

# Geschlechtsgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung

## Ein Beitrag zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse

Karin Derichs-Kunstmann

**Worin besteht der Begründungszusammenhang für eine geschlechtsgerechte Didaktik? Welches sind die Ziele, Bestandteile und Anwendungsfelder dieses Konzepts in der Erwachsenenbildung? Wie kann eine Integration der Geschlechterperspektive in die Inhalte von Lehr-/Lernprozessen erreicht werden? – Karin Derichs-Kunstmann schildert Voraussetzungen und Konsequenzen der Umsetzung geschlechtsgerechter Didaktik für das pädagogische Verhalten, die methodische Gestaltung und die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit.**

Wenn ich gefragt werde, ob ich etwas zur geschlechtsgerechten Didaktik schreiben will, habe ich immer wieder den Eindruck, es sei doch schon alles gesagt und ich hätte doch schon so viel dazu geschrieben (vgl. Derichs-Kunstmann u.a. 1999, Derichs-Kunstmann 1999, 2000). Spätestens einige Tage später sitze ich dann auf einer Arbeitssitzung/Tagung/Konferenz oder Ähnlichem im Kreise von Frauen und Männern, die seit Jahren in der Erwachsenenbildung oder der Forschung zur EB tätig sind, und dort wird von Teilnehmern, Kursleitern, Dozenten gesprochen. Die eine oder andere anwesende Frau spricht von Teilnehmerinnen oder Teilnehmenden, von DozentInnen und betont vielleicht auch noch das große ‚I‘. Das hat aber keineswegs Auswirkungen auf die meisten männlichen Redner. Wagt dann vielleicht noch eine der anwesenden Kolleginnen, über Geschlechtergerechtigkeit oder Gender-Perspektive zu sprechen, so meinen manche der Anwesenden – Männer und Frauen –, sie spräche über Frauenbildungsarbeit. Daran wird mir dann wieder deutlich, dass vieles doch nicht so selbstverständlich und dass es doch wichtig ist, Hintergründe und Stellenwert dieser Konzepte darzustellen.

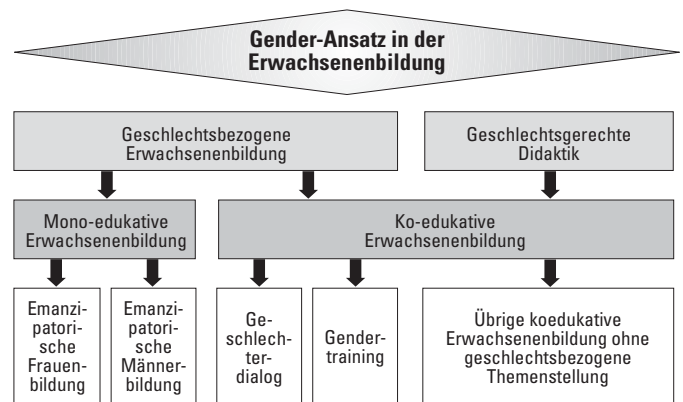
### Wie begründet sich „geschlechtsgerechte Didaktik“?

Das Konzept der geschlechtsgerechten Didaktik entstand in der Beschäftigung mit den Geschlechterverhältnissen in der Erwachsenenbildung, insbesondere im Lehr-/Lernprozess. Durch empirische Untersuchungen konnte belegt werden, dass auch in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen „Zweigeschlechtlichkeit“ immer wieder neu „sozial konstruiert“ wird (vgl. Derichs-Kunstmann u.a. 1999; Hovestadt 1997). Der theoretische Hintergrund stützt sich auf die Theorie des Konstruktivismus, die davon ausgeht, dass Geschlechtsrollen nicht angeboren sind, son-

dern immer wieder neu von Männern wie von Frauen „inszeniert“ (Goffman 1994) werden. Aus diesem Ansatz entstünde zunächst kein Handlungsbedarf, wenn damit nicht unterschiedliche Bewertungen von Männlichkeit und Weiblichkeit verbunden wären, aufgrund derer sich auch unterschiedliche (d.h. geschlechterdifferente) Partizipationsmöglichkeiten ergeben.

