Gisela Pravda

Die Genderperspektive in der Weiterbildung

Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichtes

Die Genderperspektive in der Weiterbildung

Bundesinstitut für Berufsbildung
BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

BIBB

Gisela Pravda

Die Genderperspektive in der Weiterbildung

Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Der Generalsekretär · Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB

▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 3-7639-0987-7



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Internet: www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Bestell-Nr.: 110 420

© 2003 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär
53043 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlaggestaltung: MIC GmbH, Köln
Textbearbeitung und Gestaltung: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, Bonn
Druck und Weiterverarbeitung: Druckerei Plump, Rheinbreitbach
Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-0987-7

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. eingereicht im Fach Erziehungswissenschaften der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Berufsbildender Fernunterricht aus der Genderperspektive. Analysen und Instrumente“.

Der Tag der Promotion (Rigorosum) war der 3. Dezember 2002.

Danksagung

Ich danke allen meinen Kollegen und Kolleginnen des Bundesinstituts für Berufsbildung und vor allem meinen Kolleginnen und Kollegen des Arbeitsbereichs 3.4 „Fernunterricht und offenes Lernen", die mich in meiner Arbeit unterstützt haben – mit menschlicher Nähe, fachlichem Rat und technisch-organisatorischem Beistand. Mein besonderer Dank gilt Frau Roswitha Blum und Herrn Johannes Rink, die immer für mich da waren.

Gliederung

Seite

Vorwort 9

1 Forschungsinteresse: Gender in berufsbildenden Fernlehrgängen 11

1.1 Gegenstand der Arbeit 12
1.2 Fernunterricht in Deutschland 14
1.3 Aufgaben des BIBB im berufsbildenden Fernunterricht 16
1.4 Der rechtliche Rahmen für Genderanalysen: Gleichstellung von Frauen und Männern 19
1.5 Frauen und Fernunterricht/Telelernen 22
1.6 Außenaktivitäten des Arbeitsbereichs Fernunterricht und offenes Lernen zur Umsetzung vorläufiger Ergebnisse 30

2 Für Genderanalysen relevante empirische Forschungsergebnisse 33

2.1 Zum Stand der Forschung in Deutschland 33
2.1.1 Schulforschung 34
2.1.2 Schulbuchforschung 36
2.1.3 Bilanz relevanter Modellversuche 39
2.1.4 Untersuchung von Seminaren der Erwachsenenbildung 43

2.2 Relevante internationale Forschungsergebnisse 47
2.2.1 *„Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau"* 47
2.2.2 EICHLERs Modell für nicht-sexistische Forschung 50

3 Nationale und internationale Regeln für eine gendergerechte Bildung 52

3.1 Initiativen für eine geschlechtergerechte Sprache 52
3.1.1 Arbeitsgruppe Rechtssprache des Deutschen Bundestages 52
3.1.2 Europäische Initiativen 53
3.1.3 Gesamtbetrachtung der Ergebnisse staatlicher Aktivitäten 54

3.2 Regeln für den nicht-sexistischen Gebrauch der deutschen Sprache .. 58

3.3 Leitlinien der American Psychological Association 58

3.4 Richtlinien und Initiativen international anerkannter Fernlehreinrichtungen 60
3.4.1 FernUniversität Hagen 60
3.4.2 Arbeitskreis Frauenförderung des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung (DIFF) 60
3.4.3 The Open University in Großbritannien (OUUK) 61

3.4.4 Sprachrichtlinien für die Deakin University, Australien 62
3.4.5 Ontario Institute for Studies in Education (OISE) 63

3.5 Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildung 63

4 Analysekriterien und Analyseverfahren 66

4.1 Analysekriterien 66
4.1.1 Quellen für Analysekriterien und Vergleich mit vorliegenden Kriterienkatalogen 66
4.1.2 Die zentralen Dimensionen der Analyse und die entsprechenden Kriterien 69
4.1.2.1 Zentrale Prüffragen zur Analyse der Sprachstruktur 69
4.1.2.2 Zentrale Prüffragen zur Analyse der fachlich-inhaltlichen Struktur 70
4.1.2.3 Zentrale Prüffragen zur Analyse der didaktisch-methodischen Struktur 72

4.2 Analyseverfahren 75
4.2.1 Formelle Analyse: Autorenschaft, Zugänge zu den Inhalten 75
4.2.2 Kommentiertes Literaturverzeichnis 77
4.2.3 Analyse von Nachschlagewerken 77
4.2.4 Quantitative Sprachanalyse auf der Grundlage feministischer Linguistik 79
4.2.5 Quantitative Analyse der Beispiele, Fälle, Bilder etc. 84
4.2.6 Qualitative Analyse der Beispiele, Fälle, Aufgaben etc. 86

5 Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Sprache 88

5.1 Analyseergebnisse aus einzelnen Fächern berufsbildender Fernlehrgänge 88
5.1.1 Recht 89
5.1.2 Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Produktionswirtschaft 90
5.1.3 Steuern 91
5.1.4 Versicherungsprodukte 92
5.1.5 Bankprodukte, Bausparen und Immobilien 93
5.1.6 Kundenberatung 93
5.1.7 Handelsbetriebslehre, Warenwirtschaft 94
5.1.8 Unternehmensführung 95
5.1.9 Personalwirtschaftslehre 96
5.1.10 EDV 96

5.2 Analyseergebnisse aus Fernlehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen (AdA) 97
5.2.1 Männliche Substantive und Berufsbezeichnungen 97

5.2.2 Definitionen im Glossar 100
5.2.3 Geschlechtsneutrale Begriffe 100
5.2.4 Visualisierungen 102
5.2.5 Rechtstechnische Begriffe, Fachtermini, Zitate 102

5.3 Die doppelte Genderperspektive 103

6 Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Inhalte 105

6.1 Analyseergebnisse aus einzelnen Fächern berufsbildender Fernlehrgänge 106
6.1.1 Recht 106
6.1.2 Volks- und Betriebswirtschaftslehre 108
6.1.3 Steuern 110
6.1.4 Versicherungsprodukte 111
6.1.5 Bankprodukte, Bausparen und Immobilien 112
6.1.6 Kundenberatung 114
6.1.7 Handelsbetriebslehre, Warenwirtschaft 115
6.1.8 Personalwirtschaftslehre 115

6.2 Analyseergebnisse aus Fernlehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen (AdA) 117
6.2.1 Berufsrolle der Ausbilder und Ausbilderinnen, Weiterbildung und Aufstieg 118
6.2.2 Körperliche, seelische und geistige Entwicklung 119
6.2.3 Lernen 123
6.2.4 Beruf, Berufsbilder 126
6.2.5 Bedürfnisse anderer wahrnehmen/Kundenorientierung 127
6.2.6 Bewerten, Beurteilen 128
6.2.7 Rechtliche Aspekte 128
6.2.8 Bezüge zum weiblichen Geschlecht 130
6.2.9 Frauen in technischen Berufen 132
6.2.10 Selbstwertgefühl 132

7 Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Didaktik 134

7.1 Analyseergebnisse aus einzelnen Fächern berufsbildende Fernlehrgänge 135
7.1.1 Arbeitsmethodik 135
7.1.2 Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre 137
7.1.3 Unternehmensführung 138
7.1.4 Steuern, Recht 139
7.1.5 Personalwirtschaft 142
7.1.6 Absatzwirtschaft 143

7.1.7 Versicherungsprodukte 144
7.1.8 Kundenberatung und Privathaushaltsanalyse 146

7.2 Analyseergebnisse aus Fernlehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen (AdA) 147
7.2.1 Vorbildwirkung 147
7.2.2 Unterweisungsformen/Methodische Gestaltung von Lernprozessen 148
7.2.3 Motivation/Identifikation 149
7.2.4 Gruppenarbeit 150
7.2.5 Rollengespräch/Rollenspiel 151
7.2.6 Fallmethode 153
7.2.7 Medien in der Berufsausbildung, Fotos, Grafiken 153

7.3 Quintessenz der didaktisch-methodischen Überlegungen 153

8 Qualitätskriterien für geschlechtergerechten Fernunterricht (Checklisten) .. 155

8.1 Checkliste zur Vermeidung sexistischer Sprache 155

8.2 Checkliste für geschlechtergerechte Inhalte 162

8.3 Checkliste: Ansätze für geschlechtergerechte Didaktik 171

Anhang 1: Gliederung für die Erstellung eines Gutachtens über die Eignung des Fernlehrmaterials 181

Anhang 2: Women-friendly Approaches to Teaching and Learning: an Overview of Selected Papers (from Pravda 1991) 188

Anhang 3: BELENKY / CLINCHY / GOLDBERGER / TARULE. Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau 195

Anhang 4: Kriterien für frauengerechtes Lehren und Lernen 203

Anhang 5: Checkliste für nicht-sexistische Forschung 214

Anhang 6: Frauen lernen anders – weibliche Lernkultur 218

Literaturverzeichnis 223

Verzeichnis der Abkürzungen 248

Vorwort

Mit dieser Schrift stellt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Analyse von Fernlehrmaterialien unter Berücksichtigung der Genderperspektive zur Entwicklung von Qualitätskriterien für die Begutachtung" der Öffentlichkeit vor. Die Autorin macht den Kontext im Rahmen der Arbeit des BIBB ebenso transparent wie die Rolle des BIBB bei der Überprüfung berufsbildenden Fernunterrichts.

Das über viele Jahre zusammengetragene empirische Material legt eine breite Grundlage für die Genderanalyse – danach gibt es keinen Zweifel, dass hier ein gesellschaftliches Problem aufgedeckt und bearbeitet wird, nämlich die Androzentrizität von Weiterbildungsmaterial, wie wir sie sicher so nicht erwartet haben. Die sorgfältige, weitgehend exemplarische Analyse von über 25.000 Textseiten belegt mit Textstellen, Grafiken, Fotos und Lehrbeispielen den heimlichen Lehrplan: Der Mensch ist ein Mann, er hat kein Geschlecht! Er ist die Norm, die Frau ist die zu vernachlässigende Abweichung.

Aber das Besondere an dieser Arbeit sind – mehr noch als die Analysen – die Instrumente: je eine Checkliste für eine nicht-sexistische Sprache, für geschlechtergerechte Inhalte und für gendersensible Lehr-/Lernmethoden. Für Fachleute in der Berufsbildung wird hier ganz deutlich, wie eine Umsetzung des Gender-Mainstreaming in Weiterbildungsmaterial und -maßnahmen aussehen kann. Die Checklisten sind allen hilfreich, die gendersensibles Lehrmaterial entwickeln, überarbeiten oder begutachten wollen. Selbst Teilnehmerinnen können vor Lehrgangsbeginn prüfen, ob sie diesmal vorkommen oder ob sie sich wieder nur „mitgemeint" fühlen müssen – trotz De-jure-Gleichstellung von Frauen und Männern.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Einordnung der vorliegenden Arbeit in den gesellschaftspolitisch relevanten Gesamtzusammenhang von Lernen im Lebenslauf von Frauen. Frauen sehen sich immer wieder dem Vorwurf ausgesetzt, sie beteiligten sich weniger als Männer an Weiterbildung. In dieser Allgemeinheit ist die Feststellung wenig aussagekräftig. Die Beteiligungsstrukturen von Frauen lassen eine überdeutliche Präferenz von allgemeiner Weiterbildung seit fast 100 Jahren erkennen mit einer Frauenquote von 75 % seit vielen Jahren. Anders bei der beruflichen – und hier besonders bei der betrieblichen – Weiterbildung: Hier haben Frauen deutlich schlechtere Partizipationsmöglichkeiten als Männer. Sie arbeiten an Plätzen, für die die Betriebe oft keine Weiterbildung anbieten, sie gehören seltener zu dem Personenkreis, den die Betriebe gezielt fördern. Staatlich initiierte Angebote der Berufsbildung an Frauen waren die politisch gewollte Reaktion und sollten ein Ausgleich für das nichteingelöste Gleichberechtigungsversprechen sein.

Weiterbildung für Frauen ist – privat und beruflich – von großer Bedeutung. Der berufsbildende Fernunterricht ist für viele Frauen oft die einzige Möglichkeit der beruflichen Weiterbildung. Aber gerade hier erhalten sie nicht die Unterstützung, die Frauen in der allgemeinen Weiterbildung suchen und finden. Lehrbriefe setzen bei ihrem Publikum oft die Orientierung an der *herr*schenden *Herren*kultur als selbstverständlich voraus. Die vorgelegte Arbeit sollte deshalb verstanden werden als ein Beitrag zur Realisierung der gesellschaftspolitischen Perspektive von Gleichheit und Differenz. Für eine geschlechtergerechte

Didaktik impliziert das eine umfassende Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz bei Planung und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen, es betrifft die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension von Seminaren ebenso wie die methodische Gestaltung der Seminare und die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit – nur so werden gesellschaftliche Entwertungsmuster durchbrochen und vermieden.

Die „Wende des Blicks": Aus einer übergeordneten Perspektive geht es auch um die Frage: Ist Geschlecht eine Wissenschaftskategorie? Ein historischer Rückblick zeigt, Geschlecht war immer eine Wissenschaftskategorie – wenn auch bis in jüngste Zeiten eine heimliche. Insofern war Geschlecht durch die gesamte Wissenschaftsgeschichte konstitutiv für die wissenschaftliche Praxis. Wie geschichtsmächtig die Kategorie Geschlecht war, lässt sich an vielen Untersuchungen zeigen: Sie wurden – sowohl in den Natur- wie in den Sozialwissenschaften – an rein männlichen Stichproben durchgeführt, waren also unsichtbar „gegendert", und erhoben dennoch Anspruch auf Gültigkeit für beide Geschlechter.

Außerdem zeigt die Wissenschaftsgeschichte: Die symbolische Geschlechterordnung wurde biologisiert, so wurden kulturelle Kodierungen von Geschlechterrollen als „Naturgesetz" missverstanden und missgedeutet. Da sich die soziale Ordnung und der Rechtskodex darauf beriefen, hatte das dramatische Folgen für die Frauenbildung. Das Ergebnis des einschlägigen modernen Diskurses heißt: Differenz statt sozialer Inferiorität der Frauen. Nun sind in jeder wissenschaftlichen Disziplin die beiden Fragen zu stellen „Wie verändert die Einbeziehung von Geschlechterdifferenzen den Kanon und die Methoden des Faches?" und „Was hat das Fach zu den Geschlechterstudien beizutragen?" Zur Beantwortung dieser Fragen geben Gender-Studien an vielen Stellen Anregungen, aber – aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive – selbstverständlich keine abschließenden Antworten. Zu erwarten sind aber Rückwirkungen auf die soziale und kulturelle Wahrnehmung von Geschlecht.

Die vorliegende Schrift ist sicher nicht nur isoliert zu betrachten. So sehr sie einen ganz eigenen Beitrag zu einer geschlechtergerechten Didaktik leistet, so sehr steht sie im Zusammenhang mit früheren Forschungsergebnissen des BIBB zur Frauenbildung. Exemplarisch sind zu nennen die Arbeiten zu Qualitätskriterien in der Frauenweiterbildung (Christel BALLI), zur politischen Bildungsarbeit von Frauen und zu Frauen in Männerberufen (Helga FOSTER), zu bildungspolitisch initiierten Konzepten in der beruflichen Frauenbildung (Margitta KLÄHN), zur weiblichen Lernkultur (Gisela PRAVDA), zu Berufsverläufen von Frauen und ihrer beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern (Angelika PUHLMANN) und zur Frauenbildung in den Betrieben (Dorothea SCHEMME).

Prof. Dr. Helmut Pütz
(Präsident, Generalsekretär)

1 Forschungsinteresse: Gender in berufsbildenden Fernlehrgängen

Die vorliegende Arbeit ist in einem gesetzlich geregelten Arbeitszusammenhang entstanden, nämlich bei der **Begutachtung berufsbildender Fernlehrgänge** durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Genderaspekte waren dabei bisher nicht im Katalog der Überprüfungskriterien vorgesehen. Dennoch war seit längerer Zeit aufgefallen, dass Frauen im Lehrmaterial nicht in der gleichen Weise angesprochen werden wie Männer. Es entstand der Eindruck: „Frauen sind der Rede nicht wert und auch kein Thema" – und zwar in Worten, in Abbildungen und in der Auswahl der Stoffgebiete. Häufig sind es auch die Beispiele, die frauenfeindlich sind: Da gibt es erfolgreiche, dynamische, kenntnisreiche und Respekt einflößende Männer und passive, begriffsstutzige, hilfesuchende Frauen in untergeordneten beruflichen Funktionen, die dann doch lieber „*zukünftig ganz Hausfrau und Mutter sein*" wollen. Dadurch erhalten Frauen in diesen Weiterbildungsmaterialien – im Gegensatz zu Männern – auch keine Perspektive für einen beruflichen Aufstieg, sie sind als Führungskräfte nicht vorgesehen. Das ist in der beruflichen Weiterbildung insofern fatal, als ihre Berechtigung vor allem in ihrem Beitrag zur Erweiterung der beruflichen Optionen der Teilnehmenden gründet.[1]

Während das Lernen für Männer – wie es von didaktisch aufbereitetem Material zu erwarten und zu fordern ist – durch Bezüge zu ihrer Berufs- und Lebenswelt unterstützt wird, kommen Frauen in der Sprache nicht vor, und ihr Lebenszusammenhang wird ignoriert – sie lernen an Beispielen aus der männlichen Lebens- und Berufswelt, also „unter männlichen Bedingungen" oder didaktischen Konstruktionen, in denen Frauen nicht vorgesehen sind. Fernunterricht ist aber für Frauen nicht selten die einzige Weiterbildungschance und die entscheidende Möglichkeit zum lebensbegleitenden Lernen.

In Lehr- und Lernmaterialien müssen sich Lebenssituation und -erfahrung von Frauen, ihre Lerninteressen und -bedürfnisse in gleicher Weise niederschlagen wie die von Männern, denn in einer Gesellschaft, die unter dem Aspekt des Geschlechts organisiert ist und in der die Hierarchie der **Berufspositionen geschlechtsspezifisch geprägt** ist, machen Frauen und Männer in für Erwerbstätigkeit und Altersversorgung zentralen Bereichen unterschiedliche Erfahrungen; sie haben unterschiedliche Funktionen, Positionen und Lebensperspektiven. Daher unterscheiden sich die Erwerbsbiografien von Frauen und Männern erheblich.

Die Lebensphasen von Frauen verlaufen in den meisten Fällen anders als die von Männern. Im Alter von 35 Jahren haben Frauen selten die Statussymbole von Männern erreicht, vielmehr beginnt dann häufig eine Zeit mit tiefgreifenden Umwälzungen im Leben von Frauen – oft auch verbunden mit Phasen intensiver Weiterbildung und beruflicher Neuorientierung. Wenn nun in einem Lehrgang „Männerleben" mit „Menschenleben" gleichgesetzt wird, können hieraus eine falsche Selbsteinschätzung und schließlich eine Benach-

[1] RETTKE, 2000: 52
KAW, 1990c: 4: *„Weiterbildung dient vor allem dazu, den individuellen Berufsweg der Frauen zu verbessern, neue Entwicklungen und Arbeitserleichterungen zu nutzen und die Arbeitsmarktchancen zu verbessern."*

teiligung beim Lernen für Lehrgangsteilnehmerinnen entstehen, weil sie nicht erkennen können, dass dahinter gesellschaftliche Strukturen stehen. Sie nehmen eher an, sie hätten persönlich versagt, wenn sie diese Statussymbole nicht erreicht haben.

Das Frauenbild ist in vielen Fernlehrgängen weder typisch für die Persönlichkeit von Frauen, noch entspricht es der sozialen Wirklichkeit; und es trägt auch nicht zu einer demokratischen und geschlechtergerechten Gesellschaft bei. Ausschließlich an Männern orientierte Muster schreiben geschlechtsspezifische Benachteiligungen fort, anstatt sie zu beseitigen. Deshalb müssen Fernlehrgänge zukünftig auch unter dem Aspekt der Chancengleichheit entwickelt und begutachtet werden. **Geschlechterdifferenzen** gehören also in die Lehrtexte, und es ergeben sich in allen Fächern zahlreiche Anknüpfungspunkte für deren Darstellung. Die **Sensibilität** für frauenfeindliche Tendenzen ist vielfach erst einmal zu **entwickeln**.

Ziel dieser Arbeit ist eine erste systematische Überprüfung von berufsbildenden Fernlehrgängen unter der Genderperspektive. Dafür sind Untersuchungsbereiche und Prüfkriterien zu definieren, und es soll der Versuch unternommen werden, Checklisten zu erarbeiten, die als konkrete Hilfe sowohl für die künftige Begutachtung als auch für die Entwicklung von Fernlehrgängen dienen.

Im ersten Kapitel wird der Arbeitszusammenhang, in dem das Forschungsinteresse „Gender in berufsbildenden Fernlehrgängen" entstanden ist, näher erläutert: Ausgangspunkt ist die Beschreibung des eigentlichen Gegenstandes der vorgelegten Arbeit, indem die analysierten Lehrgänge spezifiziert werden, und es wird der Hintergrund dargelegt, vor dem diese Analysen erfolgten. Dieses erste Kapitel dient deshalb auch einer kurzen Darstellung des Fernunterrichts in Deutschland, es skizziert die Aufgaben des BIBB im berufsbildenden Fernunterricht und fasst neuere Ergebnisse zum Zusammenhang „Frauen und Fernunterricht/Telelernen" zusammen.

1.1 Gegenstand der Arbeit

Gegenstand der Arbeit ist die Analyse von berufsbildenden Fernlehrgängen aus der Genderperspektive, um festzustellen, inwieweit solche Lehrgänge geschlechtergerecht sind. Die Tatsache, dass diese Arbeit im Prozess der Zulassung der Lehrgänge nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz entstanden ist, hat zwei Konsequenzen: Erstens ist die Ausgangshypothese „Frauen und Männer werden in berufsbildenden Fernlehrgängen nicht in gleicher Weise angesprochen" eigentlich schon zur Gewissheit geworden; Anliegen dieser Arbeit ist also die Analyse der Art und Weise, wie Frauen in den Lehrmaterialien dargestellt werden und wie Diskriminierungen vermieden werden können. Zweitens hat – im eigentlichen Sinne – keine Auswahl der Lehrgänge stattgefunden, weil alle Lehrgänge, für deren Begutachtung die Autorin seit 1995 zuständig war, in die Genderanalyse einbezogen wurden.[2]

[2] Die Autorin war als Diplom-Handelslehrerin mit einem Zweitstudium im Fachbereich Bildungsökonomie nur für wirtschaftswissenschaftliche und pädagogische Lehrgänge zuständig.

Übersicht der in die Analyse einbezogenen Fernlehrinstitute und ihrer Lehrgänge[3]

	Fernlehr-institut (FLI)	Fernlehrgang	Anzahl der Lehrbriefe (LB)	Seiten insge-samt
1	FLI 1	Fachkauffrau/Fachkaufmann IHK für Geschäfts- und Finanzbuchführung	42	2685
2	FLI 1	Geprüfter Bilanzbuchhalter/Geprüfte Bilanzbuchhalterin (IHK)	81	4969
3	FLI 1	Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)	39	3066
4	FLI 2	Fachberater/Fachberaterin für Finanz-dienstleistungen IHK	6 6 Klausuren	1563 66
5	Feldhaus-Verlag	ALEF, Paul: Die Ausbilder-Eignung. Basiswissen für Prüfung und Praxis des betrieblichen Ausbilders	1 Buch	312
6	FLI 3	Fachberater/Fachberaterin für Finanz-dienstleistungen IHK	23	1369
7	FLI 4	Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung	11	771
8	FLI 5	Touristik-Fachwirt/Touristik-Fachwirtin (IHK)	20	2314
9	FLI 6	Fachberater/Fachberaterin für Finanz-dienstleistungen IHK	9	732
10	FLI 6	Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)	46 1 Klausur	3461 79
11	FLI 6	Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)	56	4271

Von **sieben Fernlehrinstituten** wurden **neun berufsbildende Fernlehrgänge** aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich **exemplarisch analysiert** sowie ein Lehrgang zur Ausbildung von Ausbildern und Ausbilderinnen und ein Buch – ebenfalls zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung, das Bestandteil eines weiteren Fernlehrgangs war. Exemplarisch heißt in diesem Zusammenhang: Für die Fächer VWL, BWL, Recht, Steuerlehre etc. wurde jeweils der erste Lehrbrief – bei mehreren Autoren oder Autorinnen jeweils deren erster Lehrbrief – unter der Fragestellung geprüft, ob und wie Frauen in Text, Beispielen, Bildern und Kontrollfragen einbezogen wurden. Die Textanalyse erstreckt sich dabei nur auf die Seiten 1 bis 15, weil das – erfahrungsgemäß – eine zur Beurteilung ausreichende Textmenge ist; Beispiele, Bilder und Kontrollfragen wurden jeweils im ganzen Lehrbrief geprüft. Weitere Ausführungen hierzu enthält der Abschnitt „Analyseverfahren".

Der Lehrgang zur **Ausbildung von Ausbildern und Ausbilderinnen** (FLI 4) wurde wegen seiner „Doppeldeckerfunktion" und seiner weitreichenden Bedeutung für die berufliche Bildung als einziger **vollständig analysiert**. Die Fülle Frauen diskriminierender Beispiele

[3] Hinweis: In Abweichung von der Originalfassung der Dissertation sind aus datenschutzrechtlichen Gründen die Fernlehrinstitute anonymisiert.

lässt erwarten, dass bei allen anderen Lehrgängen bei einer vollständigen Analyse – an Stelle einer exemplarischen – viele weitere Ergebnisse für eine androzentrische Struktur gefunden würden. Es kam jedoch unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität der Ergebnisse darauf an, möglichst viele verschiedene Lehrgänge von möglichst vielen verschiedenen Fernlehrinstituten zu prüfen.

1.2 Fernunterricht in Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland erfolgte Ende der 60er Jahre erstmals eine staatliche Einflussnahme auf den privaten, kommerziellen Fernunterricht. Mit In-Kraft-Treten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG vom 14. August 1969) wurde berufsqualifizierender Fernunterricht – zunächst auf freiwilliger Basis – überprüfbar. Bis zum In-Kraft-Treten des Gesetzes zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz – FernUSG vom 24. August 1976, zuletzt geändert am 4. Dezember 2000) wurden 200 berufsbildende Fernlehrgänge mit einem Gütezeichen ausgezeichnet. Am 1. Januar 1977 trat das FernUSG in Kraft. Danach müssen alle – allgemeinbildenden und berufsbildenden – Fernlehrgänge von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) in Köln zugelassen werden. (PRAVDA, 1983)

Die Legaldefinition von Fernunterricht nach § 1 FernUSG lautet:

„(1) Fernunterricht im Sinne dieses Gesetzes ist die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und

2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen." [4]

Damit hebt das FernUSG zur Charakterisierung von Fernunterricht auf die **räumliche Trennung** von Lehrenden und Lernenden und die **Lernerfolgskontrolle** ab; die Lernerfolgskontrolle kann auf verschiedenen Wegen realisiert werden, sie ist Teil der Pflichten des Veranstalters zur pädagogischen Betreuung. Eine wichtige Rolle spielt die pädagogische Betreuung, wenn der Fernlehrgang durch begleitenden Unterricht (Präsenzphasen) ergänzt wird. Auch dieser kann – neben Selbst- und Fremdkontrollaufgaben – der Lernerfolgskontrolle dienen.

Als **Vorteile des Fernunterrichts** gegenüber anderen Formen der Weiterbildung werden gesehen:

- Zeitliche Unabhängigkeit vom Bildungsträger
- mögliche Verknüpfung von Theorie und Praxis durch berufsbegleitendes Lernen

[4] Diese Formulierung ist sexistisch, obwohl die Begriffe Lehrende und Lernende geschlechtsneutral sind. Mühelos hätten Frauen in den Text einbezogen werden können; es hätte nur jeweils der männliche Artikel im Singular entfallen müssen. *„Sprache ist . . . sexistisch, wenn sie Frauen und ihre Leistungen ignoriert, wenn sie Frauen nur in Abhängigkeit von und Unterordnung zu Männern beschreibt."* (DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990a: 4)

- Zeitersparnis durch Wegfall von An- und Abfahrt
- individuelle Gestaltung des Lerntempos
- Qualitätsgarantie durch staatliche Zulassung.

Die Anzahl der Anbieter und der Fernlehrangebote hat sich zwischen 1999 und 2000 leicht erhöht: 217 Fernlehrinstitute bieten 1.523 zugelassene Fernlehrgänge an. Davon entfallen fast drei Viertel (1.125) auf den berufsbildenden und gut ein Viertel (398) auf den allgemein bildenden Bereich. Während berufsbildende Fernlehrgänge eher zunehmen, nehmen allgemein bildende Lehrgänge eher ab. Die folgende Übersicht zeigt die Fächeraufteilung der zugelassenen berufsbildenden Fernlehrgänge[5]:

Lehrgangsbereich	**Anzahl**	**Prozentanteil**
Kaufmännisch-verwaltende Lehrgänge	431	38,3
Gewerblich-technische Lehrgänge	212	18,8
EDV, Mathematik und Statistik[6]	136	12,1
Kultur-/Sozialwissenschaften, Ausbildereignung[7]	95	8,5
Sprachen und Literatur[8]	115	10,2
Gesundheit, Ernährung, Sport[9]	113	10,0
Luftverkehr	20	1,8
Andere Berufsfeldübergreifende Lehrgänge	3	0,3

627 der 698 Fernlehrgänge, die mit begleitendem Unterricht angeboten werden, sind berufsbildende Fernlehrgänge. Über die Hälfte der angebotenen Lehrgänge bereiten auf eine Prüfung vor, die meisten (441) auf eine institutsinterne Prüfung. Mit 164 Lehrgängen wird eine staatliche, mit 130 Lehrgängen eine öffentlich-rechtliche Prüfung angestrebt; 43 Lehrgänge bereiten auf Prüfungen bei Verbänden oder kirchlichen Institutionen vor. Die Lehrgangsdauer beträgt bei

Anteil der Lehrgänge	**Lehrgangsdauer in Monaten**
32,9 %	3 bis 6
28,5 %	7 bis 12
25,5 %	13 bis 24
9,8 %	länger als 25
3,3 %	weniger als 3

[5] Berufsbildungsbericht 2001: 215 ff.
[6] Zunahme um 5,4 %
[7] Zunahme um 4,4 %
[8] Zunahme um 3,6 %
[9] Zunahme um 13,0 %

Tendenziell nehmen längerfristige Lehrgänge ab.

Die Nutzung anderer als Printmedien ist bisher bescheiden: 987 Lehrgänge bieten nur schriftliches Material an, in 513 Lehrgängen wird ein weiteres Medium eingesetzt, 23 Lehrgänge sind eine Kombination aus mehr als zwei Medien. Es ist eine Zunahme der netzgestützten Lehrgänge zu verzeichnen: Im Jahre 2000 waren 11 solcher Lehrgänge zugelassen, zehn waren im Zulassungsverfahren. Dabei wird das Netz in erster Linie für die Betreuung und die Kommunikation unter den Studierenden, nicht für die Vermittlung von Wissen oder ein durchgängiges E-Learning-Konzept genutzt.

147 von 217 befragten Instituten haben im Rahmen der freiwilligen Fernunterrichtsstatistik geantwortet, sie betreuen 120.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Arbeitsgruppe Fernunterricht hat diese Zahl – wie seit Jahren – hochgerechnet; sie schätzt die Gesamtzahl auf 127.000. Die Zahl der Fernlernenden – mit einem Höhepunkt von 171.000 im Jahre 1992 – nimmt nach Jahren der Schrumpfung wieder deutlich zu. 44 % Teilnehmerinnen stehen 56 % Teilnehmer gegenüber; das ist eine geringfügige Abnahme der weiblichen Teilnehmenden. Deutlich überrepräsentiert sind Frauen in den Bereichen Geisteswissenschaften, schulische und sonstige Lehrgänge, Freizeit/Gesundheit/Haushaltsführung, Pädagogik/Psychologie, Sprachen, Sozialwissenschaften; mit über 80 % stellen die Männer bei den Betriebswirten und Betriebswirtinnen/Technikerinnen und Technikern/Übersetzern und Übersetzerinnen und mit knapp 80% in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik die große Mehrheit. Im Bereich Wirtschaft und kaufmännische Praxis sind die Zahlen nahezu ausgeglichen. Die Altersstruktur ist im Berufsbildungsbericht 2001 leider nicht nach Geschlechtern unterteilt.

1.3 Aufgaben des BIBB im berufsbildenden Fernunterricht

Das BIBB ist eine bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts und entstand – als Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) – auf der Grundlage des BBiG als gemeinsame Adresse für alle an der Berufsbildung Beteiligten wie Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, Bund und Länder, Wissenschaft und Praxis. Es nahm 1970 seine Arbeit auf.

Die heutige Arbeit des BIBB wird im Wesentlichen vom Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG vom 23. Dezember 1981 mit verschiedenen Änderungen) bestimmt. Die Paragrafen 6 bis 18 des BerBiFG regeln das BIBB.

Für die vorgelegte Arbeit ist der § 6 „Errichtung, Aufgaben“ von Bedeutung, weil Absatz 2 Ziffer 5 a bis e die Aufgaben des BIBB im **berufsbildenden Fernunterricht** in Verbindung mit dem FernUSG festlegt.

Nach § 6 BerBiFG sind die **Aufgaben des Arbeitsbereichs Fernunterricht und offenes Lernen**:

- berufsbildende Fernlehrgänge zu prüfen und vor deren Zulassung Stellung zu nehmen
- unentgeltliche berufsbildende Fernlehrgänge gegebenenfalls als geeignet anzuerkennen

- im Rahmen einer Amtshilfe Stellung zu nehmen zu berufsbildenden Fernlehrgängen, die nicht unter das FernUSG fallen
- zur Verbesserung und zum Ausbau berufsbildenden Fernunterrichts durch Forschung und die Förderung von Entwicklungsvorhaben beizutragen
- Veranstalter zu beraten bei der Entwicklung und Durchführung von berufsbildenden Fernlehrgängen sowie Auskünfte über berufsbildende Fernlehrgänge zu erteilen.

Für die alltägliche Begutachtungstätigkeit wurden Richtlinien für die Überprüfung und Anerkennung berufsbildender Fernlehrgänge erarbeitet und vom Hauptausschuss des BIBB verabschiedet; ferner wurden Kriterien für die Strukturierung des Begutachtungsprozesses und der Gutachten entwickelt – mit folgenden Hauptgliederungspunkten (Vgl. Anhang 1):

- Abstimmung der Lehrgangsinhalte mit den Zielen der beruflichen Bildung
  (Berufsbezogenheit: Grundausbildung, Fachbildung, berufliche Fortbildung; Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung, Umschulung; Übereinstimmung mit entsprechenden Rahmenplänen, Ausbildungsordnungen, Prüfungsanforderungen)
- Vorbildungsvoraussetzungen und Zulassungsbedingungen
  (Schulabschlüsse, berufliche Abschlüsse, berufliche Tätigkeit, fachpraktische Kenntnisse und Fertigkeiten, besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten)
- Lernziele
  (Positionierung, Konkretisierungsgrad, Taxonomie, Überprüfbarkeit, übergeordnete Lernziele)
- Lehrgangsinhalte
  (Auswahl der Stoffgebiete, Wissenschaftlichkeit und Anwendungsbezug, Gliederung des Lehrstoffes, Methodische Darstellung des Lehrstoffes und fernunterrichtsdidaktische Elemente)
- Studienanleitung/Lernhilfen
  (allgemeine Studienanleitung, fachdidaktische Anleitung, sonstige Lernhilfen)
- Erfolgskontrolle
  (Selbst- und Fremdkontrollaufgaben, Lösungen, Formen der Erfolgskontrolle)
- Nahunterricht
  (Angebot obligatorisch oder freiwillig, Notwendigkeit, Funktion, Umfang)
- Zeitbedarf
  (Stundenzahl im Verhältnis zum Lehrgangsumfang und zu Erfahrungswerten bei der Bearbeitung von Fernlehrmaterialien).

Das sind die Grundlagen für die abschließende Beurteilung der Eignung oder Nichteignung eines Lehrgangs und gegebenenfalls für die Erteilung von Auflagen und Empfehlungen. Die Zulassung eines Fernlehrgangs für den deutschen Markt darf und muss nach dem FernUSG in erster Linie dann versagt werden, wenn mit dem Lehrgang das Lehrgangsziel, nämlich die Vorbereitung auf die Prüfung vor einer öffentlich-rechtlichen Einrichtung, der sog. „zuständigen Stelle“, nicht erreichbar ist. **Auflagen** beziehen sich auf die Bereiche, die

die Erreichung des Lehrgangsziels gefährden oder unmöglich machen, sie müssen – im Falle einer Zulassung – in einem überschaubaren Zeitraum erfüllt werden. **Empfehlungen** betreffen Mängel, die zwar das Lehrgangsziel nicht in Frage stellen, deren Beseitigung die Qualität des Lehrgangs aber erheblich steigern würde. Es liegt also in der Hand der Fernlehrinstitute, ob sie diesen Empfehlungen folgen.

Zu betonen ist noch: Das BIBB ist bei der Begutachtung von Fernlehrgängen nach dem FernUSG nicht mehr so autonom wie bei der früheren Erteilung von Gütesiegeln nach dem BBiG. Zuständig für die Zulassung von allgemein- und berufsbildenden Fernlehrgängen ist die **ZFU** in Köln. Das BIBB leistet Amtshilfe bei berufsbildenden Fernlehrgängen, „*deren Bildungsinhalte bundesrechtlich geregelt sind oder die auf Kammerprüfungen vorbereiten.*"[10] Juristisch gesehen, sind die Gutachten des BIBB Stellungnahmen vor der Zulassung durch die ZFU. In seltenen Fällen ist die ZFU von unseren Stellungnahmen auch abgewichen. In jedem Fall gingen und gehen alle Gutachten des BIBB über die ZFU an die Institute.

Die ZFU hat sich gegenüber Genderanalysen bisher wenig aufgeschlossen gezeigt und immer wieder versucht, sie zu unterdrücken. So hat es sich als nachteilig erwiesen, wenn die Genderanalysen in einem gesonderten Kapitel dargestellt wurden. Selbst bei einer Integration des Genderaspekts in die einzelnen Fächer wurde der Versuch gemacht – mit der Bitte um eine Diskettenversion des Gutachtens – die Genderanalysen zu eliminieren. Streng genommen hat das BIBB keine Möglichkeit zu kontrollieren, wie viel von den Stellungnahmen und insbesondere von den Genderanalysen tatsächlich an die Fernlehrinstitute übermittelt wurde und wird.

Nach 25 Jahren wird die „Gliederung" z. Z. überarbeitet, der entscheidende qualitative Fortschritt ist die Einarbeitung der Genderperspektive als eines zusätzlichen Qualitätskriteriums. Da Gendergerechtigkeit als Qualitätskriterium aber nicht vom FernUSG gedeckt ist, kann mangelnde Gendergerechtigkeit bisher nicht als Auflage, sondern nur als Empfehlung ausgesprochen werden. Die politische Akzeptanz des und die Verpflichtung zum **Gender-Mainstreaming** dürfte hier zu einer grundsätzlichen Veränderung führen. Insofern sind Genderanalysen nicht nur gesamtgesellschaftlich sowie bildungs- und frauenpolitisch notwendig, sondern die hier erarbeiteten Instrumente können auch eine konkrete Hilfe bei der Umsetzung des Gender-Mainstreaming für Begutachtung, Entwicklung und Überarbeitung berufsbildender Fernlehrgänge sein.

---

[10] STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Ratgeber für Fernunterricht, Köln und Bonn, Ausgabe 4/4, November 2001: 5.
Auch diese Broschüre ist in einer sexistischen Sprache abgefasst und ignoriert Frauen sogar bewusst: „*Eine sprachliche Klarstellung:*
Alles was im Folgenden bezogen auf Personen gesagt wird, gilt selbstverständlich für Frauen und Männer gleichermaßen und ohne Unterschiede – sofern diese nicht besonders bezeichnet werden.
Daher werden generell Gattungsbegriffe gemäß den grammatischen Regeln verwendet (z. B. der Teilnehmer)."

1.4 Der rechtliche Rahmen für Genderanalysen: die Gleichstellung von Frauen und Männern

Der „neue" **Art. 3 Abs. 2 GG**[11] – seit dem 15.11. 94 in Kraft – ist die verfassungsrechtliche Grundlage für die Beseitigung faktischer oder mittelbarer Benachteiligungen von Frauen. Damit ist – erstens – auf staatlicher Ebene anerkannt worden, dass Frauen weiterhin benachteiligt werden und somit die Umsetzung des Staatsziels der Gleichstellung von Männern und Frauen bisher noch nicht abgeschlossen ist – Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit klaffen auseinander. Zweitens ist der Staat aufgrund des Art. 3 Abs. 2 Satz 2 GG nun verpflichtet, Frauen zu fördern. Drittens ist dem Staat nun aufgegeben, die Nachteile zu beseitigen – und nicht lediglich im Einzelfall abzubauen, um die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Männern und Frauen zu realisieren. Die als Kompromiss gefundene Formulierung fordert den Staat auf, die **Gleichstellung der Geschlechter** – und nicht nur ihre Gleichberechtigung – herzustellen. Denn auch bei der Wiedervereinigung wurde die Chance, die Gleichstellung von Männern und Frauen voranzutreiben, nicht genutzt, obwohl der Gesetzgeber nach Art. 31 des Einigungsvertrages verpflichtet ist, die Gesetzgebung zur Gleichstellung weiterzuentwickeln. (PESCHEL-GUTZEIT, 1995)

Der **Europäische Gerichtshof** hat die Richtlinie aufgestellt, dass zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen Hindernisse hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsausbildung und zum beruflichen Aufstieg zu beseitigen sind. Hier ist also ein direkter Zusammenhang zum berufsbildenden Fernunterricht zu sehen.

1998 hat sich die Bundesrepublik Deutschland im Amsterdamer Vertrag zur Umsetzung des **Gender-Mainstreaming** verpflichtet. „Gender" bezeichnet das gesellschaftlich konstruierte (soziale) Geschlecht einer Person – im Gegensatz zu „Sex", unserem biologischen Geschlecht. „Gender" bezieht sich also sowohl auf Frauen wie auf Männer und lässt sich am besten mit „geschlechtsspezifisch" oder „geschlechterbezogen" ins Deutsche übertragen. Manche Expertinnen der Frauenbildungsarbeit – so z. B. DERICHS-KUNSTMANN – weisen darauf hin, dass der Begriff „Spezifik" die Eigenschaft der Unveränderlichkeit transportiert (vergleichbar dem spezifischen Gewicht) und als „wesensgemäß" verstanden wird. Im Gegensatz zum biologischen Geschlecht handelt es sich beim sozialen Geschlecht aber gerade nicht um Wesensmerkmale, sondern um durch Gesellschaft und Kultur erworbene, also auch veränderbare Merkmale einer Person. „Mainstream" (von Feministinnen manchmal als „Malestream" apostrophiert) bezeichnet – in etwa – die „herrschende Lehre". Damit verbinden sich nicht nur Denkrichtungen und -traditionen, sondern vor allem auch gesellschaftliche Strukturen, die wir für alle Lebens- und somit auch Politikbereiche entwickelt haben – sei es Bildung, Forschung, Recht oder Verwaltung, um nur einige zu nennen.

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

Das Gender-Mainstreaming macht deutlich, dass **Politik nicht geschlechtsneutral** ist, es ist eine Strategie der Gleichstellungspolitik zur Herstellung einer gerechten Teilhabe beider Geschlechter an allen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bereichen. Die für die Bundesrepublik Deutschland gültige Definition ist die der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien (GGo) § 2 – damit steht sie an herausgehobener Stelle (§ 1 regelt den Geltungsbereich der Gemeinsamen Geschäftsordnung): „*§ 2 Gleichstellung von Frauen und Männern. Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist durchgängiges Leitprinzip und soll bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen der Bundesministerien in ihren Bereichen gefördert werden (Gender-Mainstreaming).*"[12]

Betont werden muss: Gender-Mainstreaming ist eine Handlungsstrategie, die nicht die Frauenförderung ablöst; sie ergänzt diese.[13] Im Gegensatz zum Defizitansatz der Frauenförderung sieht das Gender-Mainstreaming-Konzept Frauen nicht mehr als Defizitwesen, denen geholfen wird, ihre – selbst zu verantwortenden – Mängel auszugleichen, um sich an die Norm der männlichen Bildung anzupassen.[14] Lebensrealitäten und Berufssituationen von Frauen legitimieren nun Bildungsansprüche und -interessen, aber auch Lernwege sui generis. Frauen wird nicht mehr zugemutet, strukturelle Benachteiligungen als persönliches Versagen zu interpretieren.

Die folgende Übersicht soll die rechtliche und politische Verankerung von Gender-Mainstreaming und Gleichstellungspolitik verdeutlichen:

1985 Die Idee des Mainstreaming wird auf der 3. Weltfrauenkonferenz in Nairobi geboren.

1994 Die Ergänzung des Art. 3 Abs. 2 des GG stellt eine verfassungsrechtliche Grundlage für die Beseitigung faktischer oder mittelbarer Benachteiligungen von Frauen her.

1995 Die Umsetzung des Mainstreaming wird auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking initiiert.

1996 Die Europäische Union verpflichtet sich erstmals auf das Gender-Mainstreaming in einer Mitteilung der Kommission.

1997 Mit einer Entschließung des Europäischen Parlaments werden die Mitgliedsstaaten aufgefordert, die Politik des Gender-Mainstreaming in ihre lokale, regionale und nationale Politik einzubinden.

1998 Mit der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrages verpflichten sich die Mitgliedsstaaten zur Umsetzung des Gender-Mainstreaming; die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert das Vertragswerk als erstes EU-Mitglied.
1999

[12] Zum Vergleich die Definition des Europarates von 1998: „*Gender Mainstreaming ist die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten AkteurInnen einzubeziehen.*"

[13] Sehr plastisch ist das Bild „Zopf und Schleife": Dabei repräsentiert die Schleife die Frauenförderung, ein Strang des Zopfes ist das Gender-Mainstreaming.

[14] PRAVDA, 2001a

2000 Eine interministerielle Arbeitsgruppe auf Leitungsebene konstituiert sich unter der Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); die Ressorts verpflichten sich zu Gender-Mainstreaming-Pilotprojekten.

Der Tatsache, dass sich die Erwerbsbiografien von Frauen und Männern erheblich unterscheiden, muss schon in der Berufsbildung dadurch Rechnung getragen werden, dass alle Aspekte der Berufsbildung aus der Genderperspektive betrachtet werden – nur so lernen wir Geschlechterdifferenzen kennen und können sowohl administrativ als auch wissenschaftlich und politisch darauf reagieren. Die erste Voraussetzung ist deshalb eine nach Geschlechtern getrennte Datenerfassung – gleichgültig auf welcher Ebene. Nur wenn wir möglichst viel über Geschlechterdifferenzen wissen, können wir auch geschlechtergerecht handeln und strukturelle Benachteiligungen beseitigen.

Geschlechterbewusstes Handeln muss sich zum normalen **Handlungsmuster** auch **in der Berufsbildung** entwickeln. Entscheidungsprozesse und Arbeitsstrukturen – auch in Einrichtungen der Berufsbildung – bedürfen konzeptioneller und struktureller Interventionen, damit der Änderungsprozess so gestaltet wird, dass die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen zu einem selbstverständlichen **Qualitätsmerkmal** fachlichen und politischen Handelns wird.

Das gilt auch für die „gemeinsame Adresse der Berufsbildung" in Deutschland, das BIBB.[15] Die folgenden Ausführungen haben deshalb den Charakter eines Anforderungskatalogs:

- Es genügt nicht, dass das BIBB seit 1980 im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe neben den männlichen auch die weiblichen Berufsbezeichnungen – konstant in der Reihenfolge männliche Bezeichnung an erster Stelle, weibliche Bezeichnung an zweiter Stelle – führt.[16] Prioritäre Aktionsfelder des BIBB sind die Erarbeitung von Aus- und Fortbildungsordnungen. Dies sind normgebende Instrumente der Berufsbildungspolitik mit großer Einflussnahme auf die Gleichstellungspolitik. Um Benachteiligungen junger Frauen zu vermeiden, muss für jeden Aus- und Fortbildungsberuf geprüft werden, ob und wie sich Inhalte auf Männer und Frauen unterschiedlich auswirken und ob Frauenbelange angemessen berücksichtigt wurden. Erst wenn Genderaspekte auch in Prüfungsordnungen enthalten sind, können entsprechende „Empfehlungen" auch faktisch durchgesetzt werden.
- Die Umsetzung der Genderperspektive erfordert – neben geschlechtergerechten Inhalten in Ausbildungsordnungen, Fortbildungsordnungen, Medien und Materialien – auch eine geschlechtergerechte Berufsbildungsforschung. Da das Gender-Mainstreaming eine Querschnittsaufgabe ist, gibt es keinen Bereich in Berufsbildung und Berufsbildungsforschung, der nicht in die Veränderungsprozesse einzubeziehen wäre – seien es Lehr-

[15] PRAVDA, 2001b

[16] 1979 hat das BMBW mit den nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung fachlich zuständigen Bundesministerien beschlossen, für anerkannte Ausbildungsberufe nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung neben den männlichen auch die weiblichen Berufsbezeichnungen zu verwenden. Seit 1980 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe entsprechend zu führen. Die Anwendung auf Fortbildungsberufe ist analog. Solche Regelungen basieren vielfach auf Europäischem Recht und haben dieselbe Rechtsgültigkeit wie nationales Recht.

und Lernprozesse, Strukturfragen und Qualitätsstandards, Qualifizierungsstrategien und -konzepte oder Modellversuche.

- Eine weitere substantielle Aufgabe bei der Umsetzung der Genderperspektive hat das BIBB durch seine Mittlerrolle zwischen Wissenschaft und Praxis: Aus seiner Forschungsarbeit kann es Anregungen für die Praxis geben, denen durchaus eine normierende Wirkung zukommt. Berufsbildungsforschung unter der Handlungsmaxime des Gender-Mainstreaming folgt einem nicht-sexistischen Forschungsprozess – vom Titel, über die Sprache, Forschungskonzept, -design und -methode, bis zur Dateninterpretation und politischen Wertung und Empfehlungen. Zum Forschungsdesign gehören u. a. die Wahl der Forschungsfragen und des Forschungsinstruments ebenso wie das Geschlecht der am Forschungsprozess Beteiligten. Zur Forschungsmethode gehören u. a. die Validierung des Forschungsinstruments aus der Genderperspektive ebenso wie die Zusammensetzung des Samples, Forschungsfragen und Fragebogen und die Wahl der Forschungsinstrumente. (Vgl. „Für die Beurteilung von Lehrmaterialien aus der Genderperspektive relevante Forschungsmethoden")
- Das BIBB hat große Erfahrung mit Förderinstrumenten wie Modellversuchen und Pilotprojekten. Wissenschaft und Berufsbildungspraxis haben davon in erheblichem Maße profitiert. Modellversuche bieten häufig die Empirie für Innovationen in der Berufsbildung. Was aber fehlt, ist z. B. die Bilanzierung der Förderpraxis unter Genderaspekten.

1.5 Frauen und Fernunterricht/Telelernen

Früher wurde Fernunterricht als für Frauen mit familiären Pflichten besonders geeignet angesehen. Untersuchungen[17] haben gezeigt, dass sich Beruf, Familie und Weiterbildung durchaus nicht komplikationslos miteinander vereinbaren lassen. Auch die Neigung vieler Frauen, sich und anderen zu beweisen, dass sie alles „packen" und dass sie sich der gewährten Gunst, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen zu dürfen, als würdig erweisen wollen, hat gezeigt, welche Risiken Fernunterricht – und heute Telelernen – für Frauen haben können. Ein neues Stichwort heißt hier „Selbstausbeutung".

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind oft ein drastischer Einschnitt in das Leben der Teilnehmerinnen. Das Zeitbudget ist generell betroffen, ein Lern- und Arbeitsplatz muss eingerichtet oder angepasst werden, Lernzeiten – auch wenn sie an sich flexibel sind – müssen festgelegt werden, für soziale Kontakte steht weniger Zeit zur Verfügung. Deshalb ist eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an Fernunterricht oder Telelernen die Aushandlung der Lern- und Arbeitsbedingungen mit der Familie und mit dem Freundeskreis. Alle Personen in unmittelbarer und mittelbarer Umgebung der Teilnehmerin müssen lernen, ihre neue Situation zu respektieren und – im Idealfall – zu unterstützen. Am schwersten ist die Umstellung für Alleinerziehende, weil sie ihre Aufgaben selten umverteilen können; das gelingt bei einer Frau mit halberwachsenen Kindern

[17] Z.B.HERBST, o.J.

und einem Partner eher. Aber es kostet Überzeugungskraft, die sich Männer in der gleichen Situation oft nicht zumuten, weil sie Weiterbildung dem Beruf zuordnen und so selbstverständlich die Unterstützung durch Frau und Kinder einfordern. Familienfrauen müssen oft zunächst einmal den Wunsch nach Rückkehr in den Beruf in der Familie durchsetzen; da gerät eine vorgeschaltete Weiterbildung leicht zum Luxus, für den die Frau einen hohen Preis zahlt – nämlich die „Mehrfachbelastung". Eine Weiterbildungsmaßnahme, die diese Erfahrung nicht berücksichtigt und umsetzt, ist nicht gendergerecht, sondern programmiert das Scheitern vieler Teilnehmerinnen.

Wegen seiner besonderen Aktualität sowohl hinsichtlich der Zeit seiner Durchführung als auch der Einbeziehung des Telelernens als einer modernen und wichtiger werdenden Form des Fernlernens sollen hier die Ergebnisse des Modellversuchs „*Multimediale Fallbearbeitung in multimedialer Lernumgebung am Lernplatz zu Hause für Frauen in der Familienphase*" (MEDIA) kurz dargestellt werden. Die wichtigsten Ergebnisse sind[18]:

1. Die Erhebungen zu den räumlichen **Bedingungen und der Ausstattung der häuslichen Lernplätze** in der Startphase des Telelernens – durch teilnehmende Beobachtungen auf Grundlage eines Beobachtungsleitfadens mit offenen Eintragungsfeldern zur Beschreibung der Lernplätze – ergaben:
   - Das Lernen in der häuslichen Umgebung war für die Lernerinnen und ihre Familien eine völlig neue Situation, und viele **Lernplätze** stellten sich als äußerst **problematisch** heraus.
     Etwa 30 % der Teilnehmerinnen hatten ein Arbeitszimmer zur Verfügung – z. T. das Arbeitszimmer des Partners
     35 % der Frauen arbeiteten im Wohnzimmer
     30 % im Schlafzimmer
     je eine Teilnehmerin arbeitete in der Küche oder einer Flurecke.[19]
   - Trotz eingehender Beratung in der Startphase wurde die **ergonomische Gestaltung** und Ausstattung der Lernplätze unter fast allen Aspekten als **ungenügend** bewertet. Ursachen sind Platzmangel, aber auch die Tatsache, dass viele Frauen der anfänglichen Beratung nicht die gebührende Bedeutung zumaßen oder die Empfehlungen nicht durchsetzen konnten. Die Konsequenz daraus war einerseits ein Leitfaden für die ergonomische Gestaltung der Lernplätze,[20] aber auch der Hinweis auf die Notwendigkeit, mit den Teilnehmerinnen während des Lehrgangsverlaufes immer wieder unterschiedliche Aspekte ihrer Lernplatzgestaltung zu thematisieren – zur Effektivierung des Lernens und zur Vermeidung von Gesundheitsschäden.

---

[18] RETTKE, 2000 – dort sind auch die Untersuchungsmethoden etc. ausführlich beschrieben.
[19] Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs schätzt fast alle Lernbereiche in den Schlaf- oder Wohnzimmern bzw. in der Küche als problematisch ein, da hier Störungen durch Kinder und Ehemänner programmiert sind. Fast alle Familienfrauen gaben an, dass ihr Arbeitsraum von anderen Familienmitgliedern mitgenutzt wurde; Männer betrachten ihren Arbeitsbereich dagegen eher als ihren „*Hoheitsbereich*".
[20] DREISKÄMPER/RETTKE/RUDOLPH, 2001

2. Mit Interviews wurde erhoben, was die Teilnehmerinnen selbst als wesentlich für ihre häusliche **Lernsituation und** ihre **Lernstrategien** erachteten.[21] Im Zentrum der Beobachtung standen die familiale und häusliche Situation als Bedingungsfaktoren des Telelernens am Lernplatz zu Hause und die Wahrnehmungsweisen der Teilnehmerinnen, bezogen auf die eigene **Lernrealität** und ihre Verarbeitungsmuster von Einflussfaktoren. Wichtige Aussagen lassen sich zu folgenden Themenkomplexen machen: Häusliche und familiale Eingebundenheit der Lernsituation, Zeitstrukturen des Lernens, Lernorganisation und -methodik, Einschätzung von Vor- und Nachteilen der Lernorte, Lernkooperation und -kommunikation.

   Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

   - Fast alle Teilnehmerinnen hatten mit Schwierigkeiten hinsichtlich der Einstellung der Familie zu kämpfen, mussten die Familie erst daran gewöhnen, dass sie nun – für die Bewältigung eigener Belange – zeitweise außer Haus waren und auch bei Anwesenheit nicht immer für die Familie einsatzbereit waren. Etwas über die Hälfte der Teilnehmerinnen beschrieben die Umstellung als „unproblematisch", etwas über 20 % der Teilnehmerinnen hielten Umstellungsprobleme der Familie für *„Anfangsschwierigkeiten".*[22] *Gerade dies stellte sich aber als Fehleinschätzung heraus. Diese „Anfangs"*schwierigkeiten konnten vielfach kaum behoben werden[23] – wohl aber die **Einstellung der Lernerin zu ihrer Situation**.[24] *„Diesen Aussagen zufolge ist der „Normalarbeitstag" der Mutter und Hausfrau dem Anspruch nach gekennzeichnet durch ihre ständige Verfügbarkeit und ihre vollständige Einstellung auf die Bedürfnisse und Belange der Familie. Infolge der Personenabhängigkeit und der Fokussierung auf*

---

[21] Es wurden Tonbandaufzeichnungen gemacht, die um zusätzliche, aus der Beobachtung gewonnene, nichtsprachliche Informationen und über das Interview hinausgehende Kontextinformationen (Interviewprotokolle) ergänzt wurden.

[22] Zitate zweier Teilnehmerinnen (RETTKE 2000: 31 f.):
1.1 (1) „Es gab Anfangsschwierigkeiten, daß die Familie das nicht so richtig akzeptieren konnte, wenn die Mutter am Schreibtisch sitzt, zudem in einem anderen Raum, und die Tür ist zu, daß sie nicht da ist. Das konnte die Familie nicht akzeptieren, sie kam ständig 'rein, „Mama, mach' mal das" oder „kannst du mal das machen". Und es hat eine ganze Weile gedauert, bis die Familie sich daran gewöhnt hat, daß ich zwar da bin, aber die Tür war zu, und ich dann halt nicht zu sprechen war."
1.1 (3) „Viel Abgrenzung ist da nicht. Wenn, dann muß ich das machen, wenn die Kinder morgens in der Schule sind, oder abends, wenn die Kinder im Bett sind. Oder wenn sie Training haben, dann geht das auch. Und dann kommt es immer noch darauf an, mein Mann ist im Schichtdienst, eine Woche früh, eine Woche spät. Und wenn der auch noch Frühschicht hat, und nachmittags da ist, dann verziehe ich mich auf den Abend."

[23] Zitate einer Lernerin (RETTKE 2000: 35):
1.2 (6) „Ich habe eigentlich in dieser Sache keinen Rückhalt in der Familie. Private Kontakte habe ich teilweise schon abgebrochen, keine Zeit mehr."
– „Wie kommen denn Ihre Kinder und Ihr Mann damit klar?" „Schlecht. Ganz schlecht. Also, seit Dezember, der absolute Bruch, weil sich alle ein bißchen zurückgesetzt fühlen: Es war nun auch so, ich war nun seit über einem Jahr arbeitslos, wenn die Kinder nachmittags aus der Schule kamen, stand das Mittagessen auf dem Tisch, d. h. es war alles sauber. Ich konnte nachmittags was mit den Kindern machen, konnte die groß durch die Gegend gondeln, mein Mann brauchte sich nicht zu beschweren, daß die Hemden nicht gebügelt waren, oder sonst irgendwas um den Dreh. Das schaffe ich gar nicht mehr, und mache es auch gar nicht mehr, seitdem ist der absolute Bruch hier."
– „Sie sehen auch keine Möglichkeit, daß da noch was Neues passiert?" „Aus meiner Sicht, sicherlich nicht. Ich versuche alles unter Kontrolle zu kriegen, sage ich mal, soweit wie es noch geht, das ist natürlich verdammt schwer. Vor allem aus dem Grund, weil hier wirklich das absolute Chaos ausgebrochen ist, aber ich denke mal, daß ich das auch noch irgendwie in den Griff kriegen kann. Ich bin da immer sehr optimistisch, und denke positiv."

[24] Zitate zweier Lernerinnen (RETTKE 2000: 33 f.):
1.3 (4) „Störungen? Das Normale: Telefon, Türklingel, Kind, Mann . . . Ich denke, das muß man zu Hause akzeptieren. Weil, das ist eben nicht separat."
4.7 (2) „Ja, . . . diese Nachmittagszeit, wenn dann, ja erstmal liegt es daran, daß ich selber schlecht Nein sagen kann, wenn mich dann einer stört, dann helfe ich meistens natürlich, und wenn ich dann mal „Nein" sage, dann sind sie natürlich alle erstmal sauer."

Bedürfniserfüllung dieser Tätigkeiten ist das Zeitmanagement der Frauen im Haushalt gekennzeichnet durch wenig Planbarkeit und eine hohe Störanfälligkeit. Dies sind die Eingangsvoraussetzungen für ihre Heimlernphasen." (RETTKE, 2000: 32) Das steht im Gegensatz zur Einstellung der Telearbeitenden und der Personalverantwortlichen in Betrieben, die die höhere Produktivität und die Effektivität von Telearbeitenden hervorheben; Flexibilisierung von Arbeitsort und Arbeitszeit wird fast durchweg positiv bewertet. Im Modellversuch wurde auch immer wieder deutlich: Die Frauen betrachten Störungen während ihrer (geplanten) Lernphasen gar nicht als solche. Sie organisieren ihre Lernzeiten „familiengerecht" – mit einer Einschränkung: Unvereinbar werden Familie und Weiterbildung, wenn die Kinder noch im Kleinkindalter sind und der Partner oder andere Familienmitglieder die Lernerin überhaupt nicht unterstützen.

- Gerade für Familienfrauen werden Telelernen und Telearbeit als neues Medium zur Integration in den Arbeitsmarkt diskutiert. Flexible Lernorte und Lernzeiten für Familienfrauen führen zwar zu der bekannten „Mehrfachbelastung" der Frauen, aber die Frauen bewältigen ihr Lern- oder Arbeitspensum – und dies auch nicht etwa mangelhaft.[25] Bedenken bei Weiterbildungs- oder Personalverantwortlichen hinsichtlich der **Leistungsfähigkeit und** der **Leistungserbringung** der Frauen sind nach den Erfahrungen im Modellversuch MEDIA nicht zu begründen. Allerdings zu einem hohen Preis für die Frauen: RETTKE stellt eine Tendenz zu einer unreflektierten Annahme von Rollenerwartungen, gepaart mit einem schlechten Gewissen bei Realabweichungen fest.

3. Eine für die Frauen positive Veränderung in der Familienorganisation durch die Teilnahme am Lehrgang gelingt nur bei etwa einem Viertel der Teilnehmerinnen.[26] Über die Hälfte der Lernerinnen empfinden, dass Weiterbildung, Haushalt und Familie ihnen praktisch keine Freizeit mehr lassen.[27] Ihnen ist auch bewusst, dass sie – anders als früher – nun auch eher Stimmungen, Stress u. a. m. aus der Lern- und Arbeitssituation in die Familie hinein tragen.[28] „*Trotz all dieser Widrigkeiten wird aus allen Interviews deutlich, dass die befragten Teilnehmerinnen den unbedingten Willen zur Bewältigung des Lehrganges und zum Durchhalten mitbringen.*" Für die hohe **Frustrationstoleranz** der Teilnehmerinnen lassen sich drei verschiedene **Gründe** erkennen: 1. Die Frauen sind die

---

[25] „*Unsere Teilnehmerinnen stellen mit ihren Antworten ihren Ehrgeiz, ihre Belastbarkeit und eine vergleichbare Anspruchshaltung unter Beweis.*" (RETTKE 2000: 42)

[26] Zitat einer Lernerin (RETTKE 2000: 36):
1.6 (1) " . . . ich eigentlich immer gearbeitet habe, und die Familie das nicht anders kennt. Bisher war es so, daß ich trotz Volltime-Jobs den Haushalt immer noch nebenbei geführt habe. Da kamen solche Ideen überhaupt nicht auf, daß unter den anderen Familienmitgliedern die Aufgaben einzuteilen sind . . . (1.4) . . . wir das durch diesen Lehrgang endlich geschafft haben, die Hausarbeit so zu organisieren, daß jeder was macht. Sonst ist das immer an mir hängen geblieben, weil ich, wie gesagt, auch immer lange zu Hause war, das alles denen an- und abgenommen habe. Und jede Arbeit, die für den Mann bzw. für die Kinder zumutbar ist, ist jetzt so eingeteilt, daß jeder seinen Part übernimmt. Das klappt auch."

[27] Zitat einer Lernerin (RETTKE 2000: 36):
1.4 (9) „. . . zum Schlechten ist, daß ich für mich selber keine Zeit mehr habe. Überhaupt keine. Das kann man einfach so sehen. Weil, vormittags Schule, nachmittags sind eben Aktivitäten mit den Kindern angesagt, und abends ist dann noch mal wieder Schule, und da bleibt für einen selber so gut wie keine Zeit."

[28] Zitate zweier Lernerinnen (RETTKE 2000: 37):
1.4 (10) „Man ist öfter auch mal betrübt oder deprimiert, weil man Sachen (Lerninhalte) nicht kann."
1.4 (Q) „Belastungen wirken sich auf die Stimmung aus. Die Kinder reagieren sehr unterschiedlich."

Doppelbelastung durch Weiterbildung/Beruf und Familie gewohnt; 2. finanzielle Gründe machen die Mitarbeit notwendig, wobei der Lehrgang mit seinen Heimlernphasen den Übergang in das Berufsleben über eine Halbtages-Abwesenheit ermöglicht; 3. für die Frauen ist die Lehrgangsteilnahme die Loslösung aus der Haus- und Familienarbeit und eine Stärkung des Selbstwertgefühls.[29] Dafür müssen Frauen auch lernen, Aufgaben nachhaltig zu delegieren.[30] RETTKE (2000: 39) weist aber auch darauf hin, dass es außer einem Weiterbildungsangebot mit häuslichen Lernphasen und ausgewiesenem Qualifizierungsanspruch eine weitere Voraussetzung für erfolgreiche berufliche Weiterbildung und Berufstätigkeit für Familienfrauen gibt. „*Die Gestaltung der finanziellen Förderung von Versorgungsmöglichkeiten für Kinder ist hier ein unverzichtbares komplementäres Hilfsmittel, sollen angesichts der seit Jahren sich häufenden Klagen über den Fachkräftemangel in qualifizierten Berufsbereichen die Potentiale von Frauen genutzt werden, die diese – wie unsere Ergebnisse zeigen – entwickeln und einbringen wollen.*" Auch Betriebe haben eine komplementäre Funktion. Maßnahmen der Personalentwicklung in Unternehmen sollten dazu beitragen, qualifizierte Mitarbeiterinnen während der Mutterschaft zu halten durch die Nutzung der Familienzeit für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung über Formen des Telelernens.

4. Die **Lernzeiten** der Teilnehmerinnen orientieren sich ebenfalls an den **Familienzeiten**. Weniger als ein Viertel der Lernerinnen lernen regelmäßig am Nachmittag. Das sind Frauen mit fast erwachsenen Kindern, oder sie erhalten Unterstützung durch ihren Partner. Die große Mehrheit lernt abends und nachts; hier wird deutlich, „*welche Bedeutung der Organisation des Weiterbildungsangebotes in seiner Kombination von Präsenz- und Telelernen und dem Angebot der freien Zeitwahl für die Telelernphasen zukommt. Sie ermöglichen es der überwiegenden Zahl der Frauen überhaupt erst, am Lehrgang teilzunehmen.*" (RETTKE, 2000: 40) Aufgrund des eigenen Anspruches an die Bearbeitungsergebnisse des Arbeitsauftrages überschreiten viele Frauen auch freiwillig die vorgegebenen Lernzeiten. Ähnliche Ergebnisse liegen über Telearbeit vor. RETTKE vermutet, dass diese Anspruchshaltung mit der Individualisierung der Arbeitssituation

---

[29] Zitate zweier Lernerinnen (RETTKE 2000: 38):
1.4 (9) „Zum Guten ist dann wiederum, daß man für sich ein anderes Selbstwertgefühl bekommt. Dadurch, daß ich was für mich mache, und einfach auch was anderes sehe als immer nur Kochen, Putzen, Haushalt. Auch so vom Freundes- und Bekanntenkreis hat man einfach ein anderes Feedback, und auch andere Gesprächsthemen. Das ist ja auch so, daß dann, und mir ging's eben auch zeitweise so, wirklich nur Kinder, Kinder und noch mal Kinder Thema sind, und dadurch, daß man eben hier jetzt im BWU ist, kriegt man eben mal was anderes zu machen. Und eben, so dieses, ich muß das jetzt machen, jetzt bin ich 'dran, und fertig. Das klappt eigentlich auch ganz gut."
1.4 (R) *„Ich möchte nicht nur als Mutter, sondern auch als eigenständiger Mensch mit einem Verstand gesehen werden. Mit einem Beruf, der mich ausfüllt, bin ich viel ausgeglichener und damit zwangsläufig auch eine besser gelaunte Mutter."*

[30] Eine Lernerin wird nach Initiativen zur Reorganisation der Familienarbeit befragt (RETTKE 2000: 36 f.): *4.7 (3) „Doch, das war ja mein „10-Punkte-Plan", den ich aufgestellt habe. Eine Kollegin hat nur gesagt: „Mein Gott, bist du ein Diktator! Du kannst doch deiner Familie nicht diktieren, was sie zu tun oder zu lassen hat." Und da habe ich gesagt: „Bisher hat meine Familie mir ja auch diktiert, was ich zu tun und lassen habe."*
– „Was hat Ihre Familie dann zu dem 10-Punkte-Plan gesagt?" „Meine Söhne, die waren dann gleich „ja toll", und dann machen wir noch dies und das, und hatten das gleich eingeteilt. Das war aber reinweg zum Planen, bei der Durchführung lief das anders. Mein Mann saß hier nur und schluckte, und sagte: „O.k." So die ersten zwei Wochen wurde sich dann auch wunderbar daran gehalten, und irgendwann, ist es wieder so in den Alltag gelaufen."
– „Und arbeiten Sie denn noch weiter daran?" „Ich versuche es. Es ist nicht unbedingt so, daß es jetzt diese Sachen sind, aber das Hauptziel für mich ist, daß ich auch wieder Rechte habe."
– „Haben Sie mit Ihrer Familie über Ihre Lernzeiten gesprochen?" „Vielleicht so knapp 32.000 mal . . ."
– „Und sie haben das ja erst so akzeptiert, haben Sie gesagt?" „Ja. Das fanden sie ganz toll, so'n Plan war doch ganz interessant . . ."

und der damit gegebenen individuellen Zuordnung von Ergebnissen und deren Bewertung zusammenhängt. Individualisierung der Bearbeitung von Aufgaben und der Bearbeitungsdauer und Heterogenität der Lerngruppe erschweren die Arbeit von Dozentinnen und Dozenten. Dieser Merkposten darf für die Konzeption der Lernberatung und den Transfer der Modellversuchsergebnisse nicht verloren gehen.

