einerseits kann dadurch mehr Verständnis für andere aufgebracht werden, wodurch eine Annäherung der Geschlechter stattfinden kann. Andererseits stellt das Ändern der Geschlechtlichkeit im virtuellen Kontext eine Möglichkeit dar, andere zu verletzen oder gar abzuwerten (vgl. Stahr 2001, S.173f). Zudem scheint das Überschreiten der eigenen Geschlechtsidentität, selbst über virtuelle Pfade, in denen der Körper unsichtbar bleibt, nicht einfach zu sein. So konnte festgestellt werden, dass Frauen und Männer im Internet, „männliche“ und „weibliche“ Stile zu Kommunizieren anwendeten, selbst wenn durch Codenamen das „reale Geschlecht“ nicht offensichtlich war (vgl. Jess-Desaeveer 1999, S.129; zit. n. Merz 2006b, S.123).

### 9.7.6 Biographiearbeit

Die Biographiearbeit<sup>25</sup> kann eine Möglichkeit darstellen, um eine vertiefende Auseinandersetzung jedes Individuums mit dem Thema Geschlecht zu erzielen (vgl. Merz 2006b, S.20). Durch diese Methode können Verfestigungen im Rollenverhalten aufgezeigt und verarbeitet werden (vgl. Baur/Marti 2000, S.42f). Es muss darauf geachtet werden, dass jede/r sich auf seine/ihre eigenen Erfahrungen einlässt. Eine langsame Annäherung ist zu empfehlen, da Erfahrungen und Erlebnisse mit Verletzungen verbunden sein können. Stereotypen sollen hinterfragt werden, dennoch muss Raum für jede Meinung und Einstellung sein (vgl. Merz 2006b, S.20). Für Männer ist diese Art der Annäherung an Ste-

---

<sup>25</sup> Veronika Merz bietet in ihren Unterlagen „Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung“ von Seite 20-42 praktische Umsetzungsbeispiele zur Biografiearbeit an. Weiters beinhalten die Unterlagen Arbeitsmaterialien zur Wahrnehmung, dem Rollenspiel und Denkanstöße.

reotypen vermutlich schwieriger, da sie es weniger gewohnt sind eigenes Verhalten, Gefühle und Einstellungen zu reflektieren (vgl. Baur/Marti 2000, S.43). *„Speziell in gemischten Gruppen braucht es viel Fingerspitzengefühl, damit kollektive Zuschreibungen und individuelle Neigungen und Auffassungen nicht vermischt werden“* (Merz 2006b, S.20). Es besteht die Möglichkeit der vorübergehenden Trennung der Geschlechter (vgl. ebd., S.20).

### 9.7.7 Verhaltensregeln

Sinnvoll ist es auch, zu Beginn des Seminars Verhaltensregeln zu vereinbaren, um das gemeinsame Arbeiten zu erleichtern. *„Solche Gruppenregeln sind beispielsweise das Prinzip, einander wertschätzend zu begegnen, die Beachtung von Feedback-Regeln, Regeln zum Umgang mit Verspätungen und Fehlzeiten, für ein kurzfristiges Verlassen oder ein vollständiges Ausscheiden aus der Lehrgruppe oder Regeln, wie im Fall von Terminverschiebungen vorgegangen wird“* (Gindl/Hefler 2006, S.12). Sowohl strukturelle Regeln als auch Vereinbarungen bezüglich des Verhaltens den anderen TeilnehmerInnen gegenüber können bereits im Vorfeld viele Probleme, die im Laufe eines Seminars entstehen können, beseitigen.

Beispielsweise können Regelungen über die Redezeit lange Monologe verhindern. Ebenso kann damit das Unterbrechen anderer während ihrer Beiträge unterbunden werden (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.188).