Ein weiterer Begründungszusammenhang besteht spätestens seit der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking auf Grund der gleichstellungspolitischen Forderung nach „Geschlechtergerechtigkeit“ bzw. der Forderung der UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung 1997 in Hamburg nach „Geschlechtsrollensensibler partizipatorischer Pädagogik“ (UNESCO 1997, S. 23). Auf EU-Ebene ist das Konzept des „Gender Mainstreaming“ im Amsterdamer Vertrag von 1997 festgeschrieben worden (vgl. Europäische Kommission 1997). Es sieht vor, dass in allen (politischen) Handlungsfeldern die Geschlechterdimension als Querschnittsperspektive zu integrieren ist. Geschlechtsgerechte Didaktik ist als ein Versuch zu verstehen, die international entwickelten gleichstellungspolitischen Forderungen auf die Handlungsfelder erwachsenenpädagogischer Praxis anzuwenden.

Auf welches Anwendungsfeld bezieht sich nun geschlechtsgerechte Didaktik? Im Hinblick auf die Erwachsenenbildung gilt es zwischen geschlechtsbezogener Bildungsarbeit und den übrigen koedukativen Veranstaltungen zu unterscheiden. Das folgende Schaubild versucht dieses zu verdeutlichen.

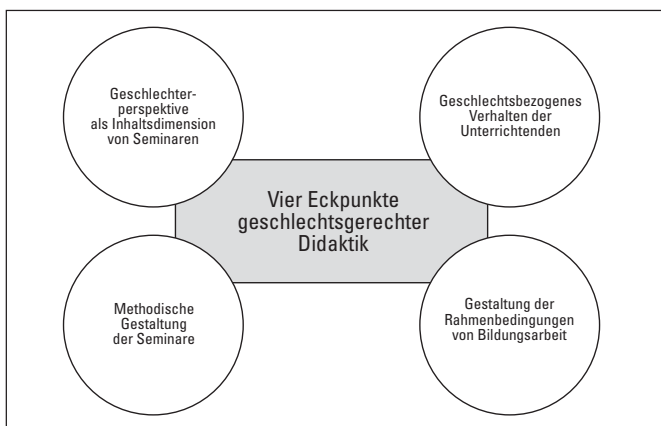


Innerhalb der Angebote der geschlechtsbezogenen Erwachsenenbildung sind Geschlechtsrollen bzw. Geschlechterverhältnisse das ausdrückliche Thema der Bildungsarbeit. Ge-

Dr. Karin Derichs-Kunstmann ist Leiterin des Bereichs Frauen- und Geschlechterforschung im Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (FIAB) an der Ruhr-Universität Bochum.

schlechtsgerechte Didaktik soll nun in den übrigen Veranstaltungen der koedukativen Bildungsarbeit Anwendung finden und darüber hinaus auch bei den Rahmenbedingungen innerhalb der Institutionen berücksichtigt werden. Geschlechtergerechtigkeit als Ziel von Bildungsarbeit erfordert ein Lernklima, das allen Beteiligten – Frauen wie Männern – ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend einzubringen und dort sich weiterzuentwickeln. Die Grenzen der Selbstentfaltung werden dabei immer durch die Grenzen der Entfaltung der/des jeweils Anderen gesetzt, d.h., die Bildungsarbeit erfordert auch einen Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten.

Geschlechtsgerechte Didaktik impliziert eine Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz bei Planung und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen. Daraus ergeben sich ihre vier Eckpunkte:



Damit eine inhaltliche Integration der Geschlechterperspektive in die Unterrichtsinhalte erfolgen kann, ist es notwendig, in zwei Schritten vorzugehen. Im ersten Schritt müssen Curricula auf ihre Implikationen und Explikationen zum Geschlechterverhältnis untersucht werden (vgl. Hovestadt 1997, S. 129ff.). Folgende Analyseebenen gilt es dabei zu berücksichtigen:

- Art der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen,
- Auslassung von bedeutenden Geschlechteraspekten des Seminargegenstands,
- Darstellung bzw. Ausblendung der Lebensrealität von Frauen,
- Männerzentrierte oder geschlechtergerechte Sprache,
- Verwendung von Geschlechtsrollenstereotypen.

Darüber hinaus muss analysiert werden, wessen Perspektive bei der Darstellung von Sachverhalten eingenommen wird. Das bedeutet auch, unzulässige Verallgemeinerungen von einem Geschlecht auf das andere aufzuspüren bzw. zu unterlassen.