5. Fernunterricht und Telelernen basieren auf einem Mix aus selbst- und fremdgesteuerter **Lernorganisation**. Die Lernerinnen müssen von Anfang an angeleitet werden, ihre Lernprozesse zumindest weitgehend selbst zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Dabei handelt es sich bei Berufsrückkehrerinnen um Personen ohne aktuelle systematische Lernerfahrung.[31] Die Lernerinnen – wie die institutionalisierte Weiterbildung – sehen sich so mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Für eine systematisierende und orientierende Unterstützung individueller Lernwege ist ein **Lernberatungskonzept** erforderlich, das vieles gleichzeitig leisten muss.[32] Im Modellversuch MEDIA ist dafür der „*Leitfaden für die Lernberatung am Telelernplatz zu Hause*"[33] entwickelt worden. Hier werden Frauen in der zu erwartenden Mehrfachbelastung durch Familie und Weiterbildung durch Hinweise und Arbeitshilfen zu Stressanalyse und -bewältigung gestützt, die in weiten Teilen notwendige Selbstorganisation des Lernens wird ihnen zugetraut, sie müssen keine weiteren negativen „Schulerfahrungen" fürchten. Die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Selbststudium oder Selbstlernen ist aber Ziel des Lehrgangs und darf nicht vorausgesetzt werden. „*Den Lernenden ist ihr eigenes Lernhandeln selten bewusst. Es ist gerade Aufgabe des institutionalisierten Lernens, für eine auf das eigene Lernen, die hier entwickelten Strategien und Gewohnheiten bezogene „Metakommunikation" Raum zu schaffen.*" (RETTKE, 2000: 43) Auch bei MEDIA bestätigt sich, Frauen sind sich ihrer Kompetenzen und vorhandener Schlüsselqualifikationen nicht bewusst, es ist lernverstärkend und motivationsstützend, ihnen z. B. ihre „Störungsresistenz" und Konzentrationsfähigkeit auch unter Belastung, ihre Flexibilität, auf Anforderungen anderer zu reagieren, ihren Ehrgeiz und ihr Durchhaltevermögen, gestellte Anforderungen zu bewältigen, bewusst zu machen.

6. Fragen zu eigenen **Lernhaltungen und -gewohnheiten** decken die Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen zu ihrem individuellen Lernverhalten auf und steuern Elemente der Lernberatung, bezogen auf konkrete methodische Fragestellungen, bei. Eigenverantwortlichkeit für das Lernen und die Selbstorganisation des Lernprozesses sind – oder waren zumindest – untypisch für das schulische Lernen oder andere berufliche Weiterbildungskurse. Das Trainieren von Selbstdisziplin, das Setzen von Lernzielen und die Lernzeitplanung waren hier die wichtigsten Themen der erwachsenen Lernerinnen.

---

[31] Zitat einer Lernerin (RETTKE, 2000: 44):
2.2 (1) „Das war eine ganz schöne Umstellung, ich bin ja über zwanzig Jahre aus der Schule. Ich mußte erst wieder lernen zu lernen. Ich denke mal, daß die Selbstdisziplin am wichtigsten ist. Man muß sich ein Ziel setzten, . . . sich selber einschätzen, wie lange man braucht, um zu lernen . . ."

[32] *„Aus den bislang ausgeführten Zitaten wird auch deutlich, wie umfassend das Angebot einer Lernberatung sein muß: Sie kann sich nicht allein konzentrieren auf Fragen des Lernprozesses selbst, auf inhaltliche Unterstützung, technische Hilfestellungen oder methodische Anregungen. Werden Fragestellungen zur familialen Arbeitsteilung, zur Ableitung individueller Verhaltensmuster und Planungen hieraus und zu Strategien der eigenen Zielplanung und ggf. Konfliktbewältigung ausgeblendet, greift sie zu kurz – oder gar nicht.*" (RETTKE, 2000: 43)

[33] KOCH/RETTKE/RUDOLPH, 2001

Aber auch Kontrolle und Feedback durch das Lehrpersonal haben einen hohen Stellenwert. An dritter Stelle nennt RETTKE methodische Orientierungshilfen für das Lernen. Die Teilnehmerinnen sind auch das Lösen von Teleaufgaben oder Aufgabenstellungen der CDs nicht gewöhnt; ihre Lernerfahrung und ihr Lernverhalten sind auf den Umgang mit Printmedien fokussiert. Ein weiteres Problem ist bei MEDIA für sie – wie zunehmend im medienbasierten Fernunterricht – die Handlungsorientierung, die die gewohnte Aneignung von Prüfungswissen per Gedächtnisleistung unbrauchbar macht. So müssen sich die Frauen neue Kompetenzen wie das Denken in Zusammenhängen, Problemlösungsorientierung, aber auch die schnellere Verarbeitung visueller Darbietungen und die neuen Kommunikationsformen (Mitteilungs- und Ausdrucksformen) erst erarbeiten. „*Damit verbunden ist der Erwerb von Medienkompetenz gleichermaßen wie der Erwerb von Fähigkeiten im Bereich von inhaltlicher Klarheit, Kognition, Ausdruck und Schrift.*" (RETTKE, 2000: 47) Die generelle Notwendigkeit, **Medienkompetenz** zu erwerben, ist m.E. kein grundsätzliches Genderthema, vielmehr erhält es seine Bedeutung durch die Zielgruppe „Berufsrückkehrerinnen". Junge Frauen und Männer bringen hier bessere Bildungsvoraussetzungen mit.

Die Ergebnisse einer Befragung nach etwa einem Drittel der Lehrgangsdauer zeigen die **Problempunkte**: Unter den ersten neun Kriterien, die schwer fallen, überwiegen Probleme mit der Aufnahme und Strukturierung von Information und der Wiedergabe erworbenen Wissens und eigener Gedanken. Ein weiterer herausragender Punkt sind Zweifel an den eigenen Lernstrategien. Hier hat berufliche Weiterbildung mindestens zweierlei zu leisten: Erstens müssen die Lernstrategien der erwachsenen Lernerinnen aktualisiert und modernisiert werden, zweitens muss es – in erster Linie durch die Lernberatung – gelingen, das Selbstvertrauen der Frauen, die häufig jahrelang in ihren Familienaufgaben wenig oder gar keine Anerkennung erfahren haben, wieder aufzubauen und ihnen ihre Leistungsfähigkeit und ihre – auch in der Familienarbeit erworbenen – Kompetenzen bewusst zu machen.

Was den Frauen leicht fällt, sind eher die Kompetenzen, die früher für den Schulerfolg wichtig waren, wo Kommunikation eher verboten als erwünscht war; sie spielen heute aber eine untergeordnete Rolle. Im Anforderungskanon der Wissensgesellschaft wie im medienbasierten Fernunterricht stehen **eigenständiger Informationserwerb** und **individuelle Informationsverarbeitung** im Vordergrund. Damit korrespondiert zwar die von der ganz überwiegenden Mehrheit der Frauen als leicht eingeschätzte Fähigkeit „*Allein zu lernen*" – nur ist das eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für medienbasiertes Lernen.

Zu den Erfolgen des Modellversuchs MEDIA gehören hohe Vermittlungsraten; die Erfahrungen mit MEDIA machen aber auch deutlich, dass eine gendergerechte Bildung der Frauen allein nicht ausreicht, um Benachteiligungen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt zu beseitigen.

Was fällt mir eher leicht, was fällt mir eher schwer beim Lernen?[34]

Fällt mir . . .	**eher leicht %**	**eher schwer %**
Berichte, Texte o. ä. zu schreiben, eigene Gedanken schriftlich darzulegen	23	77
Meine Lernerfolge selbst einzuschätzen	23	77
Fragen an das Teletutoring zu richten	23	77
Über die zur Verfügung stehenden Materialien mit den Kolleginnen zusammenzuarbeiten	26	74
Mir Lernziele zu setzen	29	71
Texte zu bearbeiten, konzentriert zu lesen, das Wesentliche herauszufiltern	29	71
Informationen zu strukturieren und zu sortieren	29	71
Meinen eigenen Lernleistungen zu vertrauen	32	68
Mein eigenes Lernziel zu finden	32	68
Die erhaltenen Informationen zu verarbeiten	39	61
Einen eigenen Lernstil zu finden	39	61
Meine Lernzeiten zu planen und diese effektiv zu nutzen	45	55
Lernstoff längerfristig zu behalten	45	55
Mich auf Klausuren, Tests vorzubereiten	55	45
Mich an meine Vorkenntnisse zu erinnern und sie zu nutzen	58	42
Die EDV als Lernmittel einzusetzen	68	32
Rechenvorgänge, Tabellen aufzunehmen und zu verstehen	68	32
Mich nach der Lernzeit zu entspannen	74	26
Mich bei meinen Lernaufgaben zu Hause zu konzentrieren	74	26
Gedanklich bei einer Sache zu bleiben	81	19
Gezielt zu üben und zu wiederholen	81	19
Vokabeln, Begriffe, Daten zu behalten	84	16
Dem Unterricht konzentriert zu folgen	84	16
Mich aktiv im Unterricht zu beteiligen und einzubringen	84	16
Den Sinn im Lernen zu erkennen	84	16
Von einem Fachgebiet zum anderen umzuschalten	84	16
Allein zu lernen	94	6

[34] RETTKE, 2000: 48

1.6 Außenaktivitäten des Arbeitsbereichs Fernunterricht und offenes Lernen zur Umsetzung der Ergebnisse

Auf verschiedenen Wegen hat der Arbeitsbereich Fernunterricht und offenes Lernen des BIBB sich darum bemüht, die (vorläufigen) Ergebnisse seiner Genderanalysen den Fernlehrinstituten bekannt zu machen und Institute für den Genderaspekt aufzuschließen. Seit diese Analysen durchgeführt werden, waren sie auch Bestandteil der Gutachten – allerdings, wie oben beschrieben, nur als Empfehlungen. Hier liegt ein grundlegender Unterschied zur Situation in den Schulen: Über die Verwendung von Schulbüchern wird amtlich und zwingend entschieden, im Fernunterricht, insbesondere in der Fortbildung, sind wir auf den guten Willen und die Kooperation der Institute angewiesen, das „stärkste" Argument ist der Markt. In einer Gesellschaft, die nicht gendersensibel ist, ist das Marktargument aber wenig effektiv.

Statt Geschlechterdemokratie steht für die Institute im Vordergrund, was von der Gesellschaft und damit vom Markt als Innovation wahrgenommen wird. Parallel zu unseren Genderanalysen sahen sich die Fernschulen gezwungen, auf etwas ganz Anderes zu reagieren, nämlich „Handlungsorientierung" und „E-Learning". Beide Aspekte wurden im Pädagogischen Arbeitskreis des Deutschen Fernschul-Rates unter Beteiligung des Arbeitsbereiches lebhaft diskutiert und von einzelnen Einrichtungen in einzelnen Lehrgängen umgesetzt.

Im BIBB hatte sich nach jahrelangen Auseinandersetzungen die Auffassung durchgesetzt, dass Genderanalysen eine gesellschaftlich wünschenswerte Innovation im Rahmen von Forschung und Förderung von Entwicklungsvorhaben zur Verbesserung und zum Ausbau berufsbildenden Fernunterrichts durch Veranstalter sind. Auch im Rahmen seiner Aufgabe, die Veranstalter bei der Entwicklung und Durchführung von berufsbildenden Fernlehrgängen zu beraten, war und ist die neue Aufgabe legitimiert.

Der nächstliegende Schritt zur Umsetzung der Ergebnisse der Genderanalysen, nämlich die indirekte Übermittlung an die Fernlehrinstitute über die ZFU, war jedoch keine Garantie, dass unsere als Anregung für neue Entwicklungen und Überarbeitung der bestehenden Lehrgänge gemeinten Empfehlungen die Institute auch erreichten. Der nächste Schritt war das direkte Gespräch mit Vertreterinnen und Vertretern der Fernlehrinstitute, was in einem Fall (FLI 3: Versicherungsfachwirt/Versicherungsfachwirtin) zu einem schlagartigen Umdenken führte; die zuständigen Personen waren von der Fülle von geschlechtsblinden Ausführungen in ihren Lehrgängen völlig überrascht. Der Vorschlag, mit den Autoren und Autorinnen ein Gendertraining durchzuführen, wurde nicht aufgegriffen, die Aufgabe sollte im Lektorat angesiedelt werden. Tatsächlich war in der entsprechenden Institution kein ausreichendes Genderbewusstsein vorhanden, so dass nicht nur die Durchsetzung der Absicht für die Beteiligten schwierig war, sondern eine Fortsetzung des eben erst begonnenen Prozesses nach dem Weggang von Einzelpersonen auch nicht mehr zu erkennen war. Inzwischen liegt der Lehrgang in den Händen einer anderen Institution, der Deutschen Versicherungsakademie.

Ein weiterer Schritt war eine kurze Vorstellung des Forschungsvorhabens „Analyse von Fernlehrmaterialien unter Berücksichtigung der Genderperspektive zur Entwicklung von Qualitätskriterien für die Begutachtung", das Grundlage dieser Arbeit ist, in einer Sitzung des pädagogischen Arbeitskreises des Deutschen Fernschul-Rates im BIBB. Hier war z. T. Aufgeschlossenheit und deutliches Einverständnis zu erkennen. Einige Vertreter und Vertreterinnen von Fernlehrinstituten waren an einer Umsetzung sehr interessiert und von der Notwendigkeit überzeugt.

Als Hilfe bei der Umsetzung wurde ein Workshop „Genderperspektive im Fernunterricht" für Fernlehrinstitute und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Arbeitsbereichs Fernunterricht und offenes Lernen im BIBB durchgeführt.[35] Strukturiert war dieser Workshop als Gendertraining, neben Einführungen in die jeweilige Thematik waren Übungsphasen für eine geschlechtergerechte Sprache und geschlechtergerechte Inhalte mit vielen Materialien vorbereitet. Geschlechtergerechte Methoden konnten nicht in derselben Intensität bearbeitet werden, die Teilnehmenden erhielten aber Material. Von allen Beteiligten wurde dieser Workshop – gerade wegen seiner Konzentration auf konkrete Übungen – als sehr erfolgreich beurteilt.

Ebenfalls sehr erfolgreich war die Betreuung des – u. a. vom BMBF geförderten – Wirtschaftsmodellversuchs MEDIA. Dieser oben dargestellte Modellversuch hatte also ausdrücklich die Zielgruppe Frauen, viele davon Berufsrückkehrerinnen, und lief planmäßig in den Jahren 1998 bis 2000. Durch Verzögerungen bei der Erstellung der geplanten Produkte wurde er aber erst Ende 2001 abgeschlossen. Der Arbeitsbereich Fernunterricht und offenes Lernen des BIBB hatte die Fachaufsicht, weil MEDIA vier Elemente verband: Neben Fernunterrichtsanteilen sollten neue Medien erprobt werden, die Inhalte waren aus dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich, die Didaktik sollte ausdrücklich frauenorientiert sein.

Das BIBB hat nicht nur Veranstalter[36] und wissenschaftliche Begleitung[37] bei der Gestaltung des Modellversuchs bis zur Antragsreife beraten, trug nicht nur erheblich zur schließlich erfolgreichen Beantragung beim BMBF bei, sondern die im Arbeitsbereich Fernunterricht für Genderfragen zuständige wissenschaftliche Mitarbeiterin hat den Modellversuch auch die ganze Zeit begleitet. Besonders groß war der Einfluss des BIBB bei der Formulierung der fernunterrichtsdidaktischen und frauenorientierten didaktischen Ziele.

Die intensive Kommunikation zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und dem BIBB einerseits und die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit dem Fernlehrinstitut andererseits hat inzwischen zu einem Projektantrag beim BMBF für die Entwicklung eines gendersensiblen AdA-Lehrgangs geführt.[38] Die Autorin des Projektantrags hat expressis verbis formuliert, dass dieser Projektvorschlag nicht ohne die Anregungen der im Arbeitsbereich Fernunterricht für Genderfragen zuständige wissenschaftliche Mitarbeite-

---

[35] Unter Mitarbeit der externen Expertin Dr. Karin Derichs-Kunstmann vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung e.V., Institut an der Ruhr-Universität Bochum, Bereich „Frauenbildung/Geschlechterverhältnis in der Bildung".
[36] Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e.V. (BWU)
[37] Institut für Wissenschaftstransfer und Personalentwicklung (IWP)
[38] Der Projektantrag wurde unterdessen genehmigt, der Lehrgang wird erarbeitet.

rin und ohne den intensiven Austausch über die Thematik im Rahmen des Modellversuchs MEDIA zustande gekommen wäre.

Im Ganzen wird aber überdeutlich, dass die Außenaktivitäten des BIBB zur Umsetzung von ersten Ergebnissen aus Genderanalysen weder weit reichend noch nachhaltig sind. Erst eine systematische Bearbeitung des Geschlechteraspekts kann eine tragfähige Grundlage für eine kompetente und konsequente Begutachtung berufsbildender Fernlehrgänge unter Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen werden und Fernlehrinstituten helfen, Frauen und Männer in ihre Lehrgänge einzubeziehen und sie in gleicher Weise anzusprechen.

2 Für Genderanalysen relevante empirische Forschungsergebnisse

2.1 Zum Stand der Forschung in Deutschland

Während in Nordamerika bereits in den 80er Jahren Erkenntnisse zum „frauenfreundlichen Lehren und Lernen" und zur „weiblichen Lernkultur" vorlagen, aus denen auch Vorschläge für die Praxis der Erwachsenenbildung, vor allem aber der Frauenbildung, abgeleitet wurden (BELL; FISHER, B.; FISHER, J.; GRAEBNER; KIRKUP; KRAMARAE/TREICHLER; MAHER; SCHNIEDEWIND aufgearbeitet in PRAVDA 1991)[39], bestand in Deutschland – noch – eine nur sehr geringe und überwiegend auf Computerkurse eingeschränkte Sensibilität für die Geschlechterperspektive in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Die Kategorie „Geschlecht" spielte in der Erwachsenenbildungsforschung wie in der Praxis der Erwachsenenbildung erst in den 90er Jahren zunehmend eine Rolle – parallel zu Untersuchungen, die Lernen als individuelle weibliche Entwicklung fokussierten.

Für die vorliegende Arbeit ist der Stand der Forschung mit den Ergebnissen aus **vier Hauptquellen**[40] der Erkenntnis zu beschreiben:

- **Schulforschung**, die hilft, uns die früheren Lernbedingungen unserer erwachsenen Lernerinnen bewusst zu machen;
- **Schulbuchforschung**, die der hier beschriebenen Analyse von Lehrtexten sehr ähnlich ist und so – zumindest teilweise – als Muster für die Bildung von Qualitätsmerkmalen für Fernlehrmaterialien dienen kann;
- Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von **Modellversuchen**, die innovative Lernprozesse erwachsener Lernerinnen untersucht haben, aus denen sich Kriterien für frauengerechtes Lernen ableiten lassen;
- Untersuchung von **Seminaren** der Erwachsenenbildung, in denen die Interaktionen der Geschlechter in Lernsituationen beobachtet wurden und damit viele Aspekte der Gendersensibilität deutlich gemacht wurden, die auch für Lehrtexte relevant sind. Die sich ständig wiederholende Konstituierung von Geschlechterhierarchien kann sonst negative Selbstbilder aus der Schulerfahrung fortsetzen und so das Lernverhalten erwachsener Frauen in einer Weise strukturieren und stabilisieren, wie sie in der Erwachsenenbildung gerade überwunden werden soll.

---

[39] Vgl. Anhang 2: „Women-friendly Approaches to Teaching and Learning: an Overview of Selected Papers (from Pravda 1991)"

[40] DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999: 31, weisen noch auf eine weitere Quelle hin: Untersuchungen studentischer Gruppen, die hier aber vernachlässigt werden. Tatsächlich sind die Ergebnisse auch ähnlich wie die aus anderen Quellen.

2.1.1 Schulforschung[41]

Es geht zunächst um die Frage nach dem Transfer von Ergebnissen aus der **Schulforschung** auf die Erwachsenenbildung. Die heutigen Teilnehmerinnen am Bildungsangebot der Erwachsenenbildung wurden zu ihrer Schulzeit sehr wahrscheinlich von den Schulstrukturen geprägt, über die uns heute fundierte Ergebnisse vorliegen. In Bezug auf den Transfer solcher Erkenntnisse auf die Erwachsenenbildung ist ein erheblicher Nachholbedarf zu konstatieren. „*Eine Übertragung der intensiv geführten Debatte zur Koedukation auf die Erwachsenenbildung bzw. Erwachsenenbildungsforschung ist bisher kaum festzustellen.*" (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999: 15)

Die Ergebnisse der Schulforschung lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Auch wenn es Fortschritte bei der Lösung des von SPENDER[42] beschriebenen Problems des Sexismus im Bildungswesen gibt, bleibt der Satz doch richtig: „*Schulen können nicht lehren, was die Gesellschaft nicht weiß.*" (SPENDER, 1985: 20) Bildungseinrichtungen gründen in Weltanschauung und Werthaltungen der sie umgebenden Gesellschaft und vermitteln diese in offenen oder geheimen Curricula. Deshalb wird die Schule in einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft immer dann sexistisch sein, wenn ein Geschlecht in der Vorstellung eines Alleinvertretungsanspruchs lebt und agiert. Das andere Geschlecht – sei es nun männlich oder weiblich – ist dann gezwungen, die Welt nicht mit eigenen, sondern mit fremden Augen anzuschauen. Unsere Gesellschaft ist in Denktradition und öffentlichem Handeln männlich geprägt, das männliche Geschlecht hat noch häufig die Definitionsmacht an entscheidenden Positionen in Politik, Wissenschaft und Gesellschaft, organisiert das Bildungswesen – wissentlich oder unwissentlich – im Interesse der Männer und auf Kosten der Frauen und dominiert so das Wertesystem ebenso wie die Konstruktion neuen Wissens.
  Untersuchungen des Schulalltags machen die Folgen männlicher Dominanz für unser Bildungswesen deutlich: Da wir uns immer selber abbilden – müssen sich Frauen mit dem von Männern über Männer aufgezeichneten Wissen befassen unter der Prämisse, dass das die Summe menschlichen Wissens sei. FICHERA (1991b) spricht von patriarchalem Wissen und der Anpassung der Frauen an männlich dominierte Normen und Wertvorstellungen. „*Auf die unterschiedlichen Lebensperspektiven und Lebenskonzepte der Geschlechter wird nicht eingegangen.*" (ENDERS-DRAGÄSSER, 1991: 9) Deshalb: Wir wissen noch immer zu wenig über Frauen, unser **Wissen** wird von Männern kontrolliert, ist überwiegend **männerzentriert**, und – so die These von SPENDER – es bliebe wenig zu unterrichten, wenn wir die offiziellen Curricula von sexistischen Inhalten befreiten.
- Ist der weitgehende Ausschluss von Frauen und ihren Beiträgen zur Konstruktion von Wissen aus dem von Männern für Männer produzierten Wissen allein schon eine Benachteiligung, potenziert sich diese in der allgegenwärtigen Unterschätzung und Ab-

[41] ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS, 1991; FICHERA, 1991b; SPENDER, 1985

[42] Die Tatsache, dass das hier zitierte Buch von SPENDER bereits 1985 erschien und sie Untersuchungen aus den 70er und 80er Jahren aufarbeitet, ist für diese Arbeit kein Nachteil. Damit wird die Schulrealität der heutigen Teilnehmerinnen an Weiterbildungsmaßnahmen am ehesten beschrieben.

wertung „weiblicher" Wissensgebiete und Themen. Während „männliches" Wissen als objektiv und universell gültig interpretiert wird, wird die Lebenserfahrung von Frauen als subjektiv diffamiert, ihre Forschungsfragen sind nicht von allgemeinem Interesse, und es wird ihnen schnell die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten – auch heute noch – abgesprochen. Die immer wieder festgestellte Zuschreibung von **Minderwertigkeit**[43] ist es, was das Lernen für Frauen am nachhaltigsten behindert, weil ihr Selbstvertrauen – eine der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen – dauerhaft geschädigt werden kann. Gleichzeitig wird individuelle menschliche Erfahrung abgewertet, die eigentlich die bedeutendste Quelle für die Konstruktion von Wissen ist.

- Außerdem sind die reichen Ergebnisse der Schulforschung **„im Klassenzimmer"** relevant – aufgearbeitet in SPENDER (1985). Die wichtigsten Erkenntnisse sind: In gemischten Klassen reagieren Jungen mit unkooperativem und störendem Verhalten, wenn ihre Interessen nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen; Lehrer und auch Lehrerinnen richten ihre Aufmerksamkeit überwiegend auf Jungen – auch wenn diese in der Minderheit sind; Jungen werden in praktisch jedem Aspekt des Unterrichts bevorzugt behandelt, sie werden – in verschiedener Hinsicht – positiver beurteilt als Mädchen, sie werden häufiger gelobt als ihre Klassenkameradinnen, sie werden als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen, „*der Rest sind Mädchen*" – „*eine undifferenzierte Masse an der Peripherie des Bewußtseins der Lehrkraft.*" (SPENDER, 1985: 109). *Die „anonymen, anspruchslosen Mädchen*" (Seite 112) haben in gemischten Klassen also weniger Lernchancen, ihr Selbstvertrauen wird unterminiert, sie lernen, Menschen zweiter Klasse zu sein. Anstatt in den Genuss von Bildung zu kommen, werden sie Opfer von Indoktrination. Im ungünstigsten Fall reicht diese Erfahrung bis in die Weiterbildung, wo ihnen dann Bildungsferne bescheinigt wird. FICHERA bezeichnet diese Art der geschlechtstypischen Sozialisation als „*Deformationsmaschinerie*" und schlägt vor, geschlechterhierarchische Interaktionen im Klassenzimmer zu thematisieren. (FICHERA, 1991a: 272 ff.)
- Den Mädchen werden negative Selbstbilder vermittelt, und sie haben nur die Wahl, als passiv oder als aggressiv wahrgenommen zu werden. Verschärft wird diese Situation durch das Fehlen eines **gesellschaftspolitischen Bezugsrahmens**, der ihnen bei einer Analyse, Interpretation und Erklärung des Erlebten helfen könnte. Aber Androzentrismus und die systematische Abwertung und Ausblendung von Frauen und ihren Leistungen werden im Curriculum nicht thematisiert. So kommt es dazu, dass Jungen und Mädchen konstant die Fähigkeiten und Leistungen von Jungen überschätzen und die der Mädchen unterschätzen. (SPENDER, 1985) Auch geschlechtsspezifische Muster der Attribution von Erfolg und Misserfolg gehören hierher.
- Mädchen sind an der dominanten Rolle der Jungen aber nicht unbeteiligt[44]: Sie akzeptieren die männliche Dominanz, unterstützen ihre männlichen Altersgenossen – sie dienen, wissentlich oder unwissentlich, als negative Bezugsgruppe für die Jungen. Für

[43] SPENDER berichtet von Bandaufzeichnungen, in denen Jungen „*beleidigende und schmähende*" Bemerkungen zu Mädchen machen, ohne dass die Lehrkraft eingreift. (Seite 104)

[44] Dazu auch DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING (1999) und HOVESTADT (1997) für Seminarteilnehmerinnen.

ein positives Image der Jungen ist die **Anwesenheit** von Mädchen notwendig. Auch die nachgewiesenen Muster der Aneignung weiblicher Gedanken durch Jungen funktioniert nur in diesem Kontext. SPENDER spricht davon, dass die Kreativität der Mädchen generell als Dienstleistung für die Männer angesehen wird. „*Macht fordern und Macht gewähren greifen ineinander: Es gibt einerseits die Etablierung sexistischer Macht durch Männer und andererseits die Tolerierung dieser Machtausübung und die Internalisierung der eigenen Ohnmacht von Seiten vieler Frauen.*" (FICHERA, 1991a: 417)

Zusammenfassend lässt sich feststellen: „*Schule ist in der Regel ein Ort der Einübung und Perpetuierung von geschlechtstypischen und -hierarchischen Interaktionen, Rollen-, Arbeits- und Machtzuweisungen.*" (FICHERA, 1991a: 416) Die potenziellen Antriebskräfte des formalen Bildungswesens für den **sozialen Wandel im Sinne einer geschlechtergerechten Gesellschaft** liegen brach. Die Schule ist für viele Mädchen weniger ein Ort der Entfaltung als ein Ort der Einschränkung – ihrer Interessen, ihrer Fähigkeiten, ihres Selbstwerts und ihrer Aspirationen; und viele Bildungsexperten und auch -expertinnen erkennen nicht, wie sehr sie daran beteiligt sind. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung, die Beruf und Berufswahl erhalten: Für Männer ist Berufstätigkeit ein integraler Bestandteil ihrer Identität, für Frauen ist sie – vielfach noch – peripher. Auch hier reproduziert die Schule überholte gesellschaftliche Muster – und das im Gegensatz zum Staatsziel Gleichberechtigung.[45]

2.1.2 Schulbuchforschung[46]

Es geht also zunächst wieder um die Frage nach dem Transfer von Ergebnissen aus der **Schulbuchforschung** auf die Analysen von Lehr- und Lernmaterialien der Erwachsenenbildung. Die Ausgangsthese ist: Die verwendeten Analysekriterien der Schulbuchforschung können für die Analyse schriftlicher Materialien der berufliche Fortbildung – also auch für die Analyse von berufsbildendem Fernunterricht – genutzt werden und in angepasster Form als Muster dienen.

Die Ergebnisse der Schulbuchforschung lassen sich so zusammenfassen:

- Die Schule verletzt bei der Auswahl der Schulbücher und sonstigen Unterrichtsmaterialien noch häufig ihren demokratischen Selbstanspruch, weil **Mädchen und Frauen** grundsätzlich **unterrepräsentiert** sind und weil Frauen selten Handlungs- und Sympathieträ-

[45] „*Durch die Ergänzung des Art. 3 Abs. 2 wird ein Staatsziel normiert, durch das die staatlichen Organe angehalten werden, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen*." HESSELBERGER, 1999: Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung, 11. überarbeitete Auflage, Neuwied, Seite 83.

[46] FREESE, 1985; DICK, 1991; FICHERA, 1991b

gerinnen sind.[47] Männer bestimmen also in den meisten Fällen den Verlauf der Handlung.[48]

- **Mädchen** sind in ihren Sachkenntnissen den Jungen scheinbar unterlegen, sie werden von den Jungen belehrt. In Interaktionen mit **Jungen** sind Mädchen passiver, ideenloser, können sich weniger durchsetzten, schauen zu, helfen, bewundern und lassen sich ärgern, sind eher kompromissbereit und für soziale Kontakte zuständig; Jungen sind kreativ und originell, setzen sich bei Konflikten durch, akzeptieren die Vorschläge von Mädchen nicht, übernehmen die Planung und Durchführung und geben sich als technisch versiert. Mädchen sind – z. B. im Umgang mit Behinderten – einfühlsamer und finden schneller neue Formen der Verständigung, nur wird diese soziale Kompetenz nicht als kreativ anerkannt. „*Jungen äußern sich in den Lesebüchern öfter geringschätzig über Mädchen und drücken damit Ablehnung und Verachtung aus. Aus der weiblichen Sicht wird kein Junge so diskriminierend dargestellt.*" (FREESE, 1985: 63) Was übrig bleibt sind „*Emanzipationseckchen*".
- Ergebnisse früherer Schulbuchuntersuchungen hatten zu den „*Richtlinien zur Begutachtung von Lehrbüchern*" des Hessischen Kultusministeriums geführt, das bereits für das Schuljahr 1986/87 nicht nur die Frage nach Geschlechterstereotypen und Rollenklischees vorschreibt, sondern abhebt auf die Frage: „*Nimmt das Werk **Identifikationsangebote** für Schülerinnen auf, die Mädchen und Frauen nicht auf benachteiligende Rollen verpflichten, sondern diese als selbständige, verantwortliche und kreativ-handelnde Personen zeigen?*" (DICK, 1991: 2) „*Unbestritten bieten Figuren, die den Verlauf einer Handlung entscheidend bestimmen, am ehesten eine Identifikationsbasis für Schülerinnen und Schüler an.*" (FREESE, 1985: 13) Trotz dieser Vorgaben sind manche Schulbücher noch weit davon entfernt, den Mädchen und Frauen Identifikationsangebote zu machen. Die neueste Untersuchung bezieht sich auf Bilderbücher und stammt aus den späten 90er Jahren. Dort ist die Welt so dargestellt: „*Mutter steht am Herd, Vater kehrt aus dem Büro zurück, der Sohn baut kunstvoll eine Burg aus Holzklötzchen, die Tochter schaut zu – das sind Szenen aus aktuellen Bilderbüchern der neunziger Jahre.*"[49]

---

[47] FREESE, 1985, untersucht in ihrer Analyse Berliner Grundschullesebücher die Geschlechtsverteilung bei den dargestellten Menschen, Tieren und Phantasiewesen und stellt fest: „*Eine zahlenmäßige Dominanz der männlichen Figuren ist bei allen drei Gattungen zu verzeichnen.*" Mensch: 2,0 zu 1, Tier: 1,6 zu 1, Phantasiewesen: 5,9 zu 1 – „*Hier ist nur jede 7. Figur weiblich*".
„*Dies läßt sich vor allem dadurch erklären, daß die in den Lesebüchern aufgenommenen Comic-Sequenzen fast ausschließlich von männlichen Comic-Figuren (Tom und Jerry, Asterix und Obelix, Donald Duck, usw.) beherrscht sind, und ansonsten weibliche Phantasiewesen im Gegensatz zur schillernden Vielfalt der männlichen Figuren weitgehend auf Hexen und Kasperles Großmutter begrenzt bleiben.*" (Seite 11)
„*Die Darstellung in einer Hauptrolle zeigt bezogen auf die Geschlechtsverteilung im Gesamtergebnis eine Unterrepräsentanz der weiblichen Figuren im Verhältnis von 3,2 : 1. Auch hier ist bei allen drei Gattungen eine Dominanz männlicher Figuren gegenüber weiblichen festzustellen. Während sich die Geschlechtsverteilung bei Menschen und Tieren im Verhältnis 3 : 1 zugunsten der männlichen Figuren entspricht, so tritt wiederum der übermäßig hohe Anteil männlicher Phantasiewesen an einer Hauptrolle hervor. Hier stehen einer weiblichen Figur zehn männliche gegenüber.*"

[48] Zu diesem Ergebnis kommt DICK, obgleich es eine ausführliche öffentliche Diskussion um geschlechtergerechte Schulbücher gab, an der die Frauenbeauftragten der Länder- und Kommunalbehörden, eine Kommission der Europäischen Gemeinschaft, die Ständige Konferenz der Kultusminister und auch Gewerkschaften und Verbände beteiligt waren. Es schlossen sich Fachtagungen und Schulbuchuntersuchungen an, es liegen kommentierte Bibliographien und Unterrichtsmaterialien vor, Hinweise auf das Problem und Vorschläge zu seiner Bewältigung wurden erarbeitet. (DICK, 1991: 1)

[49] HEIDEL, 1999, berichtet über eine Untersuchung von HERRMANN, Tatjana-Nicole im Rahmen ihrer Diplomarbeit an der Uni Bonn. Titel der Arbeit: „*Rollenwandel in Bilderbüchern?*"

- Die **berufliche Rolle** von Frauen und Männern wird verzerrt dargestellt: Männer werden in einer Vielzahl interessanter, akademischer und verantwortungsvoller Berufe gezeigt, Frauen erscheinen als Dienstleistungs- oder Hilfskräfte in rationalisierungsgefährdeten Berufen mit geringem Status. Ihre Berufsfelder sind undifferenziert, geschlechtsspezifisch und variationsarm und erweitern im Wesentlichen nur ihre familiäre Funktion. (FREESE, 1985, DICK, 1991). FREESE nennt es „*Begrenztheit und geringe Variationsbreite des weiblichen Berufsfeldes und die Einengung und Festlegung auf sogenannte Frauenberufe.*" Sie stellt in ihrer Analyse von Berliner Grundschullesebüchern fest (1985: 16): 769 Personen üben einen Beruf aus, davon sind 16,4 % Frauen und 83,6 % Männer. Männer sind also fünfmal so häufig als erwerbstätig dargestellt wie Frauen (5,1 zu 1). Von der Gesamtzahl der erwähnten Frauen (589) und Männer (1187) ist mehr als jeder zweite Mann, aber nur jede fünfte Frau berufstätig.[50]
- **Familienrolle vs. Berufsrolle**: Berufstätige Mütter sind eine Randerscheinung, Mütter sind in der Regel mit Haushaltstätigkeiten und Kinderbetreuung beschäftigt und für emotionale Unterstützung, Zuwendung und Bestätigung zuständig. Die Berufstätigkeit der Mutter belastet die Jungen, Mädchen haben selbstverständliche Haushaltspflichten – sie werden auf stereotype Weiblichkeitsmuster eingeengt. Die Schulbuchmütter tragen zum Konkurrenzkampf unter den Jungen bei, sie können über die Leistungen der Söhne Selbstwertgefühl entwickeln – positives Sozialverhalten wird den Schulbuchsöhnen nicht abverlangt. Von den Töchtern werden Leistungen erst gar nicht in der gleichen Weise erwartet. Männer werden selten als Väter dargestellt. Wenn sie denn Väter sind, nehmen sie am Familienleben wenig teil. Dafür sind sie – neben ihrem Beruf – Experten für handwerklich-technische Aufgaben, fahren Auto, bewältigen außerhäusliche Situationen und treffen Entscheidungen, die die ganze Familie betreffen – wozu Schulbuchmütter vor allem in Notsituationen nicht in der Lage sind. Schulbuchväter haben Autorität und können die Entscheidung der Mütter aufheben. Die hierarchische Rangordnung heißt: Vater – Mutter – Sohn – Tochter – Hund – Katze. (FREESE, 1985: 53)

Die **Enquete-Kommission „Frau und Gesellschaft"** des Deutschen Bundestages hat schon 1980 in ihrem Bericht auf die Notwendigkeit hingewiesen, Mädchen und Frauen in Schul- und Lehrbüchern nach den Prinzipien der Gleichberechtigung darzustellen; sie hat ferner empfohlen, Mädchen auch in für sie neuen Berufen in Schulbüchern zu zeigen.

Trotz aller Aktionen von Lehrerinnen, Wissenschaftlerinnen, Politikerinnen etc., trotz aller staatlichen Richtlinien und Empfehlungen nennt FICHERA noch 1991 ihre Überlegungen zu frauenidentifizierten Bildern von Weiblichkeit, nicht-sexistischen Bildern von Männlichkeit und nicht-hierarchischen Beziehungen zwischen den Geschlechtern in Schulbüchern bewusst formulierte Utopien, die allerdings dann realisierbar sind, wenn der politische Wille dazu vorhanden ist. Sie fordert: „*Frauen müssen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens, in Vergangenheit und Gegenwart, in Text und Bild authentisch sichtbar sein.*" (FICHERA, 1991b: 266) – eine frühe Forderung des Gender-Mainstreaming.

[50] 21,4 % der Frauen und 54,2 % der Männer

Im Zusammenhang mit der Begutachtung von Schulbüchern liegen **Vorschläge für „positive Alternativen“** (z. B. DICK 1991: 14) vor. Ohne Zweifel wirken diese Vorschläge aus heutiger Sicht ebenso richtig in ihrem Ziel wie unzureichend für eine konkrete Arbeit an Weiterbildungsmaterialien:

Formalia Es wird in der Repräsentation auf ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen/Frauen und Jungen/Männer geachtet.

Inhalte 1. Frauen und Mädchen werden in allen gesellschaftlichen Bereichen in Text- und Bildmaterialien sichtbar gemacht.

2. Dies schließt ein, Probleme der Doppelbelastung von berufstätigen Frauen zu benennen.

3. Das Unterrichtswerk nimmt Identifikationsangebote auf, die Mädchen und Frauen nicht auf benachteiligende Rollen und Funktionen verpflichten.

4. Solche Identifikationsangebote schließen ein, Frauen und Mädchen zu zeigen und zu beschreiben, die selbstständig, verantwortlich und kreativ handeln.

5. Männer und Jungen werden auch als emotional Handelnde gezeigt; sie sind auch mit familiären Dingen beschäftigt.

6. Der gesellschaftlichen Situation veränderter Familienverhältnisse wird Rechnung getragen; z. B. werden auch allein erziehende Väter und Mütter gezeigt oder beschrieben.

2.1.3 Bilanz relevanter Modellversuche[51]

Die dritte Erkenntnisquelle für die Analyseaufgabe sind **Modellversuche** in der beruflichen Bildung. KLÄHN (2001) weist darauf hin, dass von 1984 bis 1995 in den alten Bundesländern von 13 Modellversuchen zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen ohne Berufsabschluss, aber mit hohem Arbeitsmarktrisiko sieben ausschließlich Frauen als Zielgruppe hatten. Dabei setzten die Modellversuche bei der Lebenssituation der Frauen und ihren bekannten Problemen an. Früh haben Autorinnen wie NIEHOFF[52] aus der Erfahrung mit Frauen in der Umschulung über unterschiedliche Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Männern und Frauen berichtet. Dazu gehören folgende Aspekte:

- Wenn eine Umschulung in bisher **für Frauen „untypische“ Berufe** beabsichtigt ist, brauchen Frauen eine direkte Ansprache und Ermutigung[53] zur Teilnahme, auch wenn diese Berufe für sie scheinbar zugänglich sind – so z. B. gewerblich-technische Berufe. Sie müssen die Gelegenheit haben, sich von ihrer Eignung selbst zu überzeugen und zu

[51] NIEHOFF, 1988; DJAFARI/KADE, 1989; KLÄHN, 2001
[52] NIEHOFF, 1987, berichtet über den Modellversuch „*Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe*“.
[53] Siehe auch DJAFARI/KADE, 1989

prüfen, ob ihr Interesse nachhaltig genug ist, die gesamte Ausbildung durchzuhalten.[54] Das geschah bisher häufig in einer Vorbereitungsphase mit fundierter Berufsinformation und betrieblichem Praktikum. Sowohl beim Lernen gemeinsam mit Männern, vor allem aber in einem künftigen männlichen Berufsumfeld „brechen die Frauen in Männerdomänen ein" und müssen auf Probleme vorbereitet sein, die sie bei einer Umschulung in einen sog. Frauenberuf nicht hätten. Sie werden – zumindest anfangs – unter stärkerer Beobachtung stehen und sind als „Exotinnen" Rechtfertigungs- und Leistungsdruck erheblich mehr ausgesetzt.

- Die Anwesenheit von Männern veränderte die Lernsituation – vor allem für Frauen – erheblich. Anders als in der solidarischen Atmosphäre der Vorphase in der reinen Frauengruppe erfolgte das Lernen nun nicht mehr angstfrei. Teilnehmer **dominierten den Lernprozess** mit ihren – vermeintlichen, oberflächlichen oder realen – Vorkenntnissen und wurden von den Lehrern dabei auch noch unterstützt.[55] Während in reinen Frauengruppen versucht wurde, die Schwächste noch zu stützen, versuchten Männer, sich zu profilieren, gingen auf Konkurrenz – vor allem zu ihren Geschlechtsgenossen – und „verschwendeten" keine Zeit mit ihren „Mitschülerinnen" – gleichgültig, ob diese besser oder weniger qualifiziert waren als sie selber. Männer verhielten sich laut und dominant, sie bestimmten Lerntempo und Lerninhalte, und die Frauen fühlten sich weder von den Lehrern noch von den Teilnehmern ernst genommen.[56]
- Beim gemeinsamen Lernen mit Männern war es für die Frauen besonders hinderlich, wenn sie sich z. B. einen Werkstattplatz mit einem Mann teilen mussten. NIEHOFF (1988: 32) berichtet: Es sei für die Frauen ein **ständiger Kampf** gewesen, die Arbeit überhaupt an sich zu ziehen.[57] Der männliche Egoismus nahm den Frauen die Freude am Lernen und ihre für ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen notwendige Aktivität, sie zogen sich zurück, und einzelne Frauen standen vor dem Abbruch des Lehrgangs.
- Auch **sprachliche Interaktionen** im Unterricht behinderten die Frauen: „*Die Männer in der Klasse seien nicht gewohnt zuzuhören, sie blockten die Frauen ab und „trampelten" über sie hinweg. Die Männer redeten sehr viel im Unterricht; sie hörten nicht zu, wenn eine Frau etwas sagte, unterbrachen sie, überhörten ihre Fragen, warteten auf Stichworte, um selber weitersprechen zu können.*" (NIEHOFF, 1988: 37 f., aber auch DJAFARI/KADE, 1989)
- Dabei verhielten sich die Teilnehmer nicht nur den Teilnehmerinnen, sondern auch einer Lehrerin gegenüber verletzend – wenn sie nicht die Inhalte bestimmen konnten. Sie forderten einen **autoritären Unterrichtsstil** mit „richtigen" Antworten und Merksätzen.
- Persönliche **Unsicherheiten und Probleme** – von Frauen wie von Männern – konnten nicht mehr öffentlich gemacht werden, weil Männer keine Unsicherheiten eingestanden. Während in der solidarischen Atmosphäre in den reinen Frauengruppen Probleme dis-

[54] KLÄHN, 2001, beschreibt, dass bei Modellversuchen Frauen grundsätzlich gezielt angesprochen und geworben wurden; daran schloss sich eine Vorbereitungsphase mit fundierter Berufsinformation und betrieblichen Praktika.
[55] Vgl. auch DJAFARI/KADE, 1989
[56] Ein Ergebnis, das fatal an die Schule erinnert – vgl. den Abschnitt über Ergebnisse der Schulforschung: „*Und der Rest sind Mädchen*" – „*eine undifferenzierte Masse an der Peripherie des Bewusstseins der Lehrkraft.*" (SPENDER, 1985: 109). „*... die anonymen, anspruchslosen Mädchen*" (SPENDER, 1985: 112); „*Deformationsmaschinerie – geschlechtstypische Sozialisation*" (FICHERA, 1991a: 272)
[57] Ähnliches ist aus der IuK-Schulung bekannt.

kutiert wurden, verließen die Frauen nun den Unterricht, wenn ihre Probleme zu groß wurden.

- In einer kritischen Phase wurden die Frauen aufgefordert, **Wünsche** an den Unterricht, an andere Frauen und an die Männer zu formulieren. Unter der Fragestellung „Wie wollen Frauen lernen?" waren die Wünsche an den Unterricht (also die Lehrer und Lehrerinnen) und die Wünsche an die Männer besonders ergiebig:

Wünsche an den Unterricht	Wünsche an die Männer
– Unterstützung der Schwächeren durch die Stärkeren – Gruppeneinteilung in Stärkere/Schnellere und Schwächere/Langsamere – Motivierung der Schwächeren – die Lehrer sollen mit ihrer Autorität die Stärkeren zur Zurückhaltung disziplinieren – die Lehrer sollen die „schlauen" Männer nicht immer in Blick nehmen – neuer Stoff sollte systematisch erklärt werden – mehr Gruppenarbeit in der Werkstatt – mehr Ruhe in der Klasse – das Unterrichtstempo soll die Schwächeren berücksichtigen; Nachfrage, ob alles verstanden wurde	– (vorhandene) Schwächen zeigen – nicht immer alles an sich reißen – offener, ehrlicher miteinander umgehen – nicht immer so tun, als könnten sie schon alles – sich auch von Frauen etwas erklären lassen – Wünsche und Forderungen der Frauen ernst nehmen – weniger „Sprüche" – Unterstützung – Kooperation

- Aus **Sicht der Lehrer** wurden Unterschiede im Lernverhalten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern beschrieben im Bereich Abstraktionsfähigkeit; Frauen wollten außerdem häufiger wissen, warum eine Maschine funktioniert, sie wollten mehr wissen über Zusammenhänge, taten sich schwerer mit der Fachsprache und trauten sich – mit Neuem konfrontiert – weniger zu.
- Die **Lehrerinnen** bestätigten Probleme mit dem Abstrahieren und der Fachsprache und wiesen auf die größere Hilfs- und Kooperationsbereitschaft der Frauen hin. Männer waren Einzelkämpfer, ihre Strategien Leistungskampf und Durchsetzungsvermögen, im Politikunterricht hielten sie häufiger „Stammtischreden". Frauen seien neugieriger, stellten deshalb mehr Fragen und seien „*logischer im Umgang mit der Materie, sie blieben mehr am jeweiligen Thema.*" (NIEHOFF, 1988: 43)
- Der **Ausbilder** stellte fest, Frauen arbeiteten genauer und vorsichtiger in der Werkstatt und wollten immer alles ganz genau wissen. Männer seien eher „*Eigenbrötler*", sie dominierten und brachten ständig ihr Pseudowissen ein, arbeiteten aber bei handwerklichen Aufgaben besser und schneller, richteten aber auch eher Schaden an.

- Die Beobachtungen der **Ausbilderin** bestätigen die des Ausbilders und die der Lehrkräfte hinsichtlich der Abstraktionsprobleme von Frauen; außerdem wüssten die Männer genauso wenig wie die Frauen, aber kein Mann sagt „Ich habe das nicht verstanden."

Aus ihrer Untersuchung im Rahmen des Modellversuchs formuliert NIEHOFF (1988: 45 ff.) **erste Annahmen zu unterschiedlichen Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern** und zieht Schlüsse für die Bereiche: Gruppenarbeit – Einzelarbeit, handwerkliches Arbeiten, abstraktes Denken und Alltagssprache – Fachsprache:

Gruppenarbeit – Einzelarbeit: „*Frauen haben aufgrund ihrer Vergesellschaftung kooperativere Arbeits- und Lernformen entwickelt, viele arbeiten lieber und besser in Gruppen als allein; ihr Vorgehen ist demokratischer, vieles wird diskutiert und auch zur Disposition gestellt.*" Allerdings gingen auch Unsicherheit und geringes Selbstvertrauen der Frauen oft damit einher. Andererseits bedingt Konkurrenzverhalten bei Männern oft Kooperationsschwäche.

Handwerkliches Arbeiten: Frauen arbeiten „*überwiegend sorgfältig und präzise*", allerdings mit häufigem Nachfragen. Männer probieren Neues schneller und selbstbewusster aus, arbeiten selbstständiger.

Abstraktes Denken: Bei der Theorievermittlung wollen Frauen „*Zusammenhänge und Hintergründe*" verstehen, sie fragen nach. Sie haben Schwierigkeiten, „*Modelle erst einmal hinzunehmen und damit zu arbeiten*". Männer sind geübter im Abstrahieren, sie sind auch eher dazu bereit.

Alltagssprache – Fachsprache: Die technische Fachsprache ist für Frauen oft eine Fremdsprache, sie kommt in ihrer Alltagssprache nicht vor. Deshalb ist es notwendig, eine Verbindung zwischen Alltagserfahrungen von Frauen und dem jeweiligen Fachgebiet herzustellen, das leisten Fachbücher in den seltensten Fällen. Männer kommen dagegen früher oder häufiger in Berührung mit Technik. „*Begriffe und Zusammenhänge sind ihnen häufig nicht völlig fremd*."

Für KLÄHN (2201) haben sich in der Umschulung von Frauen die **folgenden Elemente bewährt**:

- nach Geschlecht getrennte Orientierungsphasen
- weibliches Ausbildungspersonal
- methodisch-didaktische Aspekte, die sich an den Bedürfnissen von Frauen orientieren, wie z. B. projekt-, handlungs- und problemorientierter Unterricht und zunehmend selbstständiges Erarbeiten des Lernstoffes
- bewusstes Einführen von Fachbegriffen
- kein Voraussetzen von Vorwissen
- Berücksichtigung der Lebenswelt der Frauen, so dass Produkte und Themen einen klaren Anwendungsbezug haben
- Förderung des fachlichen Selbstbewusstseins der Frauen.

2.1.4 Untersuchung von Seminaren der Erwachsenenbildung[58]

Die vierte Quelle für die Definition von Kriterien für geschlechtergerechte Bildung sind Ergebnisse zum Lern- und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern aus Untersuchungen von **Präsenzunterricht** wie den erwähnten Gewerkschaftsprojekten; denn Teilnehmende kommen in ein Seminar mit Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit, die ihr Verhalten beeinflussen. „*Die geschlechtliche Identifikation ist Orientierung für das individuelle Verhalten insbesondere in neuen und verunsichernden Situationen.*" (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999: 45) Die Aushandlung der Geschlechterverhältnisse in Seminaren findet also nicht voraussetzungslos statt. Geschlechterverhältnisse sind Machtverhältnisse, damit sind die Handlungsspielräume der Beteiligten vorstrukturiert. (HOVESTADT 1997: 11 f. und 25)

Wichtige Ergebnisse sind:

- Auf allen Ebenen der Kommunikation – den verbalen wie den nonverbalen – gab es **geschlechtsdifferente Verhaltensweisen**. Gleichzeitig stellen sowohl DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING (1999) als auch HOVESTADT (1997) fest, dass Geschlechterdifferenzen in Seminaren in der Regel nicht thematisiert wurden. Männer stellten sich gegenseitig Präsentationsflächen zur Verfügung und hielten so den Diskussionsraum besetzt. Sie gebärdeten sich als Träger, Vertreter und Bewahrer der sozialen Ordnung. Herrschaftsverhältnisse – mit der Überordnung von Männern und der Unterordnung von Frauen – wurden normativ für die Geschlechterordnung gedeutet – „*scheinbar durch die Natur der Menschen begründet*". (HOVESTADT, 1997: 79 und 11 f.)
- Beim ersten Betreten des Seminarraumes zeigte sich schon, dass sich Männer und Frauen auch im **Territorialverhalten** unterschieden: Frauen nahmen weniger Raum für sich in Anspruch, Männer machten durch „raumfüllendes" Auftreten und die Wahl des Sitzplatzes bereits Ansprüche auf Leitungsfunktionen geltend.
- Männer **stellten sich** länger, intensiver und positiver **vor** als Frauen. Sie gaben sich einen Expertenstatus. Während Frauen – sowohl als Teilnehmerinnen wie auch als Teamerinnen – häufiger ihre Fehler und Schwächen hervorhoben, münzten Männer ihre Schwächen oft in Stärken um.
- Während Frauen vor allem „**persönlich**" **sprachen** und sich mit anderen identifizierten, sprachen Männer eher als „**öffentliche Personen**". Mit ihren höheren Selbstdarstellungsambitionen dominierten sie in gemischgeschlechtlichen Lerngruppen häufig das Unterrichtsgespräch, so dass sich Frauen mit ihren Lerninteressen weniger einbringen oder durchsetzen konnten und auch häufiger unterbrochen wurden. Problematisch zu sehen ist daran vor allem, dass fast allen Frauen ihr geringerer Redeanteil als durch ein individuelles Defizit oder durch den persönlichen Stil verursacht erschien. Ihr Beitrag zur Kommunikation im Gruppenprozess war eher die Entwicklung eines Gesprächs, das Verknüpfen einzelner Redebeiträge, sie bauten Gesprächsbrücken und hielten das Gespräch mit häufigeren, aber kurzen Redebeiträgen in Gang. Dennoch: Anerkennung erhielten Frauen am ehesten für Unterordnung.

[58] DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999; HOVESTADT, 1997

- Es gab gravierende Unterschiede bei der **Themenwahl**, und Frauen setzten andere Schwerpunkte als Männer: Sie waren eher anwendungsorientiert und weniger am Tauschwert von Wissen als an seinem Gebrauchswert für die eigene Lebenssituation interessiert. Hier bestand ein Zusammenhang mit den unterschiedlichen Redestilen von Frauen und Männern: privat vs. öffentlich. Männer steuerten mit ihrem Redestil den Kommunikationsprozess auch thematisch.[59] Androzentrismus, die Zentrierung auf den Mann, blendete in den Seminaren – eher implizit als explizit – die soziale Praxis von Frauen, ihrer Wirklichkeiten aus. Vielfach sind solche subtilen Abwertungen oder Ausgrenzungen den Beteiligten nicht bewusst.
- Während sich Männer eher in **Abgrenzung** zu den anderen Mitgliedern der Lerngruppe definierten, suchten Frauen eher die **Kooperation**. Auch bei der Arbeitsgruppenpräsentation bevorzugten Frauen eher eine dialogische Form.
- Ferner unterschieden sich Männern und Frauen im **Konkurrenzverhalten**: Auch Frauen waren nicht frei von Konkurrenzgefühlen und Konkurrenzverhalten, mieden aber eher die offene Konkurrenz. Trotz der immer latent vorhandenen Konkurrenz unter Männern schlossen die Männer Bündnisse zur Absicherung ihres Machtanspruchs. Und trotz der immer latent vorhandenen Kooperationsbereitschaft unter Frauen waren sie im Schließen von Bündnissen erkennbar ungeübt. Männerbündisches Verhalten brachte andere zum Schweigen und Verschwinden, erzwang Beachtung und reduzierte die aktive Darstellung von Frauen, weil sie immer mit Verächtlichkeiten rechnen mussten. HOVESTADT (1997, 2001) beschreibt die Situation mit „*Macht-Haber-Bündnis*" vs. „*Notgemeinschaft*" oder „*marodierende Horden*" vs. „*Notbündnisse*".
- Auch Frauen **unterstützten eher Männer** als Frauen. Männer konnten ihre Meinungen und Themen durchsetzen, weil sie von anderen Männern, aber auch von Teilnehmerinnen und Teamerinnen durch „*wahrnehmende Reaktionen*" unterstützt wurden, weil sie Bündnisse schlossen, weil sie durch Unterbrechungen, Störungen und Zwischenrufe Aufmerksamkeit erzwangen, und zwar besonders dann, wenn sie zahlenmäßig deutlich überlegen waren.[60] So ergab es sich, „*daß vorrangig die geschlechtliche Klassifizierung das Auswahlkriterium schlechthin für Position und Rolle des (!) einzelnen Teilnehmenden darstellt*" und – undiskutiert – erschienen die Durchsetzungsmechanismen „*als naturwüchsige Gruppenprozesse, bei denen es scheinbar zufällig immer Frauen waren, die durchsetzungsunfähiger waren.*" So führten die vorgefundenen Kommunikationsstrukturen zu einer Aufgabenteilung, die das Geschlechterverhältnis regelmäßig reproduzierte. (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999: 66 ff.)
- Von einer vermehrten **Anwesenheit von Frauen** profitierten Teamende und männliche Teilnehmende am meisten, weil Frauen sehr wichtig waren für die soziale Dimension des Seminargeschehens und für eine positive Atmosphäre sorgten und weil sie an der Ver-

[59] Wird gestützt durch Untersuchungen von Linguistinnen wie TRÖMEL-PLÖTZ, PUSCH etc.
[60] HOVESTADT, 1997: 51: „*Die Seminare tendieren dazu, Männergesellschaften zu sein.*"

gabe führender Rollen und Positionen an Männer maßgeblich beteiligt waren.[61] Hier fungieren Frauen als Spiegel männlicher Werthaftigkeit und sind auch als solcher gewünscht. Mit dieser geschlechtsbezogenen Verhaltensweise leisteten Frauen einen Beitrag *„zur Herstellung ihrer eigenen Zweitrangigkeit"*. Teamer und Teamerinnen stimmten darin überein *„daß ohne die Teilnahme von Frauen Bildungsveranstaltungen in jeder Beziehung ineffektiver wären."* Sie stellten auffallende Geschlechterdifferenzen im Seminar fest, *„die dazu führen, daß Frauen als Teilnehmende durch ihr Verhalten der Gruppe insgesamt Vorteile, sich selbst aber eher Nachteile bringen."* (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999: 153 f.)

- DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING (1999) und HOVESTADT (1997) stimmen darin überein, dass Frauen in Seminaren für das **soziale Klima** zuständig waren; sie waren es in erster Linie, die die notwendige Beziehungsarbeit leisteten. Frauen dienten der Entspannung der Gruppensituation und ließen sich für die Inszenierung von Männlichkeit instrumentalisieren. Ausgeprägt war die soziale Rolle der Frauen auch bei der Organisation von Freizeitaktivitäten – selbst in Seminaren, in denen sie deutlich in der Minderheit waren (sog. *„Männerseminare"*). In der untersuchten gewerkschaftlichen Bildungsarbeit waren die meisten Seminare faktisch Männerseminare. Wenn dann auch noch das Team mit Männern besetzt war, waren auch qualitative Dominanzen, und zwar in kultureller, sozialer und inhaltlicher Sicht, präjudiziert, zumindest aber erleichtert. Solche Ausgrenzungstendenzen haben Konsequenzen für das *„geistige Klima"* des Seminars: *„Die gesellschaftliche Normalität von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung wird als Normalität des Seminars etabliert, ohne daß dies als eine spezielle Sicht erkennbar würde."* (HOVESTADT, 1997: 61) Frauen fühlten sich – wenn ihr Anteil sehr gering war – ganz klar **isoliert**. Einzelne Frauen hoben hervor, wie wichtig ihnen die Anwesenheit wenigstens einer weiteren Frau war.[62] Eine Vereinzelung oder eine Minderheitenposition beraubte Frauen des Schutzes durch gewohnte Verhaltensweisen und Orientierungsmöglichkeiten und verstärkte die Ungewissheit insbesondere der Anfangssituation. Diese Verunsicherung schwächte ihre Ausgangssituation im Prozess der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit im Seminar. Im Gegensatz zu Männern benötigten die Frauen für ihre Rolle im Seminar einen hohen affektiven Aufwand und viel soziale Kompetenz.
- Wenn Frauen **Leitungsfunktionen** im Seminarverlauf innehatten, waren sie deutlich höher qualifiziert als männliche Diskussionsleiter. Sie gingen mit der Aufgabe der Diskussionsführung anders um, so bezogen sie gezielt andere Teilnehmende ein, bewerteten Aufgaben anders und weniger hierarchisch, verteilten Aufgaben flexibler, damit möglichst viele Teilnehmende aktiv ins Seminargeschehen eingebunden waren.
- **Sexistische Anspielungen** waren zwar selten, kamen aber ausschließlich von Männern. Sie sexualisierten die Seminaratmosphäre, stützten geschlechtsbezogene Zuweisungen

---

[61] HOVESTADT, 1997: 22: *„Der Idealfall für die Machtbevorteilten ist, wenn die Normalität durch stummen Zwang der Verhältnisse hergestellt wird. Das fraglos Selbstverständliche kämpft nicht um Macht, weil es nicht herausgefordert, angezweifelt wird – bis auf weiteres. Ebenso kann die Macht im Verborgenen wirken, wenn die Unterdrücker auf die Komplizenschaft, die unbewusste Zuarbeit der Beherrschten zu ihrer Unterdrückung setzen können. Gleichwohl sind dies Machtprozesse und es gilt, sie sichtbar zu machen."*

[62] HOVESTADT, 1997: 55 ff.: Aus einem Interview: *„. . .wenn noch eine Frau dabei ist, dann hast du mal jemanden, mit dem du reden kannst und so weiter. Bei einem Männerclub, da weißt du nie, kannst du mit denen?.?"* Als einzige Frau in einem Männerseminar: *„Du mußt halt das Männergeschwätz mitschwätze."*

> und stellten eine Verbindung von Machtstrukturen und Sexualität her. Für HOVESTADT sind die sexuellen Beziehungen ein Feld, das bei der Aushandlung von Machtstrukturen vornehmlich den Männern zur Verfügung steht. Sie deutet Sexualisierungen als patriarchale Herrschaftstechnik, da „*Frauen nur und nur Frauen*" als Geschlechtswesen wahrgenommen werden. Trafen solche Bemerkungen auf eine bestätigende Kommunikationsstruktur zwischen Männern, wurde die Situation verschärft und die angestrebte Gleichheit der Beteiligten am Bildungsprozess konterkariert. „*Ich vermute, daß Zoten und Sprüche vor allem dazu dienen, eine Verständigung unter den Männern herbeizuführen: Sie dienen der Vergewisserung und der Bestätigung innerhalb der Männergemeinschaft über die gemeinsame Zuordnung zum dominanten Geschlecht.*" (HOVESTADT, 1997: 96)

HOVESTADT stellt fest, dass die sozialen Strukturen – auch in Seminaren – wesentlich auf Geschlechterverhältnissen beruhen und beobachtete bei Seminarteilnehmern in Territorialverhalten, Redestil, Themensteuerung etc. eine ritualisierte Dominanzbehauptung gegenüber der Frau, die sie als ritualisierte Aufforderung zum Dominanzverhalten gegenüber dem männlichen Publikum deutet. Ihre Interpretation: Durch Selbststilisierung konstituieren männliche Teilnehmende eine **hegemoniale Männlichkeit**. In diesem Sinne gibt es auch kein Interesse an der Aufklärung von Geschlechterfragen, denn patriarchale Auffassungen „scheuen" die Thematisierung.[63] Erst die Enttabuisierung des Geschlechterverhältnisses ist ein Ansatzpunkt für Veränderung.

Geschlechterpolitische Veränderungen in der Bildungsarbeit sind also dringend erforderlich. Den Weg vom „*heimlichen Lehrplan*" der Geschlechtererziehung zur „*geschlechtsgerechten Erwachsenendidaktik*" beschreiben die Autorinnen DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING (1999) so: Zunächst müssen wir die geschlechterpolitische Verfasstheit sozialer Beziehungen wahrnehmen. Dann muss darüber nachgedacht werden, „*in welcher Art und Weise die **Geschlechterdimension in Bildungsinhalte wie in methodisches Vorgehen** integriert werden kann.*" Denn „geschlechtergerecht" ist nur „*eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die stattdessen 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/AUSZRA/MÜTHING, 1999: 182 ff. – Hervorhebung GP) HOVESTADT (1997) sieht solche heimlichen Lehrpläne auch in Unterrichtsmaterialien – selbst wenn sie in ihrer Thematik nicht um soziale Fragen zentriert sind.

---

[63] HOVESTADT, 1997: 164: „*Das Verschweigen* (der Geschlechterverhältnisse – GP) *beruht auf einer Alltagsabsprache zwischen Männern, aber auch Frauen können daran beteiligt sein, die Normalität der Geschlechterverhältnisse nicht anzutasten. Das Nicht-Thematisieren ist nicht unschuldig, es dient vielmehr der stummen Herstellung und Aufrechterhaltung von Diskriminierung, Rollenzuweisung und -übernahme, enthält unausgesprochen die Behauptung, daß Frauenwirklichkeiten irrelevant, bestenfalls die Ausnahme seien. Die Normalität könnte durch ihre Thematisierung zur Disposition gestellt werden und wird deswegen unterlassen.*"

2.2 Relevante internationale Forschungsergebnisse

2.2.1 *„Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau"*

Eine grundlegend neue Perspektive auf „*Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau*" haben BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE (1986, 1991) entworfen. Die umfangreiche Untersuchung ist von Psychologinnen durchgeführt worden, die sich lange mit der intellektuellen, ethischen und psychologischen Entwicklung von Erwachsenen und Jugendlichen – auch in Bildungseinrichtungen – beschäftigt hatten und denen bei Frauen aufgefallen war, dass sie häufiger

- über Probleme im Studium oder in der Aus- und Fortbildung klagten
- unter Zweifeln an ihrer intellektuellen Kompetenz litten
- sich in der akademischen Welt fremd fühlten, weil sie Inhalte und Methoden als irrelevant für ihre Entwicklung und ihre zentralen Bildungsbedürfnisse erlebten
- die wesentlichen Einsichten für ihr Leben eher aus Lebenskrisen und sozialem Engagement sowie aus Beziehungen als aus akademischer Arbeit erhielten
- Schwierigkeiten hatten, ihre Autorität zu behaupten
- es schwierig fanden, in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit für ihre Beiträge zu erlangen und zu behalten
- ihre Ausbildung, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen beruflich nicht richtig nutzten.

Im Zusammenhang mit frauengerechten Lehr-/Lernmethoden spielt die Untersuchung von BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE, (1986, 1991) eine besondere Rolle. Mit den folgenden Ausführungen sollen deren Untersuchungsergebnisse als Hintergrund für eine frauengerechte Gestaltung von Lernprozessen genutzt werden.

BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE haben auf der Grundlage von PERRYs[64] Arbeiten zur epistemologischen und moralischen Entwicklung von Harvard-Studenten ihre Untersuchung begonnen und auf die Stimmen der Frauen gehört und versucht, jene Themen aufzudecken, die für Frauen lebenswichtig sind – statt einer Untersuchung des ewig gleichen Prozesses der Anpassung von Frauen an die Kriterien und Denkweisen von Männern.

Die Autorinnen beschreiben in ihren Untersuchungsergebnissen „*Denkweisen, die Frauen ausgebildet und als wertvoll erkannt haben, kraftvolle Denkweisen, wie wir meinen, die aber vom herrschenden intellektuellen Geist unserer Zeit vernachlässigt und verächtlich gemacht wurden*" und „*die zahlreichen Hindernisse, die Frauen überwinden müssen, wenn sie ihre Geisteskräfte entwickeln.*" (Seite 9)

Als Resultat ihrer Untersuchung sind „*fünf unterschiedliche Perspektiven, aus denen heraus Frauen die Realität sehen und Schlußfolgerungen über Wahrheit, Denken und Autorität ziehen*"– die fünf epistemologischen Positionen – zutage getreten, mit denen sie die intellektuelle Entwicklung von Frauen beschreiben: (Seite 14)

---

[64] PERRY, 1970: Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years, New York

1 Schweigen (Seite 37 ff.)
2 Rezeptives Denken: Den Stimmen der anderen zuhören (Seite 50 ff.)
3 a Subjektives Denken: Die innere Stimme (Seite 68 ff.)
3 b Subjektives Denken: Die Suche nach dem Ich (Seite 94 ff.)
4 a Prozedurales Denken: Die Stimme der Vernunft (Seite 105 ff.)
4 b Prozedurales Denken: Abgelöstes und verbundenes Denken (Seite 119 ff.)
5 Konstruiertes Denken: Die Stimmen integrieren (Seite 153 ff.)

Diese Untersuchung ist in dem hier behandelten Zusammenhang insofern bedeutsam, als Denkweisen viel mit Lernen zu tun haben. Auch sind Selbstbilder und Denkweisen bei Frauen – wie bei Männern – ineinander verschlungen. Unterschiedliche Denkweisen und Selbstbilder aber sind mit großer Wahrscheinlichkeit ein Hinweis auf Bildungsbedürfnisse, die vom „Mainstream-Curriculum" der „*männerbeherrschten Mehrheitskultur*" abweichen. Untersuchungen wie die hier zitierte helfen, „*die Werte der weiblichen Welt zu artikulieren und die Disziplinen dergestalt neu zu formen, daß die Stimme der Frauen einbezogen ist, während sie auch weiterhin auf das Recht der Frauen dringen, gleichberechtigt an der männlichen Welt teilzuhaben.*" (Seite 17) Frauen ist nicht nur als Theoretikerinnen der Weg in die Wissenschaft häufig verwehrt, sondern sie werden auch in Untersuchungen übersehen.[65]

Hier eine kurze Charakterisierung der epistemologischen Positionen[66] auch in ihren Folgen für das Lernen. Konkrete Empfehlungen zu einem frauenspezifischen Lehren und Lernen sind daraus noch zu entwickeln.

Schweigen

In dieser Entwicklungsstufe fühlen sich die Frauen „*taub und stumm*" (Seite 38), in blinder Abhängigkeit von jeglicher Autorität und ohne Vertrauen in die eigenen Kräfte; sie fühlen sich nirgends zugehörig, und sogar ihr Selbstbild hängt von anderen ab.

Rezeptives Denken: Den Stimmen der anderen zuhören

Für die Frauen in dieser Position ist Lernen in erster Linie Zuhören, Wörter sind für den Wissensprozess zentral, es gibt für jedes Problem nur eine Lösung oder Wahrheit, Dinge erscheinen ihnen richtig oder falsch, es werden Fakten gesammelt, noch keine Meinungen gebildet, Autoritäten haben immer recht, Vorstellungen werden an die anderer angepasst, Selbstlosigkeit geht damit einher.

---

[65] DORSCH (1994: 257) weist darauf hin, dass z. B. die Untersuchung frauentypischer Arbeitsbedingungen lange Zeit sehr vernachlässigt wurde und als „*blinder Fleck*" der Arbeits- und Organisationspsychologie angesehen werden kann.

[66] Weitere Ausführungen enthält Anhang 3: „BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE. Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau"

Subjektives Denken: Die innere Stimme

Wahrheit wird nun etwas Persönliches, subjektiv gewusst und intuitiv erfasst, aber es gibt noch richtige Antworten, nur sind sie nun subjektive Wahrheiten und deshalb vielfältig; männliche Autorität gerät in Zweifel, direkte sinnliche Erfahrung und persönliches Engagement sind bessere Lehrer als Logik, Analyse, Abstraktion. In dieser Position kehren viele Frauen in Bildungsgänge zurück.

Subjektives Denken: Die Suche nach dem Ich

Häufig steigen Frauen nun aus alten Beziehungen aus, ohne schon zu wissen, wohin die Reise geht, denn das Selbst ist noch nicht integriert, beständig und verankert. Durch die nun erlebte Offenheit und Suche nach dem Ich werden Vorgehensweisen für systematisches Lernen begründet.

Prozedurales Denken: Die Stimme der Vernunft

Aus den Konflikten zwischen dem absolutistischen Diktat von Autoritäten und dem eigenen Subjektivismus ist anfangs noch eine dualistische Haltung vorhanden: eigenen Impulsen zu folgen oder sich zu unterwerfen; aber damit sind die Frauen an der Schwelle zu einem dritten Weg: dem Weg der Vernunft, eigene und fremde Interessen werden abgewogen. Methodenwissen ist wichtiger als Meinungen, die erst noch methodisch abzusichern sind. Vorgehensweisen, Fertigkeiten und Techniken zum Wissenserwerb bestimmen den Entwicklungsprozess.