Gindl und Hefler schlagen vor, bewusst Regeln einzusetzen, die geschlechtstypische Arbeitsaufteilungen vermeiden sollen. Diese sollten höflich und verständlich formuliert werden. Außerdem ist es wichtig, dass, beim Versuch diese Regeln durchzusetzen, nicht einzelne TeilnehmerInnen aufgefordert werden bestimmte Aufgaben zu übernehmen, um Bloßstellung zu vermeiden. Schlussendlich muss sich jedes Individuum selbst dafür entscheiden, ob es aktiv zum Seminarverlauf beitragen möchte oder nicht (vgl. Gindl/Hefler 2006, S.13).

### 9.7.8 Bewusstes Einbeziehen

Durch bewusstes Ansehen von Frauen oder auch bei Gelegenheit das Ansprechen einzelner Teilnehmerinnen kann versucht werden, sie bei Bedarf aktiv ins Seminar einzubeziehen (vgl. Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.188).

Einer klassischen Rollenverteilung soll entgegengewirkt werden. Dies kann durch das Bilden von geschlechtshomogenen Gruppen versucht werden, wie in Kapitel „Geschlechtertrennung oder geschlechtergetrennter Unterricht“ bereits dargestellt. Außerdem soll es zu keiner Konkurrenz und Hierarchie der Aufgaben kommen. Neue Rollen können in geschütztem Rahmen geübt werden, dies kann durchaus in Arbeitsgruppen thematisiert werden (vgl. ebd., S.188).

Der Einbezug von Frauen muss aber auch auf der Ebene der Kompetenzen geschehen. Soziale Kompetenzen, die hauptsächlich von Frauen geleistet werden und wesentlich zum Unterricht beitragen, müssen als Leistungen thematisiert und anerkannt werden (vgl. Dobner 1997, S.80; zit. n. Baur/Marti 2000, S.55).

## **10. Resümee**

*„Männer und Frauen, die die Mädchen- und Jungensozialisation dieser Gesellschaft durchlaufen haben und in ihrem beruflichen wie privaten Alltag in das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis eingebunden sind, beteiligen sich auch im Rahmen von Erwachsenenbildungsarbeit weiter an der Inszenierung der Geschlechterhierarchie, es sei denn, didaktische Arrangements und methodische Sensibilität ermöglichen es ihnen, dieses zu durchbrechen“* (Derichs-Kunstmann et. al. 1999, S.185).

Im alltäglichen Leben werden Menschen durch die Sozialisation zu Männern und Frauen, das Individuum selbst ist ebenso daran beteiligt wie seine Umwelt. Dieses gewohnte Leben in Zweigeschlechtlichkeit und die gelebten Hierarchien werden in allen Bereichen aktiv umgesetzt, so auch in der Erwachsenenbildung. Sowohl in der Einstellungspolitik vieler Institutionen als auch im Unterrichtsstil der Vortragenden wie auch in Unterrichtsmaterialien finden sich Ungerechtigkeiten Frauen und Männer betreffend wieder. Selbst die TeilnehmerInnen von Seminaren der Erwachsenenbildung konstruieren Männlichkeit und Weiblichkeit und schaffen damit Hierarchien.

Geschlecht beeinflusst das gesamte Leben und somit auch Bildungsverläufe und Bildungschancen. Durch unterschiedliche Vorstellungen über die Lebensverläufe von Männern und Frauen werden diese beeinflusst und eingeschränkt bzw. schränken sie sich durch ihre Vorstellungen die Geschlechter betreffend selbst ein. Bestimmte Berufe, Bildungs- und Ausbildungszweige sind geschlechtlich geprägt und machen es dem an-

deren Geschlecht Zugehörigen schwer, (sich dafür zu entscheiden) jene Wege einzuschlagen. Durch das starre Beharren auf und das Rekonstruieren von Geschlechtsrollen, werden Möglichkeiten der eigenen Lebensführung (auch im Bereich von Bildung und Ausbildung) stark eingeschränkt.