Im zweiten Schritt ist es notwendig, Überlegungen für die Integration der Geschlechterperspektive in die Seminarinhalte zu erarbeiten:

- Es gilt das Geschlechterverhältnis zu thematisieren, d.h. in seinen den Seminarinhalt betreffenden Facetten deutlich zu machen.
- Die Perspektiven beider Geschlechter sollten jeweils explizit dargestellt, d.h. die unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten sollten in den Seminaren thematisiert werden.

– An konkreten Beispielen sollten die unterschiedlichen Interessenlagen von Frauen und Männern aufgezeigt werden.

– Da die soziale Realität außerordentlich unterschiedlich ist, ist darüber hinaus die Thematisierung der Lebensrealitäten und Interessenlagen unterschiedlicher Personengruppen – nicht nur von Frauen und Männern – bezogen auf das Seminarthema wichtig.

Die größte Herausforderung der didaktischen Phantasie besteht darin, die Geschlechterperspektiven nicht nur zu addieren, sondern ihre Integration tatsächlich zu erreichen. Dazu gehört auch, durchgängig eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, die eine wichtige Rolle dabei spielt, männliche und weibliche Realitäten wahrzunehmen und damit auch bewusst machen zu können.

### **Geschlechtsbezogene Aspekte des Verhaltens der Unterrichtenden**

Auf der Ebene der Seminarleitung gilt es, aus den Erkenntnissen über geschlechtsdifferentes wie geschlechtsbezogenes Verhalten von Frauen und Männern in Lernsituationen Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsarbeit zu ziehen.

Das erfordert u.a., bei den Unterrichtenden Sensibilität für ihre eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen zu erzeugen. Konsequenzen müssen auf Grund der eigenen Verhaltenswahrnehmung im Ausprobieren und Einüben eines veränderten geschlechtsgerechten Unterrichtsverhaltens liegen. Notwendige Verhaltensweisen der Unterrichtenden sind:

- vorherige Rollenklärung im Team,
- Eindeutigkeit der Selbstdarstellung,
- bewusster Umgang von Frauen mit ihrem Expertinnenstatus,
- das Unterlassen sexistischen Verhaltens,
- Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache,
- der bewusste Umgang mit geschlechtsbezogenen Zuweisungsprozessen zwischen allen Beteiligten.

Insgesamt sollte es darum gehen, durch das Verhalten der Unterrichtenden, ihre pädagogischen Interventionen wie ihre Methodenwahl die Verfestigung geschlechtsdifferenter Lernkulturen zu verhindern.

### **Pädagogische Handlungsmöglichkeiten der Unterrichtenden**

Eine Konsequenz aus der Sensibilisierung für geschlechtsdifferente und geschlechtsbezogene Verhaltensweisen von Teilnehmenden und Unterrichtenden sollte eine methodische Ausgestaltung von Seminaren sein, die innerhalb des Unterrichtsprozesses auf die verschiedenen Kommunikations- und Interaktionsweisen der teilnehmenden Frauen und Männer differenziert reagiert und beiden Geschlechtern ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend im Seminar einzubringen. Ganzheitliche Ansätze, die alle Sinne ansprechen, und eine subjektorientierte Didaktik entsprechen diesen Vorstellungen am ehesten.

Auf der Ebene des Interaktionsverhaltens der Unterrichtenden den weiblichen wie männlichen Teilnehmenden gegenüber drückt sich ein bewusster und differenzierter Umgang mit ge-

schlechtsdifferentem Kommunikations- und Interaktionsverhalten u.a. durch folgende Verhaltensweisen aus: Das bewusste Einbeziehen von stillen Teilnehmenden – Frauen wie Männern – und der Entzug der Aufmerksamkeit für Störende und Vielredende sind Beiträge zum Durchbrechen dialogischer Strukturen und reduzieren den Einfluss dominanter Teilnehmender.

Eine weitere wichtige Möglichkeit zur Erhöhung der Transparenz besteht in der gemeinsamen Erarbeitung von Seminarregeln – auch „Seminarvertrag“ genannt –, z.B. über Redezeiten, ausreden lassen, äußern von Kritik, Umgang mit Störungen u.v.m. Diese Regeln entlasten die Unterrichtenden, beziehen die Teilnehmenden in die Verantwortung mit ein und sind ein Beitrag zur Demokratisierung des Unterrichtsprozesses.