Prozedurales Denken: Abgelöstes und verbundenes Denken

Es werden zwei unterschiedliche Formen prozeduralen Denkens entwickelt: Wissen und Verstehen, sowie zwei unterschiedliche Vorstellungen vom Selbst: das abgelöste („*separate*“) Ich, das autonom von anderen ist und das verbundene („*connected*“) Ich, das sich in Beziehung zu anderen sieht. Kern des abgelösten Denkens ist das kritische Denken, Ziel des verbundenen Denkens ist das Verstehen, nicht das Urteilen. Diese Sachbezogenheit vs. Personenbezogenheit hat Folgen für die sich entwickelnden Lernstrategien: Beim abgelösten Denken erfolgt Lernen durch explizite formale Unterweisung (Sichtweise einer Fachdisziplin), beim gebundenen Denken erfolgt Lernen in erster Linie durch Empathie (Sichtweise einer anderen Person).

Konstruiertes Denken: Die Stimmen integrieren

Nun finden die Frauen einen Raum für Vernunft und Intuition und das Expertenwissen anderer. Sie sind artikulierte und reflektive Menschen mit Verständnis und Fürsorge für die Menschen um sie herum; sie haben ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und kämpfen um einen Ausgleich der Extreme ihres Lebens. Auf der Suche nach einer einzigartigen und authentischen Stimme schaffen sie sich einen eigenen Rahmen, der ein Gefühl für das Ganze des Selbst und die ganze Komplexität des innerlichen wie äußerlichen Lebens zu-

lässt. Alles Wissen wird nun als konstruiert erkannt und die Denkenden werden als intimer Bestandteil des Gedachten gesehen. Eine nie endende Suche nach der Wahrheit wird von einem nie endendem Bedürfnis zu lernen begleitet. Reziprozität und Kooperation sind hervorstechende Merkmale eines wirklichen Gesprächs, nicht Dominanzverhalten.

2.2.2 EICHLERs Modell für nicht-sexistische Forschung

Die Kanadierin **EICHLER** hat die Sozialwissenschaften auf ihren Sexismus geprüft und ein Modell entwickelt, das hier vorgestellt werden soll, weil es dazu beitragen kann, Kriterien für die Genderanalyse von Texten zu konzipieren. Sie gruppiert die gefundenen Sexismen in sieben verschiedene Kategorien, von denen vier als primär und drei als abgeleitet beschrieben werden.[67]

Die primären Erscheinungsformen sind[68]

- **Androzentrismus**: eine Forschungsarbeit ist geprägt von einer Weltsicht ausschließlich aus männlicher Perspektive, die sich in Sprache und Denkmustern widerspiegelt, nur das Männliche als Referenzgröße kennt, Frauen unsichtbar macht und in ihrer extremen Form misogyn ist
- **Übergeneralisierung**: eine Forschungsarbeit basiert ausschließlich oder überwiegend auf Untersuchungen an einem Geschlecht, die Erkenntnisse werden aber als für beide Geschlechter gültig dargestellt, dabei werden u. a. geschlechtsspezifische Begriffe als Gattungsbegriffe verwendet, und Gattungsbegriffe werden geschlechtsspezifisch verwendet. Es gibt viele Übergeneralisierungsfallen: die Identifizierung einer Forschungsfrage, das Forschungskonzept, die Forschungsmethoden und die Dateninterpretation
- **Mangelnde Geschlechtersensibilität**: Geschlecht wird in der Forschung als wichtige soziale Variable ignoriert, z. T. sogar in Bereichen, in denen Forschungsergebnisse zu geschlechtsspezifischen Unterschieden vorliegen – wie z. B. beim Sprachvermögen; dieser Fehler kann ebenso in der Erhebungsphase einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung auftreten wie in der Datenanalyse und -interpretation. Streng genommen, müsste das Geschlecht aller am Forschungsprozess Beteiligten offen gelegt werden, denn wir bilden uns immer selber ab
- **Doppelte Standards**: Verhalten, Eigenarten, Situationen werden im Forschungsprozess unterschiedlich behandelt, gemessen oder bewertet, je nach dem, ob sie an Frauen oder

---

[67] EICHLER, 1988: 4: *„The seven problems presented here have emerged through many attempts to order the otherwise diverse materials concerning critiques of sexism."*

[68] EICHLER, 1988, Übersetzung GP
Die im Original englischen Bezeichnungen heißen:
The Four Primary Problems
- *Androcentricity*
- *Overgeneralization*
- *Gender Insensitivity*
- *Double Standards*

The Three Derived Problems
- *Sex Appropriateness*
- *Familism*
- *Sexual Dichotomism*

Männern beobachtet werden. Sprache (in Lexik und Grammatik), Forschungskonzept und Forschungsmethode (insbesondere die expliziten und die impliziten Forschungsfragen), Dateninterpretation und politische Schlussfolgerungen können davon betroffen sein. Hier sind auch die gravierenden Konsequenzen für die Theoriebildung zu beachten.

Die abgeleiteten Erscheinungsformen[69] sind:

- **Geschlechterangemessenheit**: diese spezifische Kategorie der doppelten Standards bedeutet, einem Geschlecht werden Eigenschaften zugeschrieben oder sie werden bei ihm für wichtiger gehalten als beim anderen Geschlecht, wir haben es also mit – sozial konstruierter – Geschlechtsidentität oder -rollen zu tun; Vorstellungen von einer dem jeweiligen Geschlecht angemessenen Verhaltensweise können Forschungsansätze und -methoden kanalisieren – prominentes Beispiel: die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wird in einschlägigen Untersuchungen als gegeben angenommen und nicht hinterfragt.
- „**Familismus**“: als eine spezifische Kategorie der mangelnde Geschlechtersensibilität bezieht sich „Familismus“ auf die Gefahr, dass Familien als kleinste sozialwissenschaftliche Analyseeinheit erforscht werden, wo Individuen in ihrer Geschlechtsidentität hätten untersucht werden müssen („*intrafamilial differentiation*“, Seite 124): Viele Maßnahmen haben unterschiedliche Effekte für Männer und Frauen, und Kaufentscheidungen werden von Personen und nicht von Haushalten getroffen.[70]
- **Geschlechterdichotomie**: dieser weitere Unteraspekt der doppelten Standards beschreibt das Problem, dass Geschlechterdifferenzen – biologische wie soziale – in einem Forschungsvorhaben überbewertet werden; Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten werden ausgeschlossen („*gender apartheid*“, Seite 119). Hierzu gehören alle bekannten Kontrastpaare menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen wie aktiv vs. passiv, objektiv vs. subjektiv, öffentlich vs. privat, Kultur vs. Natur etc., ersteres immer für Männer und letzteres immer für Frauen reserviert. Eine biologische Variable wird so zu einer sozialen Variablen und bekommt Absolutheit.

EICHLERs Modell für eine nicht-sexistische Forschung richtet sich an Wissenschaft und Politik. EICHLER hat ihre Checkliste[71] für die Bewertung von Forschungsprojekten, für die Interpretation von Forschungsergebnissen und für deren Implementation durch entsprechende politische Maßnahmen entwickelt.

---

[69] EICHLER separiert die drei folgenden Aspekte und benennt sie, obgleich sie sich jeweils einer der primären Erscheinungsformen zuordnen lassen; sie hat dafür folgende Gründe: Es handelt sich um aktuelle Probleme in der (nordamerikanischen) Forschungslandschaft und außerdem eignen sich isolierte, überschaubare Kategorien besser zur kritischen Analyse von Sexismen in der Forschung. (Seite 107)

[70] M.E. kommen bei der Verwendung der Kategorie „Familie“ in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen immer auch hierarchische Vorstellungen zum Zuge – z. B. im Konzept „Haushaltungsvorstand“.

[71] Vgl. Anhang 5 (Übersetzung GP)

3 Nationale und internationale Leitlinien für eine gendergerechte Bildung

Außer den Ergebnissen aus der empirischen Schul-, Schulbuch- und Erwachsenenbildungsforschung, den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und wissenschaftstheoretischen Konzepten gegen Sexismen in Forschungsvorhaben gibt es einen weiteren großen und vielfältigen Bereich, der bei der Definition von Kriterien für Genderanalysen in der Weiterbildung nicht übersehen werden darf: politische und institutionelle Regeln oder Richtlinien, deren wissenschaftliche Herkunft zwar nicht immer belegt werden kann, die aber eine mindestens ebenso große normierende Kraft haben, weil sie auf gesellschaftlicher Übereinkunft beruhen.

Im Folgenden werden vor allem solche Leitlinien vorgestellt, die für den deutschen Rechtsraum geschaffen wurden, und solche internationalen, die prägend für Fernunterricht und Fernstudium waren und sind.

3.1 Initiativen für eine geschlechtergerechte Sprache

3.1.1 Arbeitsgruppe Rechtssprache des Deutschen Bundestages

Als deutlich geworden war, wie wichtig der Zusammenhang zwischen Sprache und Gleichberechtigung ist, wurde 1987 die Arbeitsgruppe Rechtssprache des Deutschen Bundestages eingesetzt, um die Rechtssprache auf geschlechtsbezogene Formulierungen hin zu überprüfen.

Es besteht inzwischen in der Bundesrepublik Deutschland und in der EU ein starker politischer Wille, die „*Versächlichung der Frau als allgemeines Strukturprinzip in der Rechtssprache*“ (GRABRUCKER, 1993: 203) zu überwinden und auf eine geschlechtergerechte Rechts- und öffentliche Sprache hinzuarbeiten. Wichtig sind hier die Arbeiten der interministeriellen[72] **Arbeitsgruppe Rechtssprache des Deutschen Bundestages**. Auftrag der Arbeitsgruppe war es, die Rechts- und Verwaltungssprache zu untersuchen im Hinblick auf die Forderung nach Gleichstellung von Frauen und Männern, eine Forderung, die in den Anträgen aller Fraktionen des Deutschen Bundestages zum Ausdruck kommt.[73]

Am 17.1.90 legte die „Arbeitsgruppe Rechtssprache“ ihren Bericht vor. Die wichtigsten Kritikpunkte, mit denen sich die Arbeitsgruppe auseinander setzte, waren:

„*a) die Rechtssprache sei – wie die Sprache insgesamt – männlich geprägt. Die sei Ergebnis einer jahrhundertelangen patriarchalischen Festlegung der Rolle von Mann und Frau.*

[72] Bundesministerien des Innern, für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, für Arbeit und Sozialordnung und der Justiz, das die Federführung hatte.

[73] DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990a: 4: „*Auch in der Gesetzessprache muss deutlich werden, dass Artikel 3 GG ernst genommen wird.*“
In der Begründung ihres Antrags stellt die SPD-Fraktion ganz klar den Zusammenhang zwischen Art. 3 GG und der Gesetzessprache her. Das Hauptanliegen der Beteiligten war es deshalb, Wege zu einer geschlechtergerechten, d. h. nicht-sexistischen Sprache zu finden.

b) Frauen würden nicht ausdrücklich als Frauen angesprochen und damit übersehen, verschwiegen und ausgegrenzt.

c) Frauen würden bei maskulinen Personenbezeichnungen ‚mitgemeint' und dadurch sprachlich ungleich behandelt und diskriminiert.

d) Frauen würden männliche Berufs- und Funktionsbezeichnungen zugemutet. Sie fühlten sich durch einzelne Bezeichnungen diskriminiert und in ihrer Persönlichkeit beeinträchtigt.

e) Frauen, die in den Vorschriften nicht ausdrücklich als Frauen angesprochen würden, nähmen ihre Rechte nicht in gleichem Maße wahr wie Männer. Die männliche Rechtssprache sei ein wesentlicher Grund für die – im Vergleich zu Männern – größere Rechtsdistanziertheit von Frauen.

f) Die männliche Rechtssprache verfestige überkommene gesellschaftliche Strukturen und behindere weitere gesellschaftliche Veränderungen zugunsten der Frauen." (DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990a: 7)

Die Ergebnisse wurden in vielen Bundesländern aufgegriffen, und es wurden **Leitfäden** entwickelt für eine Sprache, die Frauen einbezieht. Die Identität von Frauen soll nicht länger beschädigt werden, indem Frauen in der Anrede, in Personen- und Funktionsbezeichnungen ausgeschlossen werden, sondern Frauen sollen ausdrücklich angesprochen und erwähnt werden. Nur so kann eine Ungleichbehandlung gegenüber Männern, deren Geschlechtsidentität bei Personenbenennung gewahrt bleibt, aufgehoben und verhindert werden.

Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe Rechtssprache sollen als **Richtschnur für die künftige Rechtssetzung** dienen. Die verschiedenen Bundesministerien werden gebeten, die Empfehlungen der Arbeitsgruppe Rechtssprache beim Entwurf von Gesetz- und Verordnungstexten zu berücksichtigen und ihre weiteren Anregungen zu nutzen. Das Bundesministerium der Justiz wird im Einzelfall Formulierungshilfen geben – wenn nötig mit sprachwissenschaftlicher Unterstützung.

Dementsprechend müssen Gesetzes- und Verordnungstexte, Benutzerordnungen, Bescheide und Urteile künftig geschlechtergerecht formuliert werden, aber auch Formulare, Urkunden, Vordrucke müssen nicht nur bürgernäher, sondern auch bürgerinnennäher gestaltet werden.

3.1.2 Europäische Initiativen

Auch das **Ministerkomitee des Europarates** gab eine Empfehlung zur Vermeidung von Sexismus in der Sprache heraus, in der die Mitgliedstaaten aufgefordert werden (GRABRUCKER, 1993: 19):

„*1. eine Sprache zu fördern, die nicht sexistisch ist und der neuen Rolle der Frau in der Gesellschaft Rechnung trägt;*

2. in Rechtstexten, in den öffentlichen Verwaltungen und im Unterricht eine nichtsexistische Sprache zu verwenden;

3. die Verwendung einer nichtsexistischen Sprache in den Medien zu fördern."

Aus der Begründung des Ministerkomitees: Das maskuline Genus behindert die Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter, weil seine Verwendung zur Bezeichnung von Frauen deren Existenz unterschlägt, die Gleichheit der Geschlechter nicht zum Ausdruck bringt und Unsicherheiten aufkommen lässt, ob Frauen in solche Formulierungen tatsächlich eingeschlossen sind.

Der **Europarat** hat sich in seiner Empfehlung vom 21.2.1990 nicht nur mit der Eliminierung von Sexismus aus der Sprache beschäftigt, sondern auch den Zusammenhang von Sprache und sozialen Einstellungen betont.[74]

3.1.3 Gesamtbetrachtung der Ergebnisse staatlicher Aktivitäten

Die sprachliche Ungleichbehandlung von Frauen war in der Bundesrepublik seit den siebziger Jahren thematisiert worden. Der Deutsche Frauenrat hat die Diskussion auf die Rechtssprache bezogen und die ersten Richtlinien erarbeitet.[75] (GUENTHERODT/HELLINGER/PUSCH/TRÖMEL-PLÖTZ, 1981)

Bei einer Gesamtbetrachtung aller – im Zusammenhang „Gleichberechtigung und Rechtssprache/öffentliche Sprache" – relevanten Ergebnisse staatlicher Aktivitäten ist festzuhalten: Eine sexistische Sprache konterkariert in vielfältiger Weise die Durchsetzung des Staatsziels „Gleichstellung von Frauen und Männern" und muss deshalb in Politik, Wissenschaft, Bildung, Medien überwunden werden.

Dafür müssen

– wir davon ausgehen, dass **Sprache und Denken** nicht voneinander zu trennen sind. Sprache vermittelt und prägt kulturelle Identität und unterliegt kulturellem Wandel. Dies betrifft in besonderem Maße die Rechtssprache: „*Abstraktes Denken und Sprache sind notwendige Voraussetzungen für Recht.*"[76] Und an anderer Stelle, auf die Wirkung

---

[74] COUNCIL OF EUROPE, 1990: 1: „*Stressing the fundamental role of language in forming an individual's social identity, and the interaction which exists between language and social attitudes; Convinced that the sexism characterising current linguistic usage in most Council of Europe member states – whereby the masculine prevails over the feminine – is hindering the establishment of equality between women and men, since it obscures the existence of women as half of humanity, while denying the equalitiy of women and men.*"

[75] Es wird zwischen **Genus**, dem grammatischen Geschlecht, das in erster Linie Formeigenschaften von Substantiven beschreibt, und **Sexus**, einer von Sprache und Grammatik unabhängigen biologischen Eigenschaft von Mensch und Tier, unterschieden.

[76] GRABRUCKER, 1993: 78 „*Die an Wilhelm von Humboldt anknüpfende sprachwissenschaftliche Tradition geht hiervon aus, wenn sie sagt, daß mit der Sprache auch eine gewisse Sicht der Welt vermittelt wird, da sie alle Vorstellungen enthält, die eine Sprachgemeinschaft von der Welt ausgebildet hat, und zwar bezogen auf die alltägliche Wahrnehmung der »kleinen Dinge«. ... Die Psychologie der Sprache hat sich in der sprachlichen Relativitätstheorie, in der sog. Whorf-Sapir-Hypothese, ebenfalls mit dem Verhältnis zwischen Wahrnehmung und Abstraktion, Denken und Sprache beschäftigt. Nach ihr ist die Art, wie Menschen die Welt wahrnehmen, davon abhängig, wie in der Muttersprache die Welt strukturiert und dargestellt ist. Diese Theorie geht davon aus, daß eine Beeinflussung des Denkens und der Wahrnehmung durch sprachliche Strukturen stattfindet. Für die gesellschaftliche Vorrangstellung des Mannes geschieht dies z. B. in Alltagsmetaphern wie »jemand ist Herr der Lage«, »Herr im eigenen Haus«, »der kluge Mann baut vor«, »herrisch«, »herrenlos«. Gleiches gilt für sog. »eingefrorene Ausdrücke«, wie z. B. Hänsel und Gretel, Brüder und Schwestern, Mann und Frau. Sprache und Denken stehen in einem Verhältnis relativer Beeinflussung zueinander.*"

des Zusammenhanges von Sprache und Recht bezogen, heißt es bei GRABRUCKER: „*Rechtssätze gründen daher nicht nur auf Tradition und sind nicht nur Ergebnis, sondern auch Hebel der gesellschaftlichen Entwicklung.*" (GRABRUCKER, 1993: 80) Sprache ist also – über den Zusammenhang von Sprache und Bewusstsein hinaus – nach gesellschaftlichen Veränderungen und Bedürfnissen wandelbar und formbar. Anders als durch ein humaneres Elternverständnis sind Neuformulierungen wie „elterliche Sorge" statt „väterlicher Gewalt" nicht plausibel zu erklären.

– wir zur Kenntnis nehmen, „*wenn Frauen ihre **Betroffenheit** (über ihr sprachliches Ausgeschlossensein – GP) äußern und diesen sprachlichen Gegebenheiten Bedeutung beimessen. Das Problem der subjektiven Betroffenheit kann auch nicht beiseite geschoben werden mit dem Hinweis, das Gemeinte sei ja klar.*" (DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990: 10)
– wir zur Kenntnis nehmen, dass die Benutzung des als „**generisches Maskulinum**" bezeichneten männlichen Substantivs als Oberbegriff für Frauen und Männer weder der Selbstdefinition vieler Frauen noch einer zeitgemäßen Rechts- und Amtssprache entspricht; es kann in keiner Weise als geschlechtsneutral oder geschlechtsindifferent bezeichnet werden[77], zumal das Neutralitätsargument eher bei gehobenen als bei sozial niedrig eingestuften Funktionen beansprucht wird. Vielmehr „*ist das generische Maskulinum eine der Figuren im Recht, die den Blick auf möglicherweise gebotene Differenzierung zwischen Frauen und Männern zur Erzielung tatsächlicher Gleichheit verstellt und Grundlage der Illusion ist, alle Menschen würden vom Staat gleich behandelt.*" (GRABRUCKER, 1993: 27 f.)
– wir also bei **Anrede, Personen- und Funktionsbezeichnungen** Frauen in ihrer Identität als Frauen nicht länger beschädigen und ausschließen, sondern sie ausdrücklich ansprechen

---

[77] GRABRUCKER, 1993: 37, auf Ausschreibungen bezogen: „*... tauchte in allen Gesprächen mit der Handwerkskammer, den Innungen und den Betrieben immer wieder der Widerspruch auf, dass Sprache ja eigentlich nur als etwas Formales betrachtet wird, andererseits aber doch tatsächlich nur ein Mann gesucht wurde.*" (PEUSER, Elisabeth, Frauenreferat Landkreis Limburg/Lahn)
GRABRUCKER, 1993: 38, auf Bewerbungen bezogen: „*Dennoch bewarben sich meiner Erfahrung nach die Frauen auf solche Annoncen hin nicht, weil sie in der Mehrzahl die gegenteilige Erfahrung gemacht hatten, eben nicht gemeint zu sein.*" (PEUSER, Elisabeth, Frauenreferat Landkreis Limburg/Lahn)
GRABRUCKER, 1993: 42: Der Autor eines Altenhilfeplanes „*hatte schön im Einklang mit seiner Sprache vom »Senior« überhaupt nicht bemerkt, daß der Lebensplan und der Lebensalltag von »Seniorinnen« ein anderer ist. Deutlicher hätte eigentlich gar nicht gezeigt werden können, wie mit der Sprache auch Frauen betreffende Inhalte ausgeblendet werden.*" (PEUSER, Elisabeth, Frauenreferat Landkreis Limburg/Lahn)
GRABRUCKER, 1993: 43, auf Wahlwerbung bezogen: „*... bedeutet die Sprachänderung, daß die Wählerinnen wahrgenommen werden müssen und versucht werden muß, auch ihnen gerecht zu werden. Ein Mittel dazu ist Sprache und die Benennung der Frauen.*" (PEUSER, Elisabeth, Frauenreferat Landkreis Limburg/Lahn)
GRABRUCKER, 1993: 56, ebenfalls auf Wahlwerbung bezogen: „*... und ich halte es für sehr ungerecht, wenn überall – auf allen Plakaten und Zetteln – immer nur von ‚dem OB' geredet werden soll. So kann in der Wählerschaft die Idee, daß es eine Oberbürgermeisterin geben könnte, erst gar nicht entstehen. Und die Frau, die antritt, ist schon allein deshalb etwas Außergewöhnliches und vielleicht von manchen Leuten nicht wählbar, weil sie doch ernsthaft vom Staat in seinem Gesetz gar nicht vorgesehen ist, ...*" (HERRMANN, Edeltraut, Frauenreferentin Filderstadt, Baden-Württemberg)
GRABRUCKER, 1993: 66, zum Thema Beurteilung im öffentlichen Dienst, die als am „*männlichen Hoheitsbeamten*" orientiert charakterisiert wird: „*Ich bin der Überzeugung, daß dieses Phänomen nicht nur im öffentlichen Dienst existiert, sondern gute Zeugnisse in der Privatwirtschaft auch nur an den Eigenschaften, die typischerweise Männern zugeschrieben werden, ausgerichtet sind und nicht zufällig ‚der Mitarbeiter' und ‚der Arbeitnehmer' am besten abschneidet, der dem männlichen Idealtypus am nächsten kommt.*" (SCHREYÖGG, Friedel, Leiterin der Gleichstellungsstelle, München)

und erwähnen.[78] Und „*so lange Frauen ‚unsichtbar' und ‚sprachlos' bleiben, ist es ein Leichtes, sie zu übergehen.*" (SPIESS, 1991: 14) Nur so kann eine Ungleichbehandlung gegenüber Männern, deren Geschlechtsidentität bei Personenbenennung gewahrt bleibt, aufgehoben und verhindert werden.[79]

– **Gesetzes- und Verordnungstexte, Benutzerordnungen, Bescheide und Urteile** künftig geschlechtergerecht formuliert werden, aber auch **Formulare, Urkunden, Vordrucke** müssen nicht nur bürgernäher, sondern auch bürgerinnennäher gestaltet werden. Es darf nicht übersehen werden, dass heutige Forderungen nach sprachlicher Einbeziehung der Frauen, keine modernistischen, nur zeitgenössischen Bestrebungen sind. Dies ist belegt durch die Tatsache, dass früher Frauen sehr wohl in Gesetzestexten sprachlich präsent waren, und zwar zunächst in der Antike und dann im 13. Jahrhundert – sie wurden später groteskerweise durch den Einfluss der Aufklärung, der Naturrechtsphilosophie und Naturrechtslehre bewusst ausgeschlossen. „*Sprachsensibilität lag also vor. Das Fehlen des Femininums hatte jedoch seine Ursache im Inhalt des Rechts.*" (GRABRUCKER, 1993: 99) Und deshalb wurde von Juristen auch das Allgemeine Preußische Landrecht so bekämpft, in dem die Frauen bedingt als Rechtspersonen erschienen oder ihnen eine beschränkte Rechtsfähigkeit eingeräumt wurde. Die damalige Jurisprudenz verdammte das Gesetzeswerk als zu frauenfreundlich „*und ruhte nicht, seine Verbreitung soweit wie möglich zu verhindern und zu boykottieren*". (GRABRUCKER, 1993: 96) Zu fragen ist auch: Wie glaubwürdig ist das Argument vom generischen Gebrauch des Maskulinums, wenn im 3. Reich alle Frauen aus den Rechtspflegeberufen vertrieben werden konnten oder 1918 Frauen massenhaft aus ihren Arbeitsverhältnissen entlassen werden konnten, „*um Arbeitsstellen für 6 Millionen Soldaten und 3 Millionen Rüstungsarbeiter nach Kriegsende zu sichern*" (GRABRUCKER, 1993: 116) – und letzteres ohne ein Gesetz zu ändern? „*Hinter Begriffen wie »der Arbeitnehmer«, »der Angestellte« oder »der Beamte« durfte sich eine Frau so lange geschlechtsneutral mit gemeint fühlen, als Männer die Arbeit nicht übernehmen wollten oder konnten. Bestand jedoch männlicherseits wieder Interesse, war »der Arbeitnehmer« der leibhaftige Mann. Das Pendel ging hin und her: zwischen dem sogenannten generischen Gebrauch des Maskulinums und der neutralen Bezeichnung »Person« einerseits und der am Sexus orientierten Interpretation, je nach politischem Bedarf, andererseits.*" (GRABRUCKER, 1993: 117 f.) Auffällig ist auch: Wenn Frauen Widersprüche zwischen dem angeblich generischen Gebrauch der Maskulina und ihrer beruflichen Realität aufdecken und ihre Rechte ein-

---

[78] GRABRUCKER, 1993: 20: „*Dementsprechend ist das Problem der sprachlichen Benennung von Frauen in der Sprache unserer Gesetze, im Zentrum staatlicher Hoheitsausübung . . . Es ist die Frage eines völlig anderen Selbstverständnisses der Frauen von ihrem Stellenwert in einer demokratischen Gesellschaft und des Verständnisses der Verwirklichung der Gleichberechtigung.*"
GRABRUCKER, 1993: 222: „*Einzig das Femininum ist geeignet, die Subjektstellung der Frau in allen rechtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen wiederzugeben. Die Sprache wird der menschlichen Vorstellung, insbesondere in den gesellschaftlichen Bereichen, auf die Sprünge helfen, in denen die Statistik deutlich die strukturelle Benachteiligung der Frauen erkennen läßt und das Gleichberechtigungsgebot eingreifen muß. Haben schon von Humboldt, Whorf und Wittgenstein für die Linguistik als allgemeine Grundregel geäußert, daß etwas, was nicht sprachlich ausgedrückt sei, auch nicht beachtet werde, so nehme ich sie nun für die Frauen ganz speziell in Anspruch.*"

[79] Vergleiche auch: Erlass der Regierung des Saarlandes über die Gleichbehandlung von Frauen und Männern . . . Seite 5: „*Die Behörden und Dienststellen des Saarlandes werden angewiesen, beim Erlaß von Rechtsvorschriften, bei der Gestaltung von Vordrucken, in amtlichen Schreiben und bei Stellenausschreibungen den Grundsatz der Gleichbehandlung von Frauen und Männern inhaltlich und sprachlich zu beachten.*"

fordern, beschränkt man sich nicht auf linguistische Argumente, sondern es werden oft als Argument auch Defizite in der Eignung und Natur der Frauen, oder andere Absurditäten wie Kleidung, für von Männern begehrte Tätigkeiten nachgeschoben.[80]

– wir in unsere Überlegungen und Strategien aber auch einbeziehen, dass die bloße Nennung noch keine ausreichende **inhaltliche Gerechtigkeit** bedeutet.[81] Die Änderungen müssen auch substantiellen Charakter haben, was sich an der Änderung des Namensrechts von 1991 zeigen lässt.[82] Die Tendenz zu einem materiellen Gleichberechtigungsverständnis lässt sich auch beim Bundesverfassungsgericht feststellen. Die Interpretation des Artikels 3 GG als Dominierungsverbot und Verfassungsauftrag verpflichtet den Staat zum Handeln, wobei er in seiner Wahl der Mittel frei ist (z. B. durch Verfassungsfortentwicklung, Verfassungskonkretisierung oder ein Antidiskriminierungsgesetz).

Aus der **Psychologie** wissen wir, dass der Anspruch auf sprachliche Alleinvertretung eines Geschlechts dazu führt, dass wir mit dem Genus auch den Sexus in unserer Wahrnehmung verbinden. Forschungen ergaben, dass das sog. „generische Maskulinum" unbewusst die Einstellung gegenüber einem Textinhalt formt. Das „generische Maskulinum" wird im semantischen Gedächtnis – und damit auch im täglichen Lesen, Hören und Sprechen – nicht geschlechtsneutral aufgefasst, sondern mit dem natürlichen Maskulinum assoziiert.[83]

Die Konsequenzen für Lernerinnen sind: Frauen fühlen sich beim Lesen solcher Texte weniger angesprochen und ihnen erscheint der Inhalt weniger interessant. Das Lernen wird dadurch beeinträchtigt, indem es leichter zu Verständnisproblemen führt, und das Lernen wird generell als weniger motivierend, stimulierend und lustbetont erlebt. Männern wird das Lernen erleichtert, sie können eher einen Bezug zu ihrem eigenen Leben herstellen und sich mit Text und Inhalt über ihr natürliches Geschlecht identifizieren.

Fernunterricht – als Teil des Bildungssystems – kann solche gesellschaftlichen Erkenntnisse nicht ignorieren. Lehrmaterialien dürfen also grundsätzlich keine Sexismen enthalten – keine sprachlichen, keine inhaltlichen, keine didaktischen; prinzipiell muss in allen Lehrgängen eine erhöhte Sensibilität gegenüber Sexismen jeder Art entfaltet werden. Zur Vermeidung sprachlicher Sexismen ist z. B. die Broschüre des Bundesverwaltungsamtes hilfreich.[84]

---

[80] Wir weisen auf den Zusammenhang mit § 611a BGB [Geschlechtsbezogenes Benachteiligungsverbot] und 611b BGB [Arbeitsplatzausschreibung] hin.

[81] WEINRICH, 1994: 165: *„Dem armen Gretchen hat die nach der damaligen Etikette überhöfliche Anrede auch nichts genützt."*

[82] GRABRUCKER, 1993: 201: *„Die Parallele zwischen Namen und Benennung einer Person in ihrer geschlechtlichen Identität als Ausdruck von Menschenwürde drängt sich auf."*

[83] Über viele Jahre lagen dazu nur Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum vor. Nun gibt es auch Untersuchungen für die deutsche Sprache: STAHLBERG/SCZESNY, 2001

[84] BUNDESSTELLE FÜR BÜROORGANISATION UND BÜROTECHNIK (BBB)-Arbeitshandbuch, 1993

3.2 Regeln für den nicht-sexistischen Gebrauch der deutschen Sprache

Regeln für den nicht-sexistischen Gebrauch der deutschen Sprache haben viele Autorinnen und Autoren formuliert.[85] Damit soll der Ausschluss von Frauen aus der Sprache überwunden werden, denn bisher kommen sie häufig nicht vor, sondern sollen sich immer bei Anreden und in allen übrigen Zusammenhängen durch „Lieber Patient" (gelegentlich sogar in Verbindung mit Gynäkologie) mitgemeint fühlen. Das tun viele Frauen heute nicht mehr. Sprache ist etwas Lebendiges und muss sich sozialem Wandel anpassen. Sprache strukturiert unser Denken – nicht mitgesprochen bedeutet häufig: nicht mitgedacht, nicht mitgemeint. In diesem Sinne drückt Sprache also nicht nur Diskriminierung von Frauen aus, sondern sie schafft sie, sie konstruiert und begründet sie. RÖSGEN sieht Kommunikation als erkenntnistheoretisches Medium: *„Durch Sprache und andere Symbole wird „Wahrheit" konstruiert."* (1999: 3)

3.3 Leitlinien der American Psychological Association

Der erste Leitfaden, mit dem der Ausschluss von Frauen aus Sprache und Studium beendet werden sollte, war auf der Weltfernunterrichtskonferenz 1982 in Vancouver Gegenstand der Diskussion. Tatsächlich gab es diese Richtlinien damals schon seit über sieben Jahren. Sie hatten einen grundlegenden Einfluss auf schriftliche Materialien in Amerika und in der Welt und sollen deshalb hier kurz erläutert werden.

Im November 1972 setzte das *Education and Training Board der American Psychological Association* eine *Task Force on Issues of Sexual Bias in Graduate Education* ein, die durch eine Inhaltsanalyse der gebräuchlichsten (13) Psychologielehrbücher feststellen sollte, ob und inwieweit Frauen und Männer in den Lehrbüchern unangemessen dargestellt werden. Sechs Prüfkriterien wurden für diese Pilotstudie vorgegeben:

- Anteil von Inhalten, die auf Männer bzw. Frauen bezogen waren
- Zitierungen von Frauen und Männern
- Generalisierungen menschlicher Verhaltensweisen, die von der Normgruppe abgeleitet wurden
- geschlechtsbezogene Deskriptoren
- sexistische Umgangssprache und Kommentare
- Geschlechterunterschiede.

[85] BRAUN, 1991; BUNDESVERWALTUNGSAMT, 1996; COUNCIL OF EUROPE, 1990; DER OBERSTADTDIREKTOR. REFERAT FÜR GLEICHSTELLUNGSFRAGEN – FRAUENBÜRO, HANNOVER, 1989; ARBEITSKREIS FRAUENFÖRDERUNG am Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1991: STADT KÖLN, FRAUENAMT, o.J.; GUENTHERODT/HELLINGER/PUSCH/TRÖMEL-PLÖTZ, 1981; GUENTHERODT, 1980 a; HELLINGER/BIERBACH, 1993; MINISTERIUM FÜR DIE GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN, 1990; MÜLLER/FUCHS, 1993 b; NIEDERSÄCHSISCHES MITTEILUNGSBLATT Nr. 25/1991; PRAVDA, 1994 und 1995; SPIESS, 1991; WALTER, 1991

Ergebnisse: Obgleich der Großteil der Lehrbücher bereits in den 60er Jahren verfasst worden war, fanden sich wenige grobe Sexismen; es war mehr die Auslassung von Frauen

- als Forschungsgegenstand in Untersuchungen, deren Ergebnisse auf der Untersuchung von Männern beruhten, und solchen, die vielfach auch nicht nach dem Geschlecht aufgeschlüsselt waren, aber dennoch generalisiert wurden
- als Wissenschaftlerinnen
- als thematischer Schwerpunkt, indem Geschlechterunterschiede entweder nicht oder biologistisch interpretiert wurden.

Es entstand der Eindruck einer systematischen Auslassung von Frauen aus der Literatur – aber als Schreibkräfte kamen sie in den Danksagungen überreichlich vor. 71 Personen hatten Beiträge zu den 13 Lehrbüchern geschrieben, davon waren 4 Frauen.

Am auffälligsten war jedoch die Sprache, die eine klare Bevorzugung von Männern zum Ausdruck brachte. „*To offset language bias and to present several alternatives for nonsexist writing, the Task Force formulated literary guidelines and suggested their inclusion in the Publication Manual.*“[86]

Mit den *Guidelines for Nonsexist Use of Language*, 1975, sollte für die englische Sprache der Eindruck überwunden werden, „*that (a) people in general are of the male gender and (b) certain social roles are automatically sex-linked. Another purpose is to insure that psychological writing does not degrade or circumscribe human beings.*“[87]

In Amerika haben diese Richtlinien eine außerordentlich breite Wirkung erzielt: Sie gelten nicht nur für alle großen Verlage, sondern selbstverständlich auch für alle Fernlehreinrichtungen. Im amerikanischen PsychologInnenverband entstanden, waren sie später Grundlage der Arbeiten des amerikanischen PhilosophInnenverbandes.

Die *Guidelines for Non-Sexist Use of Language*, 1986, der *American Philosophical Association* entstanden aus dem Auftrag an das *APA National Committee on the Status of Women* „*to prepare a report on ways in which philosophers may avoid linguistic practices that neglect or denigrate the role of women.*“[88]

---

[86] Guidelines for Nonsexist Use of Language, 1975: 682

[87] Guidelines for Nonsexist Use of Language, 1975: 682

[88] WARREN, 1986: 1
Hier wird auch begründet, warum gerade der PhilosophInnenverband „should be particularly sensitive to the issue of nonsexist language . . . First, our profession has long focused on language. Second, we pride ourselves on our willingness to question assumptions. Yet the uncritical use of sexist language may blind us to our having adopted a particular value-laden perspective. Such blindness may systematically distort our theories and interfere with the careers and lives of many of our colleagues and students, both female and male. Third, as scholars and teachers we pursue truth wherever it leads: to the reform of our ordinary concepts and beliefs and, if necessary, of our everyday language.“

3.4 Richtlinien und Initiativen international anerkannter Fernlehreinrichtungen

KIRKUP schreibt 1995: „*The late 1980s and early 1990s have seen a more radical review of the practices of educational institutions through the introduction in many universities of codes of conduct concerning sexual harassment and the use of offensive language and imagery. This has received much hostile press as ‚political correctness' but for DE institutions which rely heavily on the recorded word, in print or film it is most important course materials should distort knowledge or alienate groups of people its mission is to reach. For many years women in DE have struggled against language forms which made women invisible by the use of the generic male for example.*" (Seite 20) An diesem Zitat wird mindestens zweierlei deutlich: erstens aus welchen Gründen Fernlehrinstitute auf eine geschlechtergerechte Sprache nicht verzichten können, und zweitens wie weit die Entwicklung in Deutschland hinterherhinkt. KIRKUP hält Rückschau auf einen 1995 abgeschlossenen Prozess; die hier vorgelegten Genderanalysen von Fernlehrgängen sollen diesen Prozess in Deutschland überhaupt erst vorbereiten und einleiten.

3.4.1 FernUniversität Hagen[89]

Der Beitrag der FernUniversität Hagen zur Thematik Ungleichbehandlung der Frau in der Sprache ist in Form eines Studienbriefes im Fach Recht erschienen und hat den Anspruch, ein Beitrag zur Demokratisierung des Rechts zu sein. Insofern ist er nicht ganz vergleichbar mit den übrigen herangezogenen Leitlinien, die zwar ähnliche Absichten haben, aber doch in stark verkürzter Form als Broschüren vorgelegt werden. Der Studienbrief der FernUniversität stellt das Thema in einen rechtssoziologischen Zusammenhang, beschreibt die bisherige Entwicklung des Problems männlich zentrierter Rechtssprache, behandelt die rechtliche Problematik, gibt einen Überblick über die sprachliche Situation und zieht eine Fülle von Rechtsgrundlagen für die Rechts- und Verwaltungssprache heran. Die Autorin schließt mit einem Überblick über die Regelungen (Stand Juli 1989) auf Bundesebene und in allen (alten) Bundesländern ab.

3.4.2 Arbeitskreis Frauenförderung des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung (DIFF)[90]

Die Vorschläge des – nicht mehr bestehenden – DIFF für eine Gleichbehandlung von Frauen und Männern hat der Arbeitskreis Frauenförderung erarbeitet; sie wurden 1990 vom Wissenschaftlichen Kollegium verabschiedet und allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zur Anwendung empfohlen.

---

[89] GRABRUCKER, 1989
[90] Frauen und Männer in der Sprache, 1991

Als Begründung führt das DIFF an: „*die Gleichstellung von Frau und Mann setzt auch eine sprachliche Gleichbehandlung voraus. Der herkömmliche Sprachgebrauch ignoriert Frauen und schließt sie aus; der Mann gilt als Standard und Norm für den Menschen schlechthin. Das heißt, daß sich die eine Hälfte der Bevölkerung, nämlich die weibliche, über die männliche Hälfte zu definieren hat. . . . Frauen sind häufig nur „mitgemeint", ihre Gegenwart, ihre Beiträge, ihre Leistungen werden nicht beachtet, vernachlässigt und vergessen.*[91]

„*Die Sprache prägt unser Denken, und die Vermeidung sexistischer, diskriminierender Sprache ist eine gesellschaftliche Herausforderung. Eine Änderung der nur die Männer berücksichtigenden Sprache ist überfällig.*[92]

Ohne jeden Zweifel ist die DIFF-Broschüre für Fernlehreinrichtungen wichtig und hilfreich, denn sie wurde genau vor diesem Hintergrund – der Entwicklung von schriftlichen Lehrmaterialien – erarbeitet. Die Schwierigkeiten werden nicht übersehen, aber es werden auch genügend praktische Vorschläge gemacht, deren Anwendung lediglich einen bewussten Sprachgebrauch und etwas Übung voraussetzt.

3.4.3 The Open University in Großbritannien (OUUK): Richtlinien für Chancengleichheit

In Europa stand aber eher der Leitfaden der britischen *Open University* Modell. Welche Bedeutung solche Richtlinien für die jeweiligen Institutionen haben, lässt sich gut zeigen an der Tatsache, dass 1995, als die OUUK die Weltfernunterrichtskonferenz des International Council for Distance Education (ICDE) in Birmingham ausrichtete, diese Richtlinien an alle Autorinnen und Autoren als verbindlich für ihre Texte verschickt wurden. Der „*Equal Opportunities Guide to Language and Image*" bezieht sich nicht nur auf Geschlechterunterschiede, er bezieht vielmehr alle denkbaren menschliche Lebensbedingungen – bestimmt durch Ethnizität, Alter, Behinderung, politische und religiöse Überzeugungen, familiären und sozio-ökonomischen Hintergrund – ein.

Die Broschüre wurde von der *Equal Opportunities Unit* im Rahmen des *Open University's Equal Opportunities Strategic Action Plan* entwickelt und soll die *Open University's Equal Opportunities Guidelines for Course Materials* sowie die verschiedenen Richtlinien der Gleichstellungsgruppen der Fachbereiche ergänzen. Es wird betont, dass die Broschüre nicht nur für die Fachleute in der Kursentwicklung gedacht ist, sondern für alle, die schriftliche oder audiovisuelle Materialien produzieren – für welchen Zweck auch immer, und sie bezieht sich vielfach ebenso auf die gesprochene Sprache und den alltäglichen Umgang. Ihre Aufgabe ist es nicht, das Feld vollständig abzuarbeiten, sondern vielmehr werden die wichtigsten Bereiche schlaglichtartig behandelt, in denen ein sorgloser Umgang mit der Sprache Menschen das Gefühl des Ausgeschlossenseins und der Herabsetzung vermittelt. Die zentrale Bedeutung von Sprache wird hier so beschrieben: „*Language reflects and en-*

[91] Frauen und Männer in der Sprache, 1991:1
[92] Frauen und Männer in der Sprache, 1991: 1. Dieser Absatz ist im Original hervorgehoben.

shrines the values and prejudices of the society in which it has evolved, and is a powerful means of perpetuating them."[93] Andere Fachleute der OUUK gehen davon aus, dass Sprache nicht nur die Werte und Vorurteile einer Gesellschaft reflektiert und „*als Heiligtum verwahrt*", sondern sie schafft.[94]

Die Broschüre ist kein Verbotskatalog, eher das ganze Gegenteil. Es werden zwar auch Regeln vermittelt, die bestimmte sprachliche Verhaltensweisen überwinden wollen, aber es werden ebenso konkrete Verbesserungsvorschläge gemacht, und es wird eine positive Grundhaltung für solche Veränderungen erzeugt. Am Beispiel „*Gender*": „*Confronting sexism means not just avoiding discriminatory expressions, as outlined below, but thinking about positive ways to include women and men on equal terms.*"[95] Der Vorschlag, eigene Äußerungen durch die Gegenprobe – also den Bezug auf das andere Geschlecht – ist sicher nicht ganz neu, aber sehr wirkungsvoll in vielen Sprachen.[96] Aber auch Bilder sind in diesem Sinne Sprache: Also auch hier soll die volle Bandbreite männlicher und weiblicher Aktivitäten erkennbar sein – und nicht die gängigen Stereotypisierungen.

3.4.4 Sprachrichtlinien für die Deakin University, Australien[97]

Dasselbe Ziel haben die *Inclusive language guidelines* von 1987 der Deakin University, Australien. Sie sollen dem Personal der Universität helfen, im mündlichen und schriftlichen Ausdruck nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass bestimmte Personengruppen ausgeschlossen oder beleidigt werden.[98] Deutlich wird auch der Zusammenhang von angemessener Sprache und Lernerfolg angesprochen. Die Mehrzahl der Empfehlungen bezieht sich auf die erwünschte Einbeziehung von Frauen, aber es wird auch auf Minderheiten Bezug genommen. Zur Akzeptanz der Empfehlungen heißt es: „*Some people will undoubtedly find these recommendations to be trivial, but the issue is important to those who do feel excluded.*[99]

Die Politik einer einschließenden Sprache muss – neben den allgemeingültigen Ansprüchen an Verwaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Publikationen im allgemeinen sowie Lehre und Unterricht – die besonderen Bedürfnisse und Bedingungen einer Fernuniversität berücksichtigen – „*as provider of a vast amount of material in the form of professionally produced off-*

---

[93] EQUAL OPPORTUNITIES UNIT, 1993: 3
[94] BAILEY, Diane in einem Vortrag in Cambridge anlässlich einer Fernunterrichtskonferenz
[95] EQUAL OPPORTUNITIES UNIT, 1993: 14
[96] EQUAL OPPORTUNITIES UNIT, 1993: 15: „The test is always: *would what I have said about this person mean the same and sound alright if I said it of someone of the other sex*?" Hervorhebung im Original
[97] BARKER, 1987
[98] BARKER, 1987, aus der Einleitung, Seite 2: „The aim of this booklet is to provide a set of guidelines to help university staff to avoid, in their spoken and written work, uses of language which may appear to exclude some groups of people or which may gratuitously give offence.
Such aim rests on the belief that people should be treated equally and with courtesy; that communication is less effective if inaccuracy, irrelevance or apparent exclusion intrudes, and that the English language is rich in alternatives which speakers or writers sensitive to their audience can use without reducing the effectiveness of what they are saying or sacrificing their notions of grammatical propriety."
[99] BARKER, 1987: 2

campus materials."[100] Und diese Politik steht im Einklang mit der Politik der australischen Regierung.[101]

Der Leitfaden stellt seine Empfehlungen in den Gesamtzusammenhang einer „*policy on equal opportunities*" und lässt keinen Zweifel daran, dass die Empfehlungen für eine nicht diskriminierende Sprache bindend sind.

Anzumerken ist noch, dass diese Richtlinien nicht auf die Deakin University beschränkt blieben, sondern in der Kooperation mit den Universitäten Murdoch und Queensland im Rahmen von „*Inter Universities Women's Studies Major*" zusätzliche Bedeutung erhielten.

3.4.5 Ontario Institute for Studies in Education (OISE), Kanada: Richtlinien zur Gleichstellung

Das *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE), Kanada, arbeitet auf der Grundlage von *Ontario Women's Directorate: Words that count women out/in* von 1992. Schon der erste Satz des Vorwortes behandelt die Problematik, ob Sprache die Gesellschaft widerspiegelt oder auch gesellschaftliche Realität schafft.[102] Hier ist die Antwort: Sie kann beides. Frauen einschließende Sprache öffnet Türen, Frauen ausschließende Sprache baut Barrieren auf. Insofern ist eine vorurteilsfreie Sprache eine effektivere Sprache.

Mit dieser Broschüre will OISE die Verpflichtung der Regierung zur wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Gleichstellung der Frauen unterstützen in der Einsicht – aus verschiedenen Untersuchungen: „*an audience is more likely to ‚get the message', and to remember information, when language is inclusive.*"[103]

3.5 Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildung

Um zu beschreiben, wie frauenadäquate Lehr-/Lernprozesse zu organisieren sind, lässt sich auch eine Anleihe bei einer empirischen Untersuchung aus Österreich machen. Es handelt sich um ein Projekt, in dem Landfrauen EDV-Kenntnisse erwerben sollten.[104] Als Ergebnisse werden sieben Qualitätsrichtlinien für eine frauenadäquate EDV-Ausbildung entwickelt:

---

[100] BARKER, 1987: 2

[101] BARKER, 1987: 3: „The basic reference for the section on gender inclusive language has been a draft chapter prepared by Dr. Anne Summers and the Office of the Status of Women for the 4th edition of the Australian Government Publishing Service *Style manual*. Hervorhebung im Original.
Als weitere Quelle wird für den Bereich „Illustrationen und Beispiele" genannt: The Office of the Status of Women publication *Fair Exposure*. BARKER, 1987: 21, Hervorhebung im Original.

[102] Words that count women out/in, 1992, Preface: „Language can both reflect and shape the way people are treated in our society. It can be used to open doors when it is gender inclusive, or to create barriers when it is not."

[103] Words that count women out/in, 1992, Preface

[104] BERTHOLD/STIFTINGER, 1999

Qualitätsrichtlinie 1: **Frauenadäquatheit**

Dazu gehören: eine bewusste Fokussierung auf den weiblichen Lebenszusammenhang, ausschließlich weibliches Trainingspersonal[105], denn in geschlechtshomogenen Gruppen können die Teilnehmerinnen angst- und konfliktfreier lernen, es werden eher geschlechtsstereotypische Zuschreibungen vermieden und Geschlechterdifferenzen im Umgang mit diesen Technologien berücksichtigt; außerdem haben Trainerinnen Vorbildfunktion. Weitere Kriterien sind ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch, die Erweiterung des Rollenspektrums – z. B. in der Erstellung der Schulungsunterlagen mit Frauen als Agierenden, Rücksicht auf Kinderbetreuungspflichten und eingeschränkte Mobilität, ein Praxisbezug, der die Lebens- und Arbeitssituation der Teilnehmerinnen beachtet.

Qualitätsrichtlinie 2: **Ganzheitliches Ausbildungskonzept**

Ein ganzheitliches Ausbildungskonzept verbindet private und politische Bildung, kognitives, soziales und emotionales Lernen. Inhalte haben sowohl sozio-ökonomische als auch arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitische Relevanz, deshalb werden die Ausbildungsinhalte im gesellschaftlichen Kontext vermittelt; Frauen haben Gelegenheit zur persönlichen Reflexion über den Umgang mit neuen Technologien und können sich ihre eigene Technik-Biografie mit Technologie-Nähe oder -Distanz bewusst machen. Es werden sozialpädagogische Elemente ebenso integriert wie persönlichkeitsstärkende Inhalte. Team-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie Kritikfähigkeit werden gestärkt.

Qualitätsrichtlinie 3: **Grundlagen und Infrastruktur**

Bei der Trainerinnenauswahl werden fachliche Kompetenz und Sozialkompetenz geprüft, Kursbegleiterinnen und Tutorinnen begleiten die Teilnehmerinnen über die gesamte Ausbildungsdauer.

Gruppengröße und Ausstattung sind für die Frauen wichtig: Für alle Teilnehmerinnen muss ein mit den gleichen Programmen und Konfigurationen ausgestatteter Computerarbeitsplatz zur Verfügung stehen. Es sollten vorrangig deutsche Softwareversionen Verwendung finden. Zum Lernumfeld gehören Erholungsräume und Kinderbetreuungsmöglichkeiten ebenso wie die Betreuung der Teilnehmerinnen nach Kursabschluss.

Qualitätsrichtlinie 4: **Zielgruppenorientierung**

Der Lehrgang muss sich hinsichtlich folgender Aspekte an seiner Zielgruppe orientieren: der Lebenssituation der Frauen und dem damit verbundenen Zeitbudget; den Vorkenntnissen der Teilnehmerinnen, die ihr Lernverhalten und ihre Lernerfahrung einschließen; ihrer Lebensphase, womit auch ihr Alter berücksichtigt wird; der zielgruppenspezifischen Differenz der Erfahrung; ihrer Mobilität oder ihrer Mobilitätsprobleme, so dass der Ausbildungsort geografisch nahe bei der Zielgruppe angesiedelt werden muss.

[105] Männer sollen nur dann Trainer sein, wenn sie bereit sind, sich mit der Geschlechterspezifik in Bezug auf IuKT auseinander zu setzen.

Qualitätsrichtlinie 5: **Inhalte, Ziele und Methoden der Ausbildung**

Alle diese Elemente sollen transparent und für die Frauen nachvollziehbar sein. Deshalb sollten bereits die Vorabinformationen über Ziele, Inhalte, Zertifizierung und die arbeitsmarktpolitischen Chancen Auskunft geben. Zur Nachvollziehbarkeit des Curriculums gehört, weshalb was zu lernen ist, ebenso wie ein Überblick über den Verlauf und den Kontext der einzelnen Lernmodule. Frauen legen auch Wert auf die Vermittlung von Grundlagen: Sie wollen verstehen, *wie* sie zu dem Ergebnis kommen. Nur so lernen sie auch, sich anderer Software zu bedienen. Außer einer generellen Methodentransparenz ist auch zu fordern, dass sie bei inhaltlichen Fragen ausdrücklich ermuntert werden, „*dass sie jederzeit und solange nachfragen, bis alle Unklarheiten beseitigt sind*."[106]

Qualitätsrichtlinie 6: **Teilnehmerinnen-Auswahl**

Die Autorinnen empfehlen nicht nur, Frauen explizit zur Teilnahme zu motivieren, sondern ihnen auch klare Informationen über die Teilnahmebedingungen und die Auswahlmethoden zu geben. Bei der Teilnehmerinnenauswahl sollten neben der – besonders für lernungeübte Teilnehmerinnen – belastenden Testsituation auch mündliche Aufnahmegespräche durchgeführt werden. Außerdem ist Frauen der finanzielle Wert der Ausbildung wichtig. Besonders hoch ist ihr Interesse an der Qualität der Fortbildung, wenn sie dafür eine höhere finanzielle Eigenleistung erbringen. Die Autorinnen empfehlen deshalb, Inhalte und Kosten sowie Leistungen der Teilnehmerinnen vertraglich festzulegen.

Qualitätsrichtlinie 7: **Evaluierung**.

Die Autorinnen schlagen vor, als Teil des Curriculums und von Anfang an auf mehreren Ebenen zu evaluieren. In die Evaluierungen sollten die Teilnehmerinnen einbezogen werden, und parallel zur Ausbildung sollte ihnen der bisherige Lernerfolg bewusst gemacht werden. Durch Selbstevaluation – z. B. durch Lerntagebücher – können die Lernerinnen auch ihren persönlichen Bildungsweg mitgestalten.

[106] BERTHOLD/STIFTINGER, 1999: 11

4 Analysekriterien und Analyseverfahren

Nachdem in Kapitel 1 das Forschungsinteresse und sein Arbeitszusammenhang erläutert wurden, Kapitel 2 gezeigt hat, welche empirischen Befunde für das angestrebte Forschungsziel vorliegen, und in Kapitel 3 normierende Richtlinien dargestellt wurden, die aufgrund gesellschaftlichen Konsenses Gültigkeit erhalten, soll im folgenden Kapitel geprüft werden, welche Analysekriterien sich aus den bisherigen Befunden extrahieren lassen und welche Analyseverfahren für das Forschungsziel angemessen erscheinen.

4.1 Analysekriterien

4.1.1 Quellen für Analysekriterien und Vergleich mit vorliegenden Kriterienkatalogen

Für die vorliegende Arbeit wurden Analysekriterien abgeleitet aus der

- Schulforschung (SF 1–6)
- Schulbuchforschung (SBF 1–9)
- wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen (MV 1–13)
- Erwachsenenbildungsforschung (EBF 1–12)

ebenso wie aus der Untersuchung „*Das andere Denken: Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau*" (PMI 1–8) und EICHLERs Modell für nicht-sexistische Forschung (EI 1–9).

Es wurden aber auch Vorschläge und Forderungen folgender nationaler und internationaler Quellen einbezogen:

- Arbeitsgruppe Rechtssprache des Deutschen Bundestages (AGR 1–3)
- Europäische Initiativen (EU 1)
- Gesamtbetrachtung der Ergebnisse staatlicher Aktivitäten (ESA 1–4)
- Regeln für den nicht-sexistischen Gebrauch der deutschen Sprache (R 1–3)
- Leitlinien der American Psychological Association (APA 1–11)
- Richtlinien für Chancengleichheit der Open University in Großbritannien (OUUK) (OU 1–4)
- Sprachrichtlinien der Deakin University, Australien (DUA 1)
- Richtlinien zur Gleichstellung des Ontario Institute for Studies in Education (OISE), Kanada (OIK 1–2)
- Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildung (EDV 1–36).

Bei jedem Kriterium stellt sich sofort die Frage, ob es eher Relevanz für schriftliches Fernlehrmaterial oder für den begleitenden Unterricht hat; die folgenden Tabellen enthalten daher neben den Kriterien, deren jeweilige Herkunft und ihre Zuordnung zu diesen beiden unterschiedlichen Lernsituationen.

Den Ergebnissen der in Kapitel 2 dargestellten empirischen Untersuchungen und der in Kapitel 3 dargestellten Normierungen durch unterschiedliche Institutionen folgend, wurden Kataloge mit insgesamt fast 100 Kriterien erstellt, die zur geplanten Analyse von berufsbildendem Fernunterricht unter Berücksichtigung der Genderperspektive dienen sollen. Da die Kriterien aus unterschiedlichen Quellen abgeleitet wurden, waren viele Wiederholungen und Überschneidungen festzustellen. Es war also eine zielgerichtete Verdichtung nötig. Die vorliegenden Kriterienkataloge zur Weiterbildung von Frauen (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999; HOVESTADT, 1997; PRAVDA, 1996; BALLI/JUNGKUNZ/WIELPÜTZ, 1993) sollten helfen, die Kriterien zu systematisieren und soweit zu reduzieren, dass sie für eine kriteriengeleitete Analysearbeit handhabbar wurden.

Vergleicht man die Bereiche, für die Prüffragen abgeleitet werden konnten, mit vorliegenden Kriterienkatalogen zur Weiterbildung von Frauen, so ergeben sich deutliche Parallelen:

DERICHS-KUNSTMANN / AUSZRA / MÜTHING (1999: 184 ff.) stellen fest, dass sich in den von ihnen untersuchten Seminaren geschlechtsdifferente Lernkulturen manifestierten und beschreiben Wege, wie wir durch pädagogisches Handeln auf geschlechtsdifferente Verhaltensweisen reagieren können.

Bausteine für eine geschlechtergerechte[107] Erwachsenendidaktik sind bei ihnen:

- Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension
- Pädagogische Interventionsmöglichkeiten im Rahmen der methodischen Gestaltung von Seminaren
- Die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit.

HOVESTADT (1997: 170) unterteilt ihre „*Bezugsebenen und Instrumente feministischer Geschlechterpolitik in gemischtgeschlechtlicher Erwachsenenbildung*“ in

Vor dem Seminar		Im Seminar		
Administratives Handeln	Pädagogisches Handeln	Kommunikationsstrukturen	Didaktik	Inhalte

mit jeweils vier bis acht Unterpunkten.

[107] DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING: „*‚Geschlechtergerecht' ist m.E. eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die stattdessen 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.*“ (1999: 185)

PRAVDA (1996b: 72) arbeitet unter der Überschrift „*Weibliche Lernkultur*" mit den Kategorien:

Programm generell	Lernprozess	Inhalte	Verhalten der Lehrkraft	Design und Produktion von Materialien	Nutzung technischer Medien

mit einer ausgeprägten Feingliederung. (Vgl. Anhang 4)

Der „*Kriterienkatalog*" von **BALLI/JUNGKUNZ/WIELPÜTZ** (KOBRA) bildet die folgenden vier Schwerpunkte:

I	II	III	IV
Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	Institutionelle Rahmenbedingungen	Lehren und Lernen	Evaluation/Transfer

Dabei gliedern sich die Institutionellen Rahmenbedingungen in:

II	
Institutionelle Rahmenbedingungen	
Träger/Veranstalter	Personal (Qualifikation/Förderung)

Lehren und Lernen gliedern sich in:

III					
Lehren und Lernen					
Teilnehmer/-innen (Voraussetzungen/Orientierung)	Lern-/Bildungsziele	Themen/ Inhalte	Methoden	Lernerfolgskontrolle	Kommunikation

mit Feingliederung der jeweiligen Beurteilungsfelder.

Keines dieser Modelle – so fruchtbar sie für die Beurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen für Frauen auch sind – ist ein **passgenaues** Instrument für das Ziel der vorliegenden Arbeit, nämlich die Analyse berufsbildender Fernlehrgänge unter Berücksichtigung der Genderperspektive. Dazu bedarf es einer sorgfältigen **„Innenansicht"** des Lehrmaterials und des begleitenden Unterrichts. Die benötigten Analysekriterien ordnen sich am besten im Bereich III „Lehren und lernen" des Modells des Koordinierungs- und Beratungszentrums für die Weiterbildung von Frauen (KOBRA) ein, nur sind sie hier noch nicht deutlich

genug abgebildet, weil das Modell von KOBRA der Beurteilung einer Weiterbildungsmaßnahme in ihrer Gesamtheit dienen soll.

4.1.2 Die zentralen Dimensionen der Analyse und die entsprechenden Kriterien

Nach intensiver Prüfung aller abgeleiteten Kriterien wird offenkundig, dass drei Dimensionen im Mittelpunkt der Analyse des schriftlichen Materials wie auch des begleitenden Unterrichts stehen müssen: die Sprachstruktur der Texte, ihre fachlich-inhaltliche Struktur und ihre methodisch-didaktische Struktur. Die **zentralen Dimensionen der Analyse** sind deshalb die Sprache, die Inhalte und die Unterrichtsmethode – jeweils unter der Fragestellung:

- Ist die **Sprache** geschlechtergerecht?
- Werden beide Geschlechter gleichwertig in die **Lehr-/Lerninhalte** einbezogen?
- Werden Frauen und Männer unter methodisch-didaktischen Aspekten in Text und begleitendem Unterricht gleichgestellt, und nutzt die **methodisch-didaktische Vorgehensweisen** Ansätze weiblicher Lernkultur?

Zur Erleichterung ihrer Anwendung werden alle Kriterien als Fragen formuliert – die sog. „Prüffragen".

Viele weitere wichtige Aspekte zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung sind Bereichen zuzuordnen, die hier nicht untersucht werden – wie den gesellschaftlichen[108] oder institutionellen[109] Rahmenbedingungen. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben Kriterien, die den Fernunterricht und den begleitenden Unterricht nur am Rande betreffen.[110]

4.1.2.1 Zentrale Prüffragen zur Analyse der Sprachstruktur

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
EI 2 AGR 2	Macht das Lehrmaterial **Frauen sichtbar** und trägt die Sprache in Texten und im Unterricht der Rolle der Frau in der Gesellschaft Rechnung; werden Frauen ausdrücklich **als Frauen angesprochen** oder übersehen, verschwiegen und ausgegrenzt?	X	X

[108] Z.B.: Sieht die Bildungsmaßnahme für Frauen eine Vorbereitungsphase zur **Entscheidungsfindung** mit fundierter Berufsinformation und betrieblichem Praktikum vor?
Sind dies reine Frauenkurse?
Werden die Frauen auf ihre Sonderrolle vorbereitet, soweit es sich um „frauenuntypische" Berufe handelt?

[109] Z.B.: Haben Männer und Frauen in gleichem Umfang Zugang zu Geräten, Werkzeugen etc., und können sie ungestört daran arbeiten?

[110] Z.B.: Gibt es Regularien für die Vorstellung der Teilnehmenden am Anfang des Seminars? Haben sie eine Steuerungsfunktion?

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
AGR 3	Werden Frauen bei maskulinen **Personenbezeichnungen** und männlichen Berufs- und Funktionsbezeichnungen („generisches Maskulinum") „mitgemeint" und dadurch sprachlich ungleich behandelt?	X	X
EI 3	Werden geschlechtsspezifische Begriffe als Gattungsbegriffe gebraucht? Werden **Gattungsbegriffe geschlechtsspezifisch** verwendet?	X	(X)
EI 1	Ist das Lehrmaterial von einer Weltsicht ausschließlich aus **männlicher Perspektive** geprägt, die sich in Sprache und Denkmustern widerspiegelt und nur das Männliche als Referenzgröße kennt?	X	
R 1	Ist die **Wortwahl** bei männlichen und weiblichen Personenbezeichnungen symmetrisch? Entspricht die **Grammatik** der symmetrischen Wortwahl?	X	X
R 3	Wird ein Geschlecht regelmäßig **an erster Stelle**, das andere an zweiter Stelle genannt?	X	X
APA 5	Transportiert die Sprache Vorurteile? Kommen umgangssprachliche **Sexismen** vor oder sind Kommentare sexistisch? Werden geschlechtsstereotype Zuschreibungen verwendet?	X	X
OIK 2	Wird das Lernen von Frauen durch eine **geschlechtergerechte** Sprache unterstützt?	X	X
ESA 1	Erfahren Frauen, die sich sprachlich ausgeschlossen fühlen und ihre **Betroffenheit** darüber signalisieren, Unterstützung oder Zurückweisung?	X	X

4.1.2.2 Zentrale Prüffragen zur Analyse der fachlich-inhaltlichen Struktur sind:

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
SBF 1 APA 10	Sind Frauen und Männer in einem **zahlenmäßig ausgewogenen Verhältnis** im Text repräsentiert? Sind Frauen auch ein **thematischer Schwerpunkt**?	X	
SBF 2 OU 3	Werden Frauen in allen angesprochenen **gesellschaftlichen Bereichen** in Text- und Bildmaterialien sichtbar gemacht? Lässt der Text positive **Beispiele gleichberechtigter Teilhabe** von Frauen und Männern erkennen?	X	

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
SBF 5 SBF 3	In welchen **Berufsfeldern und -positionen** werden Frauen und Männer dargestellt? Wer bestimmt den Verlauf der Handlung? (Hauptakteure/Hauptakteurinnen; Protagonistinnen/Protagonisten)	X	
EI 5 APA 11	Wird **Geschlecht** als wichtige **soziale Variable** beachtet? Werden **Geschlechterunterschiede** thematisiert? Wie werden sie interpretiert?	X	X
APA 1 EB 1	Welchen **Anteil** haben Inhalte, die auf Männer bzw. **Frauen** bezogen sind? Werden bei der **Themenwahl** die Interessen beider Geschlechter gleichwertig berücksichtigt?	X	
SBF 4	Nimmt das Unterrichtswerk **Identifikationsangebote** auf, die Frauen nicht auf benachteiligende Rollen und Funktionen verpflichten? Zeigen und beschreiben solche Identifikationsangebote Frauen, die selbstständig, verantwortlich und kreativ handeln?	X	
SF 2	Werden Lebenserfahrung, -realität und -perspektiven beider Geschlechter zur **Konstruktion neuen Wissens** gleichberechtigt bedacht?	X	(X)
APA 2	Wie ist der Anteil der **Zitierungen** von Frauen und Männern?	X	
SBF 8 SBF 9 SBF 6	Wird die **Vereinbarkeit von Beruf und Familie** für beide Geschlechter thematisiert? Wird der gesellschaftlichen Situation **veränderter Familienverhältnisse** Rechnung getragen? Werden **Männer** auch als emotional Handelnde gezeigt, sind diese auch mit **familiären Dingen** beschäftigt?	X	X
APA 7 APA 6	Werden Untersuchungen und deren **Ergebnisse nach dem Geschlecht** aufgeschlüsselt dargestellt? Werden Ergebnisse, die auf der Untersuchung an einem Geschlecht beruhen, **generalisiert** oder auf das andere **übertragen**?	X	
SF 5	Bietet der Unterricht einen **gesellschaftspolitischen Bezugsrahmen**, der bei einer Analyse von Androzentrismus, bei Interpretation und Erklärung des Erlebten helfen könnte?	X	X
SF 3	Wird das Lernen von Männern und Frauen in gleicher Weise unterstützt oder gibt es eine **Hierarchisierung in der Bewertung** „weiblicher" und „männlicher" Wissensgebiete und Themen, Lebenserfahrung und Forschungsfragen?	X	X

4.1.2.3 Zentrale Prüffragen zur Analyse der didaktisch-methodischen Struktur:

Zunächst werden einige didaktisch-methodische Prinzipien aufgeführt, deren Einhaltung für Frauen und Männer bessere Lernbedingungen schafft; trotz ihrer allgemeinen – und nicht nur frauenspezifischen – Gültigkeit, lohnt sich ihre **konsequente Umsetzung**, denn sie ergeben sich erstens alle aus den in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten empirischen Untersuchungen, entsprechen zweitens Anforderungen an eine geschlechtergerechte Bildung, und sind drittens für Frauen besonders wichtig; Beispiele sind partizipative und kooperative Lernformen oder der Anwendungsbezug.

Es schließen sich didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechtergerechte Bildung an; hier stehen Aspekte der weiblichen Lernkultur im Mittelpunkt.

Allgemeine didaktisch-methodische Prinzipien mit besonderer Bedeutung für Frauen

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
EDV 8 EDV 9 EDV 11	Ist das **Ausbildungskonzept ganzheitlich**? Verbindet es private und politische Bildung, kognitives, soziales und emotionales Lernen? Werden die Ausbildungsinhalte im **gesellschaftlichen Kontext** vermittelt? Werden **sozialpädagogische Elemente** ebenso integriert wie persönlichkeitsstärkende Inhalte?	X	X
EDV 25	Orientiert sich der Lehrgang an den **Vorkenntnissen** der Teilnehmerinnen, die ihr Lernverhalten und ihre Lernerfahrung einschließen?	X	X
MV 6 EDV 12	Ist der **Unterrichtsstil** eher partizipativ oder autoritär? Werden **Team-, Kooperations-, Konfliktfähigkeit und Kritikfähigkeit** gestärkt?		X
EDV 29	Ist das **Curriculum** nachvollziehbar? Weshalb ist was zu lernen? Gibt es einen Überblick über den Verlauf und den Kontext der einzelnen Lernmodule? Welche Art von Leistung prüfen die **Lernerfolgskontrollen**?	X	X
MV 13	Ist bei den Lehr-/Lerninhalten und den Produkten des Lernprozesses ein **Anwendungsbezug** erkennbar?	X	X
MV 11	Wie ist das **Verhältnis von Lehren zu Lernen**? Welche Anteile haben fachsystematischer Unterricht im Gegensatz zu projekt-, handlungs- und problemorientiertem und selbstständigem Erarbeiten des Lernstoffes?	(X)	X

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
PMI 7	Werden Bildung und Lernen als prinzipiell offene Prozesse vermittelt? Wird **lebensbegleitendes Lernen** angelegt und/ oder ausgebaut?	X	X
EDV 35	In welcher Form wird der Lehrgang evaluiert? Ist die **Evaluation** Teil des Curriculums? Sind die Teilnehmerinnen in die Evaluierungen einbezogen?	X	X
MV 10	Erfolgt der Aufbau der (technischen) **Fachsprache** systematisch und im Kontext des Faches?	X	X

Didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechtergerechte Bildung

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
EI 1 EDV 21 EDV 23	Ist das Lehrmaterial von einer Weltsicht ausschließlich aus **männlicher Perspektive** geprägt, die sich in Denkmustern widerspiegelt und nur das Männliche als Referenzgröße kennt oder werden **Lerninteressen** und **Lebenserfahrungen** von Frauen beachtet und genutzt?	X	X
EDV 7 EDV 13	Ist das **Trainingspersonal** weiblich oder männlich? Werden Tutoren/Tutorinnen sowohl nach ihrer **fachlichen Kompetenz** wie nach ihrer **Sozialkompetenz** ausgewählt?	(X)	X
PMI 4 PMI 6	Ist Raum für **unterschiedliche** – von Frauen angestrebte – **Denkweisen**? Werden Frauen in ihren **eigenen Wegen** zur Bildung ernst genommen? Wird die **Suche nach dem Ich** unterstützt?	X	X
EDV 6	Wird das **Rollenspektrum** für die Frauen erweitert – z. B. in den Schulungsunterlagen mit Frauen als Agierenden?	X	
EDV 36	Wird den Teilnehmerinnen ihr jeweiliger **Lernerfolg** bewusst gemacht? Werden die Frauen bestärkt durch **Selbstevaluation** ihren persönlichen Bildungsweg mitzugestalten – z. B. durch Lerntagebücher?		
EB 12	Gibt es Lernarrangements zum Abbau von Geschlechterhierarchie und Ansätze zu mehr **Geschlechterdemokratie**?	X	X
SF 4	Erhalten Frauen und Männer von Dozenten und Dozentinnen die gleiche **Aufmerksamkeit**? Werden beide nach denselben Kriterien **beurteilt** und als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen?		X

Quelle	Kriterium	Wichtig für schriftliches Material	Wichtig für begleitenden Unterricht
SF 4 SF 6	Werden **geschlechterhierarchische Interaktionen** im Unterricht thematisiert? Wird den Frauen ihr Anteil an der Etablierung sexistischer Macht durch Männer und die **Tolerierung dieser Machtausübung** bewusst gemacht, und werden ihnen emanzipatorische Strategien vermittelt?	(X)	X
EB 8	Werden Frauen und Männer als **Sozialwesen** oder nur in ihrer Geschlechtsrolle wahrgenommen?	X	X
PMI 2	Wird die **geistige Entwicklung** der Frauen bewusst unterstützt?[111]	X	X
EI 6	Werden Verhalten, Eigenarten, Situationen **unterschiedlich** behandelt, gemessen oder **bewertet**, je nachdem, ob sie an Frauen oder Männern beobachtet werden?	X	X
EI 7	Schreibt das Material einem Geschlecht **Eigenschaften und Verhaltensweisen** zu, die beim anderen Geschlecht für weniger wichtig erachtet werden?	X	X
EI 8	Werden Frauen und Männer als **Individuen** in ihrer Geschlechtsidentität beschrieben oder ausschließlich als Teil einer **Familie**?	X	X
EI 9	Werden **Geschlechterdifferenzen** – biologische wie soziale – im Lehr-/Lernmaterial **überbewertet**?	X	
OU 4 APA 3	Ist im Text die volle Bandbreite männlicher und weiblicher **Aktivitäten** erkennbar oder herrschen gängige **Stereotypisierungen** vor? Werden menschliche **Verhaltensweisen** von einer Normgruppe abgeleitet und generalisiert?	X	X
EDV 1	Ist die Maßnahme bewusst auf den **weiblichen Lebenszusammenhang** fokussiert?	X	X
EDV 26	Orientiert sich der Lehrgang an der Lebensphase der Frauen, d. h. an ihrem Alter und der **zielgruppenspezifischen Differenz** der Erfahrung?	X	X
EDV 31	Werden die Teilnehmerinnen bei inhaltlichen Fragen ausdrücklich ermuntert, „*dass sie jederzeit und solange nachfragen, bis alle **Unklarheiten beseitigt** sind*."[112]		X

[111] Nach BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE gegebenenfalls vom Schweigen über das rezeptive und subjektive Denken zum prozeduralen und konstruierten Denken

[112] BERTHOLD/STIFTINGER, 1999: 11

4.2 Analyseverfahren

Die Auswahl der in diesem Abschnitt vorgestellten Analyseverfahren erfolgte unter dem Gesichtspunkt ihres jeweiligen konstruktiven Beitrags zu einer Analyse von Fernlehrmaterialien unter Berücksichtigung der Genderperspektive zur Entwicklung von **Qualitätskriterien für** die **Begutachtung**; häufig sind solche Qualitätskriterien für die **Entwicklung** oder Überarbeitung von Lehrgängen ebenso nützlich. In der Regel ist davon auszugehen, dass Gutachter und Gutachterinnen, Autorinnen und Autoren einen Methodenmix anwenden werden, ähnlich dem, der für diese Arbeit angewendet wurde. Ohne die Sprachanalyse auf der Grundlage feministischer Linguistik wird sicher niemand auskommen. Sie deckt aber eben nur die Dimension Sprache ab.