Männer und Frauen leben offensichtlich völlig unterschiedliche Leben. Es wird anderes von ihnen erwartet, sie selbst trauen sich unterschiedliches zu, ihre Lebens- und Bildungsentwürfe und -verläufe sind geprägt von Vorstellungen das Geschlecht betreffend. Völlig unvoreingenommene Entscheidungen sind offensichtlich unmöglich, da wir einerseits durch unsere Sozialisation zu Frauen und Männern geworden sind, uns selbst als geschlechtliches Wesen, in Abgrenzung zum anderen Geschlecht, betrachten und uns auch danach verhalten. Andererseits macht unser Umfeld es uns schwer, unkonventionelle Entscheidungen zu treffen. Wie bereits mehrmals erwähnt, entsteht durch die unterschiedlichen Vorstellungen Ungleichheit, nicht jede/r ist mit der auferlegten Rolle zufrieden, möchte tatsächlich einen das Geschlecht betreffend vorbestimmten Weg einschlagen.

Bildung kann einen wesentlichen Beitrag zur Gleichberechtigung leisten. TrägerInnen und Einrichtungen müssen davon überzeugt sein, dass sie auf diesem Weg ihren Anteil für gleiche Rechte und damit die bessere Nutzung von Ressourcen beitragen können.

Vor allem muss Einrichtungen bewusst werden, dass in der Erwachsenenbildung, von Seiten der Institution (z.B.: durch die Bewerbung der Kurse, durch geschlechtsspezifische Angebote, durch Lehrveranstaltungszeiten, durch die Erreichbarkeit der Einrichtung, durch die Einrichtungshierarchie usw.), TrainerInnen (z.B.: durch das Anwenden oder Nichtanwenden der geschlechtergerechten Sprache, durch den Einsatz von geschlechtsspezifischen Beispielen, durch den Einsatz diverser Medien, durch das Auftreten der Person als geschlechtliches Wesen selbst, durch das Verhalten TeilnehmerInnen gegenüber usw.) und TeilnehmerInnen selbst (z.B.: durch die Verteilung von Aufgaben wie Präsentieren und Mitschreiben, durch die Selbstdarstellung im Raum, durch die verwendete Sprache, durch Körpersprache und Körperhaltung usw.) sowohl Aufrechterhaltung als auch Konstruktionen von geschlechtlichen Rollen stattfinden.

Fortbildungen für Lehrende sind besonders wichtig. Einerseits muss ihnen die „normal“ gewordene Zweigeschlechtlichkeit mit den damit verbundenen Hierarchien bewusst werden, um auch TeilnehmerInnen darauf aufmerksam machen zu können, andererseits



sollen sie eigenes Verhalten reflektieren, Möglichkeiten der Umsetzung von Gleichberechtigung im Unterricht erfahren und ausprobieren können sowie einen kritischen Blick für Methoden und Materialien entwickeln.

Wichtig dabei ist, meines Erachtens, dass das eigene Verhalten stetig reflektiert und auf seine Wirkweise hin überprüft wird. Methoden und Unterlagen müssen ebenfalls immer wieder daraufhin kontrolliert werden, ob sie für alle Teilnehmenden optimalen Lernerfolg versprechen. Durch die 3-R-Methode beispielsweise, die im Text (Kapitel „Rolle der Lehrenden und der Institution“) genauer dargestellt wird, lässt sich auch ein kritischer Blick auf die Institution richten. Es werden Repräsentanz, Ressourcen und Realisierung in Bezug auf Gleichberechtigung überprüft, um diese folgend verändern zu können.

Es ist also nicht nur eine Veränderung nötig, sondern ein permanentes Arbeiten an den Bedingungen und an sich selbst, um Gleichberechtigung in der Erwachsenenbildung durchzusetzen und in den Alltag zu tragen. Jede/r einzelne in der Erwachsenenbildung Tätige muss dazu ihren/seinen Beitrag leisten.

## 11. Literatur

Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel. Gleichstellungsbüro Basel-Stadt.

Benke, Gertraud/Stadler, Helga (2008): Geschlecht auf der Schulbank: Mädchen und Buben im Physikunterricht. In: Buchmayr, Maria (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck. Studienverlag Ges.m.b.H.; S.149-162.

Beer, Raphael (2007): Erkenntniskritische Sozialisationstheorie. Kritik der sozialisierten Vernunft. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Böhnisch, Lothar (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierung. Weinheim und München. Juventa.