Darüber hinaus kann durch die Gestaltung des methodischen Arrangements den Lernbedürfnissen aller Teilnehmenden der entsprechende Raum geschaffen werden:

- Auflösen des Frontalunterrichts,
- Methodenwechsel,
- Wechsel des Settings,
- Kleingruppenarbeit,
- kreative Methoden

erhöhen die Beteiligungsmöglichkeiten auch für Teilnehmende mit unterschiedlichem Lernverhalten und Lerntempo.

Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen und bewusstes Üben und Reflektieren ungewohnter Funktionen im Rollenspiel ermöglichen das Durchbrechen traditioneller Rollenmuster. Der gezielte Einsatz von Seminarkritik dient als Mittel zur Erhöhung der Transparenz.

Die weitere Erarbeitung geschlechtsgerechter methodischer Ansätze ist u.a. eine Aufgabe von Fortbildungen, um gemeinsam mit den Unterrichtenden die mikrodidaktische Umsetzung zu erproben. Über diese Vorschläge hinausgehend sollten Teams sich gemeinsam überlegen, wie sie mit dem geschlechtsdifferenten Verhalten der Teilnehmenden wie der Unterrichtenden umgehen wollen. Des Weiteren müssen sie sensibel auf jegliches diskriminierende Verhalten im Seminar reagieren und dieses gegebenenfalls einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung unterziehen.

### Zur Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit

Auf der Ebene der Rahmenbedingungen erfordert eine geschlechtsgerechte Didaktik u.a., dass bei der Gestaltung von Bildungsarbeit die Lebensbedingungen der teilnehmenden Frauen und Männer Berücksichtigung finden. Das hat Konsequenzen für

- eine geschlechtergerechte Sprache in Veranstaltungsprogrammen und Seminaurausschreibungen,
- die zeitliche Lage von Angeboten, z.B. Beginn, Ende, Dauer von Veranstaltungen,
- den Veranstaltungsort, z.B. Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Einsehbarkeit des Parkplatzes,
- die räumliche Ausgestaltung des Veranstaltungsgebäudes wie der Veranstaltungsräume, z.B. Vermeiden von Angsträumen, ansprechende Farben etc.,
- die Frage nach der Kinderbetreuung während der Dauer von Veranstaltungen.

### Resümee

Wenn das Konzept der geschlechtsgerechten Didaktik in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung konsequent umgesetzt werden soll, so darf das auch vor den Strukturen der Einrichtungen nicht halt machen. Notwendigerweise sollte die Gender-Perspektive als Querschnittsdimension Bestandteil von Qualitätsmanagement sowie Organisations- und Personalentwicklung werden.

### Literatur

- Derichs-Kunstmann, Karin: Bausteine zu einer geschlechtsgerechten Erwachsenenbildung. In: Jelich, Franz-Josef/Schneider, Günther (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Klartext Verlag, Essen 1999, S. 257-266
- Derichs-Kunstmann, Karin: Geschlechtsgerechte Didaktik für die politische Bildung – Was verbirgt sich dahinter? In: Krug, Gerda/Derichs-Kunstmann, Karin/Bley, Nikolaus (Hrsg.): Methoden der politischen Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit. Eine Handreichung für die Praxis. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Materialien aus der Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 3. Recklinghausen 2000, S. 6-11
- Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Kleine Verlag, Bielefeld 1999
- Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten, Referat V/D/5: Chancengleichheit für Frauen und Männer in der Europäischen Union. Jahresbericht 1996. Luxemburg 1997, S. 16ff.
- Goffman, Erving: Geschlecht und Interaktion. Campus Verlag, Frankfurt/M., New York 1994
- Hovestadt, Gertrud: „Schade, daß so wenig Frauen da sind“. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Reihe: Lernen um zu handeln Band 9/10. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster 1997
- UNESCO (Hrsg.): Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter, Agenda für die Zukunft. CONFINTEA; Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung, Hamburg 14.-18. 7. 1997. Darin S. 22-24: Thema 4: Lernen im Erwachsenenalter, Gleichberechtigung der Geschlechter und Autonomisierung der Frauen.

#### Abstract:

*The article describes reasons, targets, elements and areas of applications of the concept of gender democratic didactics in adult education. The author investigates prepositions and consequences to pedagogical acting, methodical structuring and basic conditions of educational processes. Finally the concept of gender democratic didactics must not stop in front of the institutional structures. Gender perspective should become part of quality management and organisational and personal development processes as well.*