4.2.1 Formelle Analyse: Autorenschaft, Zugänge zu den Inhalten

Das Buch **ALEF, Paul,** 1991: **Die Ausbilder-Eignung**. Basiswissen für Prüfung und Praxis des betrieblichen Ausbilders, 4. Auflage, Feldhaus, behandelt eine „personenbezogene" Thematik mit pädagogischem Anspruch. Wer es liest, will in der Regel Ausbilder oder Ausbilderin werden, d. h. männlichen wie weiblichen Auszubildenden den Weg in die Berufswelt ebnen. Die Analyse soll zeigen, wie weit mit diesem Buch eine Vorbereitung auf diese Tätigkeit gelingen kann.

Um schnell dingfest zu machen, ob Frauen in Lehrmaterialien in der Erwachsenenbildung ausgelassen, „mitgemeint"[113], übergangen oder diskreditiert werden – in Sprache Inhalt und Methode – eignet sich die **folgende Vorgehensweise**:

- Zunächst wird alles geprüft, was Hinweise auf die Autorenschaft enthält.
- Dann werden die Teile des Buches, die den Zugang zum Inhalt erschließen sollen – wie Vorstellung des Buches, Inhalts- und Stichwortverzeichnis – kritisch geprüft, ob und wie Frauen vorkommen.
- Anschließend werden „personenbezogene" Textteile mit besonderer Relevanz für Mädchen und Frauen als Auszubildende daraufhin untersucht, wieweit sie in Sprache und Inhalt die Lebensrealität von Frauen bewusst einschließen.

Hier also die Ergebnisse der Analyse:

1. „*Zu diesem Buch*" (Seite 6): „*Da ich als langjähriger Ausbilder, Dozent für Ausbilder- und Mitarbeiterschulung und Ausbildungsberater der Industrie- und Handelskammer Frankfurt* . . ."

Das ist der erste Hinweis darauf, dass hier ein Mann aus seiner männlichen Sichtweise über Ausbildung schreibt. Er war „*Ausbilder*", „*Dozent*" und „*Berater*", er kennt die Praxis und legitimiert mit der Aufzählung dieser Funktionen seine Sicht und seine Erfahrung als

[113] Frauen sollen sich in vielen Texten und Materialien „mitgemeint" fühlen, eine Absicht, die immer dann scheitert, wenn sich die „Mitgemeinten" nicht angesprochen fühlen.

universell – ein deutliches Beispiel für androzentrische Wahrnehmung, männliche Definitionsmacht und den Anspruch auf Generalisierung der eigenen Perspektive als der einzig möglichen und gültigen.

Bezüge auf Gesprächspartner aus der Praxis
– *„Herrn Dipl.-Handelslehrer Herbert Dörr . . .“*
– *Arbeitskreis Cham/Windischbergerdorf/Bayern* . . .
– die *Ausbilder der Degussa AG* . . .
– die *Ausbilder von Banken und Versicherungen* . . .“ (Seite 6)

zeigen, dass sich der Autor auch entweder ausschließlich mit Männern unterhalten hat oder denkbare Gesprächspartnerinnen schlicht unterschlägt.

2. Seine **Sprache** ist ganz konsequent sexistisch[114], Substantive, die Personen bezeichnen, kommen ausschließlich in der männlichen Form vor. Dem steht der „Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“[115] in Titel und Inhalt ebenso entgegen wie Beschlüsse des Bundestages[116], Beschlüsse des (damaligen) Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sowie das Arbeitsrechtliche EG-Anpassungsgesetz.

3. Im **Inhaltsverzeichnis** (Seiten 7–12) kommen Frauen nicht vor; nur der Abschnitt „*Mutterschutzgesetz*“ lässt erkennen: außer Männern gibt es Mütter. Der Abschnitt III heißt – im Gegensatz zum „Rahmenstoffplan . . .“ – „*Der Jugendliche in der Ausbildung*“ statt „*Jugendliche in der Ausbildung*“; letztere ist eine Pluralform, die ohne Umstand Frauen einbezogen hätte.

4. Im **Stichwortverzeichnis** (Seiten 310–312) kommen weder Mädchen noch Frauen vor. Auch das Wort „*Auszubildender*“ wird im Singular verwendet; dabei wären im Plural auch die jungen Frauen wiederum mühelos anzusprechen!

Die einzigen „frauennahen“ Begriffe sind im Stichwortverzeichnis:
- Frauen- und Mutterschutz (Seiten 303)
- Gesetz zum Schutze der erwerbstätigen Mutter (Seiten 164 und 303)
- Mutterschaftsgeld (Seite 297)
- Mutterschaftshilfe (Seite 298)
- Mutterschutzgesetz (Seiten 164, 215, 303)
- Stillzeit (Seite 295).

Frauen sind also Mütter und deshalb zu schützen – als Auszubildende kommen sie nicht vor.

Anschließend wurden Stichwörter (u. a. „*Chancengleichheit*, „*Beruf*“, „*Emotionen*“, „*Emotionalität*“, „*Entwicklung der Persönlichkeit*“, „*Entwicklungspsychologie*“, „*Pubertät*“, „*Sexualtrieb*“) und Abschnitte (u. a. „*Die körperliche Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen*“, „*Einführung in das Lernen*“, „*Verlauf des Lernprozesses und Lernstufen*“,

[114] GUENTHERODT, 1980a; HELLINGER, 1980; GUENTHERODT/HELLINGER/PUSCH/TRÖMEL-PLÖTZ, 1981; HELLINGER/BIERBACH, 1993; MÜLLER/FUCHS, 1993a; GRABRUCKER, 1993; PRAVDA, 1994, 1995; PUSCH, 1991; Sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter in der Gesetzessprache, 1992; TRÖMEL-PLÖTZ, 1980, 1982, 1984
[115] Beschluss des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 22.11.1994
[116] DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990

„*Der Jugendliche als Individuum*“, „*Intellektuelle Entwicklung*“) untersucht, in denen Geschlechterdifferenzen unter allen Umständen zu erwarten gewesen wären.[117]

4.2.2 Kommentiertes Literaturverzeichnis

Ein gutes Beispiel gibt PHILIPP (o. J. [1996]) zum Thema „*Personalwirtschaft und Geschlechterverhältnis*“. In ihrem kommentierten Literaturverzeichnis hat sie neuere deutschsprachige personalwirtschaftliche Literatur analysiert unter der Frage, wie mit der Geschlechtsspezifik umgegangen wird. Konkrete Fragen, die sie an die Texte stellt, sind:

- Wo und wie kommen weibliche Beschäftigte vor?
- Ist die Kategorie Geschlecht in der Personalwirtschaft von Bedeutung?
- Welches Verständnis von Frauen als Arbeitnehmerinnen wird vermittelt?

Sie klassifiziert die analysierten Texte in ihrer Synopse (Seite 19) nach folgendem Gliederungsschema:

1. Frauen kommen nicht vor – 3 von 12 Titeln
2. Frauen kommen selten vor
   a) in negativen (oder stereotypen) Kontexten – 2 von 12 Titeln
   b) in neutralen Kontexten (nichtbewertenden Beispielen) – 1 von 12 Titeln
3. Frauen als besondere Beschäftigtengruppe
   a) als Störfaktor – 1 von 12 Titeln
   b) als defizitäre Gruppe – 3 von 12 Titeln
   c) als diskriminierte Gruppe – 3 von 12 Titeln
4. eigenes Frauenkapitel/Abschnitt – 3 von 12 Titeln
5. Geschlecht als differenzierende Kategorie – 0 von 12 Titeln.

4.2.3 Analyse von Nachschlagewerken

Die folgende Verfahrensweise eignet sich zur Analyse von Nachschlagewerken – hier demonstriert an SCHÄFERS, Bernhard/ZAPF, Wolfgang (Hrsg.), 1998: Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (Copyright bei Leske und Budrich, Opladen).

Sieben Aspekte wurden analysiert:

1. **Autorenschaft**: Von den 67 Artikeln wurden 6 von Frauen, aber 55 von Männern und 6 von gemischten Teams geschrieben.

[117] Da in diesem Abschnitt Verfahren zur Analyse von Texten unter der Genderperspektive fokussiert werden sollen, sind die ausführlichen Ergebnisse zur inhaltlichen Analyse im Kapitel „Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Inhalte“ dargestellt.

2. In diesem Buch sind „*Frauen*“ mit einem **eigenen Artikel** von OSTNER (Seiten 210–221) vertreten.
3. Daneben enthält das **Sachregister** unter dem **Stichwort *„Frauen“*** 24 Verweise auf andere Artikel des Buches. Dies sind:

Seiten	**Artikelüberschrift**
38, 41	Armut
62, 64 f., 67, 69	Berufs- und Qualifikationsstruktur
114	Demokratie, Demokratisierung
132	Deutsche Nation
147	Eigentum/Eigentumsordnung
174	Eliten, Führungsgruppen
246, 248	Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) von 1949–1990
447	Lebensverlauf
469	Migration
483	Neue soziale Bewegungen
555	Sexualität
598	Soziale Probleme
615 f., 621	Soziale Ungleichheiten. Klassen und Schichten
648	Sozialstruktur
678, 682	Vereine
738, 740	Wohnen

4. Außerdem kommen im **Sachregister weitere Stichworte** mit je ein bis drei Fundstellen vor:
   - *Frauenarbeitsschutz*
   - *Frauenbeschäftigungsgrad*
   - *Frauenbewegung*
   - *Frauenforschung*
   - *Frauenkriminalität*
   - *Frauenpolitik*
   - *Frauenquote.*
5. Andererseits werden **Personenbegriffe** im Sachregister immer noch ausschließlich in der männlichen Form verwendet: „*Arbeiter*“, „*Arbeitnehmer*“, „*Arzt*“, „*Asylbewerber*“, „*Ausländer*“, „*Aussiedler*“, „*Bauern*“, „*Bundesbeauftragter . . .*“, „*Gastarbeiter*“, „*Juden*“, „*Katholiken*“, „*Modernisierungsgewinner/-verlierer*“, „*Pendler*“, „*Spätaussiedler*“, „*Übersiedler*“, „*Wehrbeauftragter*“.

6. Es gibt im Sachregister das Stichwort „***Hausfrau***“, einen „**Hausmann**“ gibt es nicht. Symmetrisch sind dagegen die Begriffe „*Mutter*“ und „*Vater*“.

7. Auch eine **stichprobenartige Durchsicht anderer Artikel** hat ergeben, dass Frauen – wenn auch nicht überall – integriert sind. Beispielsweise sind „*Alter und Altern der Gesellschaft*“ oder „*Haushalte und Haushaltsproduktion in der Bundesrepublik Deutschland*“ m.E. konsequent nach Frauen und Männern gegliedert. Im Artikel „*Arbeitslosigkeit*“ z. B. sind Frauen allerdings wieder unsichtbar gemacht.

Als Gesamteindruck lässt sich sagen: Im „*Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*“ hat die Welt tatsächlich zwei Geschlechter. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die differenzierte Betrachtung sozialstruktureller Verteilung aufgrund geschlechtsspezifischer Varianzen in so wichtigen Bereichen wie z. B. „*Berufs- und Qualifikationsstruktur*“ mit seinen arbeits- und tarifrechtlichen sowie sozialpolitischen Folgen.

4.2.4 Quantitative Sprachanalyse auf der Grundlage feministischer Linguistik

Eine sexistische Sprache „springt“ gewissermaßen als erstes ins Auge. Deshalb wird die reine Sprachanalyse auf der Grundlage feministischer Linguistik an erster Stelle behandelt. Den Blick für eine Sprachanalyse haben vor allem PUSCH, TRÖMEL-PLÖTZ und GRABRUKKER geschärft. Aber auch Veröffentlichungen des DEUTSCHEN BUNDESTAGES (1990b) und des Europarates (1990) haben feministische Linguistinnen in ihrem Anliegen bestärkt. Die Folge waren eine Reihe von Leitlinien zum Gebrauch einer nicht-sexistischen Sprache.[118]

Die feministische Sprachanalyse ist dazu geeignet, Texte aller Art und in allen Details zu untersuchen – einschließlich der Titel von Lehrmaterialien, der Ansprache der Lernenden, der Beispiele und Grafiken in Lehr-/Lernmaterialien, des Umgangs mit Gesetzestexten und anderen Zitaten, sowie der Definitionen im Glossar. Sie bezieht sich auf Substantive, soweit sie Personen bezeichnen (vor allem Berufsbezeichnungen), aber ebenso auf Pronomina (Personal-, Possessiv-, Relativpronomina), auf eine Symmetrie in Sprachgebrauch und Grammatik, auf die Reihenfolge der Personenbezeichnungen, auf überflüssige Personifizierung und Maskulinisierung, auf den Gebrauch von „man“ etc.

Mit einem Beispiel für eine rein **quantitative Sprachanalyse** soll gezeigt werden, wie viel Information wir durch bloßes Auszählen der Substantive und Pronomina über die Gendergerechtigkeit und damit Qualität eines Textes erhalten: Hier wurden alle erwähnten Personen eines Lehrbriefs (FLI 4, LB 8) und die auf sie bezogenen Pronomina vollständig gezählt.

---

[118] BRAUN 1991; BUNDESSTELLE FÜR BÜROORGANISATION UND BÜROTECHNIK 1993; BUNDESVERWALTUNGSAMT 1996; COUNCIL OF EUROPE 1990; Empfehlungen für eine zeitgemäße, Frauen und Männer angemessen berücksichtigende Verwaltungssprache 1990; Frauen und Männer in der Sprache 1991; Frauen und Sprache (o.J.); Für eine Verwaltungssprache, die Frauen nicht mehr zu „Männern“ macht, (o.J.); GUENTHERODT/HELLINGER/PUSCH/TRÖMEL-PLÖTZ 1981; GUENTHERODT 1980a; HELLINGER/BIERBACH 1993; MINISTERIUM FÜR DIE GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN 1990; MÜLLER/FUCHS 1993b; NIEDERSÄCHSISCHES MITTEILUNGSBLATT 1991; NIEDZWIECKI, 1993; PRAVDA, 1994; SPIESS, 1991; Sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter in der Gesetzessprache, 1992; WALTER, 1991

Gefundene männliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der männlichen Personenbezeichnungen	Anzahl der männlichen Pronomina	Gefundene weibliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der weiblichen Personenbezeichnungen	Anzahl der weiblichen Pronomina
Ausbilder (Sing. & Plur.)	427[119]	112[120]	Ausbilderin – Ausbilderinnen	6	0[121]
(der) Jugendliche[122]	225	105	(die) Jugendliche	0	0
(der) Auszubildende	114	23	(die) Auszubildende	0	0
man[123]	100	0	(frau)	0	0
männlicher Vorname	19	11	weiblicher Vorname	9	3
Ausländer (Sing. & Plur.)	14	0	Ausländerin – Ausländerinnen	1	0
Erzieher (Sing. & Plur.) Pädagoge – Pädagogen	14	1	Erzieherin – Erzieherinnen Pädagogin – Pädagoginnen	0	0
(der) Süchtige	13	7	(die) Süchtige	0	0
jeder	12	0	jede	0	0
Mitarbeiter (Sing. & Plur.)	11	0	Mitarbeiterin – Mitarbeiterinnen	0	0
Herr . . . Ausbilder . . .	8	1	Frau . . . Ausbilderin . . .	1	0
(Arbeits-)Kollege – Kollegen	6	0	(Arbeits-)Kollegin – Kolleginnen	0	0
Kunde – Kunden	6	1	Kundin – Kundinnen	0	0
Partner (Sing. & Plur.)	5	0	Partnerin – Partnerinnen	0	0
Kaufmann/Einzelhandels-	4		Kauffrau/Einzelhandels-	0	0

[119] Es werden nur die Substantive, nicht aber die gleichzeitig benutzten männlichen Artikel gezählt.

[120] Er, sein, ihn, ihm, dessen, dieser: Ein Pronomen ist laut Duden ein Wort, das an Stelle eines Nomens steht. Pronomina sind also ständige Rückbezüge auf die erwähnte Person, so dass auch ein Text ohne eine Personenbezeichnung „ein Geschlecht hat". Die ständige Wiederholung des Geschlechts der – z. B. handelnden – Person intensiviert die psychologische Wirkung, die von einer Personenbezeichnung ausgeht. Bei der Lektüre wird mit Hilfe der Pronomina immer wieder verdeutlicht, wer handelt, betroffen ist etc. Im Rahmen einer feministischen Textanalyse ist die Anzahl der Pronomina von erheblichem Gewicht, weil ein Text mit vielen männlichen Pronomina sehr viel sexistischer wirkt als ein Text mit wenigen Rückbezügen auf einen Mann.

[121] Die Tatsache, dass hier keine Pronomina vorkommen, könnte daran liegen, dass „Ausbilderin" nur in Überschriften, Übersichten etc. benutzt wird; damit stünde „Ausbilderin" zwar an prominenter Stelle, wo sie auch unverzichtbar ist – nur reicht das eben nicht aus.

[122] Die Verfasser benutzen eine Vielzahl von Begriffen, bei denen sich ein Sexismus mühelos vermeiden lässt, indem statt der Singularform mit einem männlichen Artikel die Pluralform verwendet wird – also „die Jugendlichen" statt „*der Jugendliche*". Weitere derartige Begriffe sind: „Andere", „Ausbildende", „Auszubildende", „Begabte", „Beteiligte", „Betreffende", „Betroffene", „diejenigen", „Ehrgeizige", „Eilige", „Erwachsene", „Faule", „Gekränkte", „Gelobte", „Lernende", „Sicherheitsbewusste", „Süchtige", „Suchtkranke", „Trotzige", „Verantwortliche". Der sprachliche Ausschluss von Frauen erfolgt hier also allein über den Gebrauch des – meist verzichtbaren – männlichen Artikels im Singular. Von der Pluralform machen die Verfasser fast überhaupt keinen Gebrauch.

[123] *„man: Das unbestimmte Pronomen der 3. Person (mhd., ahd man) hat sich aus dem Nominativ Einz. des unter → Mann behandelten Substantivs entwickelt"*; Quelle: Der Große Duden. Band 7, Mannheim 1963 Herkunftswörterbuch, Seite 419

Gefundene männliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der männlichen Personenbezeichnungen	Anzahl der männlichen Pronomina	Gefundene weibliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der weiblichen Personenbezeichnungen	Anzahl der weiblichen Pronomina
Lehrer/Berufsschullehrer (Sing. & Plur.)	4	0	Lehrerin/Berufsschullehrerin – Lehrerinnen/ Berufsschullehrerinnen	0	0
(der) Suchtkranke	4	1	(die) Suchtkranke	0	0
Alkoholiker (Sing. & Plur.)	3	10	Alkoholikerin – Alkoholikerinnen	0	0
Berufsanfänger (Sing. & Plur.)	3	0	Berufsanfängerin – Berufsanfängerinnen	0	0
Freund – Freunde	3	0	Freundin – Freundinnen	0	0
Helfer (Sing. & Plur.)	3	0	Helferin – Helferinnen	0	0
Wissenschaftler (Sing. & Plur.)	3	0	Wissenschaftlerin – Wissenschaftlerinnen	0	0
Arbeitnehmer (Sing. & Plur.)	2	0	Arbeitnehmerin – Arbeitnehmerinnen	0	0
Aussiedler (Sing. & Plur.)	2	0	Aussiedlerin – Aussiedlerinnen	0	0
derjenige	2	2	diejenige	0	0
Gesprächspartner (Sing. & Plur.)	2	0	Gesprächspartnerin – Gesprächspartnerinnen	0	0
(der) Lernende	2	3	(die) Lernende	0	0
Schlosser (Sing. & Plur.)	2	0	Schlosserin – Schlosserinnen	0	0
Therapeut – Therapeuten	2	0	Therapeutin – Therapeutinnen	0	0
Abgänger (Sing. & Plur.)[124]	1	0	Abgängerin – Abgängerinnen	0	0
(der) Ausbildende	1	0	(die) Ausbildende	0	0
Ausbildungsleiter (Sing. & Plur.)	1	0	Ausbildungsleiterin – Ausbildungsleiterinnen	0	0
Ausbildungsplatzbewerber (Sing. & Plur.)	1	0	Ausbildungsplatzbewerberin – Ausbildungsplatzbewerberinnen	0	0
Autofahrer (Sing. & Plur.)	1	1	Autofahrerin – Autofahrerinnen	0	0
(der) Begabte	1	1	(die) Begabte	0	0

[124] Viele männliche Personenbezeichnungen tauchen nur ein einziges Mal im Lehrbrief auf. Jede einzelne allein wäre in einem sonst nicht-sexistischen Text nicht gravierend. Misogyn wird der Text hier aber erstens durch ihre Vielzahl und zweitens durch die Verschiedenartigkeit der Tätigkeiten oder Charakteristika, in denen sich die beiden Verfasser Männer, aber keine einzige Frau, vorstellen können. So wird die gesamte sprachliche und inhaltliche Struktur des Textes hochgradig sexistisch.

Gefundene männliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der männlichen Personenbezeichnungen	Anzahl der männlichen Pronomina	Gefundene weibliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der weiblichen Personenbezeichnungen	Anzahl der weiblichen Pronomina
Beobachter (Sing. & Plur.)	1	0	Beobachterin – Beobachterinnen	0	0
Berater (Sing. & Plur.)	1	0	Beraterin – Beraterinnen	0	0
Berufsschüler (Sing. & Plur.)	1	0	Berufsschülerin – Berufsschülerinnen	0	0
(der) Beteiligte	1	0	(die) Beteiligte	0	0
(der) Betreffende	1	0	(die) Betreffende	0	0
(der) Betroffene	1	0	(die) Betroffene	0	0
Chemikant – Chemikanten	1	0	Chemikantin – Chemikantinnen	0	0
der andere	1	0	die andere	0	0
der eine . . . der andere	1	0	die eine . . . die andere	0	0
Drogenkonsument – Drogenkonsumenten	1	0	Drogenkonsumentin – Drogenkonsumentinnen	0	0
(der) Ehrgeizige	1	0	(die) Ehrgeizige	0	0
(der) Eilige	1	1	(die) Eilige	0	0
(der) Erwachsene	1	0	(die) Erwachsene	0	0
Experte – Experten	1	0	Expertin – Expertinnen	0	0
(der) Faule	1	0	(die) Faule	0	0
(der) Gekränkte	1	0	(die) Gekränkte	0	0
(der) Gelobte	1	0	(die) Gelobte	0	0
Gewohnheitstrinker (Sing. & Plur.)	1	0	Gewohnheitstrinkerin – Gewohnheitstrinkerinnen	0	0
Hauptakteure (Sing. & Plur.)	1	0	Hauptakteurin – Hauptakteurinnen	0	0
Intrigant	1	1	Intrigantin	0	0
keiner, keinen	1	0	keine	0	0
(der) Kontaktfreudige	1	0	(die) Kontaktfreudige	0	0
Kontrahent – Kontrahenten	1	0	Kontrahentin – Kontrahentinnen	0	0
Lehrgangsteilnehmer (Sing. & Plur.)	1	0	Lehrgangsteilnehmerin – Lehrgangsteilnehmerinnen	0	0
Lehrmeister	1	0	Lehrmeisterin	0	0
Lernpartner (Sing. & Plur.)	1	0	Lernpartnerin – Lernpartnerinnen	0	0

Gefundene männliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der männlichen Personenbezeichnungen	Anzahl der männlichen Pronomina	Gefundene weibliche Personenbezeichnungen und Namen	Anzahl der weiblichen Personenbezeichnungen	Anzahl der weiblichen Pronomina
Leser (Sing. & Plur.)	1	0	Leserin – Leserinnen	0	0
Moderator – Moderatoren	1	0	Moderatorin – Moderatorinnen	0	0
Nachbar – Nachbarn	1	0	Nachbarin – Nachbarinnen	0	0
Psychiater (Sing. & Plur.)	1	0	Psychiaterin – Psychiaterinnen	0	0
Psychologe – Psychologen	1	0	Psychologin – Psychologinnen	0	0
Rivale – Rivalen	1	0	Rivalin – Rivalinnen	0	0
Rollenspieler (Sing. & Plur.)	1	0	Rollenspielerin – Rollenspielerinnen	0	0
Schüler (Sing. & Plur.)	1	0	Schülerin – Schülerinnen	0	0
(der) Sicherheitsbewusste	1	0	(die) Sicherheitsbewusste	0	0
Spieler (Sing. & Plur.)	1	1	Spielerin – Spielerinnen	0	0
Störenfried	1	1	*keine entsprechende weibliche Form*	0	0
Suchthelfer (Sing. & Plur.)	1	0	Suchthelferin – Suchthelferinnen	0	0
Teilnehmer (Sing. & Plur.)	1	0	Teilnehmerin – Teilnehmerinnen	0	0
Testkonstrukteur Testkonstrukteure	1	0	Testkonstrukteurin – Testkonstrukteurinnen	0	0
(der) Trotzige	1	1	(die) Trotzige	0	0
Träger (Sing. & Plur.)	1	0	Trägerin – Trägerinnen	0	0
Türke – Türken	1	0	Türkin – Türkinnen	0	0
(der) Verantwortliche	1	1	(die) Verantwortliche	0	0
Wettbewerber (Sing. & Plur.)	1	0	Wettbewerberin – Wettbewerberinnen	0	0

Fazit: In einem Lehrbrief mit dem Titel „Der Jugendliche in der Ausbildung. Teil 3“

- stehen 427 Ausbildern (mit Rückbezügen durch 112 Pronomina) 6 Ausbilderinnen (ohne Rückbezüge durch Pronomina) gegenüber
- kommen 225 männliche Jugendliche (mit Rückbezügen durch 105 Pronomina), aber keine einzige weibliche Jugendliche vor
- gibt es 114 männliche Auszubildende (mit Rückbezügen durch 23 Pronomina), aber keine einzige weibliche Auszubildende

- werden 11 Mitarbeiter und 6 Kollegen erwähnt, aber keine Mitarbeiterin und keine Kollegin
- wird eine Vielzahl einzelner Personen grundsätzlich und ausschließlich in der männlichen Form gebraucht.

Damit ist dieser Text in hohem Maße sexistisch: Er macht Frauen unsichtbar.

4.2.5 Quantitative Analyse der Beispiele, Fälle, Bilder etc.

Manchmal gibt die Analyse der im Lehrtext didaktisch genutzten Beispiele, Fälle und Lernkontrollaufgaben allein schon ein zutreffendes Bild – eine Vorgehensweise, die insbesondere dann hilft, wenn eine vollständige Textanalyse nicht möglich ist. Exemplarisch Lehrbrief: Buchführung, Lektion 1, Grundlagen I: Einführung, Inventur, Inventar und Bilanz[125]

Seite	Erwähnte Personen
11	Beispiel: ein Orthopädieschuhmacher
13	Beispiel: ein Getränkegroßhändler mit 40 Lieferanten und 80 Kunden Beispiel: der Inhaber eines Kinos Beispiel: der Betreiber eines Kiosks, der keine Mitarbeiter benötigt und Minderkaufmann ist
15	das Beispiel mit dem Kioskbetreiber wird fortgesetzt
16	Kontrollfragen: Frisiersalon Nina Roth mit einer Angestellten, Bauchladenverkäufer
17	Beispiel: Apotheker, Frachtführer, Trödelhändler
18	Kontrollfrage: ein Unternehmer
23	Kontrollfrage: der Einzelhändler Erich Müller und sein Sohn Dietmar, der das Geschäft übernehmen soll, während der Tochter Erika ihr Erbteil ausbezahlt werden soll; ein Rechtsanwalt
25	Beispiel: 2 x Kunde Hans Eberlein, 2 x Lieferant Friedrich Maier
27	Kontrollfrage: ein Chef eines Warenhandelsbetriebs
33	Kontrollfrage: ein Landwirt
35	Kontrollfrage: ein Chef, die Kundin Elisabeth Wiegand
36	Beispiele: ein Großhändler, die Geschäftsleute A und B, die zunächst geschlechtsneutral erscheinen, sich dann aber mit „er“ und „Geschäftsmann“ doch als Männer zeigen
37	Beispiel: ein Geschäftsmann
38 38 bis 45	Kontrollfrage: ein amerikanischer Händler Beispiele und Kontrollfragen: zahlreich Peter Ravensberger

[125] FLI 1: „Geprüfter Bilanzbuchhalter/Geprüfte Bilanzbuchhalterin (IHK)“

Seite	Erwähnte Personen
46	Beispiel: Firma Friedrich Müller, Herr Müller
57	Prüfungsaufgabe: Fahrradfachgeschäft Gustav Wiegand GmbH
60	Prüfungsaufgabe: ein Handwerker

Die Beispiele und Aufgaben sind durch eine Konzentration auf männliche Personen als die Träger von wirtschaftlichem Handeln gekennzeichnet. Frauen kommen in den Beispielen sowie in den Selbst- und Fremdkontrollaufgaben nicht in angemessener Zahl als unabhängig und kompetent handelnde Wirtschaftssubjekte vor. Zusätzlich erschweren die notwendigen rechtstechnischen Begriffe im Fach Buchführung (z. B. Voll-, Muss- und Sollkaufmann) eine nicht-sexistische Sprache.

Ähnlich wurde bei der Analyse der Bilder eines Lehrbriefs aus einem Lehrgang „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin“ (FLI 1, BW 102) verfahren, d. h. er wurde eher unter quantitativen als unter qualitativen Gesichtspunkten analysiert. Der Lehrbrief enthält auf 25 Seiten Bilder, auf denen Menschen als Frauen oder Männer zu erkennen sind – einmal sind sie aktiv, ein anderes Mal passiv. Eine Analyse der Bilder zeigt das folgende Muster:

Seite	Frauen		Männer	
	aktiv	passiv	aktiv	passiv
1			1	
5			2	
9			2	
12			1	
14		1		
19			1	
22				2
23			3	
28			1	
29	2		2	
31		2		6
34	1			
35	2			
46			3	
57			2	
59			2	
67	2			
70			2	

Seite	Frauen		Männer	
	aktiv	passiv	aktiv	passiv
77	2			
79			1	
83			5	
85	1		3	
88	7			
92			1	
94	1		3	
Summe	**18**	**3**	**35**	**8**

Schon eine oberflächliche quantitative Analyse der Bilder bringt die folgenden exemplarischen Ergebnisse:

- bis Seite 29 kommt der Lehrbrief ohne aktive Frauen aus
- insgesamt ist das Verhältnis dargestellter Frauen zu dargestellten Männern 21 : 43, also ein Drittel zu zwei Dritteln bei einer Bevölkerungsmehrheit von Frauen
- es gibt fast doppelt so viele aktive Männer wie aktive Frauen.

Das ist eine Verzerrung der Lebenswirklichkeit von heute und bereitet die Lernenden nicht auf ihre Berufsrealität vor.

4.2.6 Qualitative Analyse der Beispiele, Fälle, Aufgaben etc.

Wenn die Ausführungen überwiegend auf Sachen – und nicht auf Personen – gerichtet sind, ist es leichter, einen weniger sexistischen Text abzuliefern – wie z. B. der Lehrbrief „*Immobilien*“[126]. Dennoch lohnt eine kritische Durchsicht aller Beispiele und Lernkontrollaufgaben mit Blick auf die **Rolle der** darin **handelnden Personen** und den **Handlungskontext**:

Seite	Handelnde Person im Kontext ihrer Handlung
3	*Thomas Müller* mit seinem verstorbenen Großvater und den beiden lästigen alten Frauen (Großmutter und Großtante), deren Rechte an der Immobilie er nun „*dulden*“ muss – bis zu „*deren Tod*“. Diese „*Lasten*“ hindern ihn daran, einen „*anständigen Preis* (zu) *erzielen*“.
4	*Klaus Reich*, er besitzt einen Bauernhof
5	*Erika Wiegand*, die selbstständige Unternehmerin, muss Konkurs anmelden; da helfen der Bank auch kein „*eifriger Mitarbeiter der Kreditabteilung*“ und sein „*Abteilungsleiter*“

[126] FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)“

Seite	Handelnde Person im Kontext ihrer Handlung
6	nochmals *Erika Wiegand*, die nun ihre Interessen zu wahren wusste
15	*ein Kunde*, der ein Haus kaufen und beraten werden will; im Gegensatz zu *Frau Klein* aus dem Lehrbrief I hat er keine Angst
18	*Familie Stein* und ihr großes Holzhaus
23	*Klaus und Elfriede Miethasser*; aber der Finanzberater, Herr Klug, fragt nur Herrn Miethasser, der dann auch die notwendigen Angaben macht
25	*Sonny Sorglos*, der „*dank seiner fundierten EDV-Kenntnisse . . . einem hochdotierten Job nachgeht*"; sein Freund ist Finanzberater. „*Seine schwangere junge Frau*" „*bedrängt*" ihn „*schon seit einigen Monaten*"; er kauft also eine Eigentumswohnung und sichert „*sich und seine wachsende Familie gegen Lebensrisiken finanziell ab*"
26	*Winfried Winkel* setzt „*einen langgehegten Plan in die Tat um*" und kauft eine Wohnung
30	der misstrauische *Andreas Argwohn* hat Bedenken, seine Verlobte will, dass er eine Eigentumswohnung kauft; sie redet ihm „*gut zu und kann ihn schließlich halbwegs . . . überzeugen*"
33	*Heinz Spekulatius* kauft ein Grundstück und verkauft es raffiniert wieder mit „*einem erheblichen Kapitalgewinn*" *Axel Hausfreak* bekommt ein Baudarlehen
37	der *Freiberufler Hans Häusle* „*kauft ein Einfamilienhaus und zieht mit seiner ganzen Familie ein*"; unten richtet er sein Arbeitszimmer ein *Ferdinand Reich* hat ein Zweifamilienhaus
39	*Otto Müller* ist *selbstständiger Kaufmann*, kauft eine Altbauwohnung, modernisiert sie und spart Steuern
42	*Wolfgang Schuster* hat Anteile an einer Wohnungsbaugenossenschaft und erwirbt eine Wohnung; von Kindergeld ist die Rede, von den Kindern nicht
44	*Mathias Clever* baut *sich* ein Eigenheim; er bewohnt es mit seiner Frau und zwei minderjährigen Kindern; er geht „*systematisch vor*" bei der Lösung der Finanzierungsaufgabe
46	der *Lehrer Friedhelm Besserwisser* baut ein Haus mit Arbeitszimmer ein *berufstätiges Ehepaar* mit zwei Kindern

Fazit: Es wird überdeutlich, dass Männer oft mit Statussymbolen versehen werden: Sie haben Arbeitszimmer, sind Villenbesitzer oder selbstständiger Kaufmann, machen erhebliche Kapitalgewinne, haben fundierte EDV-Kenntnisse und einen hochdotierten Job, setzen Pläne in die Tat um, bauen *sich* ein Eigenheim und ziehen mit ihrer ganzen Familie – wie mit Möbelstücken – ein.

Wenn Frauen vorkommen, sind sie überwiegend Abhängige (nur halbwegs überzeugende Verlobte, drängelnde schwangere Ehefrauen, lästige Großmütter und -tanten). Wird von diesem Muster abgewichen, dann kann die Frau zwar Unternehmerin sein, macht aber – im Widerspruch zur Statistik – Konkurs, oder sie hat eben nur eine „*kleine*" Beratungsgesellschaft. Das Frauenbild, das hier transportiert wird, ist nicht geeignet, identitätsstiftend auf die Lernerinnen zu wirken.

5 Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Sprache

In Kapitel 4 wurden Kriterien für eine Genderanalyse aus den vorangehenden Kapiteln abgeleitet, und es wurden Analyseverfahren vorgestellt, die im Folgenden angewendet werden sollen. Als Analysedimensionen wurden extrahiert:

- Fragen nach einer geschlechtergerechten Sprache
- Fragen nach beide Geschlechter gleichwertig berücksichtigenden Lehr-/Lerninhalten
- Fragen nach didaktisch-methodischen Vorgehensweisen, die beiden Geschlechtern gerecht werden.

An erster Stelle soll die **Sprache** untersucht werden, weil sie im Vergleich zu den beiden anderen Dimensionen die Ebene ist, die wir beim Lesen eines Textes als erste wahrnehmen.

Die Analyseergebnisse werden in zwei Teilen dargestellt: In den wirtschaftswissenschaftlichen Fernlehrgängen wird die Sprache im Zusammenhang mit dem jeweiligen Fach (BWL, VWL, Recht etc.) analysiert, in den AEVO-Lehrgängen wird die Sprache im Rahmen von Themen analysiert, weil es keine klare Fächerabgrenzung gibt. Fächer und Themen strukturieren also die Analyseergebnisse. Dabei handelt es sich immer um Ergebnisse aus verschiedenen Lehrgängen, wie in Kapitel 1 (Forschungsinteresse: Gender in berufsbildenden Fernlehrgängen) dargestellt.

Stellt sich nun ein Analyseergebnis – wie z. B. „Frauen werden bei maskulinen Personenbezeichnungen und männlichen Berufs- und Funktionsbezeichnungen („generisches Maskulinum") ‚mitgemeint' und dadurch sprachlich ungleich behandelt" oder „Das Lehrmaterial macht Frauen unsichtbar; die Sprache spiegelt nicht die Rolle der Frau in der Gesellschaft angemessen wider" – in ähnlicher Form bei verschiedenen Fächern oder Themen ein, wird es fach- oder themenorientiert wiederholt. Insofern ist die Analyse bewusst redundant. Das ist notwendig, um die Relevanz der sprachlichen Analyse aus der Genderperspektive für das jeweilige Fach oder Thema plausibel zu machen.

An die Analyseergebnisse der einzelnen Fächer und Themen werden in der Regel Vorschläge für eine geschlechtergerechte Sprache angeschlossen. Damit wird in der Darstellung zwar die Grenze zwischen Analyseergebnis und seiner pädagogisch-didaktischen Umsetzung immer wieder überschritten, aber nur so wird erkennbar, dass es zu sexistischen Texten Alternativen gibt und wie sie aussehen könnten.

5.1 Analyseergebnisse aus einzelnen Fächern berufsbildender Fernlehrgänge

Wie in Kapitel 1 erläutert, werden acht wirtschaftswissenschaftliche Lehrgänge, darunter

- ein Lehrgang „Fachkauffrau/Fachkaufmann IHK für Geschäfts- und Finanzbuchführung"
- ein Lehrgang „Geprüfter Bilanzbuchhalter/Geprüfte Bilanzbuchhalterin (IHK)"
- ein Lehrgang „Touristik-Fachwirt/Touristik-Fachwirtin (IHK)"

- ein Lehrgang „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)"
- zwei Lehrgänge „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)"
- drei Lehrgänge „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen IHK",

von fünf verschiedenen Fernlehrinstituten **exemplarisch** untersucht.

Eine Auswahl der Fächer hat nicht stattgefunden; alle auffälligen Befunde sind dokumentiert. Die den einzelnen Fächern zugrunde liegenden Lehrgänge sind jeweils in der Fußnote angegeben.

5.1.1 Recht[127]

Die Autoren kennen nur *„(Mit-)Bürger"*, *„den Einzelnen"*, *„den Beamten"*, *„Beisitzer"*, *„Hauseigentümer"* etc. Sie nehmen keine Notiz von den Ergebnissen der interministeriellen Arbeitsgruppe Rechtssprache des Deutschen Bundestages vom 17.1.1990, vom Europäischen Recht und von anderen Arbeiten zur Rechtssprache.

In einem grundlegenden Text über Gerechtigkeit heißt es auf Seite 1: *„Gerechtigkeit erfordert, daß jedem „das Seine" zuteil wird . . ."*. Auch in einem weiteren Lehrgang sind die Texte zum Fach Recht in weiten Teilen durch eine Konzentration auf männliche Personen als die Träger von rechtsrelevanten Sachverhalten gekennzeichnet. Das gilt auch für die in den Text eingefügten Bilder.

In einem Lehrbrief zum Arbeitsrecht wird schon auf Seite 1 klar: Frauen kommen nicht vor. Das steht im Gegensatz zu der Bedeutung, die die Autorin der Arbeit und damit dem Arbeitsrecht für Menschen gibt. *„Am Arbeitsplatz entscheidet sich, ob der Einzelne seine Persönlichkeit entfalten kann und was in diesem Bereich geschieht, beeinflußt auch sein Freizeitverhalten: Seine Stellung im Betrieb bestimmt meist seinen Lebensstandard und sein Ansehen bzw. seine Anerkennung in der Gesellschaft."* (Hervorhebung GP)

In einem anderen Rechtslehrbrief kommen im dazugehörigen Repetitorium und im Ausbildungsleitfaden für die Kurseinheit Recht viele Herren A, B und C vor; sie sind *„Eigentümer"*, *„Käufer und Verkäufer"*, *„Kläger und Rechtsanwalt"*, *„Gebrauchtwagenhändler und Autokäufer"* – immer sind sie Männer. Frauen brauchen offenbar weder Recht noch Rechtsschutz, da es sie als selbstständig und kompetent handelnde Personen nicht gibt. In einigen Fällen hat A immerhin eine Ehefrau, in einem Fall sagt er ihr, was sie wählen soll, in einem anderen ist sie schlicht Erbin! Auch die Zugewinngemeinschaft ist eine Männereinrichtung, in der *„jeder Ehegatte sein Vermögen in seinem Eigentum . . ."* behält. Auch eine Formulierung wie *„Der Ehegatte des Bedürftigen haftet vor dessen Verwandten"* ist

[127] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Recht und Steuern
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Recht
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Einführung in das Rechtswesen; Kollektives Arbeitsrecht; Spezielle Rechtsfragen im Handel; Individualarbeitsrecht; Das Recht der Berufsausbildung
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Rechtsgrundlagen
FLI 1: „Geprüfter Bilanzbuchhalter/Geprüfte Bilanzbuchhalterin (IHK)", Recht
FLI 1: „Fachkauffrau/Fachkaufmann IHK für Geschäfts- und Finanzbuchführung", Recht

unsinnig, weil sie eine Männerehe voraussetzt. Unabhängig vom (sexistischen) Gesetzestext könnte es in einem didaktisch aufbereiteten Text ohne Schwierigkeiten heißen: „In der Zugewinngemeinschaft behalten Ehegatte und Ehegattin ihr Vermögen in ihrem Eigentum".

In einem Lehrbrief zum Recht der Berufsausbildung ist zu erwarten, dass Berufe in der männlichen und der weiblichen Form erwähnt werden. Nicht so auf Seite 1: „*Industriekaufmann*", „KFZ-*Mechaniker*", „*Friseur*", „*Bilanzbuchhalter*", „*Polier*", „*Sekretärin*", „*Fachwirte*", „*Meister*", „*Techniker*", „*Bäcker*", „*Bürokaufmann*". Das Einzige, was Frauen werden können, ist also Sekretärin – abgesehen von der nicht ganz ernst gemeinten „*Verkehrspilotin*"! Auf Seite 2 kommen zu den männlichen Berufen außerdem noch „*Rechtsanwälte*", „*Steuerberater*", „*Architekten*", „*Ärzte*" und „*Apotheker*" hinzu. Zum Schluss kommen dann noch eine Bürokauffrau und eine Friseurin vor. So lassen sich Frauen in Frauenberufe dirigieren. Solche Ausführungen suggerieren Frauen ein stark eingeschränktes Berufswahlspektrum; Männer dagegen haben die Wahl zwischen vielen interessanten und angesehenen Berufen.

Auch im Individualarbeitsrecht gibt es nur „*Arbeitgeber*" und „*Arbeitnehmer*", Frauen kommen weder sprachlich noch in den Beispielen vor. Recht, Gerechtigkeit und Rechtsstaat sind also nicht „*Normen . . . des Zusammenlebens von Menschen*", wie der Autor behauptet, sondern „Normen . . . des Zusammenlebens von Männern".

Es werden fünf praktische Fälle zur Lösung gestellt, sie enden mit der Frage „*Wie würden Sie als Betroffener . . . reagieren?*" Das schließt Frauen aus dem Lernprozess aus. An anderer Stelle führt die sexistische Sprache sogar zu Unklarheiten: Es wird der Eindruck erweckt, als ob nur ein Ehegatte erben kann.

Während den Lernenden noch begreiflich zu machen ist, dass die Rechtsterminologie der Gleichstellungspolitik noch häufig im Wege steht, gibt es keinen vernünftigen Grund für eine sexistische Sprache in den didaktisch aufbereiteten Texten. Hier werden Frauen nicht als Frauen angesprochen, sondern übersehen, verschwiegen und ausgegrenzt.

5.1.2 Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Produktionswirtschaft[128]

Es gibt nur den „*Finanzdienstleister*", „*Kunden*", „*den Einzelnen*", den „*Gläubiger*", „*Anleger*", „*Sparer*", „*Eigentümer*", „*Nachfrager*", „*Käufer*", „*Anbieter*" etc., das widerspricht dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext in der Bundesrepublik Deutschland.

[128] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Volks- und Betriebswirtschaft
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volkswirtschaftslehre; Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Produktionswirtschaft

Auch das Repetitorium – ein Lehrgangsteil, der speziell didaktischen Zielen dienen soll – kennt nur „*den Teilnehmer*". Im Ausbildungsleitfaden für die Kurseinheit wird halbherzig „dem/*r Fachberater/in für Finanzdienstleistungen*" verwendet, die in den folgenden beiden Zeilen dann „*Handelsvertreter*" und „*Mitarbeiter*" werden.

Nach systematischer Durchsicht der ersten 10 Seiten des Lehrbriefs Produktionswirtschaft und einem Überblick über den weiteren Text entsteht folgendes Bild: Ein ganz sachorientierter Text. Zwar gibt es auch bei diesem Autor nur „*Mitarbeiter*", „*Arbeiter*" und „*Arbeitnehmer*", aber es gelingt ihm, in einer weniger sexistischen Sprache zu schreiben, indem er mehrfach statt sexistischer Ausdrücke geschlechtsneutrale verwendet. Auch die Beispiele bilden nicht ausschließlich die Männerwelt ab, sondern eher einen guten Mix aus der Berufs- und Lebenserfahrung von Männern und Frauen.

Wie androzentrisch die Denkweise der Autoren eines anderen Lehrbriefs ist, lässt sich an einem Beispiel beschreiben: Sie fassen drei feminine Substantive (Banken, Sparkassen, Versicherungen) zu einem maskulinen Substantiv zusammen: „*Finanzdienstleister*". Gleichzeitig benutzen sie „*Finanzdienstleister*" auch als Bezeichnung für die künftigen Fachberaterinnen und Fachberater, womit sie Lernerinnen signalisieren, dass der Lehrgang nicht für sie vorgesehen ist. Das kann nicht im Interesse des Fernlehrinstituts sein, weil so die Motivation der Teilnehmerinnen untergraben wird, und ein Abbruch in kritischen Lernsituationen programmiert ist.

Während den Lernenden begreiflich zu machen ist, dass die Rechtsterminologie auch in der Volks- und Betriebswirtschaftslehre der Gleichstellungspolitik noch häufig im Wege steht, gibt es keinen vernünftigen Grund, die Lernerinnen mit frauenfeindlichen Sprüchen wie „*Drei Dinge treiben den Mann zum Wahnsinn, das Glücksspiel, die Frauen und das Studium der Wechselkurse*."[129] zu beschädigen.

5.1.3 Steuern[130]

In den Lehrbriefen wird durchgängig und ausschließlich die männliche Bezeichnung von Berufen und anderen personenbezogenen Substantiven verwendet: „*Mitarbeiter*", „*der Steuerpflichtige*", „*Beamte*", „*Arbeitnehmer*", „*Ärzte*", „*Rechtsanwälte*", „*Notare*". Dies widerspricht der elementarsten Regel für den nicht-sexistischen Gebrauch der deutschen Sprache. Wenn auch hier nicht verkannt wird, dass die notwendigen rechtstechnischen Begriffe eine nicht-sexistische Sprache stark behindern, ist zu fordern, dass Frauen als unabhängige Steuerzahlerinnen vorkommen.

---

[129] FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volkswirtschaftslehre; Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Lehrbrief 1/4: 22

[130] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Recht und Steuern
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Steuern
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Steuern
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Einführung in das Steuerwesen
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Jahresabschluß, Steuern

Auch in Beispielen kommen keine Frauen vor; in diesem Lehrmaterial zahlen Frauen keine Steuern. Ein sechsjähriges Kind ist doch wohl nur dann „*Steuerschuldner*", wenn es sich um einen Jungen handelt. Es hat auch nicht nur einen „*gesetzlichen Vertreter*", sondern in der Regel auch eine gesetzliche Vertreterin.

Kurios ist der Satz „*Der Arbeitnehmer ist verheiratet(,) der Ehepartner ist ebenfalls lohnsteuerpflichtig.*" (RWG 1:7) – eine grammatikalische Männerehe.

5.1.4 Versicherungsprodukte[131]

Auch in diesem Lehrbrief gibt es nur „*Arbeitnehmer*", „*Lehrer*", „*Erzieher*", „*Beamte*", „*Richter*", „*Berufssoldaten*" etc. Geschlechtsspezifische Begriffe werden als Gattungsbegriffe gebraucht.

Der totale inhaltliche Ausschluss von Frauen führt auch dazu, dass Leser und Leserinnen des Textes sich auch bei eigentlich geschlechtsneutralen Begriffen wie „*freiwillig Versicherte*" in erster Linie Männer vorstellen. Und in diesem Lehrbrief gibt es nur „*Handwerker*", „*Ärzte*", „*Zahnärzte*", „*Beamte*", „*Richter*", „*Studenten*", und immer wieder wichtig ist auch der „*Berufssoldat*".

In einem anderen Lehrbrief kommen Frauen gelegentlich vor; ihre Karriere reicht bis zur Angestellten, während die Männer mit allen möglichen respekteinflößenden Attributen ausgestattet sind: „*Referendar*", „*Hauptabteilungsleiter bei einem großen Handelshaus*", „*promoviert*", „*stolzer Sportwagenbesitzer*", „*Architekt*", „*selbständig*".

Die bloße Erwähnung einer Frau schafft noch keine Geschlechtergerechtigkeit; es können sich subtile Diskriminierungen einschleichen. So hat der Witwer den Namen Lenz, die Witwe borgt sich den Namen von ihrem Mann: „*die Witwe des Beamten Steffan D.*"

Mühelos kann auch der sprachliche Ausschluss von Frauen bei dem Begriff „*der Pflichtversicherte*" vermieden werden, indem dieses Partizipial-Substantiv im Plural benutzt wird; Partizipial-Substantive sind häufig eine Möglichkeit, ein stereotypes Splitting – Versicherungsnehmerin und Versicherungsnehmer – zu vermeiden.

[131] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte für private Haushalte
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte für private Haushalte

5.1.5 Bankprodukte, Bausparen und Immobilien[132]

Der Lehrbrief beginnt mit „*Gesellschafter G*", „*einem Sachverständigen*" und den „*verbleibenden Gesellschaftern*" – und dabei bleibt es auch. Es gibt nur „*Sparer*", „*Erfinder*", „*Geldnehmer*", „*Geldgeber*" etc. – so wird durch Beispiele ein insgesamt sachorientierter Text sexistisch eingefärbt. Der Lehrbrief „*Bausparen*" kennt auch nur: „*Sparer*", „*Bausparer*", „*den Bauwilligen*", „*Erben*", „*Arbeitnehmer*" etc.

Für den hier zentralen Begriff des „*Bauherren*" ist eine angemessene Bezeichnung für Frauen oder eine geschlechtsneutrale Benennung noch zu suchen. Auch „*Ehegatte*" ist kein geschlechtsneutraler Ausdruck, sondern bezieht sich ausschließlich auf Männer („*Jeder Ehegatte kann sein . . .*"). Zu empfehlen sind hier – neben Ehemann und Ehefrau – Eheleute, wenn beide gemeint sind oder gleichzeitig angesprochen werden sollen.

Das Lehrmaterial ist von einer Weltsicht ausschließlich aus männlicher Perspektive geprägt, die sich in Sprache und Denkmustern widerspiegelt und nur das Männliche als Referenzgröße kennt. Um Frauen in diesen Lehrbriefen als eine ernst zu nehmende, gleichgestellte Zielgruppe darzustellen, müssten auf der sprachlichen Ebene – in Lernzielen und Kernaussagen – Korrekturen vorgenommen werden mit dem Ziel einer gleichberechtigten Präsenz von Akteurinnen und Akteuren.

Das immer wieder geforderte Sichtbarmachen von Frauen in der Sprache ist keine Wortklauberei. Die in vielen Lehrbriefen belegbaren sprachlichen Androzentrismen schließen – im Verein mit der Dominanz männlicher Akteure – Frauen aus; so wird den Teilnehmerinnen jegliche Perspektive auf einen Aufstieg, der mit einem Fernlehrgang zu einem Fortbildungsberuf in der Regel angestrebt wird, genommen. Nur durch die ausdrückliche Nennung von Frauen – auch in Leitungsfunktionen – werden Frauen in solchen Positionen vorstellbar, und zwar für sie selber wie für ihre männlichen Kollegen und gegebenenfalls auch für ihre Kundinnen und Kunden. Werden Frauen in Sprache, Inhalt wie in konstruierten Fällen und Beispielen der aktuellen Lebenswelt entsprechend dargestellt, ergeben sich motivationsstiftende Identifikationsmöglichkeiten für Lernerinnen.

5.1.6 Kundenberatung[133]

Die Sprache ist konsequent sexistisch – und das in einem Lehrbrief, der von seinem Titel und der Intention des Rahmenstoffplans her personenbezogen ist. Es kommen auch keine Kundinnen vor. Im Zusammenhang mit der Beratung von privaten Haushalten, wäre zu

[132] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Bankprodukte für private Haushalte; Bausparen und Immobilien
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Bankprodukte; Immobilien; Bausparen; Realkredite und deren Tilgungsformen
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Bankprodukte für private Haushalte; Bausparen und Immobilien

[133] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Kundenberatung und Arbeitsorganisation
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Kundenberatung und Privathaushaltsanalyse, Arbeitsmethodik und -organisation
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Kundenberatung und Arbeitsorganisation

erwarten gewesen, dass die Autoren wenigstens hier auch Kundinnen mitdenken. Aber auch in diesem Abschnitt kommen wieder nur „*Kunden*“ und „*Finanzdienstleistungsberater*“ vor. Besonders störend sind auch Tabellenüberschriften wie „*Antragsteller/Kreditnehmer*“ einerseits und „*Ehegatte/Mitantragsteller*“ andererseits; hier sind Männer – aller Lebenserfahrung zum Trotz – gänzlich unter sich.

Und an wessen berufsbegleitende Ausbildung ist wohl gedacht, wenn diese „*bis hin zum Handwerksmeister*“ führt? Die Formulierung „*Hier reift . . . ein Kind als Mensch und Kunde heran*“ müsste richtiger heißen „. . . als Mann und Kunde. . .“. Weibliche Menschen kommen nicht vor. Insofern stimmt die Überschrift: „*Lebensabschnitte eines Privatkunden*“.

Der „*Kunde ist das Maß aller Dinge*“, heißt es da – und die Kundin? Die Lernenden erfahren zumindest nichts über sie. Wie soll so gelernt werden, ein individuelles Angebot – insbesondere für Kundinnen – zu entwickeln?

Auch in Texten, mit denen der Eindruck von Moderne, Dynamik etc. transportiert werden soll, gelingt es den Autoren nicht, die traditionelle Geschlechtsblindheit zu überwinden: So werden personenbezogene Substantive fast ausschließlich in ihrer männlichen Form benutzt („*Kunden*“, „*jeder*“, „*man . . . in der Erziehung seiner Kinder*“, „*Autor*“, „*Spieler*“, „*Beobachter*“, „*Teilnehmer*“, „*ein guter Bekannter*“, „*Versammlungsleiter*“, „*Protokollführer*“, „*Referent/Moderator*“, „*Protokollant*“, „*Leiter*“, „*Redner*“, der „*Vorsitzende*“, „*Verhandlungs- und Gesprächspartner*“, „*Hörer*“, „*Sprecher*“, „*Mitarbeiter*“ etc.). Unlogisch wird es, wenn es in der Überschrift „*Er zu ihr*“ heißt und in den Ausführungen dann doch ein Sprecher und sein Partner vorkommen (Seite 39). Vermieden werden sollten auch Beispiele wie auf Seite 51, Ziff. 7: In drei Zeilen gibt es acht lexikalische oder grammatische Bezüge auf das männliche Geschlecht: „*jeder*“, „*sein*“, „*keiner*“, „*wen*“, „*wer*“, „*der*“, „*jeder*“, „*dem anderen*“.[134]

5.1.7 Handelsbetriebslehre, Warenwirtschaft[135]

In den vorliegenden Lehrbriefen ist die Sprache überwiegend sexistisch: Substantive werden ausschließlich in ihrer männlichen Form benutzt „*Konsument*“, „*Mitarbeiter*“, „*Arzt*“, „*Rechtsanwalt*“, „*Stammkunde*“, „*Anbieter*“ etc. Da auch die Beispiele eher typisch männlichen Arbeitszusammenhängen entnommen sind, werden sie Lernerinnen weniger motivieren als Lerner. Frauenbild und Sprachgebrauch eines Autors sind ausschlaggebend dafür, ob Teilnehmerinnen sich in Lehrbriefen wiederfinden und sich sowohl als Lernende als auch als Marktteilnehmende ernst genommen fühlen.

[134] FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)“, Arbeitsmethodik und -organisation

[135] FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)“, Funktionen und Entwicklungen im Handel; Betriebsformen und Standortentscheidungen; Einführung in die Grundlagen der Organisationslehre; Zentralisation, Dezentralisation, Aufbauorganisation und Stellensysteme; Organisation im Handelsbetrieb; Finanzierung; Warenwirtschaft
FLI 1: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)“, Personalführung

In einem Lehrbrief kreiert der Autor für ein Lebensmittelgeschäft das Kunstwort „*Leckerschmecker*", also einen maskulin-personifizierten Namen. Einem gendersensiblen Autor wäre vielleicht „Leckerschmeck" eingefallen.

Auch am Wirtschaftsleben nehmen Frauen in diesem Lehrbrief überhaupt nicht teil: In den Fallbeispielen kommen „*Karl Stein*", „*Drabert & Söhne*", „*Felix Brünger*", sowie die „*Eigentümer*" und die „*Mitarbeiter*" für die betreffenden Warengruppen vor. Ein beruflicher Aufstieg ist offenbar nur für Männer vorgesehen: „*Stelleninhaber*", „*Filialleiter*", „*Hauptabteilungsleiter*", „*Abteilungsleiter*" etc., was Lernerinnen kaum zum Lernen anspornen dürfte.

Abschließend muss in diesem Zusammenhang gefragt werden: Wie ernst ist die geschlechtergerechte Anrede „*Liebe Fernstudienteilnehmerin, lieber Fernstudienteilnehmer*" zu nehmen, wenn die Lernenden nur „*Handelsfachwirt*" werden können? Oder wenn – nach der korrekten Anrede „*Liebe Kursteilnehmerin, lieber Kursteilnehmer*" (FG I: 3) – Frauen inhaltlich noch auf derselben Seite wieder total ausgeblendet werden. Dort ist die Rede von „*dem Vorgesetzten*", und es kommen nur „*Mitarbeiter*" vor. Hier wird die didaktische Absicht einer gendergerechten Ansprache noch im ersten Satz bzw. auf der ersten Seite wieder zunichte gemacht.

5.1.8 Unternehmensführung[136]

Bereits auf der ersten Seite der Lehrbriefe werden Frauen durch die Anrede „*Sehr geehrter Lehrgangsteilnehmer*" ausgeschlossen und damit demotiviert. Der durchgehend sexistische Sprachgebrauch offenbart, dass der Autor seine männliche Sicht auf die Welt nicht reflektiert. Der Autor hat diesen Lehrgang nicht für Lernerinnen geschrieben.

Ein anderer Autor zählt in seinen Beispielen ebenfalls nur Männer auf. Wie aber sollen Teilnehmerinnen eine berufliche Identifikation entwickeln, wenn sie im gesamten Lehrgang nicht – oder kaum – vorkommen? Das ist vor allem deshalb paradox, weil der Einzelhandel an anderer Stelle explizit als Frauenbranche beschrieben wird.

Der Lehrbrief wird schließlich seinem hohen Anspruch, am Ende die Lernenden zu befähigen, „*Führung kooperativ und erfolgreich (zu) gestalten*" nicht gerecht. Denn das „*Konzept der kooperativen Führung als unserer Kultur und unserer Gesellschaft angemessen*" steht in krassem Widerspruch zu der Art und Weise, wie Frauen hier – vor allem sprachlich – übergangen werden.

---

[136] FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Praktische Fragen der Personalwirtschaft; Personalentlohnung und Personalverwaltung; Personalwirtschaft im Handel; Grundlagen der Führung; Führung und Kommunikation; Beschaffung und Einkauf; Grundlagen, Planung und Kontrolle der Lagerwirtschaft; Technik und Organisation der Lagerhaltung und ihrer Randbereiche
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Unternehmensführung

5.1.9 Personalwirtschaftslehre[137]

Dies ist ein Lehrbrief, in dem schon in der Einleitung auch Teilnehmerinnen ausdrücklich angesprochen werden. Der Autorin und dem Autor ist offenbar die herausragende Bedeutung weiblicher Arbeitskräfte im Handel bewusst. Stichwörter wie „*Heirat*", „*Schwangerschaft*" und andere Beispiele zeigen, dass Frauen in der Personalplanung mitgedacht werden.

Um so verwunderlicher ist, dass Autorin und Autor sich dennoch einer konsequent sexistischen Sprache bedienen. Ein besonders böses Beispiel für die Beschädigung des Selbstwertgefühls von Frauen sind die in dem Lehrbrief exemplarisch abgebildeten Karrieremuster: Im „*Instanzenbild*" gibt es nur den „*Stelleninhaber*", „*seinen Stellvertreter*", „*Abteilungsleiter*", „*Gruppenleiter*", „*Sachbearbeiter*", „*Meister*" etc. Auf diese Weise wird Frauen deutlich gemacht, dass sie für einen Aufstieg nicht vorgesehen sind. Das Ignorieren von Frauen und ihrer Leistungen verunsichert die Lernerinnen und gibt ihnen das Gefühl der Bedeutungslosigkeit. Das ist für Frauen in einer Fortbildungsmaßnahme in hohem Maße demotivierend und untergräbt ihr für erfolgreiches Lernen notwendiges Selbstbewusstsein.

In einem anderen Lehrbrief zu „*Personalentlohnung und Personalverwaltung*" wird schon in der Einleitung nur „*der Leser*" angesprochen – also ab der dritten Zeile der Einleitung haben Leserinnen keine Chance, in den Fachdiskurs als Lernende, als Mitarbeiterin oder als Führungskraft einbezogen zu werden. Und das in einem Wirtschaftssektor, der von der Arbeit der Frauen lebt.

5.1.10 EDV[138]

Der Lehrbrief EDV 1N ist ein Text, der als Einstieg mit einem Dialog didaktisch aufgelockert wird: Ein „*Anfänger*" und ein „*DV-Profi*" unterhalten sich über EDV. Je länger die beiden reden, desto klarer wird die geheime Botschaft: EDV ist nichts für Frauen! Die Sache ist zu wichtig, eine Frau ist als „*DV-Profi*" nicht vorstellbar. Die Sprache bedient sich ausschließlich männlicher Substantive: „*Benutzer*", „*Experte*", „*Sachbearbeiter*", „*Kunde*", „*Staatsbeamter*", „*Programmierer*" etc. Sogar die US-Armee ist nicht eine Auftraggeberin, was grammatikalisch richtig wäre, sondern ein „*Auftraggeber*".

Für die übrigen Lehrbriefe gilt Ähnliches. Die Autoren verfassen ihre Texte ohne Gendersensibilität, sonst könnten überholte Begriffe wie „Ein-Mann-GmbH" (Lehrbrief DSS 1:7) nicht mit solcher Selbstverständlichkeit verwendet werden. Auch die mit Lehrbrief

---

[137] FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Praktische Fragen der Personalwirtschaft; Personalentlohnung und Personalverwaltung; Personalwirtschaft im Handel; Grundlagen der Führung; Führung und Kommunikation; Beschaffung und Einkauf; Grundlagen, Planung und Kontrolle der Lagerwirtschaft; Technik und Organisation der Lagerhaltung und ihrer Randbereiche
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Personalwirtschaft

[138] FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Elektronische Datenverarbeitung, Informations- und Kommunikationstechniken

DSS 2 beabsichtigte „*Anwendung der gesetzlichen Vorschriften auf die praktische Arbeit mit personenbezogenen Daten*" erfolgt ausschließlich mit männlichen Personenbezeichnungen.

Vom Standpunkt der Lernerin aus werden Frauen auf diese Weise aus einem zukunftsorientierten Arbeitsfeld herausgehalten, und ihnen wird „Technikdistanz" suggeriert. Einschlägige Untersuchungen weisen darauf hin, dass Frauen einen eigenen Technikzugang haben, der auf Anwendung zielt, und dass sie sehr viel häufiger als Männer sensibel sind für Technikfolgenabschätzungen. Entsprechende Erkenntnisse und deren didaktische Umsetzung haben aber noch keinen Eingang in diesen Lehrgang gefunden, der damit nicht zuletzt im Widerspruch steht zu Bemühungen von Wirtschaft und Politik, gerade auch weibliche Potenziale für dringend benötigte Fachkräfte in den IuK-Technologien aufzuspüren und zu fördern.

5.2 Analyseergebnisse aus Fernlehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen (AdA)[139]

Der folgende Abschnitt gibt die vollständige Analyse des Lehrgangs des FLI 4 und die exemplarische Analyse des Buches von ALEF, das Bestandteil eines Lehrgangs war, wieder – beide zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung. Wie oben erläutert, werden die Analyseergebnisse thematisch zusammengefasst, und zwar unter der Fragestellung: Welche sprachlichen Probleme kommen vor?

5.2.1 Männliche Substantive und Berufsbezeichnungen

Die am häufigsten festgestellte Erscheinungsform der sexistischen Sprache ist der totale oder fast vollständige Ausschluss von Frauen aus der Sprache – Frauen sind unsichtbar. Sie zieht sich durch die untersuchten Lehrbriefe – und in der Regel durch den gesamten Lehrgang. Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass das männliche Substantiv in der Regel nicht isoliert vorkommt. Ihm folgen männliche – bestimmte und unbestimmte – Artikel, Personal-, Relativ- und Possessivpronomina etc., die in ihrer Häufigkeit den androzentrischen Eindruck eines Textes außerordentlich verstärken. (Vgl. 4.2.4 Quantitative Sprachanalyse auf der Grundlage feministischer Linguistik)

Typische Beispiele sind:

- „*Der Ausbilder ist ein Teil der Umwelt des Auszubildenden. Er organisiert die Umwelt des Auszubildenden, so daß dieser möglichst viele Lernanregungen erhält und sich seine Begabungen voll entfalten. Wenn der Ausbilder seine Aufgabe vernachlässigt, werden*

[139] Es wurden einbezogen: Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung von 1995 des FLI 4 und das Buch ALEF, Paul: Die Ausbilder-Eignung. Basiswissen für Prüfung und Praxis des betrieblichen Ausbilders, 4. Auflage, Feldhaus, 1991, das Bestandteil eines Lehrgangs war.

Entwicklungsmöglichkeiten des Auszubildenden vertan." (FLI 4, LB 7: 11, Hervorhebung GP)

- „*Wenn man sich im täglichen Leben umschaut, erkennt man jedoch, daß nicht jeder den Beruf eines Arztes oder Bankkaufmanns ausüben kann und nicht jeder ausbilden darf.*" (FLI 4, LB 9: 15, Hervorhebung GP) Auch hier sind alle personenbezogenen Wörter männlich markiert.
- „*Wenn man sich als Ausbilder, Ausbildender oder auch Auszubildender z. B. durch das dienstliche Verhalten eines Ausbildungsberaters, Sachbearbeiters oder Prüfers der zuständigen Stelle in seinen Rechten beeinträchtigt fühlt, kann man eine Dienstaufsichtsbeschwerde äußern.*" (FLI 4, LB 9: 19 – Hervorhebung GP) Von 32 Wörtern sind 10 männlich markiert.
- „*Ausbildender ist derjenige, der einen anderen zur Berufsausbildung einstellt.*" (FLI 4, LB 9: 23 – Hervorhebung GP) Von 9 Wörtern sind 5 männlich markiert.

FLI 4, LB 1: 19 und 21: Die 3 großen kaufmännischen Berufe werden ausschließlich in der männlichen Form verwendet, lediglich für den Beruf mit dem geringsten Sozialprestige wird die weibliche Form hinzugefügt:

– „*Industriekaufmann*
– *Versicherungskaufmann*
– *Bankkaufmann*
– *Koch/Köchin*
– *Industriemechaniker*".

Die ausschließlich in der männlichen Form verwendeten Berufsbezeichnungen sind im Zusammenhang mit Lehrgängen zur beruflichen Fortbildung problematisch. „*Die berufliche Bildung, so sie sich an den Bedingungen der Arbeit orientiert, hilft dem Menschen, seine Identität auszuprägen und Selbständigkeit in der Lebensführung, im Denken und Handeln zu erlangen*." (FLI 4, LB 2: 29) Das gilt auch für Frauen! Wenn berufliche Bildung identitätsstiftend wirkt, dürfen Frauen in einem beruflichen Fernlehrgang nicht fortwährend in ihrer Identität beschädigt werden. Eine wichtige bildungspolitische Funktion beruflicher Fortbildung ist ihr Beitrag zu beruflichem Aufstieg. Frauen, die an solchen Lehrgängen teilnehmen, erwarten also – mit demselben Recht wie Männer – berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Wird nun der Aufstiegsberuf ausschließlich männlich markiert, verlieren die Teilnehmerinnen jegliche Perspektive einer beruflichen und persönlichen Entwicklung.