Bollmann, Stefan (2006): Frauen, die schreiben, leben gefährlich. München. Sandmann.

Buchmayr, Maria (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck. Studienverlag Ges.m.b.H.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (17.01.2008): Gender Mainstreaming (GM). In:

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender\\_mainstreaming.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming.xml)

[17.11.2008].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (11.04.2008): Historische Daten: Frauen und Bildung in Österreich. In:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/frauenzeittafel.xml> [04.11.2008].

Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution

und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld. Kleine Verlag .

Derichs-Kunstmann, Karin (2001): Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Hemsbach. Leske + Budrich, Opladen. S.35-45.

Douschan, Alexandra (2008): „Früher kochten sie wie Mutti, heute saufen sie wie Papi“. Mädchenarbeit in der Postmoderne oder was kann geschlechtssensible Jugendarbeit nutzen? In: Jugend inside. Zeitschrift des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit. o.Jn.. H. 2. 2008. S.8-9.

Felden, Heide von (2001): Geschlechterkonstruktion und Frauenbildung im 18. Jahrhundert: Jean Jacques Rousseau und die zeitgenössische Rezeption in Deutschland. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Hemsbach. Leske + Budrich, Opladen. S.25-34.

Frevert, Ute (1995): „Mann und Weib, und Weib und Mann“ Geschlechter-Differenzen in der Moderne. München. Verlag C.H. Beck.

Gaster, Christine (2007): Leitfaden für Gender Mainstreaming in der Logistik. Wien. Bundeskanzleramt – Bundesministerin für Frauen, Medien und Öffentlichen Dienst. In: <http://www.frauen.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=23163> [18.02.2009].

Gindl, Michaela/Hefler, Günter (2006): Gendersensible Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene. In: Mörth, Anita/Hey, Barbara. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.) (2006): geschlecht + didaktik. In: [www.uni.graz.at/kffwww/geschlecht\\_didaktik/gindl\\_hefler.pdf](http://www.uni.graz.at/kffwww/geschlecht_didaktik/gindl_hefler.pdf) [11.11.2008].

Goffman, Erving (1994): Das Arrangement der Geschlechter. In: Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht; Hrsg. und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch, mit einem Vorwort von Helga Kotthoff; Frankfurt/Main. Campus. S.105-132.

Heger, Rolf-Joachim (2001): Erwachsenenbildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität. 6. Auflage. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. S. 407-424.

Heursen, Gerd (2001): Didaktik, allgemein. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität. 6. Auflage. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. S.307-317.

Judy, Michaela (2004): Gender Mainstreaming. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Jg. 54. S.13-15. In:  
<http://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/639/> [11.11.2008].

Klug, Susanne (1998): Wesen statt Wissen – Mädchen als An-Erziehungsstätten weiblicher Tugenden In: Ruf, Katharine (1998): Bildung hat (k)ein Geschlecht. Frankfurt am Main. Europäischer Verlag der Wissenschaften. S. 73-78.

Kotthoff, Helga (1992): Unruhe im Tabellenbild? Zur Interpretation weiblichen Sprechens in der Soziolinguistik. In: Günther, Susanne/Kotthoff, Helga (1992): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart. Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 126-146.

Kucera, Irene (2004): AI-netzwerk Frauenrechte. In:  
[http://www.amnesty.at/frauenrechte/08\\_frauenrechte/frauenrechte\\_ursprung.html](http://www.amnesty.at/frauenrechte/08_frauenrechte/frauenrechte_ursprung.html)  
[26.11.2006].

Leithold, Agnes (2004): Koedukation in Österreich. Graz. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der wirtschaftspädagogischen Studienrichtung an der Karl-Franzens Universität.

Lenz, Werner (2005): *Porträt Weiterbildung Österreich*. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

List, Elisabeth (1983): *Alltagsrationalität und soziologischer Diskurs. Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Implikationen der Ethnomethodologie*. Frankfurt/Main, New York. Campus Verlag.