Da in vielen Fernlehrgängen die unterschiedlichen Fächer von verschiedenen Autoren – und selten von Autorinnen – geschrieben werden, muss jeder Lehrbrief einzeln untersucht werden. Hier sollen drei verschiedene Typen von sexistischen Berufsbezeichnungen bearbeitet werden:

- die ausschließlich männliche Bezeichnung von Ausbildungsberufen,
- die ausschließlich männliche Bezeichnung von Fortbildungsberufen und
- die Begriffe „*Auszubildender*" und „*Ausbilder*".

Sie haben unterschiedliche Effekte für die Lernenden. Werden Ausbildungsberufe und „*Auszubildender*" nur in der männlichen Form benutzt, wird jungen Frauen der Zugang zu den entsprechenden Berufen erschwert, sie werden unterschwellig in die „typischen Frauenberufe" kanalisiert. Bei der ausschließlich männlichen Bezeichnung von Fortbildungsberufen und dem Begriff „*Ausbilder*" besteht die Gefahr, dass Frauen dies als Signal wahrnehmen, dass diese Positionen für sie nicht vorgesehen sind.

Weitere Beispiele: „*Die Berufe Bankkaufmann, Verkäufer (in), Bürokaufmann und Industriekaufmann . . .*" (FLI 4, LB 9: 40 – Hervorhebung GP). Hier wird deutlich, dass sich der Autor zwar erwerbstätige Frauen vorstellen kann, aber nur in Klammern und in einem einzigen, wenig geachteten und schlechtbezahlten Beruf.

Es werden fünf vertiefende und ergänzende Aufgaben gestellt. Akteure sind: „*ein Abiturient*", „*ein Jugendlicher*", „*ein Berufsanfänger*", noch „*ein Jugendlicher*", „*ein Bewerber*". (FLI 4, LB 9: 41) Hier handelt es sich um Beispiele, bei denen die Geschlechter ohne Schwierigkeiten alternierend hätten vorkommen können.

„*Häufig werden Meister, Techniker, Ingenieure, Betriebswirte, Ingenieurpädagogen und Personen mit entsprechender Berufsausbildung zu Ausbildungsberatern bestellt.*" (FLI 4, LB 9: 64 – Hervorhebung GP) Dies ist eine Satzkonstruktion, in der sogar das weibliche Substantiv Personen männlich markiert wird: Die Person wird zum Ausbildungsberater.

Während in der Überschrift noch von Auszubildenden im Plural die Rede ist, werden „*die Auszubildenden*" schon im folgenden Satz zu „*dem Auszubildenden*".(FLI 4, LB 9: 64) Es besteht – vor allem – für Lernerinnen überhaupt keine Chance, anzunehmen, hier wären die jungen Frauen mitgedacht.

Im Beispiel eines Zeugnisses (FLI 4, LB 9: 77 und 102) taucht eine weibliche Auszubildende auf: „*Frl. Bauer*" (!); sie wird zum „*Bankkaufmann*" ausgebildet. Beurteilt wird sie von zwei Männern: dem „*Ausbildenden*" und dem „*Ausbilder*".

Bei der Erläuterung des Berufsausbildungsvertrages sind in einer Grafik von weniger als 10 cm in Höhe und Breite angehende Ausbilderinnen fünfmal ausgeschlossen: Für sie ist kein Platz, es gibt nur „*den Auszubildenden*", „*den Ausbilder*", zweimal „*den Ausbildenden*" und „*den Erfüllungsgehilfen*". (FLI 4, LB 9: 78) Bewusst oder unbewusst werden sich Lernerinnen in solchen Momenten fragen, was der Kurs mit ihnen zu tun hat und ob sie für das aussichtslose Unterfangen, Ausbilderin zu werden, weiterhin ihre Zeit und Kraft verwenden sollen.

„*Die vertragschließenden Parteien nennt man Tarifpartner.*" (FLI 4, LB 10: 27) Wieso sind Gewerkschaften, gewerkschaftliche Spitzenorganisationen und Vertragsparteien „*Tarifpartner*"? Grammatikalisch richtig wäre Partnerinnen (FLI 4, LB 10: 21 ff.). Sinnvoll wäre es, Arbeitgeber und Gewerkschaften zu „Tarifparteien" zusammenzufassen, das würde die Personalisierung vermeiden. Ein weiteres Beispiel, wie ein Femininum zum Maskulinum wird: Gemeinden als „*Unfallversicherungsträger*". (FLI 4, LB 10: 76)

„Der Arbeitgeber darf einen Jugendlichen nur einstellen, wenn eine vom Arzt ausgestellte Bescheinigung vorliegt." – keine Arbeitgeberin, keine Jugendliche, keine Ärztin! (FLI 4, LB 10: 59, Hervorhebung GP)

Im Lehrbrief 11 von FLI 4 kommen *„Ausbilderinnen"* – vorwiegend in Überschriften – sprachlich vor, aber konsequent an zweiter Stelle! Wenn im Text dann nur Männer vorkommen, bekommt der halbherzige Versuch einen entleerten Charakter (z. B. FLI 4, LB 11: 9). Besonders krasses Beispiel: Unter der Überschrift *„Tätigkeitsbereiche und Aufgaben der Ausbilder/Ausbilderinnen"* wird in einer Übersicht *„Ausbilder/Ausbilderin"* herausgehoben verwendet, die Ausbilderinnen werden dann aber in der nächsten Zeile wieder nur *„Fachmann"*, *„Erzieher"*, *„Personalentwickler"*, *„Interessenvertreter"* und *„Vorgesetzter"*. (FLI 4, LB 11: 12) Hier hat der Autor die Norm scheinbar erfüllt, den Inhalt aber nicht erschlossen.

5.2.2 Definitionen im Glossar

Nur 6 der 11 Lehrbriefe von FLI 4 haben *„Glossarregister"* (1, 2, 3, 4, 7, 8). Wenn es sie gibt – z. B. in Lehrbrief 3 – kennt auch das gesamte *„Glossarregister"* keine Frauen. Es gibt nur *„Diskussionsleiter"*, *„den Auszubildenden"*, *„Partner"*, *„Zuschauer"*, *„Beobachter"*, *„den Lehrenden"*, *„Gesprächsteilnehmer"*, *„den Befragten"*, *„Rollenspieler"*, *„Gesprächsleiter"* und immer wieder den *„Ausbilder"*. (FLI 4, LB 3: 72 ff.)

An der Definition von *„Ausbildender"* im *„Glossarregister"* lässt sich verdeutlichen, dass bei einem sexistischen Sprachgebrauch nicht nur die männlichen Substantive die Aufmerksamkeit auf das männliche Geschlecht lenken, sondern eine Vielzahl anderer Wortarten wie bestimmte und unbestimmte Artikel, Personal-, Relativ- und Possessivpronomina etc. *„Nach § 53 des Berufsbildungsgesetzes ist derjenige Ausbildender, der einen anderen zur Berufsausbildung einstellt. Daher können grundsätzlich alle natürlichen und juristischen Personen Ausbildende sein, wenn die Voraussetzungen der persönlichen Eignung erfüllt werden. Im Einzelfall ist der Ausbildende die Person, die den Berufsausbildungsvertrag mit dem Auszubildenden abschließt, z. B. der Betriebsinhaber, der Ausbildungsleiter, der Personalleiter. Der Ausbildende überträgt dem Ausbilder seine vertraglichen Ausbildungspflichten und haftet für Fehler des Ausbilders."* (FLI 4, LB 1: 62 – Hervorhebungen GP) Von 67 Wörtern sind 22 – also alle personenbezogenen Wörter – männlich markiert.

5.2.3 Geschlechtsneutrale Begriffe

„Die Auszubildenden sollen nach Ablauf der betrieblichen Ausbildung allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten des Bankkaufmanns erworben haben." (FLI 4, LB 2: 33) An solchen Sätzen ist zu erkennen, wie wenig auch beim Plural Frauen mitgedacht werden. Die sexistische Sprachstruktur setzt sich in den Beispielen fort, wird durch die Inhalte verstärkt und

führt dazu, dass selbst, wenn der Plural benutzt wird, der Gesamtkontext den Eindruck vermittelt, es seien doch wieder nur Männer gemeint.

Bei bestimmten Wörtern (insbesondere Partizipien) lässt sich durch die Pluralform eine sexistische Sprache leicht vermeiden. Aber auch das setzt Sprachsensibilität voraus. In dem Satz: „*Da die Auszubildenden auch Arbeitnehmer sind . . .*" (FLI 4, LB 1: 11) wird dieser positive Effekt umgehend konterkariert – Frauen werden schon beim nächsten Substantiv wieder ausgeschlossen.

Ähnlich verhält es sich mit – im Ursprung – geschlechtsneutralen Begriffen oder als geschlechtsneutral akzeptierten Begriffen wie z. B. „Mensch". Wenn „*der junge Mensch*" sprachlich von lauter „*Mitarbeitern*", „*Ausbildern*" und „*Ausbildungsleitern*" umgeben ist, entsteht – wie selbstverständlich – das Bild eines (männlichen) Auszubildenden. (FLI 4, LB 1: 15) Autor und Co-Autorin benutzen im Lehrbrief 7 von FLI 4 häufig „*der (junge) Mensch*", es folgt das männliche Personalpronomen. Dazu folgende Anmerkungen:

- Festzuhalten ist, dass der Wortstamm zu „*Mensch*" laut Duden[140] „*Mann*" ist.
- Auch das dazugehörige männliche Personalpronomen „*er*" macht das Wort „*Mensch*" wenig tauglich zur Bezeichnung von Frauen.
- „*Mensch*" täuscht eine Geschlechterneutralität vor, die in sozialen Zusammenhängen nicht gegeben ist. Wir werden immer als Frauen oder Männer wahrgenommen und können auch nur als solche agieren – wenn auch in sehr unterschiedlichen Rollen und Interpretationen unserer Geschlechtlichkeit.
- Wenn „*der (junge) Mensch*" in einem sprachlichen Kontext verwendet wird, der nur „*Ausbilder*", „*den Auszubildenden*" etc. kennt, haben Frauen keinen Grund, sich eingeschlossen zu fühlen, und sie werden sich in der Regel auch nicht angesprochen fühlen. (FLI 4, LB 7: 6 ff.) Wer stellt sich bei einer Formulierung wie „*. . . der Mensch – nicht nur der Jugendliche . . .*" (FLI 4, LB 7: 11) unter dem Menschen eine Frau vor?

„*Es gehört zum Grundrecht der Berufsfreiheit, seinen eigenen beruflichen Nachwuchs auszubilden.*" (FLI 4, LB 9: 22) Wieso „*seinen*"? Eine völlig unnütze Maskulinisierung des Textes, „den eigenen Nachwuchs" ist gleichermaßen klar, es sei denn, der Autor will – bewusst oder unbewusst – die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung unterschwellig mitvermitteln.

Auch „*Das Personal in der Berufsausbildung*" (FLI 4, LB 11: 16) wird vergeschlechtlicht; so werden in der Rubrik „*Betriebliches Ausbildungspersonal*" genannt: „*Ausbildender*", „*Ausbildungsleiter*", „*Ausbilder*", „*Meister*", „*Nebenamtliche Ausbilder*" und „*Fachkräfte*". Auch in den übrigen Rubriken machen sich keine Frauen in der Ausbildung nützlich.

Gliederung im FLI 4, Lehrbrief 11: *Merkmale des dualen Partners „Schule"* – hier ließe sich die Personifizierung vermeiden. „Merkmale der Schule in der dualen Partnerschaft".

[140] Der Duden, Bd. 7, Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich , 1997: 453

Es ist von der „*Identifizierung der Zugehörigen*" mit ihrer Institution die Rede. In einem Klammersatz wird erläutert, was unter Zugehörigen zu verstehen ist: „*hier der Schüler mit ihrer Schule*". So lässt sich einem geschlechtsneutralen Personenbegriff ein Geschlecht geben. (FLI 4, LB 11: 47)

5.2.4 Visualisierungen

In FLI 4, Lehrbrief 3 visualisieren Grafiken das „*Sektorenblickfeld*" des Ausbilders bei der vortragenden Unterweisungsform. 10 stilisierte Auszubildende („*Auszubildender 1, Auszubildender 2 ...*") sitzen ihm gegenüber. Solche Grafiken erlauben einen Blick in die Vorstellungswelt des Autors: Wenn er „*Auszubildende*" schreibt, imaginiert er tatsächlich nur männliche Auszubildende. Hier sollten abwechselnd männliche und weibliche Auszubildende dem „*Ausbilder*" und der „Ausbilderin" gegenübersitzen – auch wenn – wie in mehreren Grafiken – nur ein „*Auszubildender*" vorkommt. (FLI 4, LB 3: 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 31, 43, 45, 46, 48, 52)

Die Leittextmethode wird durch Fotos veranschaulicht, auf denen ausschließlich männliche Auszubildende und Ausbilder zu sehen sind. Solche Bilder und Grafiken zeigen, dass auch bei einer eindeutig nicht-sexistischen Sprache – z. B. im linguistisch korrekten Plural von Auszubildenden – nur Männer gemeint sind. (FLI 4, LB 3: 58 ff.)

In FLI 4, Lehrbrief 1 könnten Grafiken durch Hinzufügen eines einzigen Wortes in einem einzigen Kästchen, nämlich „Ausbilderinnen" geschlechtergerecht werden. (FLI 4, LB 1: 7, 9, 31). An solchen Beispielen lässt sich zeigen, dass die Behauptung, Texte würden durch die ausdrückliche Erwähnung der weiblichen Form von Personenbezeichnungen umständlich und schwer lesbar, oft gar nicht relevant ist. Es handelt sich hier nicht um das Bemühen um Sprachästhetik, sondern um mangelnde Gendersensibilität und/oder Geringschätzung von Frauen. Wenn solche Übersichten, Grafiken o. ä. sexistisch sind, ist dies ein besonders schwerwiegender Mangel, weil Grafiken etc. ja gerade das Lernen unterstützen und intensivieren sollen; anders als in Texten wird hier der Ausschluss von Frauen didaktisch verstärkt. In der folgenden Grafik (FLI 4, LB 1: 10) wird dann als Beispiel eine weibliche Auszubildende erwähnt, aber gleich wieder unter „*Auszubildender*" subsumiert.

5.2.5 Rechtstechnische Begriffe, Fachtermini, Zitate

„*Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit. Soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.*" (GG Art. 2 Abs. 1 – zitiert in FLI 4, LB 9: 14 – Hervorhebungen GP) Ohne Zweifel gehören auch Auszüge aus Gesetzestexten in einen Fernlehrgang zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung. Da in Gesetzestexten in der Regel Frauen (noch) nicht vorkommen, haben Autoren die Aufgabe, in didaktisch aufbereiteten Texten, in Fällen und Beispielen, die Gesetzessprache in einen geschlechtergerechten Text zu transponieren. (Dasselbe

Problem wird im Abschnitt „Analyseverfahren“ und im Kapitel „Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Inhalte“ angesprochen.)

Weil Autorinnen und Autoren die Freiheit in der Wahl der Texte haben, sind auch sexistische Zitate nicht von der Kritik auszunehmen, der Autor hätte andere Zitate verwenden oder sexistische kommentieren können.

5.3 Die doppelte Genderperspektive

Der Sprachgebrauch von Autoren und Autorinnen ist ausschlaggebend dafür, ob sich Teilnehmerinnen in Lehrbriefen wiederfinden und sich sowohl als Lernende als auch als Mitarbeiterinnen und ebenso als Marktteilnehmende ernst genommen fühlen. Wenn Frauen aufgrund einer sexistischen Sprache in Lehrbriefen nicht vorkommen und nicht der Rede wert sind, werden sie als Lernende demotiviert – ob ihnen das bewusst ist oder nicht. Die mentalen Bilder, die eine sexistische Sprache erzeugt, passen nicht für Lernerinnen. Wenn Frauen nicht in der gleichen Weise wie Männer angesprochen werden, besteht für sie der ständige Zweifel, ob sie mitgemeint sind oder nicht. Ein – allein schon in sprachlicher Hinsicht – androzentrischer Lehrgang der beruflichen Fortbildung vergibt die Chance, seine Lernerinnen zu ermutigen, das selbst gesteckte Ziel des Lehrgangsabschlusses zu erreichen. Es fehlt dann an der notwendigen Unterstützung, denn erst wenn die Lernerinnen sich auch selbst einen beruflichen Aufstieg zutrauen, erfüllt ein Lehrgang seine Funktion in der beruflichen Fortbildung.

Von besonderer Dringlichkeit ist eine geschlechtergerechte Sprache in Lehrgängen, die zu von Frauen bevorzugt gewählten Berufszielen führen – wie z. B. der Beruf der Touristik-Fachwirtin.[141] Vergleicht man die Anzahl von männlichen und weiblichen Prüfungsteilnehmenden der Jahre 1993 bis 1997, ist festzustellen, dass nur 1993 der Frauenanteil geringfügig unter, sonst aber immer deutlich über 70 % lag; in dem Jahr, für das letztmalig nur Zahlen aus der BRD vorliegen, war der Frauenanteil sogar fast 80 %.[142]

Für das Material zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung ist generell festzustellen, dass sich die mangelnde Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen – sprachlich, inhaltlich, didaktisch-methodisch – für zwei Personengruppen negativ auswirkt: Für **angehende Ausbilderinnen**, die immer und immer wieder das Signal erhalten: „Dies ist kein Lehrgang und kein Beruf für Frauen!“ und – mittelbar – für die **weiblichen Auszubildenden**, die in der Ausbildung durch Ausbilder ohne Gendersensibilität nicht gefördert, sondern ebenfalls in ihrem Lernen behindert werden. Ohne Zweifel wird ein engagierter Ausbilder sich auch bewusst, dass das Lernen mit diesem Lernmaterial defizitär ist, aber er wird nicht in seiner Identität beschädigt wie Ausbilderinnen und – mittelbar – weibliche Auszubildende. Das

[141] FLI 5: „Touristik-Fachwirt/Touristik-Fachwirtin (IHK)“: Hier jedoch trägt fast das gesamte Lehrmaterial die Lehrgangsbezeichnung „To(u)ristik-fachwirt“ Über die Lehrgangsbezeichnung hinaus ist die Sprache in den Lehrmaterialien sexistisch – Frauen werden sprachlich ausgeschlossen, sie sind „nicht der Rede wert“. Eine Anpassung der Lehrbriefe in Sprache, Inhalt und Methode an die in Deutschland und Europa politisch-moralisch verbindliche Gleichstellungspolitik wird dringend empfohlen.

[142] Statistisches Bundesamt, BIBB-Datenblatt 7020

Lehr-/Lernmaterial ist also mit einer **doppelten Genderperspektive** – der Perspektive der künftigen Ausbilderin und der Perspektive der weiblichen Auszubildenden – kritisch zu analysieren.

Häufig sind Sprache und Inhalt verknüpft. Das heißt: Mit einer Frauen ausschließenden Sprache wird auch das Erkennen von Geschlechterdifferenzen in den jeweiligen Inhalten erschwert oder unmöglich gemacht. Erst wenn – z. B. – neben „Kunden" auch „Kundinnen" explizit genannt werden, ist der inhaltliche Zugang zu unterschiedlichem Kaufverhalten von Männern und Frauen zweifellos möglich. Weitere Ausführungen und Beispiele enthält das Kapitel „Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Inhalte".

6 Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Inhalte

Wie im Abschnitt „Dimension Sprache" festgestellt, werden wir dem Gleichbehandlungsgrundsatz in Wissenschaft und Forschung nur gerecht, wenn wir eine geschlechtergerechte **Sprache** verwenden und Frauen auch in den **Inhalten** und **Didaktik**/**Methodik** einschließen. Für die Analyse von Lehrmaterialien unter Berücksichtigung der Genderperspektive tritt also neben die – oft auf den ersten Blick erkennbare – Sprachdimension gleichbedeutend die Inhaltsdimension. Das ist das eigentliche Feld des Gender-Mainstreaming und damit schwieriger als die Sprachanalyse, weil wir buchstäblich alle Inhalte daraufhin überprüfen müssen, ob Frauenbelange – in jedem einzelnen Fach – angemessen berücksichtigt werden. Die Hauptprobleme sind dabei sowohl stofflicher wie didaktisch-methodischer Art: Erstens wurden uns die Kenntnisse über Betroffenheit, Interessen und Bedürfnisse von Frauen in fast allen Bereichen vorenthalten, so dass wir sie oft erst aufdecken müssen. Zweitens ist die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension die größte Herausforderung an die didaktische Phantasie, um „*die Geschlechterperspektive nicht nur zu addieren, sondern im Sinne des „Mainstreaming-Konzeptes" eine tatsächliche Integration der Geschlechterperspektive zu ermöglichen.*" (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999: 186)

Die Vorgehensweise in diesem Teil der Analyse ist ähnlich wie bei der „Dimension Sprache":

- Der Text ist an vielen Stellen bewusst redundant. Analyseergebnisse werden auch hier für die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer im Zusammenhang mit dem jeweiligen Fach, im AEVO-Teil im Rahmen des jeweiligen Themas dargestellt. Dabei handelt es sich immer um Ergebnisse aus verschiedenen Lehrgängen – Fächer und Themen strukturieren die Analyseergebnisse. Stellt sich nun ein Analyseergebnis – wie z. B. „Der Text enthält keine Identifikationsangebote, in denen Frauen selbständig, verantwortlich und kreativ handeln" oder „Bei der Themenwahl werden die Interessen beider Geschlechter nicht gleichwertig berücksichtigt" – in ähnlicher Form bei verschiedenen Fächern oder Themen ein, wird es fach- oder themenorientiert wiederholt. Das ist einerseits notwendig, um die zahlreichen konstruktiven Vorschläge zur Verbesserung des Lehrmaterials verständlich zu machen und andererseits, um Gutachtern und Gutachterinnen, aber auch Autorinnen und Autoren die Relevanz der Genderanalyse ihres jeweiligen Faches plausibel zu machen.
- Es gibt keine strikte Abgrenzung zwischen Sprache und Inhalt. Auch die Analyseergebnisse zur Sprache müssen im Zusammenhang mit den Fächern und Themen z. T. wieder aufgegriffen werden, insbesondere weil sie hier auf die jeweilige Fachsprache bezogen werden sollen, also über eine allgemeine Sprachanalyse hinausgehen.

Das wichtigste Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung der Fülle und der Vielfalt der gefundenen Diskriminierungen und Diskriminierungsstrategien.

An die Analyseergebnisse der einzelnen Fächer und Themen werden in der Regel Vorschläge für geschlechtergerechte Inhalte angeschlossen. Damit wird in der Darstellung zwar die Grenze zwischen Analyseergebnis und seiner pädagogisch-didaktischen Umsetzung immer wieder überschritten, aber nur so wird erkennbar, dass es zu sexistischen Texten Alternativen gibt und wie sie aussehen könnten.

6.1 Analyseergebnisse aus einzelnen Fächern berufsbildender Fernlehrgänge

6.1.1 Recht[143]

Ein Lehrbrief zum Recht wird mit Ausführungen zur Rechtsordnung in Deutschland eröffnet. Unter der Überschrift „*Die Rechtsordnung Deutschlands unter Berücksichtigung der EU*" wird als „*Einstiegsfall*" der versuchte Mord einer „*eifersüchtigen Ehefrau E.*" an ihrem Mann verwendet. Eine weitere Frau soll als Mittäterin erscheinen, obgleich sie es nicht ist. Statistisch gesehen, ließe sich eher der umgekehrte Fall konstruieren: Ehefrauen oder Partnerinnen werden viel häufiger Opfer männlicher Gewalt, als Ehemänner und Partner von ihren Frauen oder Partnerinnen misshandelt und getötet werden.

An diesem Fall sollen die Lernziele des gesamten Lehrbriefs erläutert werden, nämlich:
- „*was Recht ist,*
- *welche Funktionen das Recht in unserer Gesellschaft ausübt,*
- *warum die Bundesrepublik Deutschland ein Rechtsstaat ist,*
- *welchen Grundaufbau das Recht in der Bundesrepublik Deutschland hat,*
- *wie das Recht der Bundesrepublik Deutschland in das Recht der EU eingebunden ist.*"

Der Autor nutzt also einen absolut frauenfeindlichen Fall nicht nur, um in das Fach Recht einzuführen, sondern er hängt die gesamte **Rechtssystematik** an ihm auf.

Der Teil der Überschrift „*... unter Berücksichtigung der EU*" hätte im übrigen eher zu der Vermutung Anlass gegeben, es käme GG Art. 3 zum Zuge, der aufgrund von EU-Recht geändert wurde.

In einem anderen Lehrbrief nennt der Autor Rasse, Kultur und Religion, nicht aber Geschlecht als durch die Menschenrechte geschützt. Spätestens seit der UN-Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking sind auch Frauenrechte Menschenrechte! Gerade die Frauenrechte waren lange in der aktuellen Menschenrechtsdiskussion und wären ein geeignetes Beispiel gewesen. Hier wird ein Anknüpfungspunkt für die Geschlechterfrage vergeben. Entsprechend ist auch nur von „*der Selbstachtung und der Respektierung der Artgenossen*" die Rede.

Insbesondere das Europäische Recht gibt Anlass – als Beispiel für die Umsetzung oder Nicht-Umsetzung europäischen Rechts in nationales Recht – die Gleichstellung zu thematisieren. Stattdessen werden außer Umweltschutz, die Planung von Großvorhaben und die Pauschalreise-Richtlinie behandelt.

---

[143] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Recht und Steuern
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Rechtsgrundlagen
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Recht
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Einführung in das Rechtswesen; Kollektives Arbeitsrecht; Spezielle Rechtsfragen im Handel; Individualarbeitsrecht; Das Recht der Berufsausbildung
FLI 6: „Industriefachwirte/Industriefachwirtinnen (IHK)", Recht
FLI 1: „Fachkauffrau/Fachkaufmann (IHK) für Geschäfts- und Finanzbuchführung", Recht

Als neue Gesetze werden das Bundes-Immissionsschutzgesetz und das Verwaltungsverfahrensgesetz genannt. Die neueren Gleichstellungsgesetze sind von prinzipiellerer Natur und hätten sich eher als Beispiel angeboten. Auch die Änderungen im Familienrecht sind für die Gesellschaft bedeutsamer als die genannten Gesetze, aber die Genderperspektive oder – nach EU-Recht – das Gender-Mainstreaming sind dem Autor nicht präsent.

Im Lehrbrief „*Recht*" eines anderen Lehrgangs kommen in den Beispielen ebenfalls keine wirtschaftlich handelnden Frauen vor, sondern: „*Gastwirt und Minderkaufmann F*", „*Autohändler A*", „*Gesellschafter B*", „*Prokurist P mit dem Angestellten B und dem Geschäftspartner G*", „*der Versicherungsmakler Ingo Intrige*". Das Auslassen von Frauen als wirtschaftlich handelnde Personen ist in diesem Kontext besonders misslich, weil der Text allein durch das hier nicht lösbare Problem der Begriffe wie Voll-, Minder- und Scheinkaufmann sowie durch weitere rechtstechnische Begriffe belastet und damit nicht geschlechtergerecht ist.[144]

Auch das Beispiel „*Kassiererin im Supermarkt*" als einziges Beispiel für weibliche Berufstätigkeit im Verein mit „*Architekten*", „*Prokuristen*", „*dem Inhaber eines großen Werbebüros*", einem „*Steinmetz mit Gesellen*" und zwei „*Friseurmeistern*" in der „*Aufgabe zur Selbstüberprüfung*" entspricht in diesem Kontext in keiner Weise der heutigen Berufsrealität.

Fazit der **Analyse der Beispiele** des Lehrbriefs Arbeitsrecht: Abgesehen von der „*Arbeiterin Flink*", kommen Frauen nur in Zusammenhang mit Sexualität und Schwangerschaft vor. Arbeitsrecht scheint sie nichts anzugehen – und dies, obgleich die Erwerbstätigkeit einer der zentralen Bereiche ist, die mit Benachteiligungen von Frauen verknüpft sind. Erwerbstätigkeitsabhängig sind außerdem: Sozialversicherung, Altersversorgung, Macht- und Entscheidungsfunktionen, weil sie aus dem beruflichen Umfeld vergeben werden, ebenso berufliche Weiterqualifizierung, Zugang zu Information, Entzugsmöglichkeit bei häuslicher Gewalt, Selbstwertgefühl.

Auch in anderen Lehrbriefen ignorieren die Beispiele Frauen und ihre Rolle in Gesellschaft und Erwerbsrealität. Eine **Analyse der handelnden Personen** auf den ersten 20 Seiten eines Lehrbriefs ergibt: Wenn Frauen überhaupt vorkommen, sind sie Kinder – entweder neugeboren oder vierjährig.

Hilfreich für Autoren und Autorinnen von Rechtslehrbriefen ist GERHARD (1997): Hier wird unser Stand des Wissens über die Rechtsstellung der Frauen dokumentiert, es wird gefragt, ob und inwieweit rechtliche Normen für Männer und Frauen unterschiedliche Geltung

[144] DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990b: Als deutlich geworden war, wie wichtig der Zusammenhang zwischen Sprache und Gleichberechtigung ist, wurde 1987 die Arbeitsgruppe Rechtssprache des Deutschen Bundestages eingesetzt, um die Rechtssprache auf geschlechtsbezogene Formulierungen hin zu überprüfen. Erst durch die Verwendung weiblicher wie männlicher Personalbegriffe wird erreicht, dass Frauen wie Männer in jedem Kontext vorstellbar sind.
Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe Rechtssprache sollen als **Richtschnur für die künftige Rechtssetzung** dienen. Die verschiedenen Bundesministerien werden gebeten, die Empfehlungen der Arbeitsgruppe Rechtssprache beim Entwurf von Gesetz- und Verordnungstexten zu berücksichtigen und ihre weiteren Anregungen zu nutzen. Das Bundesministerium der Justiz wird im Einzelfall Formulierungshilfen geben – wenn nötig mit sprachwissenschaftlicher Unterstützung.

beanspruchten, und es werden die bestehenden Forschungsdefizite einer Rechtsgeschichte aufgezeigt, die lange die Tatsache der Geschlechterdifferenz ignorierte. Ihr Ziel ist es, den Handlungsspielraum zu veranschaulichen, den Frauen im Rahmen der rechtlichen Ordnungen tatsächlich hatten.

Abgesehen von einer – zum Teil verschütteten – Rechtsgeschichte der Frauen, bietet sich hier als Anknüpfungspunkt das Verhältnis von Rechtsnormen vs. Rechtswirklichkeit und Rechtsprechung an; daran ließe sich die Frage anschließen, wie sie sich zueinander verhalten sollten, damit das Gleichheitsversprechen des Grundgesetzes Wirklichkeit wird. Die Bedeutung der Geschlechterdifferenz in der Geschichte des Rechts lässt sich z. B. am „allgemeinen" Wahlrecht zeigen, das selbst dann so bezeichnet wird, wenn „die Hälfte der Menschheit" nicht eingeschlossen ist. Ein weiteres lohnendes Thema ist das Familienrecht: Bis Ehefrauen in Deutschland frei über ihr Eigentum verfügen durften, ohne ihren Mann um Erlaubnis bitten zu müssen, hat es bis 1953 gedauert, als das Bundesverfassungsgericht die ehemännliche Vormundschaft außer Kraft setzte.

Das **Ziel** muss sein: geschlechtsspezifische Fragestellungen im Fach „Recht" nicht mehr weitgehend auszusparen. Ausgangspunkt sind die relevanten Lebenssituationen von Frauen, die mit typischen Rechtsfolgen verknüpft sind und die Anerkennung der Frau als Rechtsperson, unter der Fragestellung, inwieweit Frauen selbstständig Trägerinnen von Rechten und Pflichten sein konnten und sind. GERHARD (1997: 17) rekonstruiert „*mit besonderem Blick auf die sozialen Bedingungen und die Ordnung der Geschlechterverhältnisse die Geltungskraft rechtlicher Normen*". Sie weist auch auf Fragen der Periodisierung hin, zeigt sich doch, dass „*die üblichen Periodisierungen aus der Perspektive der Frauen- und Geschlechtergeschichte nicht passen, weil Verspätungen und Ungleichzeitigkeiten die Rechtsstellung der Frauen charakterisieren*". (GERHARD, 1997: 21)

6.1.2 Volks- und Betriebswirtschaftslehre[145]

Die Lehrbriefe stellen – überwiegend – die herrschende Lehre dar. Es mangelt an der Wahrnehmung neuer ökonomischer Theorien, die den „*männlichen Blick der Wirtschaftswissenschaft*" (REGENHARD/MAIER/CARL, 1994) aufdecken und erweitern. Die Autoren gestalten ihre Texte, als ob das Fachgebiet kontextfrei und entpersonalisiert, interesse- und intentionslos sei und übersehen, dass die Einbeziehung der Geschlechterdichotomie neue Fakten zu ihrem Fachgebiet beisteuern würde.

[145] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Volks- und Betriebswirtschaft
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volkswirtschaftslehre; Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre
FLI 1: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre

Die Wirtschaftswissenschaften sind nicht geschlechtslos. Der Androzentrismus der Wirtschaftswissenschaften beeinflusst die wissenschaftlichen Fragen, die wir stellen, und unsere Definition von sozialen und wissenschaftlichen Problemen. Die Autoren übersehen, dass z. B. die Konstruktion der neoklassischen Entscheidungstheorie nicht unabhängig von ihrer historischen Einbettung zu sehen ist und damit auch nicht unabhängig von den zur Zeit der Entwicklung des „rational choice Ansatzes" (Ende des 19. Jahrhunderts) bestehenden Vorstellungen zu Eigenschaften, Fähigkeiten und Rollen der Geschlechter. Wenn der historische Bezug übersehen wird, erscheinen Vorurteile über beide Geschlechter wie „höhere Gewalt", auch wenn sie zutiefst normativ und interessengeleitet sind. (HOLST, 2001)

Damit Frauen nicht im „*toten Winkel*" bleiben, haben REGENHARD/MAIER/CARL (1994) und REGENHARD (1998) das Verhältnis zwischen ökonomischen Theorien und Geschlecht bearbeitet. So sollen „*blinde Flecken, Ausklammerungen, Vereinfachungen und Verfälschungen in den gängigen Lehrmeinungen*" aufgedeckt und kritisch hinterfragt werden. REGENHARD/MAIER/CARL (1994) sind für Autorinnen und Autoren von Fernlehrmaterialien eine Quelle zur Gewinnung eines Problembewusstseins für das Verhältnis des sozialen Konstrukts „Gender" und der sozialen Konstruktion der Wirtschaftswissenschaften sowie für die Modifizierung des neoklassischen Ansatzes. Nach REGENHARD/MAIER/CARL (1994) fehlt es an methodischen, theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit dem neoklassischen Paradigma und seinen Verästelungen.

In der Volkswirtschaftslehre findet außerdem die Tatsache keinen Niederschlag, dass die vermarktete Arbeit, die Berufsarbeit, aus sich heraus nicht lebensfähig ist. Zu ihrer Sicherstellung muss in beträchtlichem Umfang unbezahlte Hausarbeit aufgewandt werden – das ist etwa die Hälfte aller in der BRD geleisteten Arbeitsstunden, und sie wird nahezu ausschließlich von Frauen geleistet. (LANGE, 1993)

Zugespitzt lassen sich neuere wirtschaftswissenschaftliche Theorien subsumieren unter der Frage: Hat das Wirtschaftssubjekt ein Geschlecht? Eine solche Fragestellung führt zu neuen Einsichten zu Themen wie: Entwicklung der Frauenerwerbstätigkeit, Frauenlöhne oder humankapitaltheoretische Erklärung der Minderentlohnung von Frauenerwerbsarbeit, Erklärungszusammenhänge der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und Geschlechterhierarchie, Bewertung von Reproduktionsarbeit, damit reproduktive und soziale Belange nicht länger nur den Stellenwert von externen Effekten haben, Einbeziehung der „privaten" Haushalte in wirtschaftstheoretische Modelle oder das Verhältnis von marktvermittelter zu nicht-marktvermittelter Ökonomie, Gleichstellungspolitik und Wirtschaftspolitik, neue Rahmenbedingungen für Existenzgründerinnen etc.

Auch könnten Lehrmaterialien zur Diskussion einer gezielten Strukturpolitik im Sinne der Gleichstellung anregen, damit auch Maßnahmen z. B. zur befristeten Absicherung von Krisenbranchen mit hohem Frauenanteil die gleich hohe strukturpolitische Aufmerksamkeit erhalten, wie sie „Männerdomänen" hatten – z. B. Kohle, Stahl, Werften. Es ließen sich auch Modelle diskutieren, wie die überwiegend unbezahlte Arbeit der Frauen als wesentlicher Bestandteil des Bruttosozialprodukts mitgerechnet werden kann. Sonst wird reproduktive Arbeit weiter im Schatten der Lohnarbeit systematisch ausgeblendet, als ob sie

zum Wirtschaftskreislauf nichts Bemerkenswertes beiträgt. Es gibt auch keine Hinweise auf geschlechterpolitische Implikationen der Arbeitslosigkeit. (HOVESTADT, 1997) Im Gegenteil: Die Bilder (z. B. FLI 1, VWD 105: 8 und 14) suggerieren, dass nur Männer von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Hier mangelt es an Geschlechtersensibilität (EICHLER, 1988) ausgerechnet bei einem Phänomen, von dem Frauen stärker und anders betroffen sind als Männer. Ein Text, der differenziert über Ursachen von Arbeitslosigkeit instruieren soll, kann nicht die Arbeitslosigkeit von Frauen ausblenden.

6.1.3 Steuern[146]

In einem Lehrgang fehlt jeder Hinweis darauf, dass Frauen und Männer vom Steuersystem sehr unterschiedlich betroffen sind. Ein Beispiel aus der Einkommensteuer könnte die Eingruppierung von Ehepaaren in die Steuerklassen mit ihren Vor- und Nachteilen für Ehemann und Ehefrau und die Abhängigkeit vom Einverständnis der Partnerin oder des Partners beim Wechsel der Steuerklasse sein.

Was allen Lehrmaterialien zum Thema „Steuern" fehlt, ist die Erkenntnis, dass unser Steuersystem eine normierende Wirkung auf Wirtschaft und Gesellschaft hat und damit an der Ungleichbehandlungen von Männern und Frauen beteiligt ist. Erst wenn Autoren und Autorinnen bereit und in der Lage sind, unser Steuersystem im Lichte des Geschlechtersystems unserer Gesellschaft zu sehen und zu analysieren, besteht die Aussicht, dass Ungerechtigkeiten erkannt und behoben werden.

HOLST (2001: 18) stellt fest: „*Auch heute noch unterstützt das Steuer- und Abgabensystem die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zwischen informeller, nichtmarktmäßiger Arbeit (vorwiegend von Frauen ausgeübt) und formeller, marktmäßiger Arbeit (vorwiegend von Männern ausgeübt). Beispiele hierfür sind das seit 1957 praktizierte Ehegattensplitting und die über den Ehemann abgeleitete soziale Sicherung der Ehefrau (z. B. Mitversicherung in der Krankenversicherung und die beitragsfreie Absicherung der Ehefrau über den Ehemann nach dessen Tod durch die Hinterbliebenenversorgung).*"

Autorinnen und Autoren sollten auch wissen, dass das Steuer- und Abgabensystem die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung stützt: So erhält der arbeitslose Ehemann einer nicht erwerbstätigen Ehefrau höhere Einkommensersatzleistungen beim Arbeitslosengeld und der Arbeitslosenhilfe als ein lediger Mann oder der Ehemann einer erwerbstätigen Ehefrau.

[146] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Recht und Steuern
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Steuern
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Steuern
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Einführung in das Steuerwesen

6.1.4 Versicherungsprodukte[147]

Im gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit und im System der geschlechterhierarchischen Arbeitsteilung differieren die Erwerbsbiografien von Frauen und Männern nicht nur hinsichtlich der Erwerbstätigkeit erheblich, sondern auch Altersversorgung und Versicherungsschutz sind davon geprägt. Gerade in Fragen der Rentenversicherung sind unbedingt Geschlechterdifferenzen zu bearbeiten. Dass das deutsche Rentensystem auf den in Vollzeit beschäftigten Mann mit 40 Berufsjahren ausgelegt ist, ist im Zusammenhang mit Arbeitsmarktproblemen und „Billig-Jobs" in das Bewusstsein aller interessierten Bürgerinnen und Bürger gedrungen. Der Aspekt der Frauenbenachteiligung wird dabei aber weiterhin kräftig verdrängt. Vor allem die Alterssicherung der heute älteren Frauen ist in der Regel am Normalmodell der lebenslangen Ehe und einem durchgängig sozialversicherten Ehemann orientiert. Frauen, die diesem Modell nicht entsprechen, sehen sich im Alter oft mit Armut konfrontiert. Fachberaterinnen und Fachberater für Finanzdienstleistungen müssen in Bezug auf Versicherungen Lücken im Versicherungsschutz auch ihrer Kundinnen aufspüren und sie mit dem Ziel eines zeitgemäßen, preisgünstigen und ausreichenden Versicherungsschutzes beraten können.

Schon auf Seite 1 des Lehrbriefs hätten sich Anknüpfungspunkte für Geschlechterdifferenzen leicht ergeben. Statt dessen ist beim Stichwort „*Solidarausgleich*" nur vom „*Familienvater*" und „*dem Alleinstehenden*" die Rede. Dann wird der Bezug der Sozialversicherung zur Erwerbstätigkeit hergestellt. Hier wäre ein weiterer Anknüpfungspunkt gewesen, Geschlechterdifferenzen darzustellen.

Hilfreich für Autoren und Autorinnen von Versicherungslehrbriefen ist der Hinweis von GERHARD (1997), dass Frauenrechte in ganz besonderem Maße eine gesellschaftliche Ordnungsfunktion haben. Nirgends wird so deutlich, welche systembedingte Rolle die Geschlechter- und Familienpolitik für Normierung und Stabilisierung der Geschlechterverhältnisse spielt, wie in der Geschichte der Sozialversicherung und der Sozialpolitik. Thematisiert werden sollten auch Modelle einer Rentenreform, die die strukturelle Benachteiligung von Frauen beseitigen – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebensbiografien und des partnerschaftlichen Gedankens der Teilhabe. Ziel muss eine eigenständige, lebensstandardsichernde Alterssicherung von Frauen sein, die die durch Kindererziehung bedingten Nachteile der Frauen auffängt. Erwähnt werden sollten auch Produkte speziell für das weibliche Geschlecht, die es mittlerweile bei vielen Banken, Sparkassen und insbesondere bei Versicherungen gibt. So erhalten Frauen günstigere Tarife für die Kfz-Versicherung und bessere Konditionen in der Lebensversicherung.

---

[147] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte für private Haushalte
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte für private Haushalte

6.1.5 Bankprodukte, Bausparen und Immobilien[148]

Mangelnde Geschlechterdifferenzierung führt auch zu Qualifizierungsdefiziten – beispielsweise in der Finanzberatung privater Haushalte. Nur die Beraterinnen und Berater, die ausdrücklich darauf geschult werden, die individuellen Beratungsbedürfnisse ihrer Kunden und Kundinnen zu erkennen und zu erkunden, können erfolgreich beraten. Wer die Lebenssituation von Frauen, ihr Verhältnis zu und ihren Umgang mit Geld nicht detailliert kennt, kann Frauen nicht in Finanzdingen beraten.[149] Der androzentrische Blick auf die Materie „*Bankprodukte für private Haushalte*" ist insofern fatal, als die künftigen Fachberater und Fachberaterinnen hier gerade das nicht lernen, was sie eigentlich in Zukunft vor allem beherrschen sollen, nämlich Privatpersonen kompetent und individuell zu beraten. Die Beratung von Frauen in Finanzgeschäften setzt andere Fähigkeiten und Kenntnisse voraus, als sie bisher üblich sind, da Frauen in Bezug auf Geld – und der damit verbundenen Macht – anders sozialisiert werden als Männer. Deshalb fühlen sich Frauen häufig in Finanzdienstleistungsunternehmen, die diesen Aspekt vernachlässigen, unangemessen beraten.[150] Solche Fehlberatungen werden durch diesen Lehrbrief programmiert, sollten aber gerade in einem Fernlehrgang vermieden werden, der die Finanzberatung privater Haushalte zum Gegenstand hat. Im Rahmenstoffplan heißt es dazu ausdrücklich: Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, „*die wirtschaftliche Situation privater Haushalte zu analysieren, diese sachgerecht zu beraten . . .*".

Das immer wieder geforderte Sichtbarmachen von Frauen in Sprache und Inhalt ist keine Spiegelfechterei. Die in vielen Lehrbriefen belegbare Dominanz männlicher Akteure nimmt den Teilnehmerinnen jegliche Perspektive auf eine Karriere etwa als Effektenberaterinnen, Spezialistinnen und Führungskräfte. Nur durch die ausdrückliche Nennung von Frauen in Leitungsfunktionen werden Frauen in solchen Positionen vorstellbar – für sie selber, für ihre männlichen Kollegen und für die Kundinnen und Kunden. Werden Frauen in konstruierten Fällen und Beispielen – in einem auch ansonsten nicht-sexistischen Text – der aktuellen Lebenswelt entsprechend dargestellt, ergeben sich motivationsstiftende Identifikationsmöglichkeiten für Lernerinnen.

Auch mit Bausparen und Immobiliengeschäften werden Frauen in diesem Lehrbrief nicht in Verbindung gebracht, vielmehr werden hier nur „*Käufer*", „*Verkäufer*", „*Eigentümer*" etc. genannt. Frauen werden also weder als Kundinnen noch als Fachberaterinnen vorstellbar, womit das Lernziel in zweifacher Hinsicht verfehlt wird: Erstens wird den Lernerinnen die für eine Fortbildungsmaßnahme notwendige Perspektive für einen beruflichen Aufstieg und ihre Professionalität in diesem Berufsfeld vorenthalten; und zweitens wird ihnen die im

---

[148] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Bankprodukte für private Haushalte; Bausparen und Immobilien
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Bankprodukte; Immobilien; Bausparen; Realkredite und deren Tilgungsformen
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Bankprodukte für private Haushalte; Bausparen und Immobilien

[149] PFEIFFER, 1999: Viele Frauen lassen sich lieber von Frauen beraten, weil sie eine andere Gesprächskultur pflegen. So trauen sich die Kundinnen bei einer weiblichen Beraterin zum Beispiel eher nachzufragen.

[150] PFEIFFER, 1999: „*Vier von fünf Frauen gaben in einer Umfrage der Investmentgesellschaft Metzler an, schlechte Erfahrungen bei Geldgeschäften gemacht zu haben. Und 30 % fühlten sich bei Beratungsgesprächen nicht ernst genommen.*" Die etablierten Geldhäuser würden „*nicht wirklich individuell informieren.*"

Rahmenstoffplan geforderte Beratungskompetenz nicht vermittelt. Dieser „heimliche Lehrplan" negiert so die Existenzberechtigung von Finanzberaterinnen, wie auch die von Kundinnen. Dies widerspricht aber dem Ausbildungsleitfaden für die Kurseinheit, wo es heißt: „*Immobilienbesitz beeinflußt das gesellschaftliche Ansehen*" – und zwar das von Frauen und Männern gleichermaßen.

Auch im Lehrbrief „*Bankprodukte I*" werden Negativbilder nicht vermieden: So erscheinen hier Frauen als schwatzhafte Sekretärinnen, als Kundinnen, die nichts von Wertpapieren verstehen oder die, wenn sie älter sind, als gebrechlich, misstrauisch und unbeholfen charakterisiert werden.

Der Lehrbrief „*Bankprodukte II*", der von männlichen Biografien mit „*Wehr- oder Zivildienst bis zum 25. Lebensjahr*" als allgemeingültigen Lebensphasen ausgeht, vermittelt ein unangemessenes Frauenbild. So hat beispielsweise „*Frau Ohnesorg*" wenig Kenntnisse, sie schnappt Dinge nur auf und bricht wegen niedriger Zinsen fast in Tränen aus. Auch am Esstisch hat sie nicht viel zu sagen, denn der Sohn beendet das Gespräch über Geld mit dem Hinweis auf die Sportschau, die „*Frau Ohnesorg*" und ihre Tochter vermutlich gar nicht sehen wollen. Geldgeschäfte tätigt sowieso „*Herr Ohnesorg*"; sogar, wenn „*Mutter Ohnesorg*" eine beträchtliche Erbschaft macht, entscheidet ihr Mann, was damit geschieht.

Das damit transportierte Frauenbild und Rollenverständnis wird auf vielfältige Weise untermauert. So wird im Handlungskontext vielfach überdeutlich, dass Männer oft mit Statussymbolen versehen werden. Frauen dagegen sind, wenn sie denn vorkommen, überwiegend Abhängige. Wird von diesem Muster abgewichen, dann kann die Frau zwar Unternehmerin sein, macht aber – im Widerspruch zur Statistik – Konkurs, oder sie hat eben nur eine *kleine* Beratungsgesellschaft. Das Frauenbild, das hier transportiert wird, ist nicht geeignet, identitätsstiftend auf die Lernerinnen zu wirken.

Bemerkenswert ist auch, dass bei der Autorin zum Stichwort „*Teilzeitkraft*" das mentale Bild einer Frau entsteht, sonst könnte es nicht heißen: „*die Rückzahlung wäre durch das Einkommen des Ehemanns gesichert*". Aber unter der Überschrift „*Zweifamilienhaus*" ist ein Text zu lesen, der auf die Deklassierung der Frau verzichtet und so die gewünschte Symmetrie der Geschlechter herstellt. Auch das „*Ehepaar Bolle*" – aus der Lernerfolgskontrolle „*Hausarbeit*" – handelt zunächst gemeinsam; dann aber ist er *Abteilungsleiter* und sie will sich „*ganz Mann, Haus und Garten widmen und plant auch bald Nachwuchs ein*".

Um Frauen in diesen Lehrbriefen als eine ernst zu nehmende gleichgestellte Zielgruppe darzustellen, müssten realitätsbezogene Aufgaben und Beispiele gewählt werden, in denen Frauen als kompetente Beraterinnen und Kundinnen zur Geltung kommen.

6.1.6 Kundenberatung[151]

Wie alle Lehrbriefe dieses Lehrgangs benutzt dieser – von seinem Titel und der Intention des Rahmenstoffplans her personenbezogene – Lehrbrief dieselben gesellschaftlichen Entwertungsmuster gegenüber angehenden Finanzberaterinnen. Es kommen auch keine Kundinnen vor – das steht auch im Widerspruch zu ihrer Begründung zum aktiven Zuhören; dort heißt es: „*Der Kunde wird aufgewertet, weil das Zuhören signalisiert, daß der FD* (Finanzdienstleister) *sich für die Person des Kunden und für seine Situation interessiert.*" Warum nicht für die Situation der Kundin?

Diese Geschlechterblindheit führt natürlich auch dazu, dass die Beschreibung der Probleme privater Haushalte aus männlicher Sicht erfolgt:

- Da haben Eltern als Doppelverdiener ein schlechtes Gewissen gegenüber ihren Kindern.
- Wieso wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass „*Frau Mustermann*" aus dem Beruf ausscheidet, wenn Nachwuchs erwartet wird? Wegen des schlechten Gewissens?

Formal ist auch nicht verständlich, warum es in diesem Lehrbrief zwar ein Segment „*Senioren*", „*junge Kunden*" etc., aber kein Segment „Frauen" gibt. Die Geschlechterblindheit des Autors gereicht hier den Lernenden zum Nachteil, weil sie über ein immer wichtiger werdendes Marktsegment nichts erfahren.

Dies und eine fehlende bedarfsgerechte Geschlechterdifferenzierung werden künftige Finanzdienstleisterinnen, die sich auf den Sektor Frauen spezialisieren wollen, kaum dazu motivieren, hier ein lohnendes Arbeitsfeld zu sehen. Die Lebensphasen von Frauen verlaufen in den meisten Fällen anders als die von Männern. Im mittleren Lebensalter haben Frauen selten die Statussymbole von Männern erreicht, vielmehr beginnt dann häufig für sie eine Zeit tiefgreifender Umorientierung, nicht selten gepaart mit Phasen intensiver Weiterbildung und einem beruflichen Neuanfang.[152] Die Art, wie hier Männerleben mit Menschenleben gleichgesetzt wird, stellt eine Lernbehinderung für Lehrgangsteilnehmerinnen dar, die dies vielfach nicht als strukturelles Problem erkennen können, sondern daraus folgern, sie hätten – ohne diese Statussymbole – persönlich versagt.

Auch fehlen Hinweise darauf, dass Frauen und Männer bei der Kreditvergabe unterschiedlich behandelt werden. So ist anzunehmen, dass die Schwester von „*Günter Glücklich*" unter den gleichen Bedingungen wie dieser den Kleinkredit nicht erhalten hätte. Hier haben die Autoren die Möglichkeit verpasst, aufklärend im Sinne von mehr Chancengleichheit Einfluss zu nehmen.

Frauen werden auch in diesem Fach aus dem Lernprozess ausgeschlossen, sie werden nur ignoriert. Zu kritisieren ist daran nicht nur, dass Frauen sprachlich nicht vorkommen, sondern auch, dass auf diese Weise den Teilnehmerinnen jegliche Perspektive auf eine Karriere als „*Finanzdienstleister*" etc. genommen wird.

---

[151] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Kundenberatung und Arbeitsorganisation
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Kundenberatung und Privathaushaltsanalyse
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Kundenberatung und Arbeitsorganisation

[152] BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE, 1986

6.1.7 Handelsbetriebslehre, Warenwirtschaft[153]

In einem Lehrbrief heißt es: „*. . . rückt nun der Käufer in den Mittelpunkt der Überlegungen. Der Anbieter muß sich gleichsam die Denkweise der Konsumenten zu eigen machen. Der Anbieter muß die Bedürfnisse der Käufer erforschen, die möglichen Verhaltensweisen abschätzen und prognostizieren, er muß auch versuchen, das Verhalten der Käufer zu beeinflussen.*" Solche Leitsätze der Verkaufspraxis können die künftigen Handelsfachwirtinnen und -fachwirte aber nur dann anwenden, wenn sie über beide – Kunden und Kundinnen – erfahren, was deren „*Verhaltensweisen*", „*Bedürfnisse*" usw. sind. Ohne explizite Nennung der Frauen und ohne Geschlechterdifferenzierung ist das unmöglich.

Auch die Firma „*Chef*", an anderer Stelle, ist männlich markiert. Ansonsten gibt es nur „*Produzenten*", „*Großhändler*", „*Sortimentsgroßhändler*", „*Einzelhändler*" und „*Konsumenten*". Da ein Teil dieser Begriffe entpersonalisiert zu verstehen ist, die Begriffe also nicht mühelos in ihrer Gesamtheit in der Doppelform „Produzent und Produzentin" sinnvoll zu gebrauchen sind, sollte wenigstens in den Beispielen versucht werden, Frauen als Subjekt aus eigenem Recht ernst zu nehmen. In den Beispielen kommen aber nur männliche Akteure vor: die „*Inhaber Herr Rotnase*" und „*Herr Schick*", der „*Großhändler Schult*", der „*Einkäufer Herr Presser*", der „*Getränkegroßhändler Trinkaus*". Selbst Kundinnen oder Konsumentinnen werden nicht genannt, obgleich sie ein wichtiges Kaufpotenzial darstellen. Eine Frauen einschließende Sprache würde den Lernenden – fast unbewusst – vermitteln, dass Kundinnen vielfach anders beworben werden müssen als Kunden. Dies ließe sich dann eher mit den eingangs gemachten Ausführungen vereinbaren.

6.1.8 Personalwirtschaftslehre[154]

„*Zahlreiche Unternehmen ändern ihre Einstellung zum Mitarbeiter. Dieser soll sich als gleichberechtigter, mitdenkender Partner fühlen und sich für die Ziele und die Existenz des Unternehmens einsetzen. . . . Denn nur die Mitarbeiter betrachten sich mit dem Unternehmen verbunden, die sich gerecht behandelt und in ihrer Arbeit von den Vorgesetzten anerkannt fühlen.*" Dieser richtige Denkansatz wird allerdings im selben Atemzug wieder eingeschränkt, da sich nur Mitarbeiter angesprochen fühlen können. Und die Mitarbeiterinnen? Werden sie von den Autoren gerecht behandelt? Auch hier müssten die Teilnehmerinnen darum kämpfen, wahrgenommen zu werden, müssten die Teilnehmerinnen um ihre Existenzberechtigung kämpfen. Mit einer Ausnahme: Einer „*Frau Müller*" wird, da sie die ihr „*obliegenden arbeitsrechtlichen Pflichten*" fortdauernd verletzt vom „*Geschäftsführer*" (!) gekündigt. Ein „*Herr Meier*" beeindruckt dagegen mit „*seiner fachlich*

[153] FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Funktionen und Entwicklungen im Handel; Betriebsformen und Standortentscheidungen; Einführung in die Grundlagen der Organisationslehre; Zentralisation, Dezentralisation, Aufbauorganisation und Stellensysteme; Organisation im Handelsbetrieb; Finanzierung; Warenwirtschaft

[154] FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Praktische Fragen der Personalwirtschaft; Personalentlohnung und Personalverwaltung; Personalwirtschaft im Handel; Grundlagen der Führung; Führung und Kommunikation; Beschaffung und Einkauf; Grundlagen, Planung und Kontrolle der Lagerwirtschaft; Technik und Organisation der Lagerhaltung und ihrer Randbereiche
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Personalwirtschaft

außerordentlich soliden Leistungsfähigkeit sowie der überzeugenden Ausübung seiner Führungsverantwortung". So wird Geschlechterhierarchie immer wieder neu hergestellt.

Im Lehrbrief „*Personalwirtschaft im Handel*" werden beispielhaft durch hierarchische Vorgaben und Stellenbeschreibungen mit nur Männern vorbehaltenen Aufstiegspositionen Lernerinnen in Lernmotivation und Aufstiegswillen eher entmutigt als beflügelt, so dass bestehende Machtverhältnisse im Handel – wie hier zwischen „*Abteilungsleiter*" und „*Verkäuferin*" – unüberwindbar erscheinen. Autor und Autorin schrecken auch nicht vor dem Stereotyp „*Abteilungsleiter – Sekretärin*" zurück. Warum nehmen Frauen an diesem Lehrgang teil? Doch wohl zu einem großen Teil, weil sie mit Hilfe dieser Fortbildungsmaßnahme gerade aufsteigen wollen.

Der Verzicht auf Geschlecht als analytischer Kategorie verursacht Probleme sowohl auf der theoretischen wie auf der Handlungsebene, weil schlüssige Konzepte für viele personalwirtschaftliche Alltagsprobleme nicht entwickelt werden können. Der Zentralbegriff „Personal" erweckt den Eindruck der Neutralität der administrierten Personen; das aber verschleiert die Tatsache, dass Personal immer in Gestalt von Männern oder Frauen daherkommt. Erst wenn die Personalwirtschaftslehre – d. h. in diesem Zusammenhang die in einem Fernlehrbrief vermittelten Kenntnisse zum Fach – die Zweigeschlechtlichkeit ihres Personals anerkennt und in geschlechtergerechte Personalentwicklungsstrategien umsetzt, gelingt eine grundsätzliche Umorientierung zum Wohle der Beschäftigten und der Wirtschaftsbetriebe. PHILIPP (o.J. [1996]) stellt fest, dass das Thema Personal Hochkonjunktur hat und beschäftigt sich u. a. mit der Frage: „*Bedeutet Professionalisierung der Personalwirtschaftslehre auch Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis?*" Ein Paradigmenwechsel wie „*Inspirieren statt Direktiven erteilen*" kann mit einer „*ungebrochenen Immunität gegenüber geschlechtsspezifischen Differenzierungen*" – der gesamten Wirtschaftswissenschaften – nicht gelingen. Positiv ausgedrückt heißt das: Es bedarf der „*Integration qualifizierter Frauenarbeit als Bestandteil der neuen Vision*".

Wenn auch der einzelne Autor oder die einzelne Autorin eines Fernlehrbriefs vielleicht nicht viel zur theoretischen Durchdringung der Geschlechterspezifik in Ökonomie und Gesellschaft beitragen kann, besteht doch die Möglichkeit, Geschlechterdifferenzen empirisch zu berücksichtigen – auf der Suche nach Konzepten und Lösungen, die die geschlechtshierarchischen Ungleichheiten und die Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt verhindern.

Lehrmaterial, das innovative und zukunftsorientierte Personalstrategien vermitteln will, kann nicht darauf verzichten, Frauenleben in den Text explizit zu integrieren, mindestens aber in einem frauenorientierten Textabschnitt Frauenbelange zu beschreiben und dadurch zu legitimieren. Damit würden Frauen unterstützt und nicht – wie hier geschehen – als „*Störfaktoren*" ausgeklammert werden. (PHILIPP, o.J. [1996]) So steht der Text im Widerspruch zu der eingangs beschriebenen Unternehmensphilosophie.

6.2 Analyseergebnisse aus Fernlehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen (AdA)[155]

Für Lehrgänge zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen ist die Genderanalyse von besonderer Bedeutung, weil hier ein Doppeldeckereffekt zum Tragen kommt: Die Teilnehmenden an solchen Kursen sind zunächst Lernende, später Lehrende. Ein Lehrgang für in der Ausbildung Tätige, der kein Bewusstsein für Geschlechterdifferenzen schafft, schadet damit nicht nur den künftigen Ausbilderinnen und Ausbildern, sondern auch deren künftigen Auszubildenden. Ein Ausbilder, der nichts über geschlechtsbezogene Unterschiede weiß, kann seine weiblichen Auszubildenden nicht fördern; eine Ausbilderin, die mit einem gendersensiblen Lehrgang gelernt hat, wird Geschlechterdifferenzen als legitimes Thema in ihrer Ausbildungsarbeit sehen, sie wahrnehmen und zum Nutzen ihrer weiblichen und männlichen Auszubildenden berücksichtigen.

Die Analyse von AdA-Lehrgängen muss also aus einer doppelten Perspektive erfolgen: der der Ausbilderin, die sich mit diesem Buch auf die Ausbildereignungsprüfung vorbereiten will, und der der jungen Frau als einer Auszubildenden, auf die dieses Buch indirekte Auswirkungen haben wird, weil ihre Ausbilder und Ausbilderinnen ihnen nur eine defizitäre Ausbildung vermitteln können.

Ein grundsätzliches Problem wird auch in den AdA-Lehrgängen besonders deutlich: Die Autoren – hier ausschließlich Männer mit einer Co-Autorin in einem einzigen Lehrbrief – rezipieren viele Wissenschaftler. Es entsteht der Eindruck, dass Frauen nichts zur Konstruktion des für Ausbilderinnen und Ausbilder wichtigen Wissens beigetragen haben, dass es also nur „Päpste" gibt: *Pawlow* (FLI 4, LB 2: 18), *Roth* (FLI 4, LB 2: 22, 33), *Hugo von St. Viktor*, *Comenius*, *Herbart*, *Klafki*, *Schulz* (alle FLI 4, LB 2: 29), *Mager* (FLI 4, LB 2: 38), *Aristoteles* (FLI 4, LB 3: 33), *Freudenstein*, *Dolch* (beide FLI 4, LB 4: 23), um nur einige zu nennen.[156] Der Eindruck wird dadurch verstärkt, dass ausschließlich von Wissenschaftlern, Pädagogen, Psychologen etc. die Rede ist.[157]

Für die Analyse bietet sich hier eine Gliederung nach Themen an.

---

[155] Es wurden einbezogen: Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung von 1995 des FLI 4 und das Buch ALEF, Paul, 1991: Die Ausbilder-Eignung. Basiswissen für Prüfung und Praxis des betrieblichen Ausbilders, 4. Auflage, Feldhaus, das Bestandteil eines Lehrgangs war.

[156] HERVÉ/NÖDINGER, 1999: „*Es gibt zwei (vornehmlich männliche) Arten, sich mit berühmten Frauen auseinanderzusetzen: sie zu diffamieren oder sie totzuschweigen. Beide (Un-)Arten begleiteten und begleiten die Geschichte der Rebellinnen.*" (Seite 7) Da – nach den Erfahrungen der Autorinnen – Frauen in Lexika kaum oder gar nicht vorkommen, ihre Lebensgeschichten und Leistungen totgeschwiegen werden, haben die Autorinnen die angegebenen Lexika untersucht – mit folgendem Ergebnis: *Deutschland, Geschichte in Lebensbildern* Hg. Lothar Gall: 53 herausragende Persönlichkeiten werden porträtiert, keine einzige Frau; *Lexikon des deutschen Widerstands*, 1994: 457 Männer & lediglich 41 Frauen (dabei werden 3 Namen genannt, die nicht enthalten sind); *Bertelsmann Musikführer*, 1991: Es existieren 2 Komponistinnen; *Klassiker deutschen Denkens* von 2 Männern hrsg.: 760 Seiten, es kommt nur Hildegard von Bingen vor; *Meister der Moderne – Künstler des 20 Jahrhunderts*, Kalender der Deutschen Bank von 1996: 12 Porträts – keine Frau.

[157] BROWN, 1994: 96: Dabei handelt es sich um „*mehr als nur eine Ansammlung zufälliger Beispiele von Männern, die als Dichter, Priester, Ärzte, Psychiater, Könige, Historiker oder Philosophen entweder absurde Behauptungen über Frauen aufgestellt haben – etwa sie hätten keine Seele, keinen Verstand, minderwertige psychologische und physische Fähigkeiten – oder, schlimmer noch, Frauen einfach ignoriert haben.*"

6.2.1 Berufsrolle der Ausbilder und Ausbilderinnen, Weiterbildung und Aufstieg

Der Lehrbrief „*Planung und Durchführung der Ausbildung – Teil 3*" enthält 20 Grafiken ohne Ausbilderin und ohne weibliche Auszubildende. Hier lernt die angehende Ausbilderin in ihrem Professionalisierungsprozess: Frauen sichtbar zu machen, ist unprofessionell. (FLI 4, LB 3: 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 31, 43, 45, 46, 48, 52)

Ein Blick auf die Seite 53 (ALEF) weist die Ausbilderin massiv darauf hin, dass Ausbildung nicht ihr Geschäft ist oder sein sollte und dass dieses Buch unter keinen Umständen für sie geschrieben oder geeignet ist: „*Der Ausbilder als Fachmann, Pädagoge, Berater und Anwalt*".

Im Kapitel „***Notwendigkeit des lebenslangen Lernens***" werden „*Formalisierte Weiterbildungen*" behandelt. (FLI 4, LB 11: 28): Hier ist die **Differenzierung nach Geschlechtern** unbedingt erforderlich, weil sonst die bekannten Muster, die Frauen zum Nachteil gereichen, verschleiert werden oder bleiben. Dazu gehört die Defizitrhetorik von der geringeren Teilnahme von Frauen an **Weiterbildungsmaßnahmen**, womit gleichzeitig die Ursache bei den Frauen gesucht wird. Tatsächlich haben Frauen seltener Zugang zur betrieblichen Weiterbildung, die vorwiegend Führungskräften angeboten wird – hier sind Frauen jedoch unterrepräsentiert. Auch der Zugang zu Gewerkschaftsseminaren wird ihnen aufgrund der Selektion der Teilnehmenden durch die örtlichen Verwaltungsstellen erschwert. (z. B. HOVESTATD, 1997: 168)

Lebenslanges Lernen erfolgt in beruflichen und außerberuflichen Strukturen. Frauen werden also in dem Maße, in dem sie an der **betrieblichen Weiterbildung** nicht angemessen beteiligt werden, benachteiligt, weil sie damit auf die außerberufliche Weiterbildung verwiesen werden, und damit ihr lebenslanges Lernen weniger auf die Arbeitswelt bezogen erfolgt. Die Auslese auf Kosten der Frauen verschärft z. Z. die Ungleichheit der Geschlechter statt sie zu beseitigen.

Berufliche Aus- und Weiterbildung sind für den Aufstieg in Führungspositionen von grundsätzlicher Bedeutung. Allein für die Ausbildung heißt es im Lehrbrief 11 von FLI 4: 28: „*Fünf Jahre nach Ausbildungsabschluß hatte bereits jeder siebte ehemalige Auszubildende eine mittlere oder höhere Führungsposition.*" (Hervorhebung GP). Diese Angabe soll einer Befragung von 3600 Absolventen der IHKn NRW entnommen sein. Das Problem bei dieser Darstellung ist, dass dieser Satz richtig sein mag, er kann aber ebenso gut falsch sein, weil nicht klar ist, ob Frauen hier wieder „mitgemeint" sind oder tatsächlich nur männliche Auszubildende befragt wurden. Auch hier fehlt es an einer Geschlechterdifferenzierung: So ist die Aussage wenig nützlich.[158] Aufgrund der Darstellung ist auch nicht nachzuvollziehen, ob die Untersuchung nicht sogar nach Geschlechtern differenziert durchgeführt wurde. Dann wären möglicherweise Geschlechterunterschiede zutage getreten, die eine Basis für die Erforschung der Ursachen solcher Geschlechterunterschiede beim Aufstieg in „*mittlere oder höhere Führungspositionen*" gelegt hätten.

[158] Eine Nachfrage bei der IHK Düsseldorf ergab, dass beide Geschlechter in die Untersuchung einbezogen waren. Eine Einsichtnahme in die Untersuchungsberichte war leider nicht möglich.

Außerdem müsste die große Bedeutung von Weiterbildung – und besonders von betrieblicher Weiterbildung – für den beruflichen Aufstieg herausgearbeitet werden, damit die Konsequenzen der Benachteiligung von Frauen in der Weiterbildung sichtbar werden. Wer Frauen von Weiterbildungsmaßnahmen ausschließt, schließt sie auch vom **beruflichen Aufstieg** aus.

6.2.2 Körperliche, seelische und geistige Entwicklung

Unter der Überschrift „***Biologische Hintergründe***" heißt es: „*Als Ausbilder betrachtet man den Menschen ganzheitlich*" (FLI 4, LB 2: 16) – das setzt voraus, dass der Ausbilder viel über weibliche Auszubildende erfährt. Seine eigene Lebens- und Lernerfahrung reicht hier nicht aus, er hat nur gelernt, ein Mann zu sein, und wird so leicht zu falschen Schlüssen kommen für die Ausbildung junger Frauen.

Anschließend werden **Wechselbeziehungen zwischen Reifen und Lernen** erörtert, und es wird festgestellt, dass Reifevorgänge u. U. erst durch Lernen zur vollen Entfaltung kommen und Lernen Reifevorgänge auslösen oder fördern kann. Männer und Frauen reifen auf unterschiedliche Art und Weise, in einem unterschiedlichen Zeitrhythmus und mit – nicht nur äußerlich sichtbarem – unterschiedlichem Ergebnis; darüber müssen künftige Ausbilder und Ausbilderinnen einige grundsätzliche Kenntnisse erhalten. Hier reifen alle Menschen zu Männern.

In einer **Übersicht** werden die **Entwicklungsphasen** für Mädchen und Jungen unterschiedlich angegeben – es wird also nach Geschlechtern differenziert (Mädchen: Hochreifezeit 13 bis 16 Jahre, Nachreifezeit 16 bis 20 Jahre; Jungen: Hochreifezeit 14 bis 17 Jahre, Nachreifezeit 17 bis 21 Jahre). In den anschließenden Erläuterungen zur Übersicht werden für die Hochreifezeit 14 bis 17 Jahre und für die Nachreifezeit 17 bis 21 Jahre angegeben. Die Jungen sind also der Maßstab, die Entwicklung von Mädchen ist für Autor und Autorin irrelevant. (FLI 4, LB 7: 12 f.)