Lugstein, Theresa (2008): *Ist Mädchenarbeit überhaupt noch notwendig?* In: *Jugend inside*. Zeitschrift des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit; o. Jn.; H. 2; 2008; S.4-5.

Merz, Veronika; unter Mitarbeit von Grünewald-Huber, Elisabeth/Hanetseder, Christa/Ramsauer, Susanne/Rechsteiner, Maya/Rusterholtz, Ingrid/Ryter, Annamarie (2006a): *Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung*. Broschüre. 3. aktualisierte Auflage. Zürich. Verlag Pestalozzianum.

Merz, Veronika; unter Mitarbeit von Grünewald-Huber, Elisabeth/Hanetseder, Christa/Ramsauer, Susanne/Rechsteiner, Maya/Rusterholtz, Ingrid/Ryter, Annamarie (2006b): *Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung*. 3. aktualisierte Auflage. Zürich. Verlag Pestalozzianum.

Merz, Veronika (2007): *Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft*. 2. überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. St. Gallen. Verlag Pestalozzianum.

Meulenbelt, Anja (1988): *Wie Schalen einer Zwiebel oder Wie wir zu Frauen und Männern gemacht werden*. Amsterdam. Frauenoffensive.

Mörth, Anita (2004): Dekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit. Möglichkeiten für eine nicht-binäre Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Praxisfeldern unter besonderer Berücksichtigung der universitären Lehre. Graz. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens Universität Graz.

Nuissl, Ekkehard (2005): Vorwort. In: Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Paseka, Angelika (2008): Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Buchmayr, Maria (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck. Studienverlag Ges.m.b.H. S.15-31.

Patzelt, Werner (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie, Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München. Wilhelm Fink Verlag.

Plaimauer, Christine (2008): Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe. In: Buchmayr, Maria (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck. Studienverlag Ges.m.b.H.; S.51-72.

Ruf, Katharine (1998): Bildung hat (k)ein Geschlecht. Frankfurt am Main. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Rendtorff, Barbara (1999): Sprache, Geschlecht und die Unerreichbarkeit des Anderen. In: Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.) (1999): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Berlin. Leske + Budrich.

Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (1999): Vorwort. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft: eine Einführung. Hemsbach. Opladen: Leske + Budrich. S.7-8.

Rosenberger, Sieglinde (1996): Geschlechter Gleichheit Differenz. Eine Denk- und Politikbeziehung. Wien. Verlag für Gesellschaftskritik Ges.m.b.H & Co.KG.

Schimpf, Elke (1999): Geschlechterpolarität und Geschlechterdifferenz in der Sozialpädagogik. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft: eine Einführung. Hemsbach. Opladen: Leske + Budrich. S.265-282.

Schmidt, Claudia (1992): »Dieser Emil immer destruktiv« Eine Untersuchung über weibliches und männliches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. In: Günthner, Susanne/Kotthoff, Helga (1992): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. S.73-90.

Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. In: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien\\_zur\\_eb/2\\_05\\_Online-Version-GESAMT.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/2_05_Online-Version-GESAMT.pdf) [03.12.2008].

Schwanzer, Susanne (2008): Gendersensibel trainieren und unterrichten. Prämissen und Beispiele – anhand dreier exemplarisch ausgewählter Praxis-Settings und Materialien für Training und Erwachsenenbildung. In: Buchmayr, Maria (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck. Studienverlag Ges.m.b.H. S.73-87.

Schwenk, Bernhard (2001): Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinärität. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. S. 209-221.

Sen, Amartya Kumar (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München. Beck.

Siebert, Horst (2004): Studentexte für Erwachsenenbildung. Theorien für die Praxis. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG.

Simon, Gertrud (1993): Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich - Anfänge und Entwicklung. Wien. Wiener Frauenverlag.

Spieß, Gesine (2008): Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. In: Buchmayr, Maria (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck. Studienverlag Ges.m.b.H.; 33-49.

Stahr, Ingeborg (2001): Frauenbildung als identitätsbezogener Ansatz. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Hemsbach. Leske + Budrich. Opladen. S.167-182.