Wie wichtig dem Autor – „*in Zusammenarbeit mit*" einer Frau – die Jungen sind, ist auch an der Ergänzungsaufgabe festzustellen „*Etwa mit dem . . . Lebensjahr ist das Längenwachstum beendet, in Einzelfällen dauert es bei jungen Männern noch etwas länger.*" (FLI 4, LB 7: 14) Es lohnt sich, in bezug auf Jungen auch den Einzelfall zu kennen; in Bezug auf Mädchen sind selbst generelle Kenntnisse verzichtbar. Auch „*der Jugendliche*", der zeitweise „*einen schlacksigen Eindruck*" macht, ist eine Beschreibung, die i.d.R. für Jungen in der Pubertät gebraucht wird. Das Erscheinungsbild der Jungen in der Adoleszenz ist dem Autor und seiner Co-Autorin genau doppelt soviel Platz wert wie das der Mädchen. Interessant ist auch, dass Mädchen die Möglichkeit eingeräumt wird, ihre selbstempfundenen Mängel mit „*kosmetischen Artikeln*" und durch „*Abmagerungskuren*" zu kompensieren; für Jungen wird die Möglichkeit, körperliche Mängel „*durch geistige Leistungsfähigkeit*" zu kompensieren, erörtert. (FLI 4, LB 7: 15)

Zur **motorischen Entwicklung** und speziell zur „*statischen Kraft*“ heißt es*: „Mädchen fallen ab ihrem 11. Lebensjahr im Durchschnitt hinter den Jungen zurück.*“ In der Feinmotorik werden Probleme der Jungen angedeutet, aber es geht um deren Überwindung, es heißt nicht, dass Jungen hier hinter den Mädchen zurückfallen. Überhaupt sind alle Vorschläge zur Überwindung entwicklungsbedingter Schwierigkeiten an Aktivitäten von Jungen – wie Ballspielen etc. – festgemacht, denn „*Für den männlichen Jugendlichen spielt die Geschicklichkeit eine große Rolle.*“ Warum nur für ihn? Selbst für die „*Aufgaben zur Vertiefung*“ fällt dem Autor und seiner Co-Autorin im Beispiel „*Maschinenschreiben*“ nur ein „*Dieter*“ ein. (FLI 4, LB 7: 16)

Die „***Sexuelle Entwicklung im Jugendalter***“ ist ein Text aus Männersicht. Jungen sammeln „*mit mehr Sexualpartnern*“ (!) Erfahrung, Mädchen sind „*das andere Geschlecht*“, und „*Koitusfrequenzen und Orgasmusraten*“ überlagern im Text die emotionalen Bedürfnisse von Jugendlichen. (FLI 4, LB 7: 17)

Zur **Emotionalität** findet sich bei ALEF (Seite 137) der folgende Satz: „*Die biologischen Veränderungen im Organismus des jungen Menschen … und die damit verbundenen sozialen Konsequenzen … haben unmittelbare Auswirkungen auf seine Gefühls- und Stimmungslage.*“ Es werden ausschließlich typische negative Verhaltensweisen von Jungen in der Pubertät beschrieben. Emotionalität wird dargestellt als Chaos der Gefühle und nicht als eine Chance, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und sich auf andere Menschen sensibel einzulassen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden nicht erwähnt; dabei wird eine Gelegenheit verpasst, Jungen einen sozial verträglicheren Umgang mit ihren Ausbildungskolleginnen zu vermitteln und auf die Möglichkeit hinzuweisen, dass sie von ihren – in diesem Alter – reiferen Ausbildungskolleginnen viel über den Umgang mit Gefühlen lernen können. So ließen sich Kompetenzen von Frauen anerkennen und für die Ausbildung beider Geschlechter nutzen.

Beim Thema „***Die körperliche Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen***“ (ALEF, 1991: 133 f.) wird zwar in Ansätzen zwischen Jungen und Mädchen unterschieden, aber die Differenzierungen sind sehr oberflächlich und haben keine Folgen für das pädagogische Handeln der Ausbilder und Ausbilderinnen. Im Kapitel „***Auswirkungen der körperlichen Reifung auf das Leistungsverhalten Jugendlicher***“ (ALEF, 1991: 136) findet sich folgender Absatz: „*Im Vergleich zu Erwachsenen ist der Jugendliche gekennzeichnet durch*

- *geringere Muskelkraft*
- *geringere Handgeschicklichkeit*
- *ein in der Regel kleineres Greiffeld*
- *schnellere Ermüdung, geringere Dauerbelastbarkeit*
- *größeren Erholungsbedarf, längere Regenerationsphase*“ (ALEF, 1991: 136)

Dies kennzeichnet am ehesten die Berufswelt des traditionellen Handwerkers. Falls diese Kriterien für Jungen annähernd richtig sein sollten, sind sie für die meisten Berufe, die Mädchen wählen, und deren Berufsrolle weitgehend irrelevant.

Auch die **Entwicklung der Persönlichkeit** ist bei ALEF die Entwicklung von Kindern zu Männern. Hier stellt ein Halbsatz die Perspektive des Autors unfreiwillig bloß: „*... das Kleinkindalter, in dem das Kind mit der Befriedigung seiner Wünsche und Bedürfnisse rechnen kann (er selbst wäre dazu auch nicht in der Lage) ...*". (137 – Hervorhebung GP) Hier wird der enge Zusammenhang von Sprache und Denken überdeutlich, und die androzentrische Perspektive geht sogar auf Kosten der Grammatik.

Auch unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen, von denen der Autor behauptet, sie sicherten „*dem einzelnen ein Höchstmaß an Mobilität und individueller Entfaltungsmöglichkeit*" (FLI 4, LB 2: 50 – Hervorhebung GP) werden Frauen nicht mitgedacht. Die Entfaltungsmöglichkeiten von Frauen unterstützt der Lehrgang jedenfalls nicht. Auch die Schlüsselqualifikation „***Kommunikation und Kooperation***" (FLI 4, LB 2: 50) wäre ein guter **Anknüpfungspunkt für Geschlechterdifferenzen** und die Rolle von Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen gewesen.

Zu den in der **Pubertät** üblichen Anpassungsproblemen Jugendlicher heißt es: „*Da liegt es nahe, daß der Jugendliche sich Kameraden anschließt, die sich mit denselben Problemen herumschlagen.*" (ALEF, 1991: 137) Abgesehen von dem aus der Soldatensprache entlehnten Begriff „*Kameraden*" ist hier wiederum die ausschließlich männliche Sichtweise zu kritisieren. Es ist einfach falsch, davon auszugehen, dass sich Mädchen und Jungen in der Pubertät „*mit denselben Problemen herumschlagen*". Die behauptete Parallelität besteht höchstens innerhalb von Jungengruppen einerseits und von Mädchengruppen andererseits – aber selbst diese Annahme ist nicht sehr realitätsnah. Dies wäre ein Anknüpfungspunkt gewesen, über Selbstbilder und über die Abgrenzung vom jeweils anderen Geschlecht zu sprechen. Pubertäre Selbstzweifel von Jungen sind eine häufige Quelle für Abwertungen von Mädchen und Frauen, die es aufzuarbeiten gilt.

Statt dessen wird als ein allgemein bestehendes Problem das „*Verhalten gegenüber dem anderen Geschlecht*" genannt. Dieser Satz könnte für Jungen und Mädchen gelten, stünde er nicht in einem so männerzentrierten Kontext wie hier. Auch die Fortsetzung belegt die durchgehend männliche Perspektive des Textes: „*Zur Bestätigung seines Selbstwertes strebt der Jugendliche **äußeren Status** an; in der Mehrzahl der Fälle wird dies Erfolg, Prestige, Macht und Überlegenheit sein*". (Seite 138 – Hervorhebung im Original) Neuere Untersuchungen zur geistigen Entwicklung von Frauen zeichnen ein völlig anderes, erheblich differenzierteres und sozial verträgliches Bild.[159]

Im Abschnitt „***Das Jugendalter aus psychologischer Sicht***" wird bei ALEF der „***Sexualtrieb***" behandelt. (Seite 136) Allein die Überschrift ist problematisch. „Triebe" haben eine gewisse Eigendynamik, sind deshalb schwer beherrschbar, doch die Getriebenen – in der Regel Männer – können von der Gesellschaft ein gewisses Maß an Verständnis erwarten, es sei denn, sie werden zu „Triebtätern". Die Opfer sind meist Frauen, die sich sexueller Gewalt ausgeliefert sehen. „Erwachende Sexualität" wäre als Überschrift angemessener gewesen.

[159] BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE, 1991

Vermutetes Verhalten wie „*gegenseitiges Zurschaustellen, Selbstbefriedigung und Manipulation der Genitalien, Interesse an obszönen Reden und Bildern*“ (Seite 136) sind nicht für beide Geschlechter zu generalisieren. Die Beschreibung ist deutlich auf die körperliche Ausstattung von Männern bezogen. Die Mehrzahl der Mädchen wird sich von „*obszönen Reden und Bildern*“ wohl eher abgestoßen fühlen und so weitere Erfahrungen mit sexueller Belästigung machen. „*Gegenseitiges Zurschaustellen, Selbstbefriedigung*“ werden auch in der Psychologie nicht als typische Verhaltensweisen pubertierender Mädchen geschildert. Das Beispiel „*gegenseitiges Zurschaustellen*“ als generelles Problem von Pubertierenden macht ein männerzentriertes Denken offensichtlich.

Sprachlich vollkommen misslungen ist aus frauenzentrierter Sicht auch der folgende Passus: „*Ein weiteres Problem ergibt sich für den Jugendlichen daraus, daß er seine biologische Geschlechtsrolle übernehmen muß. Zum einen wird er aus eigenem Anlaß die Rolle zu übernehmen wünschen (man will Frau/Mann sein) . . .*“ (Seite 136 – Hervorhebung GP) Es fällt schwer, sich vorzustellen, wie er Frau wird. Diese Art der Einbeziehung der Frau fällt noch hinter den völlig unzureichenden Standard „add women and stir“ zurück.

Zur „**Entwicklungspsychologie**“ findet sich folgende Prüfungsfrage: „*Kenntnisse in der Entwicklungspsychologie sind für den Ausbilder, dem Jugendliche anvertraut sind, besonders wichtig. Er kann mit diesem Wissen den Jugendlichen beim Verhalten leichter beurteilen und angemessener behandeln. Was lehrt uns die Entwicklungspsychologie?*“

Die Antwort lautet: „*Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich u. a. mit der Entwicklung des Menschen. Sie verdeutlicht die Entwicklungsphasen des Menschen von der Erbanlage, über Kindheit und Jugendalter bis zum Erwachsenen.*“ (ALEF, 1991: 152) Warum ist dann dieses Buch nur auf Männer bezogen? Wenn derartige Kenntnisse für die Ausbilder und Ausbilderinnen so elementar sind, kann man ihnen keine Mädchen anvertrauen, denn sie wissen nach der Lektüre dieses Buches nichts über sie. Hier können junge Frauen keine „*angemessene Behandlung*“ erwarten, und ihr Verhalten kann auch in keiner ihnen entsprechenden Weise „beurteilt“ werden.

Unter der Überschrift „***Intellektuelle Entwicklung***“ (ALEF, 1991: 138) wird ein Zitat von AUSUBEL aus dem Jahre 1968 verwendet – ein gutes Beispiel für einen nicht-sexistischen Text. Das kann vom übrigen Text des Lehrbuchs nicht festgestellt werden. Weder ist die „*intellektuelle Entwicklung*“ mit „*Aufmotzen*“ und „*Imponiergehabe*“ frauengerecht beschrieben, noch ist das Verständnis von „*intellektueller Entwicklung*“ nach heutigem Wissen auch nur annähernd vollständig. „*Der Jugendliche in der beginnenden Pubertät entwickelt Fähigkeiten zur Abstraktion und zum technisch-konstruktiven Denken . . .*“ – eine typisch männlich eingeschränkte Interpretation von intellektueller Entwicklung, die durch die Fortsetzung „*Am Ende der Jugendzeit wird die Urteilsfähigkeit nach sachlichen und logischen Aspekten ausgereift sein, der junge Erwachsene findet seinen weltanschaulichen Standpunkt und plant und festigt* ***sein*** *Leben.*“ (Hervorhebung im Original) noch bestätigt wird. Der Autor übersieht, dass „*intellektuelle Entwicklung*“ mehr ist als die „*Fähigkeiten zur Abstraktion und zum technisch-konstruktiven Denken*“ und die „*Urteilsfähigkeit nach sachlichen und logischen Aspekten*“.

In den Zwischensatz „*. . . im weiteren Verlauf seiner Entwicklung wird er diese Fähigkeiten auch dazu einsetzen, Hintergründe und Zusammenhänge in Vorgängen und Verhaltensweisen seines Umfeldes zu analysieren und entsprechende Kritik zu äußern*" ließe sich zwar eine umfassendere Dimension von intellektueller Entwicklung hineininterpretieren, nur läuft diese Entwicklung nicht automatisch ab. Ein differenzierteres Verständnis dieser Reifungsvorgänge, das emotionale Intelligenz, Sozialkompetenz, Vernetzung in der Gruppe und Ausgleich der Interessen aller Gruppenmitglieder, kommunikative und kooperative Orientierung und die Reflexion von Beziehungen einschließt, wäre ein frauengerechter und sozialfreundlicher Ansatz.[160]

Hier wird auch die für Frauen besonders wichtige Integration von berufsspezifischen und gesellschaftsbezogenen Inhalten versäumt. Ebenso fehlt die Entwicklung moralischer Kategorien, ganz zu schweigen von der Gegenüberstellung einer „Moral des Rechts", d. h. einer Beurteilung von Situationen nach einem abstrakten Regelkatalog, und einer „Moral der Verantwortung", d. h. einer Beurteilung von Situationen aus dem existierenden Beziehungsnetz heraus.[161]

6.2.3 Lernen

Beim Thema „*Einführung in das Lernen*" (ALEF, 1991: 94) fallen Anspruch und Inhalt des Buches krass auseinander. Zunächst wird die Notwendigkeit von Lernen mit der „*Technisierung der Betriebsabläufe*" und durch die „*komplexe Industriekultur*" begründet – ein sehr technikorientiertes und wenig menschenfreundliches Konzept von Lernen. Dann heißt es: „*Lernen ist aber ein Vorgang, den jeder nur für sich vollziehen kann. Für den Ausbilder bedeutet dies, daß er die Lernvoraussetzungen von jedem Auszubildenden kennt. Die Bedingungen, unter denen sich das Lernen der Auszubildenden vollzieht, müssen vom Ausbilder im Gespräch erkundet werden.*"

Für technikorientierte Jungen – und nur für diese – mag der Ausbilder noch eine Ahnung bekommen, wie deren „*Lernvoraussetzungen*" sind, doch bei den anderen Jungen und vor allem bei Mädchen ist der Ausbilder oder die Ausbilderin durch diesen undifferenzierten Lernbegriff völlig hilflos. Hier ist kein Raum für weibliche Denk- und Handlungsstrukturen und weibliche Lernkultur, und es dürfte jeder jungen Frau sehr schwer fallen, ihre Lernbedingungen und -bedürfnisse im Gespräch mit der Ausbilderin, vor allem aber mit dem Ausbilder verständlich zu machen, da sie sich in diesem Zusammenhang nur als Störfaktor wahrnehmen kann. Sie wird nicht verstanden und muss an der Berechtigung ihrer Erwartungen zweifeln oder verzweifeln.

„*Der sensible Ausbilder wird die veränderlichen Merkmale laufend registrieren und Lernen möglich machen. Erfolgserlebnisse sind für den Auszubildenden die beste Motivation.*" Für

[160] DERICHS-KUNSTMANN/MÜTHING (Hrsg.), 1993; ECKERT, 1993; Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren, 1993; GIESEKE, 1993; PRAVDA, 1996a und b

[161] GILLIGAN, 1984 (Neuausgabe 1991)

junge Frauen auch – lässt sich hinzufügen. Diese für Geschlechterdifferenzen nicht sensibilisierten Ausbilder werden ihre Aufgabe nicht erfüllen können.

Die Ausführungen zum „*Verlauf des Lernprozesses und Lernstufen*" (ALEF, 1991: 94) beginnen mit folgendem Satz: „*Was der Auszubildende bei der Unterweisung behält, ist abhängig vom Wert der Informationen und Eindrücke und seinem Lernverständnis.*" Hier sind die jungen Frauen, die von – nach diesem Buch fortgebildeten – Ausbildern und Ausbilderinnen unterwiesen werden, wirklich im Nachteil. Es ist zu erkennen, dass die Unterweisung um die Bedürfnisse der Jungen herum organisiert wird, dass die Mädchen als Störfaktoren – z. B. mit Fragen vor dem Hintergrund weiblichen Technikzugangs[162] – gebremst und behindert werden und dass sich Lehrstoff und Lehrmethode schwerer in ihre Vorkenntnisse und Lerninteressen einordnen lassen; das Lernen wird für Mädchen und junge Frauen also weniger lustvoll, kostet mehr Kraft oder ist weniger effektiv – ein strukturell bedingter schlechterer Lernerfolg, den sie vermutlich nicht als solchen erkennen können.

Tatsächlich hat es aber „der Ausbilder" in der Hand, ob und wie die einzelne und der einzelne Auszubildende in der Unterweisung und am Arbeits- oder Ausbildungsplatz lernt: „*Die Planung von Lernzielen, Zeitdauer der Ausbildung, die Auswahl der Methoden und Hilfsmittel und der Lernkontrollen muß man lernpsychologisch immer im Zusammenhang mit dem gewünschten Lernergebnis sehen.*" (ALEF, 1991: 94) So richtig dieser Satz ist, so wenig erfahren die künftigen Ausbilderinnen und Ausbilder in diesem Buch Unterstützung für ein effektives und auch frauengerechtes Lernen.

Die **Lernziele** zum Thema „*Grundlagen, Arten und Stufung des Lernens*" (FLI 4, LB 2: 10) sind ebenfalls keine Hilfe bei der Entwicklung des geforderten Bewusstseins für Adressatengerechtigkeit bei der Gestaltung von Lernprozessen. Was die künftigen Ausbilderinnen und Ausbilder nicht lernen, sind z. B.:

- Unterschiede zwischen weiblicher und männlicher Lernkultur[163] zu kennen, wahrzunehmen und angemessen (lernwirksam) darauf zu reagieren
- Geschlechtersensibilität zu entwickeln in Bezug auf die Bedingungen im Lernumfeld[164] der jungen Frauen, die sie ausbilden
- Einflüsse auf die Motivation der weiblichen Auszubildenden wahrzunehmen, die von der jeweiligen Genderkonstellation der Lerngruppe ausgehen können, und die Motivation zu nutzen oder die Demotivation abzustellen.

Hierher gehören außerdem Ausführungen über die unterschiedlichen Lernerfolge von Mädchen und Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen im Gegensatz zu reinen Frauenbildungsmaßnahmen, wie wir sie aus der **Koedukationsdebatte**[165] und aus neuen Untersuchungen von Weiterbildungsmaßnahmen (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING,

---

[162] Das entscheidende Stichwort heißt hier nicht etwa „Technikdistanz", sondern „Gebrauchswert" – danach beurteilen Frauen den Wert von Technik.

[163] PRAVDA, 1996b

[164] Die Bedingungen im Lernumfeld der jungen Frauen wird außer durch die Ausbilderinnen und Ausbilder durch die Kollegen und Kolleginnen, die sie am Arbeitsplatz ausbilden, bestimmt. In solchen Ausbildungssituationen kann es ebenso zu verständnisvoller, fördernder Unterstützung wie zu sexueller Belästigung kommen, die im Ernstfall zum Ausbildungsabbruch führen kann.

[165] Z.B. FAULSTICH-WIELAND, 1991 und 1995, SEELAND, 1986

1999; HOVESTADT, 1997) kennen. So könnten Ausbilder und Ausbilderinnen erkennen, dass und wie sich beide Geschlechter in unterschiedlicher Weise in gemischgeschlechtlichen im Gegensatz zu monogeschlechtlichen Lerngruppen positionieren. Die zu behandelnde Frage könnte heißen: Wie verändern sich die Lernbedingungen für Frauen, wenn das Ausbildungspersonal und/oder die Auszubildenden nur weiblich oder weiblich und männlich sind? (FLI 4, LB 2: 11 ff.) Es fehlen aber auch Ausführungen über die Veränderungen der Lernerfolge von Jungen und Männern, wenn Frauen in bis dahin reine Männergruppen – z. B. in technischen Berufen – integriert werden. Die Gewinner sind in der Regel die männlichen Lernenden, weil die **Inszenierung des Geschlechterverhältnisses** durch Teamende und Teilnehmende ihnen den höheren Rang einräumen. (DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999)

Bei dem Thema „***Herstellen eines lernförderlichen Umfeldes***" und seiner Beeinträchtigungen fehlt die Bearbeitung des Themas **sexuelle Belästigung**. Dabei sind nicht nur mögliche Belästigungen der weiblichen Auszubildenden durch den Ausbilder selbst, sondern ebenso durch männliche Auszubildende, durch männliche Ausbildende und Kollegen einzubeziehen. Ausbilder und Ausbilderinnen müssen eine klare Vorstellung haben von den unterschiedlichsten Spielarten sexueller Belästigung, mit denen Frauen in der Arbeitswelt konfrontiert werden. Die Aufgabe von Ausbilderinnen und Ausbildern ist es, hier so weit wie möglich einen generellen Schutz zu gewährleisten und AnsprechpartnerIn für die weiblichen Auszubildenden zu sein.

Das Lernziel „***Bewußtsein der Abhängigkeit des Lernerfolgs von den Lernbedingungen***" (FLI 4, LB 2: 11) und die dazugehörigen Lerninhalte der DIHT-Empfehlungen „*Faktoren, die in der Person des Ausbilders begründet sind*" wie „*Art der Vermittlung*" und „*persönliches Auftreten/Führungsstil*" erfordert ebenfalls eine Bearbeitung aus der Genderperspektive. Dieser Aspekt wird im Kapitel „Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Didaktik" weiterentwickelt.

Lernen wird definiert als „*. . . ein Vorgang, bei dem ein **Individuum** durch Auseinandersetzung mit der **Umwelt** und die dabei gemachten **Erfahrungen** zu veränderten Verhaltensabsichten, Verhaltensmöglichkeiten und Verhaltensweisen gelangt.*" (FLI 4, LB 2: 15) Frauen und Männer leben in vielfacher Hinsicht in einer andersgearteten Umwelt und machen in fast allen Lebensbereichen unterschiedliche existenzielle Grunderfahrungen. Zwangsläufig sind ihre Verhaltensabsichten, Verhaltensmöglichkeiten und Verhaltensweisen andere als die der Männer. Die Definition der Lernprozesse als individueller Auseinandersetzung mit der Umwelt verlangt nach Gendersensibilität und nach der Berücksichtigung weiblicher Lebenswelt in Lehrmaterialien. Das Fehlen der Genderperspektive führt auch in diesem Kontext zu einem grundsätzlichen Widerspruch zwischen Anspruch und Realisierung der Lernprozesse der künftigen Ausbilderinnen und Ausbilder. Die wesentlicheren Ergebnisse des Lernens wie „*Änderungen im Menschen selbst, die die neuen Handlungsmöglichkeiten „tragen", z. B. neue Interessen, Kenntnisse, Erlebnisfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeiten, Haltungen und Wertesysteme*" (FLI 4, LB 2/15) werden in einem androzentrischen Lehrmaterial für Frauen nicht intendiert und auch nicht zufällig erreicht.

Am Beginn des Unterweisungsverlaufs steht „***Anknüpfen** (u. U. Wiederholung) **an das Vorwissen***“ (FLI 4, LB 2: 39 – Hervorhebung GP) – das kann aus den genannten Gründen bei Frauen und Männern, je nach Fach, sehr unterschiedlich sein. Problematisch ist auch der Abschnitt „***Lernen durch Nachahmen***“ (FLI 4, LB 2: 17 – Hervorhebung GP): „*In der betrieblichen Ausbildung ist der Ausbilder, schon durch seine personale Gegenwart, vorzugsweise die Person, die imitiert wird.*“ Es folgen die Beispiele „*Rasieren*“ und „*Binden von Krawattenknoten*“, die die Orientierung auf den männlichen Auszubildenden offenbaren; das Imitieren des Ausbilders durch eine Auszubildende kann leicht zu Identitäts- und auch zu Akzeptanzproblemen für die junge Frau führen. Die Frage ist auch: Sollten Frauen Männer imitieren?

„***Emotionen** beschleunigen den Lernprozeß, können aber nicht immer gesteuert werden.*“ (ALEF, 1991: 95 – Hervorhebung im Original) Deshalb ist es doch wohl für Ausbilder und Ausbilderinnen notwendig, möglichst viel über Emotionen zu erfahren; nur so können sie sie positiv im Lernprozess nutzen oder wenigstens verhindern, dass sie selbst die Quelle für Emotionen sind, die das Lernen erschweren oder behindern. Tatsächlich ist der zitierte Satz aber die einzige Aussage zu Emotionen.

6.2.4 Beruf, Berufsbilder

Von drei Berufsbildern (*Chemielaborant, Koch/Köchin, Zerspanungsmechaniker*) kann sich der Autor nur einen für Frauen vorstellen. Die Auswahl der Zitate aus den Ausbildungsberufsbildern vermittelt außerdem den Eindruck, dass Köche und Köchinnen, im Gegensatz zu den beiden anderen Berufen, nur sehr einfache, der Privatsphäre nahe, Inhalte lernen – 1. Ausbildungsjahr. (FLI 4, LB 2: 46 f.)

Bei ALEF fehlen Bezüge auf ein Frauenleben auch an folgender Stelle: „*. . . welchen **Beruf** soll ich wählen und wie wird dann meine spätere Stellung in der Gesellschaft sein, . . .*“. (ALEF, 1991: 138 – Hervorhebung GP) Mädchen haben es an dieser Stelle – bisher – viel schwerer, weil sie nicht nur Entscheidungen über den angestrebten Beruf treffen müssen, sondern auch antizipieren müssen, ob sie Beruf und Familie vereinbaren können oder wollen, was erheblichen Einfluss auf die beruflichen Aspirationen hat. Wirklich fortschrittlich wäre hier ein Text, der Jugendlichen – weiblichen wie männlichen – diesen Konflikt nahe bringt, und ihnen die Möglichkeiten einer Lebensplanung eröffnet, in der sie beide Handelnde in einer künftigen Familie und im Beruf sind. Hier wird eine stereotype Männerrolle festgeschrieben, die beide Geschlechter in der „*Entwicklung ihrer Persönlichkeit*“ einschränkt – zum Nachteil beider Geschlechter in ihrem Erwachsenenleben.[166]

[166] Hier wird auch ein anderes Problem deutlich: Wenn in **Frauenberufen** viele Tätigkeiten nicht beschrieben, nicht bewertet und nicht bezahlt werden, so wird das auch in den **Berufsbildern** und den dazugehörigen **Lernzielen** manifest. Diese Beobachtung ist insofern von großer Tragweite, als damit der gesamte Prozess der Entstehung von Aus- und Fortbildungsordnungen sowie Rahmenplänen in Frage steht. Hier geht es also um die Zusammensetzung von Fachausschüssen, -beiräten und anderer Kommissionen, die an der Erarbeitung beteiligt sind. Auch die Rolle des DIHT, der Gewerkschaften und des wissenschaftlichen Personals des Bundesinstituts für Berufsbildung sind zu bedenken. Es ist Aufgabe des BMBF durch seine Weisungskompetenz das Gender-Mainstreaming für alle diese Organe und Instrumente der Aus- und Fortbildung durchzusetzen. Das Gesetz über die Berufung und Entsendung von Frauen und Männern in Gremien im Einflussbereich des Bundes (Bundesgremienbesetzungsgesetz – BgremBG) vom 24. Juni 1994 hat die Unterrepräsentanz von Frauen und ihren Erfahrungen und Bedürfnissen nicht verhindert.

6.2.5 Bedürfnisse anderer wahrnehmen / Kundenorientierung

Als eine Entwicklungstendenz der kaufmännischen Berufe wird erhöhte Kundenorientierung genannt. Mehr Flexibilität, Dienstleistungsbereitschaft, Sensibilität und Individualisierung werden in Zukunft von den Kaufleuten verlangt. „*Das alles aber ist nur erreichbar, wenn vor allem die qualifizierten kaufmännischen Sachbearbeiter die genannten neuen Handlungsfähigkeiten besitzen und einsetzen können.*" (FLI 4, LB 2: 48) Aus der Genderperspektive sind es aber gerade die zentralen Fähigkeiten **Sensibilität und Individualisierung**, die der Lehrgang nicht vermittelt. Weder die angehenden Ausbilderinnen und Ausbilder noch deren künftige Auszubildende werden also in dieser Hinsicht von diesem Lehrgang profitieren. Ähnlich verhält es sich mit der Forderung „*Für die nicht formalisierten Tätigkeiten braucht er u. a. die Fähigkeit, sich von festen Vorstellungen lösen zu können, und die Bedürfnisse des anderen wahrnehmen zu lernen.*" (FLI 4, LB 2: 47 – Hervorhebung GP) Dazu gehört Sensibilität, die dem Lehrgang – zumindest in Bezug auf die Geschlechter – selbst nicht eigen ist.

Zum Thema „***Lernerfolgskontrolle und Übertragen des Gelernten***" gibt es eine Übung, in der verschiedene Unterweisungsformen vorgeschlagen werden. Drei Auszubildende zum Industriekaufmann sollen das Lernziel „*Kundendaten nach bestimmten Merkmalen aufbereiten und selbständig in Bildschirmmasken eingeben können*" erreichen. Dabei wird am PC gezeigt, „*wie Kunden nach bestimmten Merkmalen selektiert und für eine bestimmte Werbemaßnahme ausgewählt werden können.*" Das Wort „*Kunden*" lässt darauf schließen, dass die Auszubildenden nicht lernen, das Geschlecht der später zu bewerbenden Personen zu erfassen. Die Geschlechterblindheit führt hier zu einem **fachlichen und** einem **didaktischen Defizit**: Erstens verliert die gesamte Datenerfassung – insbesondere für eine Werbemaßnahme – an Wert, wenn das Geschlecht nicht erfasst wird, denn Frauen und Männer benötigen nicht nur unterschiedliche Dinge im Leben, sondern sie zeigen auch Unterschiede im Kaufverhalten. Die Auszubildenden lernen so wesentliche Dinge über ihre Kundschaft nicht. So können sie auch nicht feststellen, wer was kauft oder als KundInnenpotenzial für bestimmte Produkte oder Dienstleistungen in Frage kommt. Wozu sollen Kundendaten sonst erfasst werden? Zweitens wird hier eine didaktische Chance zur Motivation und Stärkung der weiblichen Lernenden vergeben. Wenn weibliche Auszubildende die Aufgabe erhielten, die Daten von Kundinnen einzugeben, erführen sie damit die Bedeutung, die Frauen als Kundinnen für die Wirtschaft haben. Männliche und weibliche Jugendliche könnten auch gemeinsam Unterschiede im Kauf- und Konsumverhalten von Frauen und Männern analysieren. Wieder werden Ausbilder und Ausbilderinnen nicht für Geschlechterdifferenzen sensibilisiert, und sie lernen auch nicht, diese didaktisch zu nutzen. (FLI 4, LB 3: 35)

6.2.6 Bewerten, Beurteilen

Im Text werden Fehlerquellen der Beurteilung behandelt wie „*Mildefehler*", „*Kontrastfehler*", die „*Tendenz zur Mitte*", „*Korrekturfehler*", „*Sympathiefehler*" und der „*Hofeffekt bzw. Überstrahlungseffekt*". (FLI 4, LB 5: 33). Qualitativ und quantitativ viel wichtiger wäre es gewesen, das Thema Beurteilung und Bewertung von weiblichen Auszubildenden durch (männliche) Ausbilder in Abhängigkeit von ihrem Frauenbild *zu bearbeiten.* Auch die Beurteilung und Bewertung von weiblichen Auszubildenden durch Ausbilderinnen birgt Gefahren, die allerdings in erster Linie im – in diesem Lehrgang nicht gestützten – Selbstbewusstsein der Ausbilderin liegen können. Ein genderbewusster Text müsste Ausführungen über die Unterschiede bei der **Beurteilung** von Frauen im Vergleich zu Männern und bei der **Bewertung** ihrer jeweiligen Leistung enthalten. So erfahren Ausbilder und Ausbilderinnen nichts über die Gefahren, dass ideologiebehaftete, aber gesellschaftlich gängige Stereotype in ihre Beurteilungen und Bewertungen einfließen – zum Nachteil von jungen Frauen. In einem so zentralen Aufgabenbereich, der für die Jugendlichen u. U. lebensentscheidend ist, müssen Ausbilder sensibilisiert werden und Ausbilderinnen erfahren, was möglicherweise ihnen selbst widerfahren und zu vermeiden ist.

Die „*Erläuterungen*" zum Thema „*Beurteilungsgespräch*" vermitteln die Atmosphäre eines Gesprächs zwischen Ausbilder und männlichem Auszubildenden. Es handelt sich um eine ganze Textseite, die Hinweise zum Führen eines Beurteilungsgesprächs gibt und erläutert. Die Fülle der Begriffe „*der Ausbilder*", „*der Auszubildende*" und der männlichen Artikel und Pronomina lässt kein mentales Bild einer Ausbilderin oder eines Ausbilders im Gespräch mit einer Auszubildenden zu. Die Hinweise enthalten nicht einmal eine Andeutung, dass junge Frauen andere Probleme im Betrieb haben können als junge Männer. (FLI 4, LB 5: 34). Schwer vorstellbar ist bei dieser Textstruktur auch, dass ein Beurteilungsgespräch – wie vom Autor vorgeschlagen – gleichzeitig ein **Fördergespräch** sein kann – zumindest nicht für die jungen Frauen. (FLI 4, LB 5: 36)

6.2.7 Rechtliche Aspekte

Von Anfang an wird im Lehrgang des FLI 4 das Recht – und hier besonders die Verfassung[167] – als etwas Positives dargestellt, den Lernenden soll eine positive Haltung zum Recht vermittelt werden. „*... auf jeden Fall muß der Ausbilder behutsam mit dem gegebenen Rechtssystem umgehen, und er darf nicht aus den natürlichen Unzulänglichkeiten der Rechtsorgane eine zynische Vorstellungswelt aufbauen und vermitteln.*" (FLI 4, LB 9: 11) „*Das Grundgesetz ist der Maßstab für alle anderen Gesetze.*" (FLI 4, LB 9: 22)

Durch Ausführungen zur Änderung von GG Art. 3 hätte sich ein inhaltlicher Anknüpfungspunkt ergeben, und bedeutende Geschlechteraspekte des Faches hätten mühelos integriert werden können. Leider wird er nicht genutzt. Als Grundrechte werden nur genannt:

[167] „*An der Spitze der Rechtsquellen steht das Grundgesetz. Es ist der Maßstab für alle anderen Rechtsquellen und für alle rechtlichen Handlungen.*" (FLI 4, LB 7: 13)

Art. 2, 6, 12 und 12a, der auch noch erläutert wird, es handelt sich um den Verteidigungsfall. Hier dominieren Sonderfälle der Männerwelt die ganz alltägliche Frauenwelt. Selbst Grundrechte sind nicht der Rede wert, wenn Frauenanliegen im Mittelpunkt stehen.

Ähnliches ist bei ALEF zu beobachten. Zum Thema Chancengleichheit heißt es: „*Chancengleichheit resultiert aus dem in der Verfassung gegebenen Versprechen – Artikel 12 Grundgesetz, – **daß jeder** Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen haben soll. Dies bedeutet, daß alle Menschen für ihre persönliche, schulische, berufliche und gesellschaftliche Entwicklung gleiche Startbedingungen und Startchancen haben sollen.*" (Seite 47 – Hervorhebung im Original). Selbst bei diesem für die Gleichberechtigung von Frauen und Männern so zentralen und konstant benutzten Begriff fällt dem Autor kein Bezug zu Frauen ein. Unter der Überschrift „*Chancengleichheit*" ist eine Verbindung zu Artikel 12 GG (Freiheit der Berufswahl, Verbot der Zwangsarbeit) nicht zu erwarten. Angemessen wäre der Bezug auf Artikel 3 GG (Gleichheit aller Menschen). Hier wird aber der Eindruck erweckt, als hätte sich das Grundgesetz an keiner Stelle zur Chancengleichheit im Geschlechterverhältnis geäußert.[168]

Selbst im Zusammenhang mit dem **Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe** wird nicht erwähnt, dass dieses Verzeichnis seit geraumer Zeit mit den männlichen und den weiblichen Berufsbezeichnungen geführt wird. (FLI 4, LB 9: 53) 1979 hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit den nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung fachlich zuständigen Bundesministerien beschlossen, für anerkannte Ausbildungsberufe nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung neben der männlichen auch die weiblichen Berufsbezeichnungen zu verwenden. Seit 1980 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe entsprechend zu führen. Die Anwendung auf Fortbildungsberufe ist analog. Das Auslassen dieses Tatbestandes führt auf der folgenden Seite erwartungsgemäß dazu, dass es nur „*Meister*", „*Fachwirte*" und „*Ausbilder*" gibt – dies ist ein Modernitätsrückstand. Selbst für die – sehr viel kleinere – Gruppe behinderter Auszubildender wird der rechtliche Handlungsspielraum abgesteckt und werden die Lernenden sensibilisiert. Die Belange der weiblichen Auszubildenden sind im gesamten Lehrgang irrelevant. (FLI 4, LB 9: 56 f.) Das Schwerbehindertengesetz (SchwerbG) wird erwähnt, Gleichstellungsgesetze nicht. Hier wird das SchwerbG wichtiger gemacht als alle Gleichstellungsgesetze und entsprechenden Verfassungsänderungen.

Im Lehrbrief „*Rechtsgrundlagen der Berufsbildung, Teil 2*" ist unter der Überschrift „*Betriebsverfassungs- und Personalvertretungsrecht*" ein Lernziel: „*den Grundsatz der Gleichbehandlung aller Betriebsangehörigen erklären.*" (FLI 4, LB 10: 10) Auch dies ist ein Anknüpfungspunkt für die Behandlung von Themen wie Gleichberechtigung von Frauen und Männern als politisches Ziel und seine Umsetzung in die pädagogische Arbeit etc. Ein Lehrbrief, der in diesem Gesamtzusammenhang Frauenrechte nicht explizit thematisiert, versäumt es, seine Lernenden über gesetzliche gleichstellungs- bzw. frauenfördernde Vor-

[168] Darüber hinaus ist die hier gebotene Zusammenfassung des Artikels 12 GG völlig falsch und steht im Widerspruch zu den Ausführungen auf Seite 163.

gaben und Maßnahmen zu unterweisen, sondern belässt es bei der Entwertung oder Ausgrenzung des Weiblichen in Sprache, Gesetz, Hierarchie.

Im Zusammenhang mit dem **Tarifrecht** fehlen Hinweise darauf, dass Männer und Frauen vom Tarifrecht ganz unterschiedlich betroffen sind.[169] Für die IG-Metall stellt HOVESTADT (1997: 30) fest: „*Die Gewerkschaft ist historisch durch Verflechtung mit der Politik der Lohndiskriminierung von Frauen gekennzeichnet. Hintergrund dieses Problems ist die Haltung zur Frauenerwerbsarbeit allgemein.*" „The state of the art" wären Ausführungen gewesen z. B. zu den Ansätzen einer Reform des Tarifrechts – unter dem Aspekt der Gleichberechtigung – durch verschiedene Gewerkschaften, damit die Gewerkschaftspolitik nicht mehr zu Bedingungen der Männer formuliert wird. So haben Frauen der ÖTV die bisher verborgenen Qualifikationsbestandteile ihrer Arbeit sichtbar gemacht und auf dieser Grundlage ein neues Modell zur Bewertung ihrer Tätigkeiten entwickelt.

Im Lehrbrief 10 von FLI 4 wird das Arbeitsförderungsgesetz behandelt. In der Beschreibung des Aufgabenbereichs von Bundesanstalt für Arbeit und Arbeitsämtern findet die „**Beauftragte für Frauenbelange**" keine Erwähnung. (FLI 4, LB 10: 42)

In der „*Checkliste zum Jugendarbeitsschutz*" (FLI 4, LB 10: 62 f.), die den Lernern und Lernerinnen dazu dienen soll „*in Ihrem Ausbildungsbetrieb die Einhaltung der wichtigsten Schutzbestimmungen zu überprüfen*", sind eben nur die „*wichtigsten Schutzbestimmungen*" enthalten – dazu gehört der Mutterschutz nicht. An vielen Arbeitsplätzen in sehr vielen Betrieben kommen Regelungen des Mutterschutzes zum Zuge, es ist also für künftige Ausbilder und Ausbilderinnen wichtig, diese zu kennen; sie sind auch für deren Einhaltung verantwortlich – u. U. sogar gegen den Willen der angehenden Mütter. Die „*Checkliste zum Jugendarbeitsschutz*" folgt allein männlichen Strukturprinzipien.

6.2.8 Bezüge zum weiblichen Geschlecht

„*Deshalb endet auch bei schwangeren Auszubildenden das Berufsausbildungsverhältnis.*" (FLI 4, LB 9: 45) Wenn Frauen vorkommen, sind sie in der Regel schwanger. Es gehört zu den patriarchalen Herrschaftstechniken „*Frauen nur und nur Frauen als Geschlechtswesen wahrzunehmen.*" (HOVESTADT, 1997: 146) So auch beim „*Sonderschutz für werdende und stillende Mütter*" (FLI 4, LB 10: 35)

[169] Auch im BAT gibt es mittelbar diskriminierende Bewertungsstrukturen: Frauenarbeit wird unterbewertet und schlechter bezahlt. Das Eingruppierungs- und Beförderungskriterium „Verantwortung" wird beispielsweise einem Techniker zugeordnet – nicht jedoch einer Erzieherin. Das Tragen/Heben schwerer Lasten ist in der Bauwirtschaft im Tarifvertrag enthalten, bei Krankenschwestern nicht. Die Diskriminierung von „Frauenberufen" beginnt bei der Tätigkeitsbeschreibung. So werden die „typischen" Männerberufe ausführlich beschrieben, während die Tätigkeiten, die Frauen verrichten, entweder gar nicht oder nur unzureichend beschrieben werden. Das wird besonders deutlich bei als gering qualifiziert eingestuften „Frauenberufen" wie Schreibkräften, Erzieherinnen, Krankenschwestern. Nur was beschrieben wird, wird bewertet und letztendlich bezahlt. Neben dieser Art der Diskriminierung gibt es noch „diskriminierende Mechanismen" oder „heimliche Diskriminierungen", bei denen regelmäßig sehr allgemeine Begriffe des Tarifvertrages männerbegünstigend definiert werden – neben „Verantwortung" ist ein solcher Mechanismus „Mehrfachbewertung".

Im Lehrbrief 10 von FLI 4 kommt **Mutterschutz** vor: Frauen werden also höchstens als besondere Kategorie behandelt, sind aber eben nicht in das Lehrmaterial integriert.[170] (FLI 4, LB 10: 7 – Gliederung, FLI 4, LB 10: 61) Zum Mutterschutz gibt es ferner ein eigenes Kapitel, jedoch: „*Die Bestimmungen sind sehr vielfältig gestaltet und daher in der Kürze nicht vollständig und hinreichend differenziert darstellbar.*" (FLI 4, LB 10: 78, außerdem FLI 4, LB 10: 81 f.) Offenbar ist Mutterschutz für den Autor kein wichtiges und didaktisch lohnendes Thema, das sich z. B. in einer Grafik hätte darstellen lassen. Damit hat der Text gleich drei grundlegende Mängel: Erstens kann von einer grundsätzlichen Bearbeitung von Frauenthemen nicht die Rede sein – nicht in eigenen Abschnitten, noch sind Frauenbelange integriert. Zweitens kommen Frauen – wenn sie denn vorkommen – nur als Geschlechtswesen vor. Drittens bietet der Text keine solide Information zum Mutterschutz, sondern transportiert nur das Bild der Frau als Geschlechtswesen.

Die einzigen „frauennahen" Begriffe im Stichwortverzeichnis bei ALEF sind: Frauen- und Mutterschutz, Gesetz zum Schutze der erwerbstätigen Mutter, Mutterschaftsgeld, Mutterschaftshilfe, Mutterschutzgesetz, Stillzeit. Folgt man den Hinweisen des Stichwortverzeichnisses, stellt sich heraus, dass der Autor sich nicht einmal mit diesen Themen Mühe gemacht hat:

Stichwort	**Seite**	**Kommentar**
Frauen- und Mutterschutz	303	kein Text, nur Hinweis auf den Auszug aus dem Mutterschutzgesetz
Gesetz zum Schutze der erwerbstätigen Mutter	164, 303	Mutterschutzgesetz in einem Schaubild erwähnt, 6 Seiten Auszug aus dem Mutterschutzgesetz
Mutterschaftsgeld	297	kein Text, nur Verweis auf den Auszug aus dem Betriebsverfassungsgesetz
Mutterschaftshilfe	298	kein Text, nur Verweis auf den Auszug aus dem Betriebsverfassungsgesetz
Mutterschutzgesetz	164, 215, 303	Mutterschutzgesetz in einem Schaubild erwähnt, 3/4 Seite Text und 6 Seiten Auszug aus dem Mutterschutzgesetz
Stillzeit	295	kein Text, nur Verweis auf den Auszug aus dem Betriebsverfassungsgesetz

Um Missverständnissen vorzubeugen: Mutterschutz und verwandte Themen gehören in derartige Materialien, sie werden der frauenspezifischen Eigenschaft der Gebärfähigkeit gerecht und informieren über die gesetzlichen Schutzbestimmungen. Zu kritisieren ist jedoch, wenn Frauen ausschließlich mit dieser Eigenschaft erwähnt werden. Mutterschutz und verwandte Themen sind also notwendige, aber nicht hinreichende Themen. Das Ziel des Gender-Mainstreaming erfordert die Integration von Frauenthemen – wie z. B.

[170] PHILIPP (o.J. [1996])

im Abschnitt „Analyseverfahren“ unter „Analyse von Nachschlagewerken“ beschrieben.[171]

6.2.9 Frauen in technischen Berufen

„*Ziele des beruflichen Bildungssystems*“: „*Zu den Zielen und Schwerpunkten moderner Berufsbildung gehören ...* (an vorletzter Stelle:) *Die Verbesserung der Berufsbildungschancen von Mädchen und Frauen, vor allem in technisch orientierten Berufen*“ (FLI 4, LB 11: 35) Einen Beitrag zur Verbesserung der Berufsbildungschancen von Mädchen und Frauen leistet der Lehrgang an keiner Stelle und konterkariert damit die selbstformulierten Ziele „*moderner Berufsbildung*“. Ein gutes Beispiel für den Ausschluss von Frauen aus technischen Berufen sind die Fotos aus der Ausbildungs- und Arbeitswelt – z. B. FLI 4, LB 3: 58 f.

„*Kriterien der Bewerberauswahl*“: Wenn das Ziel Verbesserung der Berufsbildungschancen von Mädchen und Frauen (FLI 4, LB 11: 35) ernst genommen würde, müsste bei den Kriterien der **Bewerberauswahl** (FLI 4, LB 11: 39) Geschlecht als ein Kriterium erscheinen, um Instrumente, die die Zielerreichung ermöglichen, vorzustellen. Dabei wäre z. B. an Quoten – z. B. für technisch orientierte Berufe – zu denken.

6.2.10 Selbstwertgefühl

Um die Handlungskompetenz der Auszubildenden zu fördern, sollen dem Auszubildenden Handlungsmöglichkeiten eingeräumt werden, in denen er u. a. „*durch Erkennen seiner wachsenden Kompetenz zu begründetem Selbstwertgefühl findet.*“ (FLI 4, LB 2: 45 – Hervorhebung GP) Das gilt aber auch und in gleichem Maße für junge Frauen.

Bei ALEF findet sich der Satz: „*Daß Mädchen die gleiche Arbeit wie Jungen verrichten können, sollte als selbstverständlich beachtet werden.*“ (Seite 47) Dazu drei Anmerkungen:

1. Wieso steht dieser Satz unter der Überschrift „***Förderung benachteiligter Gruppen in der Berufswelt***“, wenn die Eignung der Mädchen als so selbstverständlich „beachtet werden sollte“?
2. Wieso „beachtet werden sollte“ statt: Dass Mädchen die gleiche Arbeit wie Jungen verrichten können, **ist** selbstverständlich. Die gewählte Formulierung nimmt die scheinbar beabsichtigte Aussage sofort wieder zurück.

[171] So hat die Analyse von SCHÄFERS/ZAPFs *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (SCHÄFERS/ZAPF, 1998) ergeben, dass sich dort – neben einem eigenen Artikel über Frauen – im Sachregister unter dem Stichwort „*Frauen*“ 24 Verweise auf andere Artikel des Buches finden – wie „*Armut*“, „*Berufs- und Qualifikationsstruktur*“, „*Demokratie*“, „*Demokratisierung*“, „*Deutsche Nation*“, „*Eigentum/Eigentumsordnung*“, „*Eliten*“, „*Führungsgruppen*“, „*Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) von 1949–1990*“, „*Lebensverlauf*“, „*Migration*“, „*Neue soziale Bewegungen*“, „*Sexualität*“, „*Soziale Probleme*“, „*Soziale Ungleichheiten*“, „*Klassen und Schichten*“, „*Sozialstruktur*“, „*Vereine*“, „*Wohnen*“.

3. Wenn „*Mädchen die gleiche Arbeit wie Jungen verrichten können*“, heißt das, die Mädchen werden an den Jungen gemessen. Die Arbeiten sind männlich bestimmt, die Mädchen sind daran anzupassen.[172]

Im Buch folgt dann der aufschlussreiche Satz: „*Um dem zu erwartenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken (,) sollten Eltern, Schulen und Wirtschaft die Forderung »Mädchen in jedem Beruf« weiter unterstützen. Auch für Mädchen müssen die beruflichen Möglichkeiten weiterentwickelt werden. 1987 waren von 1 738 700 Auszubildenden immerhin 732.000 weiblich. 1989 von 1 552 500 Azubi 669 100 weibliche. Eine leichte Steigerung auf 43 %.*“ (Seite 47) Durch die Überschrift „*Förderung benachteiligter Gruppen in der Berufswelt*“ werden Mädchen hier als Defizitgruppe gekennzeichnet, und im Text wird ihnen auch kein eigenes Recht auf Ausbildung und Beruf zugestanden; nur durch den „*Fachkräftemangel*“ wird eine freie Berufswahl für Frauen legitimiert. Und was geschieht, wenn kein Fachkräftemangel herrscht? Ferner werden die in Untersuchungen eindeutig festgestellten Motivationen von jungen Frauen missachtet. An erster Stelle steht bei der Berufswahl – wie bei den jungen Männern – „*Einen Beruf zu erlernen, ein Studium zu beginnen, bedeutet für mich,*

- *mich mit Dingen zu beschäftigen, die mich interessieren (1. Position)*
- *eine Basis für eine interessante berufliche Tätigkeit (3. Position)*“.[173]

Im Abschnitt „***Der Jugendliche als Individuum***“ (ALEF, 1991: 131) heißt es: „*Der Ausbilder muß sich immer wieder verdeutlichen, daß er es beim Jugendlichen nicht mit einem Vertreter einer sozialen Gruppe, sondern mit einem ICH zu tun hat, einem Menschen mit eigenem Lebensschicksal, der je nach seiner Eigenart behandelt werden will*“. Das gilt, selbstverständlich, für beide Geschlechter, und darauf müssen Ausbilder und Ausbilderinnen auch explizit vorbereitet werden. Sätze wie „*Der Ausbilder muß sich bewusst sein, daß jugendliche Verhaltensweisen von der ganzen Breite des sozialen Umfelds des Individuums abhängig sind.*“ enthalten einen richtigen Anspruch, der noch einzulösen ist. Das „*soziale Umfeld*“ hat erhebliche Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl auch der weiblichen Auszubildenden, deren „*eigenes Lebensschicksal*“ sicher von dem der Jungen abweicht, sich dem „*Ausbilder*“ aber nicht ohne weiteres erschließt.

---

[172] Die beiden letzten Aspekte verdanke ich einem Hinweis von Frau Dr. Antje HORNSCHEIDT, Linguistin an der Humboldt-Universität zu Berlin, in einem persönlichen Gespräch am 24.2.1997. Die Formulierungen von HORNSCHEIDT im Original: „Das Postulat der Selbstverständlichkeit wird durch die Formulierung „sollte beachtet werden“ gleichzeitig wieder zurückgenommen, da diese klarmacht, dass es keine Gleichbehandlung gibt. Das hier implizit zugrunde liegende Modell der Gleichbehandlung ist eines der Anpassung von weiblichen Gesellschaftsmitgliedern an die (unhinterfragte) männliche Norm.“

[173] KLEFFNER/LAPPE/RAAB/SCHOBER, 1996: 6

7 Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Didaktik

An dieser Stelle lässt sich weder auf eine in sich konsistente geschlechtergerechte Didaktik zurückgreifen, noch kann man von einem breiten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Konsens zum „anderen Lernen" von Frauen ausgehen. Dennoch dürfen Aspekte einer feministischen Pädagogik hier nicht außer Acht gelassen werden, denn es gibt verschiedene Arbeitsgrundlagen: Die wichtigsten Quellen für unterschiedliche Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Männern und Frauen sind in Deutschland Modellversuche[174], die Untersuchung von Seminaren der Erwachsenenbildung[175] und daraus resultierende Arbeiten zum „anderen Lernen"[176]. Nicht zu übersehen ist gleichzeitig die Rezeption US-amerikanischer Forschungsergebnisse – an erster Stelle BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE (1991). Die Ausformulierung einer geschlechtergerechten Didaktik ist nicht Gegenstand dieser Arbeit; aber Ansätze zu geschlechtergerechtem Lernen werden aufgenommen unter der Fragestellung: Wie verändern sich Lehr- und Lernmethoden, wenn berücksichtigt wird, dass Mensch nicht gleich Mann, sondern gleich Frau und Mann ist?

Die didaktisch-methodische Dimension ist für die Analyse von Fernlehrmaterialien unter Berücksichtigung der Genderperspektive nicht in gleicher Weise bedeutsam wie für Weiterbildung in der Präsenzform – aber dennoch unverzichtbar, weil z. B. die angehenden Ausbilderinnen und Ausbilder frauengerechte Unterrichtsmethoden kennen und beherrschen müssen. Die für Genderanalysen relevanten empirischen Forschungsergebnisse (Kapitel 2) und die nationalen und internationalen Regeln für eine gendergerechte Bildung (Kapitel 3) haben eine Fülle von Prüffragen zur Analyse der didaktisch-methodischen Struktur berufsbildender Fernlehrgänge erbracht. Dabei lassen sich zwei Bereiche unterscheiden: Es gibt allgemeine didaktisch-methodische Prinzipien, die das Lernen von Männern ebenso fördern, von Frauen aber für besonders wichtig gehalten werden, und es gibt didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechtergerechte Bildung, von denen in erster Linie Frauen profitieren sollen, weil ihre Lerninteressen bisher nicht ausreichend berücksichtigt sind.

Die Vorgehensweise in diesem Teil der Analyse ist ähnlich wie bei den Dimensionen Sprache und Inhalte:

- Analyseergebnisse werden auch hier für die wirtschaftswissenschaftlichen Lehrgänge im Zusammenhang mit dem jeweiligen Fach, für die AdA-Lehrgänge im Rahmen des jeweiligen Themas dargestellt – Fächer bzw. Themen strukturieren also die Analyseergebnisse. Stellt sich nun ein Analyseergebnis – wie z. B. „Frauen kommen in den Beispielen und Aufgaben nicht vor" oder „Frauen und Männer werden nicht in der gleichen Weise angesprochen und motiviert" – in ähnlicher Form bei verschiedenen Fächern oder Themen ein, wird es fach- bzw. themenorientiert wiederholt. Insofern haben die Ausführungen eine gewisse beabsichtigte Redundanz. Das ist einerseits notwendig, um die zahlreichen konstruktiven Vorschläge zur Verbesserung des Lehrmaterials verständlich

[174] NIEHOFF, 1987; DJAFARI/KADE, 1989; KLÄHN/DINTER, 1994; KLÄHN/SCHROEDER, 1994; RETTKE, 2000
[175] DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999; DERICHS-KUNSTMANN, 2001; HOVESTADT, 2001
[176] DERICHS-KUNSTMANN/MÜTHING (Hrsg.), 1993; NYSSEN, 1993; PRAVDA, 1996a; SCHIERSMANN, 1997; RÖSGEN, 1999; PRAVDA, 2001a

zu machen und andererseits, um Gutachtern und Gutachterinnen, aber auch Autorinnen und Autoren die Relevanz der Genderanalyse ihres jeweiligen Faches oder Themas plausibel zu machen.

- Es gibt keine strikte Abgrenzung zwischen Sprache, Inhalten und Didaktik. Deshalb müssen auch die Analyseergebnisse zu Sprache und Inhalten im Zusammenhang mit den Lehr- und Lernmethoden wieder aufgegriffen werden.

An die Analyseergebnisse der einzelnen Fächer und Themen werden in der Regel Vorschläge für geschlechtergerechte Lehr-/Lernmethoden angeschlossen. Damit wird in der Darstellung zwar die Grenze zwischen Analyseergebnis und seiner pädagogisch-didaktischen Umsetzung immer wieder überschritten, aber nur so wird erkennbar, wie geschlechtergerechtes Lehren und Lernen aussehen könnte.

7.1 Analyseergebnisse aus einzelnen Fächern berufsbildender Fernlehrgänge

7.1.1 Arbeitsmethodik[177]

Eine der wichtigsten Funktionen von Didaktik und Methodik ist die Motivation der Lernenden und die nachhaltige Stützung ihrer Motivation. Im Gegensatz dazu sind die ersten Wörter der Einleitung des ersten Lehrbriefes zum Fach „*Arbeitsmethodik*" in einem Lehrgang: „*Industriefachwirte und Handelsfachwirte*". Diese Missachtung von Teilnehmerinnen im Lehrgang ist keinesfalls belanglos, weil so die angehenden Industrie- und Handelsfachwirtinnen vom ersten Augenblick an zu spüren bekommen, dass sie nicht als Adressatinnen dieser Aufstiegsfortbildung gedacht sind. Viele Frauen empfinden solche Exklusionen als Beschädigung ihrer Identität und massive Demotivation, ausgerechnet in einem Bereich, auf den sich Frauen gerne und häufig spezialisieren.

Der Eindruck, der Lehrgang wende sich nur an Männer, wird auch dadurch verstärkt, dass 32 Seiten lang die sexistische Überschrift „*Lernen – die wichtigsten Anforderungen an Mitarbeiter*" wiederholt wird. In einem solchen Kontext löst ein Satz wie „*Diskutieren Sie Ihre Antworten mit Ihrem Lernpartner*" bei Lernerinnen wahrscheinlich die Vorstellung aus: Hier lernen Männer mit Männern, dies ist kein Lehrgang für Frauen.

Auch in Texten, mit denen der Eindruck von Moderne und Dynamik transportiert werden soll, gelingt es den Autoren nicht, die traditionelle Geschlechtsblindheit zu überwinden: So wird der ambitionierte pädagogische Anspruch auf Individualisierung und Differenzierung in Lernvoraussetzungen, -methoden und -strategien nicht erfüllt; da ist die Rede von „*individuellen Lernvoraussetzungen*", „*Lernaktivitäten entsprechend dem persönlichen Lernpotential*", „*geeignete Methoden für ein neues, individuelles Lernverhalten*", „*individueller Lernstrategie*", „*Lernen mit individueller Geschwindigkeit*", „*individuellem*

[177] FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Arbeitsmethodik
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Arbeitsmethodik
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Arbeitsmethodik

Lerntempo" etc. Hier wird ein Anspruch erhoben, der für Lernerinnen in keiner Weise eingelöst wird, es fehlt an Kongruenz zwischen Lerninhalten und -prozess.

Besonders störend ist ausgerechnet im Abschnitt über Gruppendynamik das Angebot an Rollen. Keine der angebotenen Rollen als „*Organisator*", „*Führer*", „*Mitläufer*", „*Witzbold*" kann eine Frau einnehmen, ohne auf ihre Identität als Frau zu verzichten. Auch Anknüpfungspunkte im Team- und Vortragsverhalten werden leider nicht für die Erörterung von Geschlechterdifferenzen genutzt.

Auch unter methodischen Gesichtspunkten ist zu kritisieren, dass es im ganzen Lehrmaterial – einschließlich der „*Ausbildungssituationen*" – nur Ausbilder gibt, sogar in der direkten Ansprache: „*Sie als Ausbilder*" (BAP 6:1, BAP 7: 3). Es fehlen aber auch die weiblichen Auszubildenden und Jugendlichen – eine Welt ohne Frauen! Im zweiten Lehrbrief werden zwar in der ersten Zeile „*IndustriefachwirtInnen und HandelsfachwirtInnen*" ein einziges Mal erwähnt; der gesamte folgende Text ist aber in derselben sexistischen Weise geschrieben. Auch von den vier Fallstudien kommen drei ohne jede Frau aus – es gibt keine Ausbilderin, keine Mitarbeiterin, keine Auszubildende. Gerade der berufs- und arbeitspädagogische Teil bietet viele Anknüpfungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten für Geschlechterdifferenzen.

Die Lehrbriefe sind ganz klar androzentrisch und perpetuieren geschlechtsspezifische Benachteiligungen, anstatt sie abzubauen. Wünschenswert ist dagegen – natürlich im Rahmen der Prüfungsordnung – eine gemeinsame Strukturierung der Lernziele und die Partizipation der Lernerinnen an der Curriculumentwicklung, was sich am ehesten in der Form des Projektlernens realisieren lässt. Da sich viele Frauen in Erwachsenenbildungsmaßnahmen in einer Phase des Übergangs befinden, kann der Lehrgang die neuen Bildungsbedürfnisse der Frauen in Projekten aufgreifen. Flexible und neue Lernarrangements erweitern die Lernmöglichkeiten der Studierenden, so dass das Lernen Spaß macht und spannend ist.

Doch auch positive Ansätze sollen genannt werden:

- In einem Lehrbrief wird eine Methodik verwendet, die auf Kooperation und nicht auf Konkurrenz setzt. Das entspricht der weiblichen Lernkultur.[178]
- Durch die häufige direkte Ansprache der Lernenden (Sie, Ihnen) fühlt sich die Leserin in einem Lehrbrief weniger ausgeschlossen, sie findet sich auch in Beispielen wieder.

Im Fernunterricht müssen Lerninhalte zur Arbeitsmethodik immer auch die Funktion der Unterstützung der Teilnehmenden bei der Organisation ihres eigenen Lernprozesses erfüllen. In einem frauenorientierten Konzept müssen Arbeitsbelastung, Informations- und Beratungsmöglichkeiten thematisiert werden. Außerdem sollten Aktivitäten zum Kennenlernen der Teilnehmerinnen untereinander organisiert und informelle Strukturen vorgesehen werden, um die Isolierung einzelner Studierender aufzubrechen oder gar nicht erst entstehen zu lassen.

[178] PRAVDA, 1996b

7.1.2 Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre[179]

In der Einleitung eines volkswirtschaftlichen Lehrbriefs werden die Lernenden aufgefordert, sich vorzustellen, sie wären „*König*" auf einer einsamen Insel. Das dürfte den Lernern leichter fallen als den Lernerinnen. Ein gendersensibler Autor hätte hier „König oder Königin" verwendet, um auch Lernerinnen eine Identifikationsmöglichkeit zu geben. Sonst sind Frauen wiederum von vornherein gezwungen, unter Bedingungen zu lernen, die nicht für sie geschaffen wurden; ihr Geschlecht erscheint von vornherein als ein Handicap für die Erarbeitung volkswirtschaftlicher Zusammenhänge. Auf diese Weise wird Lernen für Frauen erschwert, für Männer erleichtert. Zu fordern ist dagegen, dass die Teilnehmerinnen zu persönlichem und fachlichem Wachstum ermutigt werden.

Dieses Beispiel macht auch deutlich, wie eng Sprache und Methode verknüpft sind. Ein nicht-sexistischer Text hätte die Unterrichtsmethode in verschiedener Weise bereichert:

- In der Diskussion wären vielfältigere Anregungen und Bedürfnisse, die ein Wirtschaften notwendig und sinnvoll machen, zu erwarten gewesen, weil die Bedürfnisse von Frauen dann ja legitim gewesen wären. Solange dies nicht der Fall ist, müssen Lernerinnen bei ihren Vorschlägen immer im Kopf haben, dass ihre Perspektive auf das Wirtschaften und ihre Handlungsmöglichkeiten in der gedachten Rolle nicht gefragt sind, sondern gegebenenfalls erst gegen Widerstand durchgesetzt werden müssen. Frauen lernen also „mit der Schere im Kopf".
- Es wäre vermieden worden, dass Frauen gezwungen sind, Mut und Energie einzusetzen, die die Männer bereits für den Lernprozess nutzen können, während sie damit erst eine vergleichbare Lernausgangssituation herstellen müssen. Frauen, die nicht soviel Courage und Kraft zu „verschwenden" haben, werden ihre individuellen Lernbedürfnisse nicht oder weniger realisieren können.
- Männer hätten gelernt, welche möglichen Geschlechterdifferenzen in diesem hoch angesehenen, doch scheinbar geschlechtsneutralen, Fachgebiet in Theorie und Praxis mitzudenken sind. Ihre volkswirtschaftlichen Kenntnisse und ihr nationalökonomisches Denken wäre so für ihre zukünftige Tätigkeit weniger lückenhaft, offener und weniger dogmatisch geworden.
- Es hätte eines einzigen zusätzlichen Wortes – „Königin" – bedurft, um den Unterricht für Teilnehmer und Teilnehmerinnen aktivierend zu gestalten und Schlüsselqualifikationen wie Dialogfähigkeit, Flexibilität im Denken – auch in wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen – für beide Geschlechter zu fördern.

In einem anderen volks- und betriebswirtschaftlichen Lehrbrief sind die Bilder besonders auffällig. Sie zeigen in der Regel männliche Personen, wenn mit den Bildern wirtschaftliche

---

[179] FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre
FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaft
FLI 1: „Geprüfter Bilanzbuchhalter/Geprüfte Bilanzbuchhalterin (IHK)", Volks- und betriebswirtschaftliche Grundlagen, Buchführung
FLI 1: „Fachkauffrau/Fachkaufmann (IHK) für Geschäfts- und Finanzbuchführung", Volks- und betriebswirtschaftliche Grundlagen
FLI 1: „Fachkauffrau/Fachkaufmann IHK für Geschäfts- und Finanzbuchführung", Betriebswirtschaftslehre

Analogien geschaffen werden sollen: „*Wie wirksam ist der Teamgedanke in der Wirtschaft?*“ „*Wodurch entstehen kumulative Effekte*?“ usw.: Dann sind Männer beim Tauziehen, Männer beim Klettern, Männer beim Fußballspielen usw. zu sehen. Hier sind Differenzierungen notwendig.

Ein anderes Beispiel: Ein Mann sitzt allein am Swimmingpool, liest Zeitung und hat ein sehr gepflegtes Frühstück vor sich. Das Bild „atmet“ Genuss und Luxus. Zwei Seiten weiter steht eine Frau im Supermarkt und betrachtet Würstchen in Plastikfolie. Die Bildunterschrift: „*Die begrenzten Mittel zwingen zum Entscheiden* . . .“ Das Bild „atmet“ Einschränkung und Armseligkeit. Wieder einige Seiten weiter sind zwei positive Beispiele zu sehen: eine erfolgreiche und eine beruflich handelnde Frau. Auffällig ist daran nur, wie wenig Raum die Frauen auf den Fotos einnehmen im Vergleich zu dem Mann in „Macho-Haltung“ am Swimmingpool. So lässt sich Territorialverhalten steuern. Dann sind zwei Frauen auf dem Markt zu sehen, in der Bildunterschrift werden sie als „*Anbieter*“ und „*Konsument*“ bezeichnet. Auf einer der folgenden Seiten wird oben eine Frau am Computer gezeigt, die jedoch durch Details entprofessionalisiert wurde; unten sind zwei Männer zu sehen, und die Bildunterschrift heißt: „*Erfolgreiche Forscher*“. Schließlich ist ein Mann in technischer Umgebung zu sehen; die Bildunterschrift heißt: „*Die Mitarbeiter sind (im Vergleich zu ihren Vätern) selbstbewusst, kritisch und anspruchsvoll . . .*“. Mitarbeiterinnen und ihre Mütter werden nicht mitgedacht. Generell ist festzustellen: Das Verhältnis zwischen wirtschaftlich handelnden Frauen und Männern – in Texten, Beispielen und Kontrollaufgaben – legt die Vermutung nahe, dass Frauen nur in Ausnahmen und in wenig geachteten Wirtschaftsbereichen tätig sind.

7.1.3 Unternehmensführung[180]

Ein Lehrbrief zur „*Unternehmensführung*“ wird seinem hohen Anspruch, am Ende die Lernenden zu befähigen, „*Führung kooperativ und erfolgreich (zu) gestalten*“ nicht gerecht. Denn das „*Konzept der kooperativen Führung als unserer Kultur und unserer Gesellschaft angemessen*“ steht in krassem Widerspruch zu der Art und Weise, wie Frauen hier übergangen werden. Auch hier fehlt es also an der Kongruenz zwischen Lerninhalten und Lernprozess. Sehr störend sind auch Aufstellungen wie die in ORG 6: 6, in der sechs imaginäre Personen vorkommen – alles „*Teilnehmer*“. Beispiele (Sportschau) legen offen, dass der Autor seine männliche Sicht auf die Welt nicht reflektiert, also die Anknüpfungspunkte für ein geschlechtergerechtes Lernen vergibt.

Kooperatives Führen gehört zu den schwierigsten Aufgaben – vor allem in großen Betrieben. Viele Unternehmen versuchen durch kostspielige Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung, ihre Führungskräfte – vor allem Männer – dafür zu gewinnen. Da aber Männer mehr auf Konkurrenz als auf Kooperation sozialisiert sind, und Frauen mehr auf Unterordnung als auf Führung „programmiert“ sind, haben beide Geschlechter Defizite.

[180] FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)“, Unternehmensführung

Sie sind auf kooperatives Führen schlecht vorbereitet. Zusätzlich wird Frauen die Fähigkeit zum Führen häufig abgesprochen. Frauen müssen also zunächst lernen, sich selber Führungsaufgaben zuzutrauen, Männer müssen lernen, Frauen Führungsaufgaben zuzutrauen. So können in der Sozialisation vermittelte Muster von Hierarchie und geistiger Abhängigkeit zerstört werden.

Soll also im Lehrgang ein Konzept der kooperativen Führung tatsächlich gelehrt werden, müssen Lernende darüber nicht nur „belehrt" werden, sondern sie müssen es trainieren, damit sie in der Praxis ihr Wissen in Handeln umsetzen können. Aus vielen Misserfolgen wissen wir, dass der Transfer angeeigneten Wissens in kompetentes Handeln nicht sich selbst überlassen bleiben darf. Er muss gesteuert werden. Im Fernunterricht kann das mit folgenden Maßnahmen veranlasst werden, nachdem in den schriftlichen Materialien die theoretische Grundlage für ein Konzept der kooperativen Führung gelegt wurde:

- In Selbst- und Fremdkontrollaufgaben könnten anhand von Praxisbeispielen Handlungsalternativen erarbeitet und begründet werden; im Mittelpunkt solcher Lernkontrollen stünde dann die Aufgabe: Einbeziehung möglichst aller im Beispiel vorhandenen Personalressourcen nach den vorher dargestellten Regeln einer kooperativen Führung.
- In Gruppenarbeit könnte das Ergebnis dann gemeinsam entwickelt werden, was bei zunehmender technischer Vernetzung heute auch bei größeren Entfernungen möglich ist.
- Durch die Bildung von Lerngruppen – von Anfang an – würden viele Frauen den für das Lernen so wichtigen Support und den häufig gewünschten Meinungs- und Erfahrungsaustausch erhalten.
- In einem Unternehmensspiel – am besten mit echten Daten – könnten Betriebsabläufe simuliert und entsprechende Aufgaben gelöst werden. Wichtig ist dabei, dass ein solches Unternehmensspiel ausreichende Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume für Führungsaufgaben erlaubt.
- Im begleitenden Unterricht könnten entweder das Unternehmensspiel oder andere Trainingsprogramme durchgeführt werden, an denen ein Konzept der kooperativen Führung eingeübt wird.

7.1.4 Steuern, Recht[181]

Im ersten Heft[182] werden in der Einleitung auch Teilnehmerinnen ausdrücklich angesprochen. Aber auch hier kommen Frauen in den Beispielen und Aufgaben ebenso wie in den didaktisch aufbereiteten Texten nicht als unabhängig und kompetent handelnde Personen vor.

---

[181] FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Steuern
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Steuern
FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Recht und Steuern

[182] FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", STW 1

Die Analyse aller Beispiele und Übungsaufgaben eines Lehrbriefs auf ihre handelnden Personen hin ergibt folgendes Bild:

Seite	Handelnde Personen
5	Ein Arbeiter und seine Frau, sie erbt; ein Mehrfamilienhausbesitzer
8	Ein Handwerker ein Händler
14	ein Unternehmer A und ein Unternehmer B
16	Mitarbeiter einer AG und der Hauptaktionär
17	ein Arbeitnehmer, der Unternehmer ist
19	ein Händler
21	ein Juwelier schenkt seiner Tochter einen Ring ein Hersteller und sein Abnehmer
22	ein Händler und sein Abnehmer
23	ein Unternehmer
25	ein Händler
26	ein Händler und ein Unternehmer ein inländischer Unternehmer und sein ausländischer Abnehmer
28	ein Bäcker
32	Gebraucht- und Neuwagenhändler Traugott verkauft an Hadschi Halef Omar ein Trikotagen-Fabrikant nochmals Franz Traugott ein Bauunternehmer als Generalunternehmer ein Händler als Kleinunternehmer
35	der Gesellschafter einer Gesellschaft

Ergebnis: auf 60 Seiten eine Tochter, die einen Ring geschenkt bekommt, und eine Ehefrau als Erbin. Beide Frauen kann man nicht als kompetent und selbstständig handelnde Person bezeichnen. Unter steuerlichen Gesichtspunkten kommt die Wirtschaft also ohne Frauen aus. Es wird der Eindruck vermittelt: Frauen zahlen keine Steuern.

Dasselbe Bild im entsprechenden Lehrbrief eines anderen Lehrgangs[183]:

Seite	Handelnde Personen
6	Landwirt Behrmann Handwerksmeister Fuchs Lebensmittelhändler Grün und der gewerbliche Unternehmer Hastig
7	Tabakwarenhändler Kleinschmidt
13	der Steuerpflichtige und sein Lieferant
14	der selbstständige Imbissbetreiber Burger Gewürzhändler Scholz Steuerpflichtiger Listig
18	Bauunternehmer Stein der kaufmännische Angestellte Müller
20	Großhändler Schröder
21	Glasermeister Möller der selbstständige Schlossermeister Gerster
22	erneut der kaufmännische Angestellte Müller und der Bauunternehmer Stein, aber auch der ehemalige leitende Angestellte Lüders ein Arbeitnehmer der Steuerpflichtige Neumann
23	Bauunternehmer Fröhlich der Steuerpflichtige Lohmann ein als Arbeitnehmer beschäftigter Ingenieur
24	Werkzeugmacher Röder
26	Elektrohändler Funkel
27	der Lebensmittelhändler Kohl hat eine Tochter, die Abitur macht
29	Fabrikant Schmöller Unternehmensberater Schwarz
34	ein namenloser Steuerpflichtiger
35	Werkzeugmacher Schröder Unternehmer Kurz
35	ein Gewerbetreibender
38	der verheiratete Steuerpflichtige Grimm ein verheirateter Steuerpflichtiger ohne Kinder aber mit einer außergewöhnlichen Belastung durch eine kranke Ehefrau
39	der Steuerpflichtige Hauser
40	der Steuerpflichtige Köster
42	der Gewerbetreibende Horn der angestellte Hochschullehrer Brand die Steuerpflichtigen Hohmann und Blau
51	mehrere Steuerberater

[183] FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)“, Steuern

Auch hier entsteht der Eindruck: Frauen zahlen keine Steuern, und es gibt auch keine Steuerberaterinnen.

In einem anderen Lehrbrief kommen im dazugehörigen Repetitorium und im Ausbildungsleitfaden für die Kurseinheit Recht viele Herren A, B und C vor; Frauen brauchen offenbar weder Recht noch Rechtsschutz, sie agieren nicht als Rechtssubjekte.

In der Lehre ist die Aufgabe von Beispielen die – didaktisch reduzierte – Abbildung der Realität. Wenn ein Lehrbrief zum Steuerwesen in Text und Beispielen ohne Steuerzahlerinnen und -beraterinnen auskommt, bildet er unter keinen Umständen die Realität angemessen ab. Auch die notwendige didaktische Reduzierung rechtfertigt nicht, dass von insgesamt über 60 handelnden Personen in Text und Beispielen, keine Steuerzahlerin ist. Hier erhalten die Lernenden keinen Einblick in die aktuelle Realität der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft. Es sind solche Versäumnisse im täglichen didaktischen Handeln, die dazu beitragen, dass Frauen in Wirtschaft und Gesellschaft weiterhin unsichtbar bleiben, während männliches Selbstbewusstsein eng an beruflichen Erfolg geknüpft ist.

7.1.5 Personalwirtschaft[184]

Die vorliegenden Texte zur Personalwirtschaft folgen traditionellen Curricula und Konzepten, d. h. das Fach wird aus der männlichen Perspektive dargestellt, nach Geschlecht differenzierte Betrachtungen sind nicht festzustellen, eine gezielte Personalentwicklung für Mitarbeiterinnen ist nicht vorgesehen.

Wie selbstverständlich ergeben sich Unterrichtsmethoden und -verfahren, wenn man traditionelle Auffassungen von Personalwirtschaftslehre aktuelleren Konzepten[185] gegenüberstellt:

- Im schriftlichen Material ist die Gegenüberstellung von charakteristischen Textausschnitten zu traditionellen und zu aktuellen Konzepten der Personalwirtschaftslehre vorstellbar, deren Unterschiede von den Lernenden zu analysieren wären. Die Gegenüberstellung verschiedener „Schulen" hat außerdem den Vorteil, dass den Lernerinnen und Lernern ein Wissens- und Wissenschaftskonzept vermittelt wird, das die Konstruktion von Wissen und nicht eine – woher auch immer bezogene – Dogmatik in den Mittelpunkt stellt und erfahrbar macht.
- Im Rahmen einer Erarbeitung von künftigen Aufgaben im Personalwesen oder einer Struktur personalwirtschaftlicher Aufgaben könnten die Lernenden das Personalwesen eines Betriebes mit hohem Frauenanteil (z. B. Textilwirtschaft oder Handel) und das eines Betriebes mit hohem Männeranteil (z. B. Hüttenindustrie oder Baugewerbe) strukturieren. Dabei lassen sich die entscheidenden Unterschiede herausarbeiten. Im begleitenden

[184] FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Personalwirtschaft
FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte für private Haushalte
FLI 1: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Personalführung

[185] PHILIPP, o.J. [1996]
PHILIPP, 1997

Unterricht könnten dazu Metaplanverfahren ebenso wie Gruppenarbeit eingesetzt werden, im schriftlichen Material sind dazu Lernkontrollaufgaben geeignet.

- Im begleitenden Unterricht ist ein Podiumsgespräch denkbar, in dem Vertreter und Vertreterinnen verschiedener „Schulen" einen Diskurs führen, in den die Teilnehmenden einbezogen werden können.

Unterrichtsmethoden und -verfahren ergeben sich viele und vielfältige, entscheidend ist, ob Autoren und Autorinnen von Fernlehrmaterialien ihre Texte und Beispiele genderbewusst konzipieren, damit die Lernenden die Ubiquität geschlechtsspezifischen Handelns und Erlebens erfahren und Frauen als Subjekt aus eigenem Recht ernst genommen werden. Der Verzicht auf Geschlecht als analytischer Kategorie verursacht Probleme sowohl auf der theoretischen wie auf der Handlungsebene, weil schlüssige Konzepte für viele personalwirtschaftliche Alltagsprobleme nicht entwickelt werden können.

Personalwirtschaft ist ein Bereich, in dem – noch mehr als in vielen anderen Fächern – eine Sensibilisierung für die Geschlechterfrage unverzichtbar ist. Lehrmaterial und Unterricht, die Genderdifferenzen nicht mit geeigneten Methoden thematisieren, problematisieren und aufarbeiten, bereiten angehende Fachwirtinnen und Fachwirte nicht ausreichend auf ihre neuen Aufgaben vor. Hier gilt es auch Methoden zu finden, wie die Frauenbewegung, ihre Begründung, ihre zentralen Ziele und ihre Erfolge zu thematisieren sind, ohne den Geschlechterkampf anzufachen. Ziel ist ein demokratisches und egalitäres Lernen und Handeln der künftigen Führungskräfte.

7.1.6 Absatzwirtschaft[186]

Auch in der Absatzwirtschaft werden Geschlechterdifferenzen nicht thematisiert, der Lehrbrief folgt der herrschenden Lehre. Nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Geschlechterdemokratie sind Kenntnisse über unterschiedliches Verhalten von Frauen und Männern und Methoden, mit solchen Differenzen professionell umzugehen, aber unverzichtbar. Sie müssen mit geeigneten Lernarrangements vermittelt und trainiert werden.

Ähnlich wie in der Personalwirtschaft gilt es in der Absatzwirtschaft, Unterrichtsmethoden und -verfahren zu entwerfen, die den engen Horizont des Faches erweitern und Frauen als Marktteilnehmende mit eigenen Bedürfnissen sichtbar machen. Den künftigen Fachwirtinnen und Fachwirten muss vermittelt werden, dass Kundinnen vielfach anders beworben werden müssen als Kunden. Ein Anknüpfungspunkt für die Sensibilisierung für Geschlechterdifferenzen ist die neue „*Philosophie*": *„... rückt nun der Käufer in den Mittelpunkt der Überlegungen. Der Anbieter muß sich gleichsam die Denkweise der Konsumenten zu eigen machen. Der Anbieter muß die Bedürfnisse der Käufer erforschen, die möglichen Verhaltensweisen abschätzen und prognostizieren, er muß auch versuchen, das Verhalten der Käufer zu beeinflussen.*" (Vgl. „Analyse von Fernlehrmaterialien: Dimension Inhalte")

[186] FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Absatzwirtschaft

Um Lernenden Differenzen hinsichtlich der Bedürfnisse von Kunden und Kundinnen und deren unterschiedliches Kaufverhalten nahe zu bringen, sind ebenfalls viele Methoden vorstellbar und geeignet. Als Beispiel lassen sich Rollenspiele nennen. Da aber Bedürfnisse und Verhalten von Frauen häufig als Abweichung von der Norm diskreditiert werden, müssen die Teilnehmerinnen manchmal ausdrücklich ermutigt werden, aus der weiblichen Perspektive zu denken und zu argumentieren. Das intendierte Ergebnis der Rollenspiele lässt sich oft auch nur durch eine Vorbereitungsphase erreichen; dazu ist Gruppenarbeit ein zweckmäßiger Weg, wodurch z. B. in einer reinen Frauengruppe Geschlechterunterschiede überhaupt erst bewusst gemacht und legitimiert werden. Es sollte nicht einer einzelnen Frau in einer Männergruppe die ganze Last der Aufarbeitung von Geschlechterunterschieden aufgebürdet werden. Hilfreich ist es auch, wenn in Rollenspielen Leitungsaufgaben in Rotation wahrgenommen werden; damit ließe sich ein hierarchisches Verständnis von Rollenverhalten demokratisieren. Zur besseren Nutzung dieser Unterrichtsphase ist eine Video-Aufzeichnung zu empfehlen, die Verhaltensunterschiede weniger flüchtig und einer Analyse zugänglich macht.

Das bisher Vorgeschlagene lässt sich am einfachsten im begleitenden Unterricht verwirklichen; eine ausschließlich mediengestützte Variante ist zwar vorstellbar, aber technisch und didaktisch aufwendig.

7.1.7 Versicherungsprodukte[187]

Die folgenden Beispiele sind dem Lehrbrief „*Versicherungsprodukte I*“ entnommen, gelten aber in ähnlicher Form für „*Versicherungsprodukte II*“ des selben Autors.[188] Gelegentlich kommen Frauen vor; ihre Karriere reicht bis zur Angestellten. Frauen sind allerdings – im Gegensatz zu Männern – nie mit respekteinflößenden Attributen ausgestattet. Hier wird deutlich, dass es – neben einer nicht-sexistischen Sprache und einer inhaltlichen Einbeziehung von Frauen – auch geschlechtergerechter Lehr-/Lernmethoden bedarf, um in Fachtexten Tabus bewusst zu machen, aufzubrechen und zu überwinden. Die bloße Erwähnung einer Frau schafft noch keine Geschlechtergerechtigkeit; subtile Diskriminierungen können das patriarchalische Konstrukt weiblicher Minderwertigkeit oder die Unsichtbarkeit von Frauen in den Materialien perpetuieren – zu sehen an den handelnden Personen in den Beispielen des Lehrbriefs:

[187] FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)“, Versicherungsprodukte
[188] Versicherungsprodukte III und IV von einem anderen Autor enthalten nicht diese Art von Beispielen

Seite	Handelnde Personen
5	ein 58-Jähriger
6	der P. Schmitt
7	Gerda Meier
8	Herr Dahmen, Hauptabteilungsleiter bei einem großen Handelshaus die Angestellte F. Sebald
9	Dr. Otto
10	Herr P. Bündig
11	Andreas und Sabine
12	der arbeitsunfähige Hans Dampf
13	Fritz Bauer
14	Familie Schütte
17	Kurt Fröhlich
18	Herr Mette
19	Herr Dorn
21	der Versicherte, er
22	ein hinterbliebener „Ehegatte" – der kann doch wohl nur eine Witwerrente (keine Witwenrente) beziehen
23	der Witwer Lenz
27	die Witwe des Beamten Steffan D.
30	Herr Dahmen, der . . . bekannte Hauptabteilungsleiter bei einem großen Handelshaus
35	Gunter Müde
43	der stolze Sportwagenbesitzer Fritz Flink
44	der Vater
46	die 15-jährige Wendy Dalder
47	Frau Petra Bußmann
49	der Antragsteller
50	der Vertreter D. Geldmacher und ein Kunde der Architekt P. Braun
51	der Versicherer und der selbständige Installateur A. Bauer
52	ein Händler und Andreas Bauer
57	die Versicherungsnehmerin G. Görich
58	ein VN
59	noch ein VN

Politisch gesehen sind solche Muster Normierungsversuche der Lebensgestaltung durch den männlichen Blick. Durch Nachrangigkeit wird der „weiblichen Natur" fortgesetzt nachgeholfen, um den Frauen eine gesellschaftliche Funktion ausschließlich im Privaten aufzunötigen, anstatt ihnen neben einer privaten auch eine berufliche Identität zuzuerkennen, damit Familie und Beruf Träger von Identität, sozialem Aufstieg und persönlicher Entwicklung der Frauen sein können.

Die Aufgabe von Beispielen in Lehrtexten ist die – didaktisch reduzierte – Abbildung der Realität. Wenn ein Lehrbrief zu Versicherungsprodukten in Text und Beispielen fast gänzlich ohne Versicherungsnehmerinnen und ohne Mitarbeiterinnen in Versicherungsgesellschaften auskommt, bildet er unter keinen Umständen die Realität angemessen ab. Wenn den Lernerinnen in den Beispielen keine Identifikationsmodelle angeboten werden, geht die mögliche und beabsichtigte Motivation der Lernenden durch einen Bezug zur Praxis – zumindest für die Lernerinnen – verloren.

Es muss noch einmal explizit herausgestellt werden: Die phantasievollsten geschlechtergerechten Methoden werden konterkariert, wenn – wie hier – Sprache und Inhalt sexistisch sind. Dieser Zusammenhang ist unauflösbar. Solange im Fernunterricht aber mit androzentrischen Materialien gelernt werden muss, haben methodische Elemente wie Lernerfolgskontrollen, Beispiele, Praxisfälle etc. die Aufgabe der Enttabuisierung der mangelnden Vermittlung der gesellschaftlichen Leistungen und Erfahrungen von Frauen.

7.1.8 Kundenberatung und Privathaushaltsanalyse[189]

In einem Lehrbrief erhalten die Lernerinnen – in Sprache und Inhalt – die Botschaft: Finanzdienstleistungen sind für Frauen kein geeignetes Feld – weder für Kundinnen noch als Beruf! Ein solches „hidden curriculum" ist geeignet, Frauen zu demotivieren. In kritischen Lernsituationen denken Frauen so eher an Abbruch[190] der Fortbildungsmaßnahme, was Nachfragerin wie Anbieterin zum Schaden gereicht.

Auch hier werden zentrale Aspekte der Geschlechteridentität nicht berücksichtigt. Die Lebensphasen von Frauen verlaufen in den meisten Fällen anders als die von Männern. Hier wird Männerleben mit Menschenleben gleichgesetzt; die Lehrgangsteilnehmerinnen erfahren wieder dieselben gesellschaftlichen Entwertungsmuster. Mit großer Wahrscheinlichkeit erleben die Lernerinnen das als Lernbehinderung,[191] die sie vielfach nicht als strukturelles Problem erkennen können, sondern annehmen, sie hätten persönlich versagt.

---

[189] FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Kundenberatung und Privathaushaltsanalyse
FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Bankprodukte für private Haushalte, Kundenberatung und Arbeitsorganisation

[190] Neuere Untersuchungen zu „drop-outs" liegen uns nicht vor; es ist auch schwierig, Zugang zu entsprechenden Daten der Fernlehrinstitute zu bekommen. Anscheinend hat sich auch die Forschungsperspektive gewandelt. In der Weltfernunterrichtskonferenz 2001 in Düsseldorf wurde ein Forschungsprojekt vorgestellt, in dem die erfolgreichen Fernunterrichtsteilnehmer und -teilnehmerinnen auf gemeinsame Charakteristika untersucht werden.

[191] Frauen berichten immer wieder, dass sie in Vorträgen, Fortbildungsveranstaltungen etc. „abschalten", wenn ihnen bewusst wird, dass sie übersehen werden.

Dialogische, personalisierte und ganzheitliche Formen der Vermittlung der Inhalte (etwa in Form von Dialogen, Fallbeispielen, Fallaufgaben, von Fallstudien aus der jeweiligen beruflichen Praxis) ohne Diskriminierung in den konstruierten Fällen sind gerade in diesem Bereich geeignet, das Lernen von Frauen zu unterstützen. Außerdem müssen im Fach Kundenberatung und Privathaushaltsanalyse die künftigen Fach- und Führungskräfte didaktisch-methodisch angeleitet werden, subjektive und persönliche Elemente wie Emotionen, Einstellungen, Werthaltungen, die uns bei der Entwicklung unserer Weltsicht beeinflussen, zu erkennen, zuzulassen und ernst zu nehmen.

7.2 Analyseergebnisse aus Fernlehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen (AdA)

Für Lehrgänge zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen ist die didaktisch-methodische Analyse besonders relevant, wie im Abschnitt 6.2 ausgeführt („Doppeldeckereffekt“)

Für die Analyse bietet sich auch hier – wie bei den Dimensionen Sprache und Inhalte – eine Gliederung nach für die Gestaltung von Lernprozessen relevanten **Themen** an.

7.2.1 Vorbildwirkung

Im gesamten Lehrgang des FLI 4 ist wiederholt von der „*Vorbildwirkung*“ des Ausbilders und seinen gesellschaftlichen Aufgaben die Rede. (Z.B. FLI 4, LB 3: 38) Die Bedeutung der Ausbildungstätigkeit kann für Wirtschaft und Gesellschaft gar nicht überschätzt werden. Um so mehr kommt es darauf an, dass Ausbilderinnen und Ausbilder lernen, Geschlechterdifferenzen wahrzunehmen, die erworbene Geschlechtersensibilität didaktisch zu nutzen und ihren Auszubildenden zu vermitteln. Ähnlich verhält es sich mit der „*impulsgebenden Unterweisung*“. „*Die Azb erfahren durch diese Impulse die Richtung, in der sie denken und handeln sollen.*“ (FLI 4, LB 3: 38)

Der analysierte Lehrgang des FLI 4 wird Ausbilder und Ausbilderinnen nicht dazu befähigen, den ihnen anvertrauten Auszubildenden ein Vorbild für geschlechterdemokratisches Verhalten zu sein, weil sie selbst keine Impulse für eine Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage erhalten. So können sie auch keine Impulse geben, die den Auszubildenden helfen, dem jeweils anderen Geschlecht angstfrei, mit Respekt und aufgeschlossen gegenüber dem Anderssein zu begegnen. Werden Geschlechterdifferenzen nicht didaktisch genutzt, geht die mögliche Bereicherung des Lernprozesses und der sozialen Kommunikation insgesamt durch die unterschiedlichen Denkweisen, Lernbedürfnisse und -wege etc. verloren. Ohne eine solche Steuerung werden die Auszubildenden eher dem traditionellen Geschlechterkampf ausgeliefert, und eine Chance für eine Veränderung der Gesellschaft, an der beide Geschlechter gleichberechtigt teilhaben, wird vertan.

Die künftigen Ausbilderinnen und Ausbilder müssen also im Lehrgang auf ihre Vorbildfunktion vorbereitet werden. Dazu gehört auch, dass das dem Lehrmaterial zugrunde liegende Konzept von Wissen sich vom traditionellen Wissens- und Wissenschaftsverständnis grundlegend unterscheidet. Es macht ihre Vorbildrolle leichter, und sie werden als Person glaubwürdiger, wenn sie gelernt haben: Wissen an sich ist

- unvollkommen – und deshalb in ständiger Entwicklung und Revision begriffen
- relativ – also in zeitlichen, gesellschaftlichen und anderen Zusammenhängen nur beschränkt gültig
- nicht-elitär – alle Menschen können aus ihrer Erfahrung Wissen schöpfen.

Mit einem traditionellen Wissensbegriff wird es ihnen viel schwerer fallen, den Beitrag, den Frauen zur Produktion von Wissen geleistet haben, anzuerkennen und subjektive Erfahrungen von Frauen zu akzeptieren und für den Lernprozess zu nutzen.

7.2.2 Unterweisungsformen / Methodische Gestaltung von Lernprozessen

Neun Grafiken visualisieren das Sektorenblickfeld „*des Ausbilders*" bei der *„Vortragenden Unterweisungsform"*, der *„Vorführenden Unterweisungsform"*, der *„Vormachenden Unterweisungsform",* der *„Fragend-entwickelnden Unterweisungsform"*, der *„Besprechenden Unterweisungsform"*, der *„Impulsgebenden Unterweisungsform"*, der *„Aufgebenderarbeitenden Unterweisungsform"* und der *„Verarbeitenden Unterweisungsform"* (FLI 4, LB 3: 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28) und 11 Grafiken zu weiteren Aspekten ausgewählter Unterweisungsformen. (FLI 4, LB 3: 31, 43, 45, 46, 48, 52)

Der Autor kommt ohne eine Ausbilderin oder eine Auszubildende aus und vergibt damit inhaltliche Anknüpfungspunkte für eine Sensibilisierung der Ausbilder und Ausbilderinnen in Bezug auf die unterschiedliche Aufmerksamkeit, die männlichen und weiblichen Lernenden zuteil wird. Aus der Schulforschung wie aus der Erwachsenenbildungsforschung wissen wir, dass Jungen und Männer einen viel größeren Anteil der Aufmerksamkeit der Lehrenden und Teamenden – männlichen wie weiblichen – erhalten. (SPENDER, 1985; DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999)

Des Weiteren enthalten die Grafiken Anknüpfungspunkte für Verhalten von Männern und Frauen in Gruppensituationen; auch diese werden vergeben. So erfahren die Lernenden nicht, dass Frauen besonders gerne in Gruppen arbeiten, und können diese Kenntnis folglich auch nicht für ihre Ausbildungstätigkeit nutzen. (Vgl. „Gruppenarbeit")

Unübersehbar werden methodische Fragen aber auch durch die sexistische Sprache belastet. So sollen die künftigen Ausbilderinnen und Ausbilder „*typische Einsatzzwecke*" des Lehrgesprächs lernen. Dazu wird die folgende Situation konstruiert: Der *„Ausbilder"* lehrt die Auszubildenden verschiedener Filialen gleichzeitig die *„Begrüßung von Kunden"*. Wäre hier von Ausbilderinnen und Ausbildern die Rede gewesen, würden die künftigen Auszubildenden sicher auch lernen, Kundinnen angemessen zu begrüßen. (FLI 4, LB 3: 42)

Das wichtigste Postulat für eine geschlechtergerechte Methodik ist die Berücksichtigung der Erkenntnis, dass männliches Imponier- und Konkurrenzverhalten vielfach die Lernprozesse von Teilnehmerinnen beeinträchtigt. (NIEHOFF, 1987) Auch wenn dieses vielfach bestätigte Forschungsergebnis eher den Präsenz- als den Fernunterricht betrifft, ist es im Rahmen des Fernlernens ebenfalls bedeutsam – sowohl für den häufig angebotenen begleitenden Unterricht als auch für Kommunikationsformen der neuen Medien. Die künftigen Ausbilderinnen und Ausbilder müssen für die unterschiedlichen Rollen von Frauen und Männern in Sprechsituationen sensibilisiert werden: Männer sind in gemischten Gruppen oft die aktiveren Sprecher, während die Gesprächsarbeit von Frauen eher dazu dient, eine Diskussion thematisch und interaktiv zu entwickeln.

Für eine frauengerechte Methodik ist auch die Einbeziehung feministischer Konzepte zu fordern – vor allem für die Analyse der Lebenserfahrung von Frauen. Es sind feministische Konzepte, die Diskriminierungsstrategien in der frühen Sozialisation der meisten Frauen aufdecken und ihre Auswirkungen auf das Verhalten von Frauen – z. B. in Gruppensituationen – einer Interpretation zugänglich machen, die ohne das patriarchalische Konstrukt weiblicher Minderwertigkeit und das ganze Arsenal der Entwertung, Ausbeutung oder Ausgrenzung des Weiblichen auskommt. Feministische Ansätze helfen so, gleichstellungspolitische Forderungen als grundlegende Strukturkomponenten von Bildungsprozessen zu verankern und ein der Geschlechterdemokratie dienendes Bildungswesen zu entwickeln.

7.2.3 Motivation / Identifikation[192]

Im Lehrgang des FLI 4 kommen bei dem Schlüsselthema „*Personal in der Berufsausbildung*" (FLI 4, LB 11: 16) nur vor: „*Mitarbeiter*", „*Geschäftsführer*", „*Sachbearbeiter*", „*Ausbildungsberater*", „*Berufsberater*", „*Ausbildungsleiter*", „*Ausbilder*", „*Meister*", „*Schulleiter*", „*Lehrer*", „*Fachleiter*", „*Sozialarbeiter*", „*Dozenten*" etc. Zählt die Ausbilderin nicht zum Personal in der Berufsausbildung?

Dass Frauen noch nicht einmal als Teilnehmerinnen angesprochen werden, kommt selten vor. In FLI 4, LB 3: 6 jedoch werden Frauen schon in der Einleitung ausgeschlossen, sie sind als Teilnehmerinnen nicht vorgesehen, sie werden – ob sie sich dessen bewusst werden oder nicht – durch die fehlende Ansprache demotiviert: „*Ich wünsche den Nutzern einen guten Lernerfolg.*"

In Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung ist eine der wichtigsten didaktischen Aufgaben die Motivation der Lernenden, die Hilfe zur Identifikation mit dem angestrebten Status oder der künftigen Aufgabe. Gerade beim Aspekt der Motivation der Lernenden und

[192] Vgl. Kapitel „Für Genderanalysen relevante empirische Forschungsergebnisse", Abschnitt „Schulbuchforschung": In seinen „*Richtlinien zur Begutachtung von Lehrbüchern*" schreibt das Hessische Kultusministerium bereits für das Schuljahr 1986/87 nicht nur die Frage nach Geschlechterstereotypen und Rollenklischees vor, sondern hebt insbesondere ab auf die Frage: „*Nimmt das Werk Identifikationsangebote für Schülerinnen auf, die Mädchen und Frauen nicht auf benachteiligende Rollen verpflichten, sondern diese als selbständige, verantwortliche und kreativ-handelnde Personen zeigen?*" (DICK, 1991: 2)

ihrer beruflichen Identifikation wird die Verknüpfung von sexistischer Sprache mit didaktisch-methodischen Anforderungen deutlich. Wenn – wie in diesem Text – nur Männer vorkommen, werden für die Lernerinnen keine positiven Verhaltenstendenzen aktualisiert oder entwickelt, die ihnen helfen, ihre beruflichen Ziele mit Durchsetzungsvermögen und Beharrlichkeit zu verfolgen.

Anders als im Präsenzunterricht sind die Teilnehmerinnen im Fernunterricht mit den Lehrtexten über weite Strecken alleingelassen; niemand kann korrigierend eingreifen, wenn sich die Teilnehmerinnen ignoriert und demotiviert fühlen bei einem Thema, das für ihre Professionalisierung und Professionalität so zentral ist wie „*Personal in der Berufsausbildung*". Solche Texte sind nicht didaktisch-methodisch neutral, sie motivieren nicht nur nicht, sondern sie zerstören Richtung und Stärke einer vorhandenen Motivation, die die Lernerinnen ursprünglich zur Fortbildung veranlasst haben. Nach DORSCH (1994: 491 ff.) gehören die Umstände – hier die Umstände, unter denen die Frauen lernen – zu den wichtigsten Verhaltendeterminanten, und Verhaltensänderung ist das Hauptziel jeglichen Lernens. So erleben Frauen, wie ihre persönlichen und beruflichen Zielvorstellungen vom Sexismus in den Lehrmaterialien entwertet und in Frage gestellt werden.

Das Ignorieren von Frauen in der Erwachsenenbildung ist von besonderer Tragweite. Es trifft auf Diskriminierungserfahrungen der erwachsenen Lernerin und aktualisiert und verstärkt diese negativen Erlebnisse in einem Augenblick, in dem sich diese Frauen ein neues Aufgabengebiet erschließen wollen. Mangelnde Motivation oder gar Demotivation von Lernenden ist m.E. die „didaktisch-methodische Todsünde". Nur ein geschlechtergerechter Lehrgang kann die antizipierten Rollenvorstellungen und Aufstiegsperspektiven der Lernerinnen stützen.

7.2.4 Gruppenarbeit

Im Lehrbrief 3 von FLI 4 heißt eines der beiden Kapitel „*Methodische Gestaltung von Lernprozessen*". Unter der Überschrift „*Sozialformen der Unterweisung*" wird das Thema „*Gruppenarbeit*" behandelt. Text und Grafiken (FLI 4, LB 3: 30 f.) fokussieren (männliche) Akteure, es ist von „*natürlicher Wettbewerbssituation*" und von „*Rivalitäten*" die Rede. Völlig unberücksichtigt bleiben Forschungsergebnisse, die belegen, dass Frauen keinesfalls in erster Linie rivalisieren, sondern vielfach die Gruppenzugehörigkeit Priorität hat vor dem Konkurrieren. Dabei sind dem Autor die störenden Einflüsse eines Konkurrenzkampfes bewusst. (FLI 4, LB 3: 9) Wenn solche Themen nicht einmal angesprochen werden, lernen die künftigen Ausbilder und Ausbilderinnen auch nicht, die Vorteile beider Verhaltensweisen für ihre Ausbildungsaufgabe pädagogisch zu nutzen und die Nachteile zu mindern.

Das Thema „Gruppenarbeit" wäre ein wichtiger didaktischer Anknüpfungspunkt gewesen. „*Viele Frauen arbeiten lieber und besser in Gruppen als allein. Ihr Vorgehen ist demokratischer, vieles wird diskutiert und auch zur Disposition gestellt, Aufgaben werden ge-*

recht 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: 86 f.) Hier wird die Relevanz des Themas „Gruppenarbeit" für die künftigen Ausbilderinnen deutlich.

Hierher gehört auch ein Bezug zur Koedukationsdebatte: Menschen, die darauf vorbereitet werden, Lehr-/Lernprozesse zu initiieren, müssen wissen, welche Effekte die Gruppenzusammensetzung auf das Lernen männlicher und weiblicher Auszubildender haben kann. Ausbilder und Ausbilderinnen müssen auch erfahren, welche gruppendynamischen Veränderungen zu erwarten sind, wenn in eine monogeschlechtliche Gruppe Auszubildende des jeweils anderen Geschlechts integriert werden sollen.

Die „*themenverschiedene Gruppenarbeit*" ließe sich darüber hinaus auch für einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn didaktisch in folgender Weise nutzen: Zunächst geben die weiblichen Auszubildenden die Daten von Kundinnen ein für ein überwiegend von Frauen genutztes Produkt und die männlichen Auszubildenden Kundendaten für ein männerrelevantes. Ergebnisse und Beobachtungen werden zunächst innerhalb der Geschlechtergruppen und dann in der gesamten Gruppe diskutiert. Beim zweiten Durchlauf übernehmen die Frauen einen männerrelevanten Artikel und die Männer einen frauenrelevanten. Es schließt sich der Diskussionsprozess an. Beim dritten Durchlauf – z. B. in einer Wiederholungsphase oder bei einer anderen Arbeitsaufgabe – arbeiten die Auszubildenden in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. So lernen beide Geschlechter, über die eigene Sichtweise wie über die des jeweils anderen Geschlechts zu reflektieren und schließlich die jeweils andere Sichtweise in die eigene Beobachtung und Bewertung einzubeziehen. Das wäre besonders für männliche Auszubildende in einer Männergesellschaft ein gesellschaftlich notwendiger Lernschritt auf dem Wege zu mehr Geschlechterdemokratie. Die jungen Frauen könnten lernen, dass neben der früh in der Sozialisation erlernten Berücksichtigung der Bedürfnisse anderer – vor allem der Männer – sie auch legitime eigene Interessen haben.

7.2.5 Rollengespräch/Rollenspiel

Im Zusammenhang mit dem Einsatz von Rollengespräch und Rollenspiel in der Ausbildung bearbeitet der Autor drei Themen (FLI 4, LB 3: 52 f.):

- *Entwicklung des Einfühlungsvermögens*
- *Veranschaulichung von Problemen*
- *Überprüfung von Verhaltensweisen und Training von Verhaltensmustern*.

Zum Thema „*Entwicklung des Einfühlungsvermögens*" führt er aus: „*Rollenspieler und Beobachter müssen sich bestimmte Situationen vorstellen und sich in die Motive, Argumentationen und Verhaltensweisen anderer Personen versetzen. Dadurch entwickelt sich eine zunehmende Sensibilität für die Situationen anderer Menschen. Das Rollenspiel entwickelt z. B. das Einfühlungsvermögen, welches für eine kooperative Berufsarbeit und eine*

kundenorientierte Beratung unbedingt erforderlich ist. Für die Entwicklung der Sozialkompetenz scheinen Rollenspiel und Rollengespräch nahezu unverzichtbare Methoden zu sein."

Der Autor strebt für seine Lernenden und deren Lernende Sozialkompetenz an. Sozialkompetenz ist heute ohne Geschlechtersensibilität und ohne geschlechtergerechtes Verhalten nicht mehr vorstellbar – beides fehlt hier.

Bei der „*Veranschaulichung von Problemen*" durch Rollenspiel und Rollengespräch thematisiert der Autor Konfliktmöglichkeiten der „*Mitarbeiter*" untereinander. Geeignet wäre diese Methode für eine Sequenz „Machoverhalten eines Ausbilders". Solche Lernsequenzen eignen sich als Gesprächsauslöser für Probleme – hier der weiblichen Auszubildenden – mit dem alltäglichen Sexismus am Arbeitsplatz. Geschlechterhierarchie begleitet die Auszubildenden täglich: Wenn die jungen Männer schon Machtverhalten lernen, sollten die jungen Frauen wenigstens nicht Opferverhalten lernen.

Die „*Überprüfung von Verhaltensweisen und Training von Verhaltensmustern*" per Video soll eingesetzt werden, damit „*derzeitige Ausprägungen des Verhaltens kritisch überprüft werden*" und „*unerwünschte Verhaltensweisen abgebaut und erwünschte Verhaltensmuster zielbewusst aufgebaut werden*." Es ist zu vermuten, dass „Machoverhalten" in allen Aufzeichnungen zu finden ist, weil es gesellschaftlich zugelassen ist und in der Regel nicht sanktioniert wird. Wichtig ist hier eben vor allem, solche Ausprägungen des Verhaltens bewusst zu machen und kritisch zu überprüfen sowie geschlechtergerechte Verhaltensmuster zielbewusst aufzubauen. Gerade Rollengespräch und Rollenspiel bieten die Chance, das Rollenspektrum der Agierenden zu erweitern.

Auch die Vorbereitung auf die Rollen durch die Rollenbearbeitung in Kleingruppen erscheint als geeignete Vorgehensweise, um frauenfeindliches Verhalten zu thematisieren. Dabei kann die Zusammensetzung der Kleingruppe geradezu strategisch eingesetzt werden.

Die Analyse von Rollengespräch und Rollenspiel sollte sich auf „*wenige vereinbarte Gesichtspunkte beschränken*", heißt es im Lehrbrief. Aus der Genderperspektive hat in jedem Lernprozess geschlechtergerechtes Verhalten ein konstantes Beobachtungsmerkmal zu sein. Um Missverständnisse zu vermeiden: Hier ist mit „geschlechtergerechtem Verhalten" ein Verhalten gemeint, dass keines der Geschlechter diskriminiert (Geschlechtergerechtigkeit). Nicht gemeint ist ein Verhalten, das als „zum jeweiligen Geschlecht gehörig" postuliert wird, womit in der Regel beabsichtigt ist, Frauen in ihre traditionellen Schranken zu verweisen. Rollengespräch und Rollenspiel bieten also eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten zum Erwerb von Geschlechtersensibilität und geschlechtergerechtem Verhalten. Keine dieser Möglichkeiten hat der Autor genutzt. Gerade in Rollenspielen und -gesprächen kann hierarchisches Verhalten durch Partizipation an Entscheidungsprozessen und geteilte Wahrnehmung von Leitungsaufgaben ersetzt werden, indem Leitungsaufgaben in Rotation wahrgenommen und das hierarchische Verständnis von Rollenverhalten demokratisiert wird.

7.2.6 Fallmethode

Zur Fallmethode schlägt der Autor vor, dass „*der Ausbilder beizeiten eine systematische Fallsammlung anlegt*“ (FLI 4, LB 3: 54). Auch an dieser Stelle findet sich kein Hinweis darauf, dass Männer und Frauen „Fälle“ wahrscheinlich aus einer unterschiedlichen Perspektive betrachten und auswählen und sie für unterschiedliche didaktische Ziele nutzen. Die Fallmethode bietet gerade den großen Vorteil, dass sie ein Experimentieren mit wechselnden Perspektiven und mit veränderlichen Abbildungen der Realität zulässt.

„*Das Verschweigen* (der Geschlechterverhältnisse – GP) *beruht auf einer Alltagsabsprache zwischen Männern, aber auch Frauen können daran beteiligt sein, die Normalität der Geschlechterverhältnisse nicht anzutasten. Das Nicht-Thematisieren ist nicht unschuldig, es dient vielmehr der stummen Herstellung und Aufrechterhaltung von Diskriminierung, Rollenzuweisung und -übernahme, enthält unausgesprochen die Behauptung, daß Frauenwirklichkeiten irrelevant, bestenfalls die Ausnahme seien. Die Normalität könnte durch ihre Thematisierung zur Disposition gestellt werden und wird deswegen unterlassen.*“ (HOVESTADT, 1997: 164) Ausbilderinnen könnten in einer Fallsammlung die in ihrer Ausbildungs- und Berufszeit erlebten Diskriminierungen verarbeiten und so zur Enttabuisierung von Frauendiskriminierung an Ausbildungs- und Arbeitsplatz beitragen.

7.2.7 Medien in der Berufsausbildung, Fotos, Grafiken

Der Text zum „*Einsatz von Medien in der Berufsausbildung*“ wirkt technikbesessen, der Autor versucht mit Begriffen und Maschinen zu beeindrucken – mit diesem Text kann niemand den Arbeitsprozess mit diesen Medien erfolgreich nachvollziehen (FLI 4, LB 4). Ein männertypischer Text, der auf viele Frauen sicher befremdlich wirkt, weil Frauen mit Technik anders umgehen. Erst der Gebrauchswert der technischen Medien macht sie für Frauen wertvoll, Medien haben einen instrumentellen und keinen Eigenwert. Besser wären hier Übersichten gewesen: Was leistet welche Technik? Welche Geräte brauche ich für einen gegebenen Zweck?

Im Lehrgang des FLI 4 gibt es eine Tendenz, gewerblich-technische Ausbildung mit Ausbildung generell gleichzusetzen. Das begünstigt, rechtfertigt aber nicht, die Darstellung von Männerwelt – wie auch auf dem Foto zum Thema „*Video-Anlagen in der Ausbildung*“. (FLI 4, LB 4: 21)

7.3 Quintessenz der didaktisch-methodischen Überlegungen

Für die „Dimension Didaktik“ gilt dieselbe Feststellung wie für die „Dimension Inhalte“: Hier brauchen Autorinnen und Autoren von Fernlehrmaterialien didaktisch-methodische Phantasie. Ihre wichtigste Leistung in dieser Dimension ist der Transfer von Erkenntnissen zur weiblichen Lernkultur aus Seminaren etc. auf das Fernlernen.

Ein geschlechtergerechter Fernunterricht ist in dreifacher Hinsicht von dieser Transferleistung abhängig.

- Zunächst gilt es, „frauenfreundliche Lehr- und Lernformen“[193] für die schriftlichen Materialien fruchtbar zu machen, und zwar für die Darstellung der Inhalte generell wie für die didaktischen Elemente zur Lernkontrolle etc.
- Zweitens bieten Fernlehrinstitute für viele Fernlehrgänge auch begleitenden Unterricht an, auch dieser Teil eines Fernlehrgangs, der von Frauen auch soweit wie möglich wahrgenommen wird, muss Lernbedürfnissen von Frauen Rechnung tragen.
- Drittens ist ein wichtiger Aspekt bei der methodischen Gestaltung sowohl des schriftlichen Materials als auch des begleitenden Unterrichts die Motivation der Teilnehmenden. Gelingt sie nicht, ist der Lehrgangsabbruch in kritischen Situationen wahrscheinlich. Gerade diesen gilt es aber auch im Erwachsenenlernen zu verhindern. Sonst liegen Lernpotenziale brach, die Wirtschaft und Gesellschaft immer benötigen.[194] Die Motivation der Teilnehmenden ist in der Erwachsenenbildung auch deshalb so eminent wichtig, weil es hier mehr um Lernorganisation als um Stoffvermittlung geht. Wenn berufliche Handlungskompetenz das Ziel beruflicher Fortbildung ist, brauchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jede Unterstützung zur Motivation und Selbstmotivation, um ein Lernverhalten zu trainieren, das einen flexiblen, lebenslangen Lernprozess einleitet und möglich macht.

Die KONZERTIERTE AKTION WEITERBILDUNG (KAW) regt an, neue pädagogische Ansätze aus Modellprojekten zu nutzen, z. B. für Orientierungsangebote, informationstechnische Bildung „*Methoden, die sich in der Weiterbildungsarbeit mit Frauen bewährt haben, sollten in breitem Umfang eingesetzt werden. Hier sollte auch die Weiterbildung der Multiplikatorinnen ansetzen.*“ (KAW, 1992: 9)

Ausdrücklich empfiehlt die KAW „*Fernunterrichts- und Fernstudienangebote mit entsprechenden Präsenzphasen und Möglichkeiten zur Lernunterstützung*“ (KAW, 1990a: 5, 1990b: 5)

[193] PRAVDA, 1991, vgl. Anhang 2

[194] KAW, 1992: 6: „*Auch im Rahmen der Wirtschaftsförderungsmaßnahmen (Aufschwung Ost) sollten verstärkt die Belange von Frauen im Hinblick auf die Förderung der Erwerbsbeteiligung und Qualifizierung Beachtung finden.*“

8 Qualitätskriterien für geschlechtergerechten Fernunterricht (Checklisten)

8.1 Checkliste zur Vermeidung sexistischer Sprache

In der folgenden Checkliste zur Vermeidung sexistischer Sprache sind die gefundenen Fehlerquellen auf dem Wege zu einem geschlechtergerechten Sprechen und Schreiben weiter systematisiert. Die Checkliste ist das Instrument, mit dem Autorinnen und Autoren, Gutachter und Gutachterinnen in der „Dimension Sprache" eine Genderanalyse von schriftlichem Material wie von begleitendem Unterricht durchführen können.

Probleme auf dem Wege zu einer geschlechtergerechten Sprache bereitet der strukturelle Sexismus der deutschen Sprache. Einige exemplarische Merkmale:

- **Weibliche Substantive** werden in der Regel als Ableitungen von männlichen Substantiven gebildet – wie Lehrerin, Pilotin, Sekretärin etc.
- **Komposita** werden in der Regel vom männlichen Wortstamm gebildet – wie Schülerparlament, Wählerliste, Bürgerforum etc.
- Auch im **Satzbau**, einem weiteren Strukturelement der deutschen Sprache, spiegelt sich die patriarchalische Struktur wider – z. B. an der Perspektive[195], aus der eine Situation beschrieben wird: „Er küsst sie." Dabei sind die Männer die Handelnden, also Subjekte, die Frauen sind passiv, also Objekte. Auch der Bau eines Satzes mit „wer" erfordert in der Regel das männliche Relativ-, Possessivpronomen etc. . . . „Wer zu spät kommt, den/der . . .". „Wer hat seinen Lippenstift liegen lassen?" ist grammatikalisch richtig, aber unsinnig. „Wer hat ihren Lippenstift liegen lassen?" ergibt einen Sinn, klingt aber falsch.
- Zentrale Begriffe wie „Mensch", „man", „jedermann" sind vom **Wortstamm „Mann"** abgeleitet.
- Es gibt eine Vielzahl von – in der Gesellschaft oft mit Macht verbundenen – Wörtern und Wortverbindungen, die **vom Wort „Herr" oder „Mann" abgeleitet** wurden – wie „Herrschaft", „herrschen", „beherrscht", „Bauherr", „Mannschaft", „Staatsmann" etc.; Vergleichbares von „Dame" oder „Frau" gibt es nicht.
- Es gibt viele **Redewendungen**, die sich – ursprünglich ausschließlich – auf Männer beziehen – wie „einer Situation Herr werden", „seinen Mann stehen", „sich auf den Schlips getreten fühlen", „bemannte Raumfahrt", „Alle Menschen werden Brüder . . .", „Was du ererbt von deinen Vätern . . .", etc. Sie transportieren das Bild einer patriarchalen Gesellschaft.
- Es gibt eine große Zahl stereotyp benutzter **Paarbegriffe** – wie „Adam und Eva", „Hänsel und Gretel", „Romeo und Julia", „Tristan und Isolde", „Vater und Mutter", bei denen die Männer immer an erster Stelle stehen.
- Bei feststehenden Begriffen wie „**Volk der Dichter und Denker**" wird deutlich, wie stark das Genus unser Denken bestimmt, denn sie werden oft mit dem Vorwurf verbunden, es gäbe keine großen Denkerinnen und Künstlerinnen.

[195] Aus wessen Sicht ist wohl der folgende Text geschrieben?
„Wem der große Wurf gelungen
Eines Freundes Freund zu sein
Wer ein holdes Weib errungen
Mische seinen Jubel ein."

Prüfbereiche	Prüffragen	Sexistische Formulierungen	Frauen einschließende Formulierungen
1. Titel des Lehrgangs	Enthält der Lehrgangstitel personenbezogene Substantive – z. B. eine Berufsbezeichnung?		
	Beziehen sich die personenbezogenen Substantive gleichwertig auf beide Geschlechter?	Handelsfachwirt oder Handelsfachwirt(in) oder Handelsfachwirt/-in	
	Wird für die personenbezogenen Substantive eine parallele Grammatik angewendet?	Geprüfte(r) Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin oder Geprüfte/r Handelsfachwirt/in	Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin Geprüfter Handelsfachwirt/Geprüfte Handelsfachwirtin
2. Titel des Lehrbriefs	Enthält der Lehrbrief personenbezogene Substantive?		
	Beziehen sich die personenbezogenen Substantive gleichwertig auf beide Geschlechter?	der Jugendliche	die Jugendlichen oder die Jugendliche und der Jugendliche
	Wird für die personenbezogenen Substantive eine parallele Grammatik angewendet?	„Der Jugendliche in der Ausbildung" *(FLI 4, LB 6)*	Jugendliche in der Ausbildung
3. Ansprache	Werden Männer und Frauen in derselben Weise angesprochen?	Sehr geehrter Teilnehmer, liebe Teilnehmerin *„Ich wünsche den Nutzern einen guten Lernerfolg."* (FLI 4, LB 3: 6)	Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer oder sehr geehrter Teilnehmer, sehr geehrte Teilnehmerin Ich wünsche allen Teilnehmenden einen guten Lernerfolg.
4. Symmetrischer Sprachgebrauch	Werden Frauen und Männer mit demselben Respekt, derselben Nähe oder Distanz bezeichnet?	Die Auszubildende Maria und der Auszubildende Herr Klug oder Fräulein Maier und Herr Schmidt oder Herr Eifrig und Frau Zickig	Frau Maier und Herr Schmidt außerdem: Vermeidung witzig gemeinter Personennamen, die – u. U. sogar vermeintlich geschlechtsbezogene – Eigenschaften transportieren sollen

Prüfbereiche	Prüffragen	Sexistische Formulierungen	Frauen einschließende Formulierungen
5. Reihenfolge der Geschlechter	Wird bei Personen die Reihenfolge der Geschlechter gewechselt, oder erscheint ein Geschlecht immer an erster Stelle?	Ausbilder und Ausbilderinnen, Lerner und Lernerinnen, der Auszubildende und die Auszubildende	Ausbilderinnen und Ausbilder, Lerner und Lernerinnen
6. Pluralform	Werden geschlechtsneutrale Pluralformen – wie z. B. die Auszubildenden – sprachlich konsequent angewendet?	*„Die Auszubildenden sollen nach Ablauf der betrieblichen Ausbildung allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten des Bankkaufmanns erworben haben."* (FLI 4, LB 2: 33)	Die Auszubildenden sollen ihr berufliche Identifikation über ihre Professionalität als Bankkauffrau oder Bankkaufmann finden.
7. Geschlechtsneutrale Begriffe	Vermittelt der Gesamtkontext bei der Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe – wie z. B. der Mensch – den Eindruck, es seien Frauen und Männer gemeint?	Der Ausbilder hilft dem jungen Menschen, sich in seiner neuen Umgebung zu orientieren. … Der Mensch – nicht nur der Jugendliche – bezieht aus seinem Beruf wichtige Anteile seines Selbstwertgefühls.	Ausbilderinnen und Ausbilder helfen dem jungen Menschen, sich in seiner neuen Umgebung zu orientieren. … Männer und Frauen – nicht nur Jugendliche – beziehen aus ihrem Beruf wichtige Anteile ihres Selbstwertgefühls.
8. Beispiele und Grafiken	Werden Männer und Frauen in Beispielen und Grafiken sprachlich und durch Symbole in Anzahl und Qualität gleich behandelt?	Geschäftsleiter ▼ Personalleiter ▼ Ausbilder ▼ Auszubildende ♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ Beispiel 1 Der Auszubildende F(riedrich) Beispiel 2 Der Auszubildende R(ainer)	Geschäftsleitung ▼ Personalleiter/Personalleiterin ▼ Ausbilderin/Ausbilder ▼ Auszubildende ♂♀♂♀♀♂♀♂♂♀ Beispiel 1 Der Auszubildende F(riedrich) Beispiel 2 Die Auszubildende R(egina)

Prüfbereiche	Prüffragen	Sexistische Formulierungen	Frauen einschließende Formulierungen
9. Personifizierung und Maskulinisierung	Werden Substantive etc. unnötigerweise personifiziert oder maskulinisiert?	*„Merkmale des dualen Partners Berufsschule'"* (FLI 4, LB 11: 52) *„Es gehört zum Grundrecht der Berufsfreiheit, seinen eigenen beruflichen Nachwuchs auszubilden."* (FLI 4, LB 9: 22) *„Häufig werden ... Personen mit entsprechender Berufsausbildung zu Ausbildungsberatern bestellt."* (FLI 4, LB 9: 64) *„Die vertragschließenden Parteien nennt man Tarifpartner."* (FLI 4, LB 10: 27)	Merkmale der Schule in der dualen Partnerschaft Es gehört zum Grundrecht der Berufsfreiheit, den eigenen beruflichen Nachwuchs auszubilden. Häufig werden ... Personen mit entsprechender Berufsausbildung zu Ausbildungsberatern oder -beraterinnen bestellt. Die vertragschließenden Parteien werden als Tarifvertragsparteien bezeichnet.
10. Gesetzestexte und andere Zitate	Treten sexistische Zitate gehäuft auf?[196] Werden sie zumindest kommentiert? Werden unvermeidliche sexistische Rechtsbegriffe in Gesetzen, Prüfungsordnungen und Rahmenstoffplänen etc. in den didaktisch aufbereiteten Texten auf beide Geschlechter bezogen?	*„§ 82 Abs. 2 BetrVG* *Der Arbeitnehmer kann verlangen, daß ihm die Berechnung und Zusammensetzung seines Arbeitsentgelts erläutert und daß mit ihm die Beurteilung seiner Leistungen sowie die Möglichkeit seiner beruflichen Entwicklung im Betrieb erörtert werden."* *„Der Arbeitnehmer kann in angemessenen Zeitabständen verlangen, daß die im Betrieb zuständigen Personen eine Beurteilung seiner Leistungen vornehmen und ein Beurteilungsgespräch mit ihm führen."* (FLI 4, LB 5: 13)	Der Gesetzestext bleibt unverändert: *„§ 82 Abs. 2 BetrVG* *Der Arbeitnehmer kann verlangen, daß ihm die Berechnung und Zusammensetzung seines Arbeitsentgelts erläutert und daß mit ihm die Beurteilung seiner Leistungen sowie die Möglichkeit seiner beruflichen Entwicklung im Betrieb erörtert werden."* Der Lehrtext wird nicht-sexistisch formuliert: Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen können in angemessenen Zeitabständen verlangen, dass die im Betrieb zuständigen Personen eine Beurteilung ihrer Leistungen vornehmen und ein Beurteilungsgespräch mit ihnen führen.

[196] Sexistische Zitate aus Gesetzen, Rahmenstoffplänen oder Prüfungsordnung lassen sich nicht immer vermeiden. Autor und Autorin sind aber in der Wahl ihrer Zitate frei und viele weichen von diesen Vorgaben an anderen Stellen auch ab. Deshalb ist eine Rechtfertigung gehäufter sexistischer Zitate inakzeptabel.

Prüfbereiche	Prüffragen	Sexistische Formulierungen	Frauen einschließende Formulierungen
10. Gesetzestexte und andere Zitate (Forts.)		*„Die vorliegende Ausgabe enthält kleine textliche Verbesserungen, insbesondere Darstellungen zum neuen Arbeitsrecht vom Juli 1994. Dieses löst die Arbeitszeitordnung ab. Entsprechend wurde auch der nebenstehende Auszug aus den DIHT-Empfehlungen geändert."* (FLI 4, LB 10: 7)	Kommentar: Der Autor fühlt sich also durchaus berechtigt, Aktualisierungslücken zu schließen. Den gesellschaftlichen Konsens zum Abbau von Benachteiligungen für Frauen nimmt er davon aus.
11. Sprichwörter und Redensarten	Werden frauenfeindliche Sprichwörter und Redensarten verwendet?	*„Drei Dinge treiben den Mann zum Wahnsinn, das Glücksspiel, die Frauen und das Studium der Wechselkurse."* (FLI 6 – FBFinDL, Grundlagen der Vwl 1/4: 22)	Unbedingt vermeiden!
12. „man"[197]	Wird das Wort „man" exzessiv verwendet?	*„Wie sichert man die Erreichung des Angestrebten?* *Bei der Heizung, um einen einfachen technischen Vorgang aufzugreifen, stellt man sich eine Raumtemperatur von z. B. 22 Grad als Ziel vor. . . . Man nennt diesen Prozeß eine Regelung. . . . Ob die Ziele der Ausbildung erreicht werden, kann man nur durch fortlaufend(e) Überprüfung – man sagt Rückmeldung des Zustandes – feststellen."* (FLI 4, LB 5: 11)	Kommentar: „man" lässt sich häufig durch andere Konstruktionen ersetzen: Wie lässt sich die Erreichung des Angestrebten sichern? Bei der Heizung, um einen einfachen technischen Vorgang aufzugreifen, wird eine Raumtemperatur von z. B. 22 Grad als Ziel eingestellt. . . . Dieser Prozess heißt Regelung. . . . Ob die Ziele der Ausbildung erreicht werden, ist nur durch fortlaufende Überprüfung – wir sagen Rückmeldung des Zustandes – festzustellen.

[197] *„man: Das unbestimmte Pronomen der 3. Person (mhd., ahd man) hat sich aus dem Nominativ Einz. des unter → Mann behandelten Substantivs entwickelt . . ."* Der Große Duden. Band 7, Mannheim 1963 Herkunftswörterbuch, Seite 419

Prüfbereiche	Prüffragen	Sexistische Formulierungen	Frauen einschließende Formulierungen
13. Begriffe mit Doppelbedeutung	Begriffe – wie z. B. Betriebsrat oder Arbeitgeber – werden mal für Personen, mal für Organe, Institutionen, Verbände etc. benutzt. Werden diese Begriffe geschlechtergerecht verwendet, wenn sie sich auf Personen beziehen?	*„Man nennt Betriebsrat und Personalrat „Arbeitnehmervertretung“.“* (FLI 4, LB 10: 11) *„Dem Leiter der Dienststelle entspricht der Arbeitgeber (Unternehmer).“* (FLI 4, LB 10: 11)	Betriebsrat und Personalrat werden als „Arbeitnehmervertretung“ bezeichnet. Dem Leiter oder der Leiterin der Dienststelle entspricht der Arbeitgeber oder die Arbeitgeberin (Unternehmer/Unternehmerin). Kommentar: Immer dann, wenn es sich um Institutionen handelt, ist eine Beidnennung nicht erforderlich. Immer dann, wenn es sich um Personen handelt, muss vom Unternehmer oder der Unternehmerin die Rede sein. Immer dann, wenn vom „einzelnen Arbeitgeber“ die Rede ist, muss auch die weibliche Form vorkommen.
14. Definitionen im Glossar	Beziehen die Definitionen im Glossar o. ä. sprachlich und inhaltlich beide Geschlechter gleichwertig ein?	*„Vorbild* *Allgemein: Beispiel, dem man nachstreben sollte. Ein als Vorbild akzeptierter Ausbilder löst beim Auszubildenden eine allgemeine Nachahmungstendenz aus.“* (FLI 4, LB 3: 78) *„Nach § 53 des Berufsbildungsgesetzes ist derjenige) Ausbildender, der einen anderen zur Berufsausbildung einstellt. Daher können grundsätzlich alle natürlichen und juristischen Personen Ausbildende sein, wenn die Voraussetzungen der persönlichen Eignung erfüllt werden.*	Vorbild Allgemein: Beispiel, dem wir nachstreben sollten. Als Vorbild akzeptierte Ausbilderinnen und Ausbilder lösen bei den Auszubildenden eine allgemeine Nachahmungstendenz aus. Nach § 53 des Berufsbildungsgesetzes ist Ausbildende oder Ausbildender, wer eine andere Person zur Berufsausbildung einstellt. Daher können grundsätzlich alle natürlichen und juristischen Personen Ausbildende sein, wenn die Voraussetzungen der persönlichen Eignung erfüllt werden.

Prüfbereiche	Prüffragen	Sexistische Formulierungen	Frauen einschließende Formulierungen
14. Definitionen im Glossar (Forts.)		*Im Einzelfall ist der Ausbildende die Person, die den Berufsausbildungsvertrag mit dem Auszubildenden abschließt, z. B. der Betriebsinhaber, der Ausbildungsleiter, der Personalleiter. Der Ausbildende überträgt dem Ausbilder seine vertraglichen Ausbildungspflichten und haftet für Fehler des Ausbilders."*[198] (FLI 4, LB 1: 62)	Im Einzelfall sind Ausbildende die Personen, die den Berufsausbildungsvertrag mit den Auszubildenden abschließen, z. B. BetriebsinhaberInnen, AusbildungsleiterInnen, PersonalleiterInnen[199]. Ausbildende übertragen Ausbilderinnen und Ausbildern ihre vertraglichen Ausbildungspflichten und haften für Fehler der Ausbilder und Ausbilderinnen.
15. Widersprüche	Gibt es Widersprüche zwischen Sprache und Inhalt der Texte? Androzentrische Texte stehen im krassen Widerspruch zu den scheinbar so anspruchsvollen Einsichten, die manche Autoren und Autorinnen zu vermitteln vorgeben. Kommentar: Mit einer Frauen ausschließenden Sprache kann der Anspruch auf individuelle Behandlung oder Betreuung der Auszubildenden nicht erfüllt werden.	*„Über das Wort (und den Begriff) kann der Mensch seine Gedanken und Empfindungen in eine Form fassen und Erkenntnisschritte vollziehen."* *(FLI 4, LB 4: 20)* *„Das Unterweisungsgeschehen wird besonders wirkungsvoll ablaufen, wenn der Ausbilder sowohl die genaue Ausgangslage seiner Adressaten kennt als auch klare Vorstellungen von dem Zustand hat, in dem sich die Adressaten nach der Unterweisung befinden sollen." (FLI 4, LB 2: 32)*[200]	Kommentar: So oder ähnlich ließe sich die Notwendigkeit einer Frauen einschließenden Sprache begründen. Das Unterweisungsgeschehen wird besonders wirkungsvoll ablaufen, wenn Ausbilder und Ausbilderinnen sowohl die genaue Ausgangslage ihrer Adressatinnen und Adressaten kennen als auch klare Vorstellungen von dem Zustand haben, in dem sich die Adressaten und Adressantinnen nach der Unterweisung befinden sollen.

[198] An der Definition von *„Ausbildender"* im *„Glossarregister"* lässt sich verdeutlichen, dass bei einem sexistischen Sprachgebrauch nicht nur die männlichen Substantive die Aufmerksamkeit auf das männliche Geschlecht lenken, sondern eine Vielzahl anderer Wortarten wie bestimmte und unbestimmte Artikel, Personal-, Relativ- und Possessivpronomina etc. – Von 67 Wörtern sind 22 männlich markiert.

[199] Das Majuskel-I ist bedingt für die schriftliche Form geeignet, wird aber als Beidnennung gesprochen: z. B. Personalleiterinnen und Personalleiter oder Ausbildungsleiter und Ausbildungsleiterinnen.

[200] Das kann in Bezug auf Adressatinnen nicht gelingen, weil er durch die fehlende Geschlechterdifferenzierung nichts von der Ausgangslage seiner Adressatinnen weiß, also sich auch ihren Zustand nach der Unterweisung nicht einmal vorstellen kann.

8.2 Checkliste für geschlechtergerechte Inhalte

In der folgenden Checkliste für geschlechtergerechte Inhalte sind die analysierten Mängel und Defizite der beiden AdA-Lehrgänge – in sieben fach- und themenunabhängige Fragestellungen und drei fach- und themenspezifische Fragestellungen gegliedert – systematisiert. Die Checkliste ist das Instrument, mit dem Autorinnen und Autoren, Gutachter und Gutachterinnen in der „Dimension Inhalte" eine Genderanalyse von schriftlichem Material wie von begleitendem Unterricht durchführen können. Selbstverständlich muss betont werden, dass hier nicht für alle Themen gendergerechte Vorschläge gemacht werden können; es wird immer weiterer Überlegungen bedürfen, um die Inhalte aktuell und geschlechtergerecht aufzuarbeiten. Die „Negativen Beispiele" und die „Kommentare" der Checkliste haben insofern exemplarischen Charakter.

Fach- und themenunabhängige Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
1. Perspektive der oder des Schreibenden	Aus wessen Perspektive werden Sachverhalte dargestellt?	Unter der Überschrift ***„Entwicklung der Persönlichkeit"***: *„Zur Bestätigung seines Selbstwertes strebt der Jugendliche äußeren Status an; in der Mehrzahl der Fälle wird dies Erfolg, Prestige, Macht und Überlegenheit sein"*.[201] Die ***„Intellektuelle Entwicklung"*** wird mit *„Aufmotzen"* und *„Imponiergehabe"* beschrieben. Weiter: *„Der Jugendliche in der beginnenden Pubertät entwickelt Fähigkeiten zur Abstraktion und zum technisch-konstruktiven Denken . . ."*.[202]	**Dies ist keine Beschreibung der *„Entwicklung der Persönlichkeit"* bei jungen Frauen. Neuere Untersuchungen zur geistigen Entwicklung von Frauen zeichnen ein völlig anderes, erheblich differenzierteres und sozial verträgliches Bild.**[203] Weder *„Aufmotzen"* noch *„Imponiergehabe"* sind eine frauengerechte Beschreibung intellektueller Entwicklung. *„Fähigkeiten zur Abstraktion und zum technisch-konstruktiven Denken"* sind ebenfalls eine typisch männlich eingeschränkte Interpretation von intellektueller Entwicklung.
2. Lebensperspektiven und Lebenskonzepte von Frauen und Männern	Werden die Betroffenheit, die Lebensrealitäten und Interessenlagen von Frauen einbezogen oder ausgeblendet?	Die Notwendigkeit von **Lernen** wird mit der *„Technisierung der Betriebsabläufe"* und der *„komplexe(n) Industriekultur"* begründet. Dann heißt es: *„Lernen ist aber ein Vorgang, den jeder nur für sich vollziehen kann. Für den Ausbilder bedeutet dies, daß er die Lernvoraussetzungen von jedem Auszubildenden kennt. Die Bedingungen, unter denen sich das Lernen der Auszubildenden vollzieht, müssen vom Ausbilder im Gespräch erkundet werden."*[204] *„Was der Auszubildende bei der Unterweisung behält, ist abhängig vom Wert der Informationen und Eindrücke und seinem Lernverständnis."*[205]	Das ist ein sehr technikorientiertes Konzept von Lernen. Die *„Lernvoraussetzungen"* junger Frauen werden nicht erfasst. Hier ist kein Raum für weibliche Denk- und Handlungsstrukturen und weibliche Lernkultur[206], und es dürfte jeder jungen Frau sehr schwer fallen, ihre Lernbedingungen und -bedürfnisse im Gespräch mit der Ausbilderin, vor allem aber mit dem Ausbilder verständlich zu machen. Dieser grundsätzlich richtige Ansatz gereicht den jungen Frauen zum Nachteil, wenn er nur auf Jungen und Männer bezogen wird; denn wie und warum sollen junge Frauen etwas behalten, was mit ihrem Leben wenig zu tun hat?

201 ALEF, 1991: 138
202 ALEF, 1991: 138
203 BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE, 1991
204 ALEF, 1991: 94
205 ALEF, 1991: 94
206 PRAVDA, 1996b

Fach- und themenunabhängige Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
2. Lebensperspektiven und Lebenskonzepte von Frauen und Männern (Forts.)			Es ist zu erkennen, dass die Unterweisung um die Bedürfnisse der Jungen herum organisiert ist. Damit werden die Mädchen als Störfaktoren – z. B. mit Fragen vor dem Hintergrund weiblichen Technikzugangs – gebremst und behindert, und Lehrstoff und Lehrmethode lassen sich schwerer in ihre Vorkenntnisse und Lerninteressen einordnen.
3. Geschlechterhierarchie	Gibt es eine Geschlechterhierarchie oder sind beide Geschlechter gleich wichtig und gleichwertig? Ist ein Geschlecht die Norm, das andere die Abweichung?	Das Beispiel *„Kassiererin im Supermarkt"* als einziges Beispiel für **Berufstätigkeit** von Frauen ist im Verein mit *„Architekten"*, *„Prokuristen"*, *„dem Inhaber eines großen Werbebüros"*, einem *„Steinmetz mit Gesellen"* und zwei *„Friseurmeistern"* in der *„Aufgabe zur Selbstüberprüfung"* tendenziell frauenfeindlich.[207] Der einzigen Frau, *„Frau Müller"*, wird vom *„Geschäftsführer"* gekündigt, da sie die ihr *„obliegenden arbeitsrechtlichen Pflichten"* fortdauernd verletzt. Ein *„Herr Meier"* beeindruckt dagegen mit *„seiner fachlich außerordentlich soliden Leistungsfähigkeit sowie der überzeugenden Ausübung seiner Führungsverantwortung"*.[208]	Hier werden Frauen in ihrer Rolle in Gesellschaft und Erwerbsrealität ignoriert. Das entspricht in keiner Weise der heutigen Berufsrealität. Es ist zu fordern, dass Frauen als unabhängig und kompetent handelnde Personen in derselben Art und Weise vorkommen wie Männer. So wird Geschlechterhierarchie immer wieder neu hergestellt.
4. Geschlechtsrollenstereotype	Werden Geschlechtsrollenstereotype – für Frauen und/oder Männer – vermittelt?	Mädchen wird in einem AdA-Lehrbrief die Möglichkeit eingeräumt, ihre in der **Pubertät** selbstempfundenen Mängel mit *„kosmetischen Artikeln"* und durch *„Abmagerungskuren"* zu kompensieren; für Jungen wird die Möglichkeit, körperliche Mängel *„durch geistige Leistungsfähigkeit"* zu kompensieren, erörtert.[209]	So werden in eklatanter Weise Geschlechtsrollenstereotype verfestigt – das Gegenteil wäre Aufgabe eines AdA-Lehrgangs.

[207] FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Rechtsgrundlagen II
[208] FLI 6: „Industriefachwirte/Industriefachwirtinnen (IHK)", Personalwirtschaft, Seite 71
[209] FLI 4, LB 7: 15

Fach- und themenunabhängige Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
4. Geschlechtsrollenstereotype (Forts.)		Bezüge auf ein Frauenleben fehlen auch an folgender Stelle: „*. . . welchen **Beruf** soll ich wählen und wie wird dann meine spätere Stellung in der Gesellschaft sein, . . .*“.[210]	Junge Frauen haben es an dieser Stelle – bisher – viel schwerer, weil sie nicht nur Entscheidungen über den angestrebten Beruf treffen müssen, sondern auch antizipieren müssen, ob sie Beruf und Familie vereinbaren können oder wollen, was erheblichen Einfluss auf die beruflichen Aspirationen hat. Wirklich fortschrittlich wäre hier ein Text, der Jugendlichen – weiblichen wie männlichen – diesen Konflikt nahe bringt, und ihnen die Möglichkeiten einer Lebensplanung eröffnet, in der sie beide Handelnde in einer künftigen Familie und im Beruf sind. Was hier geschieht, ist das Festschreiben einer stereotypen Männerrolle.
5. Generalisierungen von einem auf das andere Geschlecht	Werden Eigenschaften, Verhalten, Attribute, Forschungsergebnisse etc. von einem Geschlecht auf das andere übertragen? Kommen Generalisierungen von einem auf das andere Geschlecht vor?	In einer Übersicht werden die **Entwicklungsphasen** für Mädchen und Jungen unterschiedlich angegeben – es wird also nach Geschlechtern differenziert (Mädchen: Hochreifezeit 13 bis 16 Jahre, Nachreifezeit 16 bis 20 Jahre; Jungen: Hochreifezeit 14 bis 17 Jahre, Nachreifezeit 17 bis 21 Jahre). In den anschließenden Erläuterungen zur Übersicht werden für die Hochreifezeit 14 bis 17 Jahre und für die Nachreifezeit 17 bis 21 Jahre angegeben als ob sie für beide Geschlechter gelten.[211]	Die Jungen sind also der Maßstab, die Entwicklung von Mädchen ist irrelevant.
6. Identifikationsangebote	Nimmt das Unterrichtswerk Identifikationsangebote auf, die Frauen eine berufliche Perspektive eröffnen – z. B. einen beruflichen Aufstieg?	Im Abschnitt „***Lernen durch Nachahmen***“ heißt es: „*In der betrieblichen Ausbildung ist der Ausbilder, schon durch seine personale Gegenwart, vorzugsweise die Person, die imitiert wird.*“ Es folgen die Beispiele „*Rasieren*“ und „*Binden von Krawattenknoten*“.[212]	Die Orientierung auf den männlichen Auszubildenden wird offenbar, ohne dass dem Autor der Gedanke kommt, dass das Imitieren des Ausbilders durch eine Auszubildende leicht zu Identitäts- und auch zu Akzeptanzproblemen für die junge Frau führen kann. Die Frage ist auch: Sollten Frauen Männer imitieren?

[210] ALEF, 1991: 138
[211] FLI 4, LB 7: 12 f.
[212] FLI 4, LB 2: 17

Fach- und themenunabhängige Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
7. Geschlechterdifferenzen	Sind Geschlechterdifferenzen in den jeweiligen Fachgebieten etabliert? Werden Geschlechterdifferenzen in den jeweiligen Fachgebieten grundsätzlich dargestellt? Werden Männerwirklichkeiten und Frauenwirklichkeiten als geschlechtsbezogen dargestellt?	Im Lehrbrief „R*echtsgrundlagen der Berufsbildung, Teil 2*" ist unter der Überschrift „***Betriebsverfassungs- und Personalvertretungsrecht***" ein Lernziel: „*den Grundsatz der Gleichbehandlung aller Betriebsangehörigen erklären.*"[213] Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von Frauen und Männern werden nicht thematisiert.	Beim Lernziel: „*den Grundsatz der Gleichbehandlung aller Betriebsangehörigen erklären.*" ist das politische Ziel der Geschlechtergerechtigkeit und seine Umsetzung in die pädagogische Arbeit notwendig. Ein Lehrbrief, der in diesem Zusammenhang Frauenrechte nicht explizit thematisiert, versäumt es, seine Lernenden über gesetzliche gleichstellungs- bzw. frauenfördernde Vorgaben und Maßnahmen zu unterweisen; ohne Geschlechterdifferenzen zu erörtern, kann „*Gleichbehandlung*" nicht fachgerecht gelehrt werden.

Fach- und themenspezifische Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
8. Konstruktion neuen Wissens	Wer definiert das Wertesystem und kontrolliert die Konstruktion neuen Wissens? Wird ein Geschlecht an die vom anderen Geschlecht dominierten Normen und Wertvorstellungen angepasst?	In einem Lehrbrief zum „***Individualarbeitsrecht***"[214] kommen Frauen nur in Zusammenhang mit Sexualität und Schwangerschaft vor. Der Autor gestaltet seine Texte so, als ob das Fachgebiet kontextfrei und entpersonalisiert, interesse- und intentionslos und Arbeitsrecht nur für Männer relevant sei.	Hier muss gefragt werden, ob und inwieweit rechtliche Normen für Männer und Frauen unterschiedliche Geltung haben: Erwerbstätigkeit ist einer der zentralen Bereiche, die mit Benachteiligungen von Frauen verknüpft sind. Erwerbstätigkeitsabhängig sind außerdem: Sozialversicherung, Altersversorgung, Macht- und Entscheidungsfunktionen, weil sie aus dem beruflichen Umfeld vergeben werden, berufliche Weiterqualifizierung, Zugang zu Information, Entzugsmöglichkeit bei häuslicher Gewalt, Selbstwertgefühl. Es werden auch bestehende Forschungsdefizite sichtbar, weil lange die Tatsache der Geschlechterdifferenz ignoriert wurde. Die Erfahrungen von Frauen werden zur Konstruktion neuen Wissens bisher nicht genutzt.

[213] FLI 4, LB 10: 10
[214] FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Individualarbeitsrecht

Fach- und themenunabhängige Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
8. Konstruktion neuen Wissens (Forts.)		Ein grundsätzliches Problem wird in den AdA-Lehrgängen besonders deutlich: Die Autoren **rezipieren** viele **Wissenschaftler**. Es entsteht der Eindruck, dass Frauen nichts zur Konstruktion des für Ausbilderinnen und Ausbilder wichtigen Wissens beigetragen haben, es gibt nur „Päpste". Der Eindruck wird dadurch verstärkt, dass ausschließlich von Wissenschaftlern, Pädagogen, Psychologen etc. die Rede ist.[215]	Ausgangspunkt für geschlechtsspezifische Fragestellungen im Fach „Recht" sind die relevanten Lebenssituationen von Frauen, die mit typischen Rechtsfolgen verknüpft sind, und die Anerkennung der Frau als Rechtsperson unter der Fragestellung, inwieweit Frauen selbstständig Trägerinnen von Rechten und Pflichten sein konnten und sind. Ziel ist es, den Handlungsspielraum zu veranschaulichen, den Frauen im Rahmen der rechtlichen Ordnungen tatsächlich haben. Die Frauenforschung hat die Vermutung widerlegt, es gäbe keine herausragenden Wissenschaftlerinnen. *„Es gibt zwei (vornehmlich männliche) Arten, sich mit berühmten Frauen auseinanderzusetzen: sie zu diffamieren oder sie totzuschweigen."*[216] Autoren und Autorinnen müssen sich den Beitrag von Frauen zum Wissen in ihrem jeweiligen Fach erschließen. Damit würden sie dann indirekt auch dazu beitragen, dass Geschlechterdifferenzen ein legitimes Thema in der Ausbildungsarbeit werden.

[215] z. B. FLI 4, LB 2: 18, 19, 22, 29, 38, FLI 4, LB 3: 33, FLI 4, LB 4: 23
[216] HERVÉ/NÖDINGER, 1999: 7

Fach- und themenspezifische Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
9. Geschlechteraspekte des Fachs/Fachgebiets	Werden bedeutende Geschlechteraspekte des Fachs/Fachgebiets ausgelassen? Werden Frauenbelange integriert (Geschlecht als differenzierende Kategorie) oder isoliert (eigenes Kapitel, eigener Abschnitt) behandelt?	Die Lehrbriefe zur **Volks- und Betriebswirtschaftslehre**[217] stellen die herrschende Lehre dar. Es mangelt an der Wahrnehmung neuer ökonomischer Theorien, die den *„männlichen Blick der Wirtschaftswissenschaft"*[218] aufdecken und erweitern, um Geschlechterblindheit und Androzentrismus der Wirtschaftswissenschaften zu überwinden.	Androzentrismus beeinflusst die wissenschaftlichen Fragen, die wir stellen, und unsere Definition von sozialen und wissenschaftlichen Problemen. Die Wirtschaftswissenschaften sind zwar geschlechtsblind, aber nicht geschlechtslos, es fehlt die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen ökonomischen Theorien und Geschlecht. Die Einbeziehung der Geschlechterdichotomie wird neue Fakten zum Fachgebiet beisteuern. Die neoklassische Entscheidungstheorie ist nicht unabhängig von ihrer historischer Einbettung zu sehen und damit auch nicht unabhängig von den zur Zeit der Entwicklung des „rational choice Ansatzes" (Ende des 19. Jahrhunderts) bestehenden Vorstellungen zu Eigenschaften, Fähigkeiten und Rollen der Geschlechter. Ohne den historischen Bezug erscheinen Vorurteile über beide Geschlechter wie „höhere Gewalt", auch wenn sie zutiefst normativ und interessengeleitet sind.[219] Zugespitzt lassen sich neuere wirtschaftswissenschaftliche Theorien subsumieren unter der Frage: Hat das Wirtschaftssubjekt ein Geschlecht? Eine solche Fragestellung führt zu neuen Einsichten zu Themen wie:

[217] FLI 2: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Volks- und Betriebswirtschaft
FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre
FLI 6: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Grundlagen der Volkswirtschaftslehre; Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre
FLI 6: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre
FLI 6: „Industriefachwirt/Industriefachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre
FLI 1: „Handelsfachwirt/Handelsfachwirtin (IHK)", Volkswirtschaftslehre

[218] REGENHARD/MAIER/CARL, 1994

[219] HOLST, 2001

Fach- und themenspezifische Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
9. Geschlechteraspekte des Fachs/Fachgebiets (Forts.)			Entwicklung der Frauenerwerbstätigkeit, Frauenlöhne oder humankapitaltheoretische Erklärung der Minderentlohnung von Frauenerwerbsarbeit, Erklärungszusammenhänge der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und Geschlechterhierarchie, Bewertung von Reproduktionsarbeit, Einbeziehung der „privaten" Haushalte in wirtschaftstheoretische Modelle oder das Verhältnis von marktvermittelter zu nichtmarktvermittelter Ökonomie, Gleichstellungspolitik und Wirtschaftspolitik, neue Rahmenbedingungen für Existenzgründerinnen etc.
		In einem Lehrbrief zu **Versicherungsprodukten**[220] wird das deutsche Rentensystem auf den in Vollzeit beschäftigten Mann mit 40 Berufsjahren ausgelegt. Hier ist der Alleinverdiener noch das Modell. Berufstätigkeit von Frauen – auch Ehefrauen – und der Aspekt der Frauenbenachteiligung in Beruf und Altersversorgung werden nicht betrachtet.	Im gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit und im System der geschlechterhierarchischen Arbeitsteilung differieren die Erwerbsbiografien von Frauen und Männern nicht nur hinsichtlich der Erwerbstätigkeit erheblich, sondern auch Altersversorgung und Versicherungsschutz sind davon geprägt. Vor allem die Alterssicherung der heute älteren Frauen, die dem „Normalmodell" der lebenslangen Ehe und einem durchgängig sozialversicherten Ehemann nicht entsprechen, sehen sich im Alter oft mit Armut konfrontiert. Fachberaterinnen und Fachberater für Finanzdienstleistungen müssen in Bezug auf Versicherungen Lücken im Versicherungsschutz auch ihrer Kundinnen aufspüren und sie mit dem Ziel eines zeitgemäßen, preisgünstigen und ausreichenden Versicherungsschutzes beraten können.

[220] FLI 3: „Fachberater/Fachberaterin für Finanzdienstleistungen (IHK)", Versicherungsprodukte

Fach- und themenspezifische Fragestellungen	Prüffragen	Negatives Beispiel	Kommentar
9. Geschlechteraspekte des Fachs/Fachgebiets (Forts.)		In einem Lehrbrief eines AdA-Lehrgangs zu **rechtlichen Aspekten** soll den Lernenden eine positive Haltung zum Recht – besonders zur Verfassung – vermittelt werden. *„Das Grundgesetz ist der Maßstab für alle anderen Gesetze."*[221] Als Grundrechte werden genannt: Art. 2, 6, 12 und 12a, der auch noch erläutert wird, es handelt sich um den Verteidigungsfall. Nicht genannt wird GG Art. 3 *„Gleichheit vor dem Gesetz"*.	Wieso sind Wehrpflicht und Verteidigungsfall wichtiger als Gleichstellungsrechte? Hier dominieren Sonderfälle der Männerwelt die ganz alltägliche Frauenwelt. Selbst Grundrechte sind nicht der Rede wert, wenn Frauenanliegen im Mittelpunkt stehen.
10. Hierarchisierung in der Bewertung von Wissensgebieten und Themen	Gibt es eine Hierarchisierung in der Bewertung „weiblicher" und „männlicher" Wissensgebiete und Themen, Lebenserfahrung und Forschungsfragen oder wird das Lernen von Männern und Frauen – und damit ihr Selbstvertrauen – in gleicher Weise unterstützt?	In einer Übersicht werden die **Entwicklungsphasen** für Mädchen und Jungen angegeben. In einer Ergänzungsaufgabe heißt es: *„Etwa mit dem … Lebensjahr ist das Längenwachstum beendet, in Einzelfällen dauert es bei jungen Männern noch etwas länger."*[222] Das Erscheinungsbild der Jungen in der Adoleszenz ist dem Autor und seiner Co-Autorin genau doppelt soviel Platz wert wie das der Mädchen. In einem AdA-Lehrbrief gibt es einen Abschnitt zum **Mutterschutz**, jedoch: *„Die Bestimmungen sind sehr vielfältig gestaltet und daher in der Kürze nicht vollständig und hinreichend differenziert darstellbar."*[223] Offenbar ist Mutterschutz für den Autor kein wichtiges und didaktisch lohnendes Thema, das sich z. B. in einer Grafik hätte darstellen lassen.	Es lohnt sich, in Bezug auf Jungen auch den Einzelfall zu kennen; in Bezug auf Mädchen sind selbst generelle Kenntnisse verzichtbar. Damit hat der Text gleich drei grundlegende Mängel: Erstens kann von einer grundsätzlichen Bearbeitung von Frauenthemen nicht die Rede sein – nicht in eigenen Abschnitten, noch sind Frauenbelange integriert. Zweitens kommen Frauen – wenn sie denn vorkommen – nur als Geschlechtswesen vor. Drittens ist selbst der Text, der Frauen als Geschlechtswesen behandelt, derart dürftig, dass keine solide Information mehr möglich ist, sondern nur noch das Bild der Frau als Geschlechtswesen transportiert wird.

[221] FLI 4, LB 9: 22
[222] FLI 4, LB 7: 14
[223] FLI 4, LB 10: 78, außerdem FLI 4, LB 10: 81 f.

8.3 Checkliste: Ansätze für eine geschlechtersensible Didaktik

An dieser Stelle lässt sich weder auf eine in sich konsistente geschlechtergerechte Didaktik zurückgreifen, noch kann man von einem breiten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Konsens zum „anderen Lernen" von Frauen ausgehen. Dennoch dürfen Aspekte einer feministischen Pädagogik hier nicht außer Acht gelassen werden, denn es gibt verschiedene Arbeitsgrundlagen: Die wichtigsten Quellen für unterschiedliche Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Männern und Frauen sind in Deutschland Modellversuche[224], die Untersuchung von Seminaren der Erwachsenenbildung[225] und daraus resultierende Arbeiten zum „anderen Lernen"[226]. Nicht zu übersehen ist gleichzeitig die Rezeption US-amerikanischer Forschungsergebnisse – an erster Stelle BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE (1991).

Die Ausformulierung einer geschlechtergerechten Didaktik ist nicht Gegenstand dieser Arbeit; aber Ansätze zu geschlechtergerechtem Lernen sollen in das Instrument „Checkliste" aufgenommen werden unter der Fragestellung: Wie verändern sich Lehr- und Lernmethoden, wenn berücksichtigt wird, dass Mensch nicht gleich Mann, sondern gleich Frau und Mann ist?

Die folgende Checkliste mit Ansätzen für eine geschlechtergerechte Didaktik unterscheidet sich von den beiden anderen Checklisten vor allem dadurch, dass sie keine „Negativen Beispiele", sondern lediglich „Prüffragen" und „Kommentare" enthält. Das hat insbesondere zwei Gründe: Erstens lassen sich didaktisch-methodische Prozesse und deren Steuerung durch schriftliches Lernmaterial nicht in derselben Weise „sichtbar" machen wie eine sexistische Sprache oder Frauen ausschließenden Inhalte; sie entziehen sich einer prägnanten Veranschaulichung. Zweitens hat die Analyse der Lehrtexte nicht so sehr „negative Beispiele" der didaktischen Gestaltung der Lernprozesse ergeben, sondern viel mehr die Abwesenheit solcher Lernarrangements, die aufgrund der Ergebnisse der empirischen Untersuchungen als frauengerecht zu bezeichnen sind. Das Hauptergebnis der Analyse der Didaktik der Fernlehrmaterialien aus der Genderperspektive ist: Defizite an Gendersensibilität und an geschlechtergerechten Lehr-/Lernmethoden. Das didaktisch-methodische Instrumentarium für ein frauenbezogenes Lernen wird nicht genutzt.

Die Checkliste soll also wichtige Aspekte einer weiblichen Lernkultur bewusst machen und dazu anregen, Bedürfnisse, die Frauen im Zusammenhang mit Lernprozessen äußern, ernst zu nehmen und in didaktisches Handeln umzusetzen.

Dabei ist die Checkliste unterteilt in Prüffragen an die Textstruktur und Prüffragen an den begleitenden Unterricht. Jede dieser beiden Kategorien unterteilt sich wiederum in Prüffragen zu allgemeinen didaktisch-methodischen Prinzipien mit besonderer Bedeutung für Frauen und solchen zu didaktisch-methodischen Prinzipien für eine geschlechtergerechte Bildung, wie sie als Analysekriterien aus der empirischen Forschung abgeleitet wurden.

[224] NIEHOFF, 1987; DJAFARI/KADE, 1989; KLÄHN/DINTER, 1994; KLÄHN/SCHROEDER, 1994; RETTKE, 2000
[225] DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING, 1999; DERICHS-KUNSTMANN, 2001; HOVESTADT, 2001
[226] DERICHS-KUNSTMANN/MÜTHING (Hrsg.), 1993; NYSSEN, 1993; PRAVDA, 1996a; SCHIERSMANN, 1997; RÖSGEN, 1999; PRAVDA, 2001a

Viele der Prüffragen ließen sich mit gleicher Berechtigung sowohl auf den Text wie auf den begleitenden Unterricht anwenden; da eine Checkliste aber möglichst übersichtlich und gut handhabbar sein sollte, sind Doppelungen vermieden worden. Die Fragen sind immer dort zugeordnet, wo sie am dringlichsten zu stellen sind. Interessierte, die diese Checkliste als Arbeitshilfe nutzen, werden – nach etwas Erfahrung im Umgang mit dem Instrument – für die Genderthematik in einer Weise sensibilisiert sein, die eine komplexe Anwendung sicherstellt und nicht nur auf ein isoliertes Beantworten der einzelnen Fragen zielt.

An der letzten Prüffrage der Checkliste für geschlechtergerechte Inhalte (Gibt es eine Hierarchisierung in der Bewertung „weiblicher" und „männlicher" Wissensgebiete und Themen, Lebenserfahrung und Forschungsfragen oder wird das Lernen von Männern und Frauen – und damit ihr Selbstvertrauen – in gleicher Weise unterstützt?) ist erkennbar, dass eine strikte Abgrenzung zwischen inhaltlichen und didaktischen Analysekriterien nicht immer gelingt. Die Zuordnung erfolgte unter dem Gesichtspunkt der Priorität: In Fernlehrtexten sind geschlechtergerechte Inhalte prioritär, sonst wird die Didaktik zum Reparaturbetrieb für sexistische Inhalte.

Texte (schriftliches inkl. computergestütztem Material)	**Prüffragen**	**Kommentar**
Allgemeine didaktisch-methodische Prinzipien	Ist das **Curriculum** nachvollziehbar?	Für die erwachsene Lernerin ist es wichtig, einen Überblick über den Verlauf und den Kontext der einzelnen Lernmodule zu erhalten. Die Einsicht, weshalb was zu lernen ist, erleichtert die Selbstorganisation des Lernprozesses. So werden Aufnahme und Strukturierung von Information und die Wiedergabe erworbenen Wissens und eigener Gedanken erleichtert.
	Ist die **Evaluation** Teil des Curriculums?	Zu prüfen ist ferner, in welcher Form der Lehrgang evaluiert wird und ob die Teilnehmerinnen in die Evaluierungen einbezogen sind.
	Ist das Ausbildungskonzept **ganzheitlich**?	Ein holistisches Ausbildungskonzept verbindet kognitives, emotionales und soziales Lernen und integriert berufsspezifische, frauenspezifische und gesellschaftsbezogene Inhalte.
	Werden die Ausbildungsinhalte im **gesellschaftlichen Kontext** vermittelt?	Dialogische, personalisierte und ganzheitliche Formen der Vermittlung der Inhalte verbinden individuelle und politische Bildung, dabei haben die Frauen Gelegenheit zur persönlichen Reflexion: subjektive und persönliche Elemente wie Emotionen, Einstellungen, Werthaltungen, die uns bei der Entwicklung unserer Weltsicht beeinflussen, werden analysiert und ernst genommen.
	Werden Bildung und Lernen als prinzipiell **offene Prozesse** vermittelt?	Fernunterricht verbindet Elemente selbst- und fremdgesteuerter Lernorganisation. Erwachsenengerechtes und – vor allem – frauengerechtes Lernen erfordert Offenheit; es muss deutlich werden, dass es im Prinzip keine endgültigen und allgemeingültigen Antworten und Lösungen gibt, sondern zeitlicher, gesellschaftlicher Kontext und subjektive Elemente unsere Fragestellungen und somit unser Wissen prägen.
	Wird **lebensbegleitendes Lernen** angelegt und/oder ausgebaut?	Wenn subjektive Erfahrungen und charakteristische Verhaltensweisen der Frauen akzeptiert und didaktisch genutzt werden, erhalten sie Legitimität und können gleichzeitig einem lebenslangen Bearbeitungsprozess zugeführt werden. Lebensbegleitendes Lernen wird begünstigt, wenn Methoden zur selbstgesteuerten Informationsbeschaffung und zur selbstständigen Problemlösung gelernt werden.

Texte (schriftliches inkl. computergestütztem Material)	**Prüffragen**	**Kommentar**
Allgemeine didaktisch-methodische Prinzipien (Forts.)	Welche Art von Leistung prüfen die **Lernerfolgskontrollen** in welchen Abständen?	Lernerfolgskontrollen sollten in Anzahl, Anordnung und Niveau so strukturiert und verteilt sein, dass sie den Lernerfolg auch tatsächlich sichern. Um ein selbstorganisiertes Lernen zu induzieren, bedarf es der Anleitung zu selbstständigem Erarbeiten fachlicher Inhalte und ausreichender Anteile an projekt-, handlungs-, problemorientierten Aufgaben an den Lernerfolgskontrollen. Die Texteinheiten, die durch eine Selbstkontrolle gesichert werden, sollten nicht zu umfangreich sein und in jedem Fall Lösungen oder Lösungshinweise enthalten. Werden den Fernstudierenden Gruppenaufgaben gestellt, wäre es hilfreich, wenn das Fernlehrinstitut die Bildung von Lerngruppen fördert. Vor allem Frauen, die länger nicht systematisch gelernt haben, brauchen Unterstützung bei der Aufnahme und Strukturierung von Information und der Wiedergabe erworbenen Wissens und eigener Gedanken.
	Wird den Teilnehmerinnen ihr jeweiliger **Lernerfolg** bewusst gemacht? Werden die Frauen bestärkt, durch **Selbstevaluation** ihren persönlichen Bildungsweg mitzugestalten – z. B. durch Lerntagebücher?	Auch bei MEDIA bestätigt sich, Frauen sind sich ihrer Kompetenzen und vorhandener Schlüsselqualifikationen nicht bewusst[227], ähnlich verhält es sich mit Lernerfolgen. Es ist lernverstärkend und motivationsstützend, ihnen ihre Lernerfolge, aber auch z. B. ihre „Störungsresistenz" und Konzentrationsfähigkeit auch unter Belastung, ihre Flexibilität, auf Anforderungen anderer zu reagieren, ihren Ehrgeiz und ihr Durchhaltevermögen, gestellte Anforderungen zu bewältigen, bewusst zu machen.
	Welche **sozialpädagogischen Elemente** werden integriert? Werden Tutorinnen und Tutoren sowohl nach ihrer **fachlichen Kompetenz** wie nach ihrer **Sozialkompetenz** ausgewählt?	Die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Selbststudium oder Selbstlernen ist in der Regel Ziel des Lehrgangs und sollte nicht vorausgesetzt werden. Berufsrückkehrerinnen, z. B., verfügen oft nicht über aktuelle systematische Lernerfahrung. Für eine systematisierende und orientierende Unterstützung individueller Lernwege ist ein Lernberatungskonzept erforderlich, das vieles gleichzeitig leisten muss: Beratung bei Fragen zum Lernprozess selbst, inhaltliche und technische Hilfestellungen oder methodische Anregungen; Fragestellungen zur familialen Arbeitsteilung, zur Ableitung individueller Verhaltensmuster und zu Strategien der eigenen Zielplanung und ggf. Konfliktbewältigung.

[227] *„Den Lernenden ist ihr eigenes Lernhandeln selten bewußt. Es ist gerade Aufgabe des institutionalisierten Lernens, für eine auf das eigene Lernen, die hier entwickelten Strategien und Gewohnheiten bezogene „Metakommunikation" Raum zu schaffen."* (RETTKE, 2000: 43)

Texte (schriftliches inkl. computergestütztem Material)	**Prüffragen**	**Kommentar**
Allgemeine didaktisch-methodische Prinzipien (Forts.)		Ein wichtiges Ergebnis im Modellversuch MEDIA sind Zweifel an den eigenen Lernstrategien. Hier hat berufliche Weiterbildung mindestens zweierlei zu leisten: Erstens müssen die Lernstrategien der erwachsenen Lernerinnen aktualisiert und modernisiert werden, zweitens muss es – in erster Linie durch die Lernberatung – gelingen, das Selbstvertrauen der Frauen, die häufig jahrelang in ihren Familienaufgaben wenig oder gar keine Anerkennung erfahren haben, wieder aufzubauen und ihnen ihre Leistungsfähigkeit und ihre – auch in der Familienarbeit erworbenen – Kompetenzen bewusst zu machen.
	Ist bei den Lehr-/Lerninhalten und den Produkten des Lernprozesses ein **Anwendungsbezug** erkennbar?	Frauen sind eher anwendungsorientiert und weniger am Tauschwert von Wissen als an seinem Gebrauchswert für die eigene Lebenssituation interessiert. Nur unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Frauen kristallisieren sich Themen heraus und entstehen Produkte, die für Frauen einen klaren Anwendungsbezug haben.

Texte (schriftliches inkl. computergestütztem Material)	**Prüffragen**	**Kommentar**
Didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechter-gerechte Bildung	Ist das Lehrmaterial von einer Weltsicht aus **männlicher und weiblicher Perspektive** geprägt? Werden **Lerninteressen** und **Lebenserfahrungen** von Frauen und Männern beachtet und genutzt? Ist Raum für **unterschiedliche** – von Frauen angestrebte – **Denkweisen**?[228]	Nicht nur die Inhalte, auch die Lernorganisation der Bildung muss die Teilhabe aller Menschen an der Entwicklung der Bildungsgesellschaft sichern. Es geht um die Art und Weise, wie die Geschlechterdimension in methodisches Vorgehen integriert wird: Frauen und Männer machen in fast allen Lebensbereichen unterschiedliche existenzielle Grunderfahrungen. Lehr- und Lernmethoden, die sich an Denkmustern orientieren, die nur das Männliche als Referenzgröße kennen, können Frauen nicht gerecht werden. Ohne Einbeziehung der Frauen würden unter dem Schein der rechtlichen Gleichstellung die traditionellen Ausgrenzungen aufgrund des Geschlechts faktisch fortgeführt. Geschlechtergerechtigkeit erfordert Lernarrangements, in denen beide Geschlechter in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse gefördert werden. Deshalb müssen Frauen in ihren eigenen Wegen zur Bildung ernst genommen und in ihrer Suche nach dem Ich – vor allem in Zeiten des Umbruchs – unterstützt werden.
	Ist im Text die volle Bandbreite männlicher und weiblicher **Aktivitäten** erkennbar oder herrschen gängige **Stereotypisierungen** vor? Wird das **Rollenspektrum** für die Frauen erweitert – z. B. Frauen als Agierende im Lehrgangsmaterial?	Frauen finden sich im Fernlehrmaterial vielfach in wenigen, gering bezahlten und/oder gering bewerteten Berufen wieder. Mit solchen – eher karikierenden – Darstellungen unserer Arbeitswelt wird die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung – gegen den gesellschaftlichen Trend – gefestigt. Gerade bei Fortbildungsmaßnahmen sollte das abgebildete Rollenspektrum für die Teilnehmerinnen Perspektiven eröffnen anstatt sie in einer untergeordneten Position „festzuhalten", damit Frauen und Männer die gleichen Teilhabemöglichkeiten haben in allen gesellschaftlichen Bereichen.
	Werden Verhalten, Eigenarten, Situationen **unterschiedlich** behandelt, gemessen oder **bewertet**, je nachdem, ob sie an Frauen oder Männern beobachtet werden? Schreibt das Material einem Geschlecht **Eigenschaften und Verhaltensweisen** zu, die beim anderen Geschlecht für weniger wichtig erachtet werden?	In nach dem Geschlecht hierarchisch gegliederten Gesellschaften besteht immer die Gefahr, dass menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen von der dominierenden Gruppe definiert und generalisiert werden. So sind in der patriarchalen Gesellschaft Männer die Norm und Frauen die Abweichung; dieselbe Eigenschaft wird mal positiv, mal negativ interpretiert, je nachdem, welches Geschlecht gekennzeichnet werden soll: durchsetzungsfähig vs. aggressiv, kommunikativ vs. geschwätzig, wissbegierig vs. neugierig.

[228] Nach BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULE gegebenenfalls vom Schweigen über das rezeptive und subjektive Denken zum prozeduralen und konstruierten Denken

Texte (schriftliches inkl. computergestütztem Material)	**Prüffragen**	**Kommentar**
Didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechtergerechte Bildung (Forts.)	Werden Frauen und Männer als **Sozialwesen** oder nur in ihrer **Geschlechtsrolle** wahrgenommen? Werden Frauen und Männer als **Individuen** in ihrer Geschlechtsidentität beschrieben oder ausschließlich als Teil einer **Familie**? Werden **Geschlechterdifferenzen** – biologische wie soziale – im Lehr-/Lernmaterial **überbewertet**?	Geschlechtsbezogene Zuweisungen – in Texten, Beispielen, Fällen – stellen in der Regel eine Verbindung von Machtstrukturen und Sexualität her. HOVESTADT (1997: 96) deutet Sexualisierungen als patriarchale Herrschaftstechnik, da „*Frauen nur und nur Frauen*" als Geschlechtswesen wahrgenommen würden. Die Ausblendung eines der Geschlechter als Sozialwesen konterkariert die angestrebte Gleichheit der am Bildungsprozess Beteiligten. Wie in der „Checkliste für geschlechtergerechte Inhalte" dargestellt, kommen erwachsene Frauen im gesamten Fernlehrmaterial u. U. ausschließlich als Mütter vor. Eine solche Beschränkung der Männer auf die Vaterrolle ist nicht nachzuweisen. Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ein dringendes gesellschaftliches Thema für beide Geschlechter. Geschlechterangemessenheit ist nach EICHLER auch nicht gegeben, wenn geschlechtsspezifische Rollen als normal und wünschenswert akzeptiert und Gemeinsamkeiten übersehen werden.

Begleitender Unterricht	**Prüffragen**	**Kommentar**
Allgemeine didaktisch-methodische Prinzipien	Werden im Lehrgang **Vorkenntnisse** der Teilnehmerinnen, ihre **Lernerfahrung** und ihr **Lernverhalten** einbezogen?	Für die Konstruktion von neuem Wissen müssen die Erfahrungen von Frauen und Männern gleichberechtigt genutzt werden. Experimentelles Lernen und Reflexionen über den Zusammenhang von Erfahrung und Lernen sind zentral. Welche Bedeutung Erfahrung und damit auch Lernerfahrung im Leben von Frauen haben können, lässt sich erkennen, wenn wir BELENKY/CLINCHY/GOLDBERGER/TARULEs Beschreibung vom geistigen Wachstum von Frauen folgen. Von dem Gefühl, dass sie Fakten oder Ideen nicht durch Reflexion der eigenen Erfahrung hervorbringen können, über die Krise des Vertrauens in Autorität, verbunden mit einer bestätigenden Erfahrung, dass auch sie selbst etwas sicher wissen können, entdecken Frauen die Erfahrung aus erster Hand als wertvolle Wissensquelle und lernen durch direkte sinnliche Erfahrung oder persönliches Engagement. In einer Zeit der Entfremdung von Worten, Büchern und Autoritäten bestätigt und stabilisiert ein didaktischer Zugriff auf ihre Lebens- und Lernerfahrung die Lernerinnen. Die besondere Bedeutung, die die Lehrkraft dem Lernen aus Erfahrung beimisst, hilft, älteren Studierenden Autorität und Selbstbewusstsein zu geben. Insbesondere Berufsrückkehrerinnen können leidenschaftliche Lernerinnen werden, wenn ihre Kenntnisse und Fähigkeiten genutzt und sie angeleitet werden, ihr Lernverhalten zu optimieren. Erfahrung ist die Basis für Unterrichtsaktivitäten und Lernkontrollen. Die Stärke von Erwachsenen, induktiv zu lernen, wird akzentuiert. Alle Lernerfahrung wird miteinander in Beziehung gesetzt.

Begleitender Unterricht	Prüffragen	Kommentar
Allgemeine didaktisch-methodische Prinzipien (Forts.)	Ist der **Unterrichtsstil** eher partizipativ oder autoritär?	Die notwendige Erfahrungsanalyse und die Erkenntnis, dass alle Menschen aus ihrer Erfahrung Wissen schöpfen können, erfordern einen partizipativen Unterrichtsstil. Erst durch die Partizipation der Lernerinnen wird die Realität in ihrer Komplexität und Verschiedenartigkeit erfasst; Generalisierungen gehen immer von der Erfahrung Einzelner aus (subjektive Wahrheiten), ein Verhaltensmuster gilt nicht für alle. Ein autoritärer Unterrichtsstil birgt die Gefahr, unangemessener Verallgemeinerungen. Die Teilnehmerinnen erhalten Gelegenheit zu gemeinsamem Suchen und Finden von Problemlösungen, die als partiell und in Entwicklung befindlich gekennzeichnet werden. Eine partizipative Gestaltung des Lernprozesses gibt Raum für individuelle Lerninteressen und kann Bewusstsein für weiblichen Aktionsraum schaffen, der auch der Persönlichkeitsentwicklung und dem ‚empowerment' der Frauen dient.
	Wie ist das **Verhältnis von Lehren zu Lernen**? Welche Anteile haben fachsystematischer Unterricht im Gegensatz zu projekt-, handlungs- und problemorientiertem und selbstständigem Erarbeiten des Lernstoffes? Werden die Teilnehmerinnen bei inhaltlichen Fragen ausdrücklich ermuntert, *„dass sie jederzeit und solange nachfragen, bis alle **Unklarheiten beseitigt** sind."*[229]	Die Maßnahme ist durch Kongruenz zwischen Lerninhalten und -prozess gekennzeichnet (z. B. egalitär, partizipativ, feministisch). Fachsystematische Wissensvermittlung tritt in den Hintergrund gegenüber ganzheitlicher Fallbearbeitung und prozessorientiertem Lernen. Ziel der Maßnahme ist die Fähigkeit zu selbstorganisierter Informationsbeschaffung und -verabeitung sowie weitgehender selbstgesteuerter Organisation des Lernprozesses.

Begleitender Unterricht	Prüffragen	Kommentar
Didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechtergerechte Bildung	Werden **Team-, Kooperations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit** gestärkt?	In der Untersuchung von Seminaren wurde beobachtet, dass – während sich Männer eher in Abgrenzung zu den anderen Mitgliedern der Lerngruppe als Einzelkämpfer definierten – Frauen eher die Kooperation suchten. Auch bei der Arbeitsgruppenpräsentation bevorzugten Frauen eher eine dialogische Form. Auch NIEHOFF (1988: 45 ff.) hat im Modellversuch festgestellt: *„Frauen haben aufgrund ihrer Vergesellschaftung kooperativere Arbeits- und Lernformen entwickelt, viele arbeiten lieber und besser in Gruppen als allein; ihr Vorgehen ist demokratischer, vieles wird diskutiert und auch zur Disposition gestellt."* Ein weiteres Ergebnis aus Modellversuchen ist die größere Hilfs- und Kooperationsbereitschaft der Frauen. HOVESTADT stellt aber auch fest: Auch Frauen waren nicht frei von Konkurrenzgefühlen und Konkurrenzverhalten, mieden aber eher die offene Konkurrenz. Und trotz der immer latent vorhandenen Kooperationsbereitschaft unter Frauen waren sie im Schließen von Bündnissen erkennbar ungeübt.

[229] BERTHOLD/STIFTINGER, 1999: 11

Begleitender Unterricht	Prüffragen	Kommentar
Didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechter-gerechte Bildung (Forts.)		Die Konsequenzen für die Frauen sind weiterreichend als zunächst erkennbar: Unsicherheit und geringes Selbstvertrauen gehen oft damit einher sowie Defizite in Umgang mit Kritik und Konflikten. Da aber ein ehrliches Feedback notwendig ist für eine vertrauensvolle Lernatmosphäre, müssen Frauen den aktiven wie den passiven Umgang mit Kritik lernen. Ziel ist nicht Dominanzverhalten, sondern Kooperation und Reziprozität. Kooperation erzeugt Enthierarchisierung: Anstelle von Wettbewerb, Disputation und Hierarchie werden kooperative Strukturen gestärkt; dazu gehören die planmäßige Förderung von Lerngruppen, gemeinsame Auswahl und Strukturierung von Lernzielen, Arbeit in kleinen Diskussionsgruppen, Projekte und Kontrollaufgaben, die in Arbeitsgruppen anzufertigen sind, ein demokratischer statt eines hierarchischen Unterrichtsstils bei Gleichwertigkeit aller Beteiligten. Maßstab ist die Reziprozität von Verhalten; hierarchisches Verhalten wird durch Partizipation an Entscheidungsprozessen und geteilte Wahrnehmung von Leitungsaufgaben ersetzt.
	Werden **Team-, Kooperations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit** gestärkt? (Forts.)	Damit aus Gruppen mit sozialen Funktionen Lerngemeinschaften entstehen, muss für Mitstudierende Verantwortung übernommen werden in Form von Netzwerken und weiteren Formen der gegenseitigen Unterstützung. Angestrebt wird ein „gebundenes" („connected") Denken im Gegensatz zu „abgelöstem" („separate") Denken.
	Ist das **Trainingspersonal** weiblich oder männlich?	Ein Element, das sich für KLÄHN (2001) in der Umschulung von Frauen bewährt hat, ist weibliches Ausbildungspersonal. Auch in der EDV-Studie wird ausschließlich weibliches Trainingspersonal als eine Qualitätsrichtlinie für Frauenadäquatheit genannt, denn in geschlechtshomogenen Gruppen können die Teilnehmerinnen angst- und konfliktfreier lernen, es werden eher geschlechtsstereotypische Zuschreibungen vermieden und Geschlechterdifferenzen im Umgang mit diesen Technologien berücksichtigt; außerdem haben Trainerinnen Vorbildfunktion, so fällt auch die Identifikation leichter, wenn ausschließlich (oder überwiegend) Dozentinnen und Tutorinnen die Frauen begleiten. Eine Akzeptanz der Teamerinnen setzt eine Kombination von persönlichem Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft und deren Sachkompetenz voraus.

Begleitender Unterricht	Prüffragen	Kommentar
Didaktisch-methodische Prinzipien für eine geschlechtergerechte Bildung (Forts.)	Erhalten Frauen und Männer von Dozenten und Dozentinnen die gleiche **Aufmerksamkeit**? Werden beide nach denselben Kriterien **beurteilt** und als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen?	Schulforschung und Erwachsenenbildungsforschung belegen die unterschiedliche Aufmerksamkeit, die männlichen und weiblichen Lernenden zuteil wird. Von SPENDER (1985) und DERICHS-KUNSTMANN/AUSZRA/MÜTHING (1999) wissen wir, dass Jungen und Männer einen viel größeren Anteil der Aufmerksamkeit der Lehrenden und Teamenden – männlichen wie weiblichen – erhalten. Zu den Aufgaben der Lehrkraft gehört also sicherzustellen, dass Frauen und Männer die gleiche Aufmerksamkeit und den gleichen Respekt erhalten. Nach wie vor muss auch auf Unterschiede bei der Beurteilung von Frauen im Vergleich zu Männern und bei der Bewertung ihrer jeweiligen Leistung hingewiesen werden. Ideologiebehaftete, aber gesellschaftlich gängige Stereotype fließen in Beurteilungen und Bewertungen ein – zum Nachteil von Frauen.
	Werden **geschlechterhierarchische Interaktionen** im Unterricht thematisiert? Gibt es Lernarrangements zum Abbau von Geschlechterhierarchie und Ansätze zu mehr **Geschlechterdemokratie**?	Aus Untersuchungen von Seminaren: Von einer vermehrten Anwesenheit von Frauen profitierten Teamende und männliche Teilnehmende am meisten; Frauen waren nicht nur sehr wichtig für die soziale Dimension des Seminargeschehens und für eine positive Atmosphäre, sondern sie waren an der Vergabe führender Rollen und Positionen an Männer maßgeblich beteiligt. *„Der Idealfall für die Machtbevorteilten ist, wenn die Normalität durch stummen Zwang der Verhältnisse hergestellt wird. Das fraglos Selbstverständliche kämpft nicht um Macht, weil es nicht herausgefordert, angezweifelt wird – bis auf weiteres. Ebenso kann die Macht im Verborgenen wirken, wenn die Unterdrücker auf die Komplizenschaft, die unbewußte Zuarbeit der Beherrschten zu ihrer Unterdrückung setzen können. Gleichwohl sind dies Machtprozesse und es gilt, sie sichtbar zu machen.“* (HOVESTADT, 1997: 22). So kann die Geduld der Frauen zur Macht der Männer werden, wenn den Frauen ihr Anteil an der Etablierung sexistischer Macht durch Männer und die Tolerierung dieser Machtausübung nicht bewusst gemacht und ihnen emanzipatorische Strategien vermittelt werden. Der erste und wichtigste Schritt ist der Tabubruch; solange männliches Dominanzverhalten und Androzentrismen in Sprache und Inhalten nicht thematisiert werden, wirken sie fort, und Frauen sind nur der (erwünschte) Spiegel männlicher Werthaftigkeit. Emanzipatorische Strategien sollen verhindern, dass Frauen ihre eigene Zweitrangigkeit herstellen und ihr Verhalten der Gruppe insgesamt Vorteile, ihnen selbst aber eher Nachteile bringt. In den Seminaren der Erwachsenenbildung wurde aber auch festgestellt: Frauen in Leitungsfunktionen gingen mit der Aufgabe der Diskussionsführung anders um: So bezogen sie gezielt andere Teilnehmende ein, bewerteten Aufgaben anders und weniger hierarchisch, verteilten Aufgaben flexibler, damit möglichst viele Teilnehmende aktiv ins Seminargeschehen eingebunden waren.

GLIEDERUNG

für die Erstellung eines Gutachtens über die Eignung des Fernlehrmaterials

(Für die Beantwortung bitte besondere Bogen benutzen; – ja-nein – Antworten sollten vermieden werden; es wird um Begründungen für alle Antworten gebeten)

1. ABSTIMMUNG DER LEHRGANGSINHALTE MIT DEN ZIELEN DER BERUFLICHEN BILDUNG

   1.1. Gewährleisten die Lehrgangsinhalte ganz oder teilweise eine berufliche Erstausbildung, und zwar
   - 1.1.1 eine Grundausbildung
     (mit Vermittlung von Grundkenntnissen und Einsichten, die für eine anschließende Fachbildung notwendig sind) oder
   - 1.1.2 eine Fachbildung
     (mit Kenntnissen, die für die Ausübung eines qualifizierten Berufs typisch und notwendig sind – fachliche Spezialisierung-)?

   1.2. Falls der Lehrgang eine berufliche Fortbildungsmaßnahme sein soll.
   Wie beurteilen Sie die Lehrgangsinhalte hinsichtlich
   - 1.2.1 einer beruflichen Anpassung an die technische und wirtschaftliche Entwicklung
     oder
   - 1.2.2 eines beruflichen Aufstiegs (höhere Qualifikation)?

   1.3. Sind die Lehrgangsinhalte geeignet, eine Umschulung zu ermöglichen oder zu unterstützen?

   1.4. Sofern der Lehrgang auf definierte Prüfungen vorbereiten soll, beurteilen Sie bitte Übereinstimmungen und/oder Abweichungen der Lehrgangsziele und -inhalte von entsprechenden Rahmenplänen, Ausbildungsordnungen und/oder Prüfungsanforderungen*) von
   - staatlichen Stellen
   - Kammern und sonstigen zuständigen Stellen
   - anderen Institutionen (z. B. Fachverbänden, Bundesanstalt für Arbeit)

   1.4.1 Kann das angegebene Ziel mit dem Lehrgang erreicht werden?

   1.5. Sofern der Lehrgang nicht auf Prüfungen nach 1.4 vorbereiten soll, bewerten Sie bitte, ob das angegebene Ziel mit Hilfe der festgestellten Inhalte erreicht werden kann. (Bitte nennen Sie für die Beurteilung herangezogene Unterlagen.)

*) (Bitte bezeichnen Sie die benutzten Vergleichsunterlagen genau; um Überlassung zur Einsichtnahme wird gebeten).

2. VORBILDUNGSVORAUSSETZUNGEN UND ZULASSUNGSBEDINGUNGEN

2.1. Geben Sie die notwendigen Vorbildungsvoraussetzungen der Teilnehmer für die erfolgreiche Durcharbeitung des Lehrgangs und Erreichung des Lehrgangsziels an:
2.1.1 Schulabschlüsse
2.1.2 Fachpraktische Kenntnisse und Fertigkeiten (Art und Dauer der praktischen Tätigkeit)
2.1.3 Besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten
2.1.4 Kann das angegebene Lehrgangsziel mit den vom Fernlehrinstitut genannten Vorbildungsvoraussetzungen erreicht werden?

2.2. Sofern der Lehrgang auf eine staatliche oder öffentlich-rechtliche Prüfung vorbereiten soll, geben Sie die Zulassungsbedingungen an:
Alter
Schulabschlüsse
berufliche Abschlüsse
berufliche Tätigkeit (Art und Dauer)
sonstige
2.2.1 Vergleichen Sie bitte die Zulassungsbedingungen, die das Institut angibt, mit den tatsächlich geforderten!

3. LERNZIELE
(Vgl. Hinweise für Gutachter, Abschn . . .)

3.1. Werden den thematischen Ausführungen in den Lehrbriefen/Medien Lernziele
vorangestellt
oder
nachgestellt?
3.1.1 Falls ja, in welchen Lehrbriefen?

3.2. Welchen Konkretisierungsgrad haben diese Lernziele?
Richtziele
Grobziele
Feinziele

3.3. Welchen taxonomischen Stufen sind diese Lernziele zuzuordnen?

3.4. Ist das Erreichen der beschriebenen Lernziele
– überprüfbar
– wenig überprüfbar
– überhaupt nicht überprüfbar?
(bitte kurz erläutern)

3.5. Können mit dem Fernlehrgang übergeordnete Lernziele wie z. B. Kritikfähigkeit, Kreativität oder Problemlösungsverhalten erreicht werden?

4. LEHRGANGSINHALTE

4.1. Auswahl der Stoffgebiete im Hinblick auf die Zielsetzung des Lehrgangs

4.1.1 Enthält der Lehrgang Stoffgebiete, die überflüssig sind? (welche?)

4.1.2 Enthält der Lehrgang Stoffgebiete, die zu breit und detailliert dargestellt werden? (welche?)

4.1.3 Werden Stoffgebiete unzureichend dargestellt? (welche?)

4.1.4 Werden Stoffgebiete nicht behandelt, die für das Erreichen des Lehrgangsziels notwendig sind? (welche?)

4.2. Wissenschaftlichkeit und Anwendungsbezug

4.2.1 Wird in der Darstellung der jeweiligen Fachgebiete der derzeitige Entwicklungs- und Kenntnisstand berücksichtigt? (wissenschaftliche/technische Entwicklung, Gesetze, Vorschriften, Normenwesen etc.)

4.2.2 Werden die ausgewählten Stoffgebiete einseitig dargestellt?

4.2.3 Haben Sie
- Abweichungen von herrschenden Lehrmeinungen
- falsche, fehlerhafte, rigide Definitionen
- pseudowissenschaftliche Darstellungen
- falsche Schlussfolgerungen festgestellt?

(Einzelheiten bitte aufführen.)

4.2.4 Wird die fachliche Terminologie durchgängig und richtig angewendet und erklärt?

4.2.5 Werden Zitate, Normen usw. deutlich gekennzeichnet und mit Quellenangaben versehen?

4.2.6 Werden theoretische Darlegungen anwendungsbezogen mit der Praxis verknüpft? Halten Sie diese für ausreichend?

4.3. Gliederung des Lehrstoffes

4.3.1 Gibt es eine Gesamtübersicht des Lehrstoffes?

4.3.2 Gibt es ein Inhaltsverzeichnis für jeden Lehrbrief?

4.3.3 Geben diese Übersichten hinreichende Auskunft über die Lehrgangsinhalte?

4.3.4 Ist eine sachlogische oder didaktisch begründete Abfolge der Themen erkennbar?

4.3.5 Ist der Lehrstoff inhaltlich und formal in überschaubare Lerneinheiten gegliedert?

4.3.6 Ermöglichen derart gegliederte Lerneinheiten (Abschnitte, Einschnitte) einem Fernlehrgangsteilnehmer unter Berücksichtigung seiner Lernbedingungen (Begrenztheit der Arbeitszeit, tägl. max. 2 Std.) ein Teilziel zu erreichen?

4.4. Methodische Darstellung des Lehrstoffes

4.4.1 Nach welchen Darstellungsmethoden wird der Lehrstoff vermittelt (z. B. induktiv/deduktiv)?

4.4.2 Wird die jeweilige Lehrstoffdarstellung durch Verwendung von Beispielen, vergleichende Darstellungen und Verknüpfungen mit anderen Teilen des Lehrgangs in ausreichendem Maße unterstützt?
Wo sollten solche Beziehungen außerdem hergestellt oder verstärkt werden?

4.4.3 Wird der Lehrstoff klar und verständlich dargestellt?

4.4.4 Ist die sprachliche Ausdrucksweise dem intellektuellen Niveau/der Vorbildung der Lehrgangsteilnehmer angemessen?

4.4.5 Enthält der Lehrgang inhaltlich und didaktisch ausreichende
a) Wiederholungen
b) Zusammenfassungen
c) Selbstkontrollaufgaben
d) Fremdkontrollaufgaben?
(a) bis d) bitte einzeln beantworten)

4.4.6 Wie beurteilen Sie die bildliche Darstellung in den Lehrbriefen im Hinblick auf
a) Richtigkeit
b) Notwendigkeit
c) Verständlichkeit
d) Veranschaulichungswert
e) Informationswert
f) Einordnung in den Text
g) Motivation?
(a) bis g) bitte einzeln beantworten)

4.4.7 Wie beurteilen Sie die drucktechnische Qualität des Lehrbriefes im Hinblick auf
– das Layout (Aufteilung und Anordnung des Textes),
– die verwendeten Schrifttypen (Größe, Lesbarkeit etc.)
– die Wiedergabe der Abbildungen,
– typografische Hervorhebungen (z. B. Sperrdruck, Fettdruck)?

4.4.8 Werden Farben didaktisch sinnvoll eingesetzt z. B.
- in Realabbildungen
- zur Unterscheidung
- in symbolischer Funktion?

4.4.9 Wurde der vorliegende Lehrgang nach dem Baukastenprinzip aufgebaut? Wenn ja
- wird durch Studienanleitungen auf die Besonderheiten des Baukastenprinzips hingewiesen?
- sind die Bausteine sinnvoll zusammengestellt?
- kann das angegebene Lehrgangsziel mit diesem Prinzip erreicht werden?

4.5. Sind die Lehrgangsinhalte insgesamt geeignet, das Lehrgangsziel zu erreichen? (Bitte begründen).

5. STUDIENANLEITUNG/LERNHILFEN

5.1. Wird der Lehrgangsteilnehmer durch eine allgemeine Studienanleitung in das Fernstudium im Hinblick auf
- Arbeitsmethoden
- Arbeitstechniken
- Arbeitsmittel
- Planung der Lernarbeit
- Anfertigung von Korrekturarbeiten
- Nutzung von Konsultationsmöglichkeiten
- sonstige methodische Anleitung

eingeführt?

5.2. Erhält der Lehrgangsteilnehmer eine fachdidaktische Anleitung durch
- Nennung und Verknüpfung von Lernzielen
- Hinweise auf Anordnung und Auswahl der Lerninhalte
- Verknüpfung einzelner Lehrbriefe und verschiedener Stoffgebiete
- Literaturhinweise?

5.3. Welche sonstigen Lernhilfen sind erkennbar, die den Teilnehmer motivieren und aktivieren könnten? (z. B. Wechsel des Mediums, Mehrfarbendruck, „Eselsbrücken“)

5.3.1 Sofern Experimentiersätze o. ä. gegeben sind, besonderen Fragebogen beachten!

6. ERFOLGSKONTROLLE

(Beurteilung der Selbst- und Fremdkontrollfragen sowie der Zwischenprüfungen hinsichtlich ihrer inhaltlichen und formalen Gestaltung.)

6.1. Entsprechen die Aufgaben- bzw. Fragestellungen im Niveau und Umfang den Lehrgangsinhalten?

6.2. Reicht die Anzahl der Aufgaben/Fragen zur Festigung des Stoffes und Kontrolle des Wissensstandes aus?

6.3. Sind Selbst- und Fremdkontrollaufgaben unter den Gesichtspunkten
- kontinuierliche Kontrolle (auch Selbstkontrolle) des erarbeiteten Wissens
- Lernverstärkung

angemessen im Lehrgang verteilt?

6.4. Beziehen sich die Aufgabenstellungen auch auf Lerninhalte zurückliegender Lerneinheiten?

6.5. Werden Lösungsanleitungen und/oder Lösungen zu den Selbstkontrollaufgaben gegeben, und wie beurteilen Sie diese?

6.6. Werden durch die Aufgaben-/Fragestellungen
- das Wissen
- das Verständnis
- die Anwendungsfähigkeit
- das analytische und synthetische Denken
- das Bewerten

gefördert und überprüft?

6.7 Welche Formen der Erfolgskontrolle finden Verwendung (z. B. offene Fragestellungen, Auswahlantwortverfahren) und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?

6.8. Sind die Aufgaben (insbesondere Zwischenprüfungsaufgaben) nach Art, Inhalt, Umfang und Schwierigkeitsgrad geeignet, den Teilnehmer auf Prüfungssituationen vorzubereiten?

7. NAHUNTERRICHT

7.1. Ist ergänzender Nahunterricht für diesen Lehrgang
- obligatorisch
- freiwillig
- nicht vorgesehen?

7.2. Halten Sie Nahunterricht für
- notwendig
- wünschenswert
- nicht notwendig?

Begründung: (insb. Darlegung der Funktion)

8. ZEITBEDARF

8.1. Welche Stundenzahl benötigt nach Ihrer Meinung ein Lehrgangsteilnehmer mit den entsprechenden Vorbildungsvoraussetzungen, um das Lehrgangsmaterial vollständig durchzuarbeiten?

8.2. Ist der Lehrstoff danach in der vom Fernlehrinstitut angegebenen Zeit angemessen zu bewältigen?
(Es wird von einer maximalen Arbeitszeit von zwei Stunden bzw. wöchentlich 15 Stunden ausgegangen).

9. ABSCHLIEßENDE BEURTEILUNG DES LEHRGANGS

9.1 Ist der Lehrgang in der vorliegenden Form

9.1.1 geeignet — ohne Auflagenerteilung, höchstens Empfehlungen

9.1.2 geeignet — unter Erteilung von Auflagen und Empfehlungen zur Beseitigung der Mängel (Lehrgangsziel ist trotz der festgestellten Mängel nicht gefährdet)

9.1.3 nicht geeignet — Überarbeitungen von erheblichem Umfang sind notwendig.

9.1.4 nicht geeignet — Überarbeitung des Lehrgangsmaterials ist nicht mehr sinnvoll.

9.2. Begründung der Entscheidung/Empfehlungen und Auflagen
Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung im Rahmen von Ziffern 9.1.1. – 9.1.3. unter Berücksichtigung der Punkte
- Berufsbezogenheit
- Vorbildungsvoraussetzungen und Zulassungsbedingungen
- Lernziele
- Lehrgangsinhalte
- Studienanleitungen/Lernhilfen
- Erfolgskontrolle
- Nahunterricht
- Zeitbedarf

und nennen Sie zu jedem Punkt notwendige Auflagen und/oder Empfehlungen zur Verbesserung des Lehrgangs.

9.3. Falls Sie den Lehrgang als nicht geeignet beurteilen, begründen Sie bitte diese Entscheidung entsprechend zu den unter 9.2. genannten Punkten.

Anhang 2

Women-friendly Approaches to Teaching and Learning:

an Overview of Selected Papers (from Pravda 1991)[1]

The programme

- Timing, cost and place appropriate;
- Organization takes account of women's family commitments, conflicting demands from work, family, friends;
- Maximum accessibility;
- Provides/facilitates resources for care of dependants;
- Reaches out to women wherever they are;
- Recognizes the need for women tutors;
- Recognizes the needs of women tutors;
- Rewards women tutors for their skills and commitments;
- Congruence between content and process if classroom interaction reflects feminist principles;
- Integration of egalitarian content and process;
- Encourages women to push themselves towards academic and personal excellence;
- Incorporates field-based action;
- Connects ideas to liberating action;
- Bias towards practical training, often including work placement advice on appropriate qualifications and exit;
- Multi-exit courses;
- Support scheme:
  - easy access to learning resources
  - child care provision
  - easy access to advice and information
  - support from other women
  - responsiveness to needs of different groups of women
- Combination of independent study with scheduled on-site activities and study centres.

Course content

- Uses feminist analyses to examine lived experiences of women, including early socialization;
- Values women's contributions to knowledge production;
- Analyses differences between received and objective, personal and objective knowledge;
- Applies gender analyses to the production of 'malestream' knowledge;
- Values and uses subjective experience of women and special behaviours characteristic of women;
- No stereotyping in language, examples and images;
- Acknowledges domestic role;
- Respects individuality of women;
- Values attributes of women, uncovers 'female' qualities;
- Student controlled or negotiated curriculum;
- Student – teacher collaboration;
- Connections between course content and life transitions, transition-centred projects;
- A portrayal of women in traditional disciplines;
- Ways in which women are oppressed and alternatives for liberation;
- How personal oppression is tied to the political, economical and social structure of society;
- Gain knowledge to better control their lives;
- Fundamentally different notions of knowledge, its generating and validating: dialectic, interactively created and tested through experience; knowledge as an ever-evolving, mutually developing process;
- Incorporates central features of the Women's Movement into teaching;
- Self-definition instead of prevailing male definitions;
- Acquaint students with different feminist theories;
- Makes women a topic for study;
- Women's and men's experiences are equally valid sources for the construction of knowledge;

- Avoids overall generalizations which speak for us all; creates a more complex and composite picture of reality; generalizations are built inductively from specific individual experiences;
- Knowledge as a result of an inductive research process;
- New concept of personal growth; interdependence instead of dependence vs. independence.

Teacher behaviour

- Encourages self-empowerment and transformative learning;
- Acknowledges differences in women's experiences as well as commonalities;
- Support of new feminists by established ones;
- Handles with sensitivity emotions caused by misogyny;
- Develops strategies for dealing with oppression;
- Ensures equal attention and respect for women and for men;
- Non-exclusionist language and imagery;
- Challenges only with support;
- Asks open rather than closed questions;
- Encourages all women to participate;
- Allows 'I do not understand';
- Encourages continuous and honest feedback;
- Teacher's emphasis on experiential learning will help empower older students;
- Facilitates learning rather than formal teaching;
- Avoids attitude of dominant ideology and universal and eternal truth;
- Makes legitimate perspectives of the world held by the oppressed;
- No imposition of a single right answer;
- Breaks the habit of looking to the teacher for the answers.

Design and production of materials

- Women are an integral part of the programme – do not 'add women and stir';
- Learning materials specifically for women;

- Avoid reinforcing gender stereotypes, particularly where materials will be encountered outside group situation;
- No patronizing by over-simplification and avoidance of technical terms;
- Should allow for variety of student activities;
- Interactive;
- Relate to practical context of use, drawing on student's experience.

Learning process
General

- Incorporate central features of Women's Movement into teaching, within the political context of feminism and Women's Movement;
- Anti-sexist teaching.

Deconstruction

- Deconstruct gendered experience of initial schooling;
- De-learn image of intellectual dependence;
- Endorse multiple options to accommodate women's heterogeneous and complex expressions of rage and objection to bias.

Acquaintance – solidarity

- Interpersonal activities to become acquainted;
- Structured as well as informal formats for getting to know classmates and break isolation;
- Festive procedures to build solidarity.

Cooperation

- Strengthen cooperative and collaborative processes instead of competitive and hierarchical ones: cooperative goal structuring, small discussion groups, cooperative projects as assignments (as methods of collaboration) . . . group building, non-hierarchical ways of teaching, group learning environment;
- Shared learning environment – students and tutors both contribute;
- Democratic and egalitarian classroom process, anti-hierarchical teaching;
- Democratic group processes, list of function roles, rotation of leadership, democratized hierarchical views of leadership;

- Replace hierarchical authority with participatory decision-making: shared leadership, teacher, student, instructor and women experts from outside reciprocity;
- 'Connected' as opposed to 'separate' thinking/problem solving;
- Cooperative instead of disputative environment;
- Shared responsibility for peers' learning, community of learners, network, learning process mutually supportive;
- Transform isolated individuals into a cohesive group, building knowledge collectively, spirit of collaboration and shared knowledge, peer groups – from social grouping to formal learning partnerships.

Safety

- Build and maintain safe climate for giving voice, for questions and disclosures;
- Consciousness-raising, needs in confidence;
- Produce an honest classroom atmosphere;
- I-messages give positive feedback;
- No exposure of any woman against her will.

Feelings

- Encourage to use feelings, intuition and imagination as resources/strengths for learning;
- Acknowledge affective as well as cognitive processes, integration of cognitive as well as affective learning;
- Acknowledge the role of emotions, attitudes and value assumptions in shaping our and others' view of the world – the subjective, personal element;
- Space to explore thoughts and feelings, acceptance of each others' responses, serious attention to differences between women, integrate and connect differing perspectives;
- Opportunity for creative expression.

Experience

- Relates all learning experience;
- Real life reflections and decisions;
- Allows experiential learning, reflectivity, connection of experience and emotions;
- Provide experience in solving problems and finding solutions collectively – they are partial and evolving;

- Connect experience with theory, theory with practice;
- Classroom activities and assignments derived from reward and generalize experience;
- Accentuate adult's strength as inductive learner.

Skills

- Student-centred teaching style;
- Self-directed learning intrinsic to feminist pedagogy;
- Confidence in skills etc. already possessed;
- Gain process skills;
- Focuses on perceived, not received, knowledge;
- Makes new ways of learning exciting and enjoyable;
- Flexible learning patterns to extend women's opportunities;
- Try unfamiliar roles in a supportive setting;
- Helps to identify and develop student's own learning skills;
- Devises strategies for continued learning.

Interaction – action

- Break the mindset of passivity and the unreflective taking of information;
- Activist notion of education as tool to gain and exercise power and organize social action – theory is related to action;
- Encourage interaction, experimental activities like theatre, role playing, movement, fantasy – interactive pedagogy.

Individualization – commonalities

- Explore and understand women's commonalities and differences;
- Help women give voice to their thoughts, dialogue;
- Encourage and value the contribution of each woman;
- Oral reports as public testimony.

Support – growth

- Support of women in personal change, personal and academic support groups, vehicle to cooperation, commitment to personal and social change;

- Counselling and other support mechanisms;
- Gain skills to better control their lives;
- Allows for progression by information and guidance;
- Prepares women for moving on by developing transitional skills;
- Work towards self-empowerment of individual women and the group, insights about conditions of women and reactions – 'gain power collectively' but ultimately exercise it individually.

Grading

- Grading – institutional requirements vs. personal encouragement; identify own aims, student – teacher collaboration, contract grading.

Organization

Workload and study period: consideration of women's multiple obligations and limitations in formalized learning experiences.

Anhang 3

BELENKY / CLINCHY / GOLDBERGER / TARULE

Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau.

Eine weitere Charakterisierung der epistemologischen Positionen

Schweigen

- Ein Gefühl von „Taubheit und Stummheit"
- Worte werden als Waffen wahrgenommen
- Die Erfahrung des Getrenntseins
- Auch von ihrem eigenen Selbst isoliert
- Denkweisen sind auf die Gegenwart, auf das Tatsächliche, auf das Konkrete und auf das Spezifische beschränkt
- Abhängigkeit und blinder Autoritätsglaube
- „Ich dachte nicht, dass ich ein Recht hätte zu denken."
- Die schweigende Frau sieht das Leben in polaren Gegensätzen
- Der Ursprung der Selbsterkenntnis liegt in anderen Personen
- Der Platz der Frau in der Gesellschaft: gesehen, aber nie gehört werden
- Kein Vertrauen darauf, dass sie mit ihrem eigenen Kopf irgend etwas weiß oder sich erinnern kann
- Fraglose Unterordnung unter die Befehle von Autoritäten; hören heißt gehorchen
- Kein „Wir-Gefühl" mit anderen

Rezeptives Denken: Den Stimmen der anderen zuhören

- Wörter werden als für den Wissensprozess zentral angesehen
- Lernen durch Zuhören, das ein sehr aktiver und fordernder Prozess ist; Zuhören als Weg zum Wissen
- Dinge sind richtig oder falsch (Dualismus bei William Perry)
- Auf jede Frage gibt es nur eine richtige Antwort
- Ihr Vertrauen in die eigene Fähigkeit, etwas zu sagen, ist gering

- Tendenz, ihre Wahrnehmungen und Gedanken so zu formen, dass sie mit denen der anderen übereinstimmen
- Gefühl, dass sie Fakten oder Ideen nicht durch Reflexion der eigenen Erfahrung hervorbringen könnten
- Autoritäten konstruieren Wissen nicht, sondern empfangen die „Wahrheit" von noch höheren Autoritäten
- Status wird mit Wahrheit gleichgesetzt: je höher der Status oder die Anzahl, desto größer der Wahrheitsgehalt
- Intoleranz gegenüber Zweideutigkeit
- Sie sammeln Fakten, entwickeln aber keine Meinung
- Sie identifizieren sich aber weniger als Männer mit Autoritäten, weil diese keine Frauen in ihr „wir" einbeziehen, also zu wenig frauenfreundlich sind
- Selbstlosigkeit: bei Konflikten zwischen dem Selbst und anderen, entscheiden sich Frauen für die anderen, Männer für das Selbst
- Alles Wissen entspringt außerhalb des Ich, deshalb erwarten diese Frauen auch ihre Selbsterkenntnis von anderen
- Eine Autorität, die die Intelligenz dieser Frauen entdeckt und sie lobt, kann ihr gesamtes Selbstbild ändern
- Schwierigkeiten mit der Vorstellung des „Werdens" und damit, dieses „Werden" zu beschreiben

Subjektives Denken: Die innere Stimme

- Neue Konzeption von Wahrheit als etwas Persönlichem und Privatem, subjektiv gewusst und intuitiv erfasst; es gibt viele persönliche Wahrheiten
- Es ist aber die Überzeugung geblieben: es gibt richtige Antworten
- Frauen werden ihre eigenen Autoritäten – unabhängig von Alter, Klasse, Bildung, ethnischer Zugehörigkeit
- Mythen und Klischees über das Denken von Frauen, das als intuitiv und personenbezogen gesehen wird; nachteilig in einer technisch-rationalen Welt, subjektivistische Erkenntnisweise verursacht persönliche und soziale Kosten
- Krise des Vertrauens in männliche Autorität verbunden mit einer bestätigenden Erfahrung, dass auch sie selbst etwas sicher wissen konnten
- Danach können die Frauen ihr Schicksal verändern und sich von der Vergangenheit lösen

- Eine Rückkehr in oder Wiederaufnahme von Bildungsmaßnahmen wird möglich; eher in Geistes- und Sozialwissenschaften als in Naturwissenschaften
- Erfahrung aus erster Hand wird als wertvolle Wissensquelle entdeckt
- Wahrheit ist nicht länger absolut und einzig, sondern vielfältig und unendlich
- Ablösung und Individuation können bei den Frauen das Gefühl hinterlassen, verletzlich und isoliert zu sein
- Abwartende Haltung und Rückzug in Anonymität und oberflächliche Konformität, um andere nicht zu vertreiben
- Private Gedanken werden nur selten in der Öffentlichkeit geäußert
- Die Autoritätsorientierung verschiebt sich von außen nach innen
- Sie sehen nicht, dass auch sie Wahrheit konstruieren können
- Erstmals Differenzierung zwischen Fühlen und Denken
- Bei der Suche nach der verborgenen Wahrheit gibt es keine durchdachten Vorgehensweisen
- Misstrauen gegenüber Logik, Analyse, Abstraktion und selbst Sprache
- Lernen durch direkte sinnliche Erfahrung oder persönliches Engagement; Entfremdung von Worten, Büchern und Professoren

Subjektives Denken: Die Suche nach dem Ich

- Konkrete Schritte aus dem alten Leben hinaus; häufig werden oder wurden Beziehungen beendet
- Entwicklungsreise
- Der Lebenszusammenhang wird auf der Suche nach dem Ich von vielen Frauen mehrfach gewechselt
- Manche Frauen werden entschieden männerfeindlich
- Beziehungen erscheinen instabil und die Zukunft düster
- Mangelnde Verankerung in einem sicheren, integrierten und beständigen Selbstbild
- Schmerzhafte Trennung von der alten Identität, ihren Bezügen und Beziehungen
- Schwierigkeiten, über sich selbst zu reflektieren oder sich selbst klar zu beschreiben
- Die Instabilität wird auch als Offenheit für Neues geschätzt
- Zunehmende Erfahrung von Stärke, Optimismus und Selbstwert

- Isolierung durch den Willen, „es allein zu schaffen“, verstärkt
- Misstrauen gegenüber äußeren Einflüssen
- Vorherrschende Lernweise: innerliches Zuhören und Beobachten
- Sie beginnen, sich denken zu hören
- Vorgehensweisen für systematisches Lernen und Erfahrungsanalyse werden begründet
- Gewinnen das Vertrauen anderer Menschen
- Sie gewinnen eine Stimme

Prozedurales Denken: Die Stimme der Vernunft

- In einigen Bereichen ihres Lebens sind Subjektivismus wie auch Absolutismus zugunsten begründeter Reflexion abgelegt
- Die alten Denkweisen wurden in Frage gestellt
- Konflikte zwischen dem absolutistischen Diktat von Autoritäten und dem eigenen Subjektivismus wurden erfahren
- Sie fürchten, in den stillen Gehorsam zurückgezogen zu werden; Konflikte werden nicht als Wachstumschance erlebt
- Dualistische Haltung: entweder den eigenen Impulsen folgen oder sich dem Diktat unterwerfen
- Damit sind die Frauen an der Schwelle zu einem dritten Weg: dem Weg der Vernunft, eigene und fremde Interessen werden abgewogen
- Sie lernen, mit Konfliktpartnern zu reden und einander zuzuhören
- Die Methode wird von anderen gelernt, aber selbstständig angewandt
- Im Vordergrund steht die Methode, die eigene Meinung zu begründen, nicht die Meinung selbst
- Prozesse, die nicht zum Schweigen bringen, sondern eine neue Sprache lehren
- Eine neue Stimme wird entwickelt, die noch fremd ist, aber die alte innere Stimme beginnt zu verblassen
- Wohlwollende und kenntnisreiche Autoritäten sind für die Entwicklung von technischem Know-how und prozeduralem Denken hilfreich
- Aber diese ersten Schritte werden nicht als Fortschritt empfunden
- Vorgehensweisen, Fertigkeiten und Techniken zum Wissenserwerb bestimmen den Entwicklungsprozess; für manche Frauen eine geradezu leidenschaftliche Erfahrung

- Die Form herrscht über den Inhalt, was zu einer sonderbaren Trennung von Mitteln und Zielen führen kann
- Methoden werden gelegentlich verherrlicht
- Die Welt des prozeduralen Denkens ist komplexer als die des rezeptiven oder subjektiven Denkens
- Die Vorstellung von unterschiedlichen „Sichtweisen" stehen im Mittelpunkt des prozeduralen Denkens
- Tiefe Einsamkeit und Verzweiflung können als Folge erlebt werden
- Prozedurales Denken ist objektiver als subjektives Denken
- Prozedurales Denken erlaubt pragmatische Problemlösungen
- Jetzt stehen die Frauen mit beiden Füßen fest auf der Erde

Prozedurales Denken: Abgelöstes und verbundenes Denken

- Zwei unterschiedliche Formen prozeduralen Denkens werden entwickelt
  a) Wissen, das Trennung und Beherrschung impliziert
  b) Verstehen, das die persönliche Bekanntschaft, Vertrautheit und Gleichheit einschließt
- Zwei unterschiedliche Vorstellungen vom oder Erfahrungen mit dem Selbst
  a) Das abgelöste („separate") Ich ist im Wesen autonom von anderen
  b) Das verbundene („connected") Ich ist im Wesen in Beziehung zu anderen
- Zwei unterschiedliche Moralbegriffe
  a) Moral basiert auf unpersönlichen Verfahrensweisen
  b) Moral basiert auf Fürsorge
- Unterschiedliche Wahrnehmbarkeit der beiden Stimmen
  a) Die Stimme des abgelösten Denkens ist leicht zu hören
  b) Die Stimme des gebundenen Denkens ist schwerer zu hören
- Abgelöstes und gebundenes Denken sind nicht geschlechtsspezifisch
- Beide Formen können in derselben Person vorkommen
- Kritisches Denken vs. Verstehen
  a) Kern des abgelösten Denkens ist das kritische Denken
  b) Ziel des verbundenen Denkens ist das Verstehen, nicht das Urteilen
- Vertreterinnen des abgelösten Denkens verweigern sich der traditionellen Frauenrolle
- Abgelöstes, also kritisches Denken ist das Gegenteil zum Subjektivismus
- Vertreterinnen des abgelösten Denkens sind von Angriffen weniger verletzbar, haben aber Schwierigkeiten, ihren Widerspruch zu formulieren, wenn sie ihn nicht in eine

Methode kleiden können; schwierig ist für sie auch, zwischen Positionen und Personen zu unterscheiden

- Gesprächsstil
  a) In der abgelösten Denkweise sind Gesprächspartner und -partnerinnen eher gegnerische RichterInnen als Verbündete
  b) Gespräche sind eher intim, relativ informell und unstrukturiert
- Lernstrategien
  a) Beim abgelösten Denken erfolgt Lernen durch explizite formale Unterweisung (Sichtweise einer Fachdisziplin)
  b) Beim gebundenen Denken erfolgt Lernen in erster Linie durch Empathie (Sichtweise einer anderen Person)
- Sachbezogenheit vs. Personenbezogenheit
  a) Abgelöst Denkende trennen Wahrnehmung und Persönlichkeit
  b) Für gebunden Denkende gehört die Persönlichkeit zur Wahrnehmung
- Suche nach einer einzigen Stimme: Denken und Fühlen sollen in einer Stimme integriert werden, die ebenso in der Privatsphäre wie in der Öffentlichkeit spricht

Konstruiertes Denken: Die Stimmen integrieren

- Einen Raum für Vernunft, und Intuition und das Expertenwissen anderer finden
- Charakteristika von Menschen in der 5. epistemologischen Position
- artikulierte und reflektive Menschen
- Verständnis und Fürsorge für die Menschen um sie herum
- ausgeprägtes Selbstbewusstsein (ihrer Denkweise, ihrer Urteile, ihrer Stimmungen und Wünsche bewusst)
- mit Fragen nach Einbeziehen und Ausschließen, Ablösung und Bindung befasst
- Kampf um einen Ausgleich der Extreme ihres Lebens
- Einsicht: selbst das gewöhnlichste menschliche Wesen trägt zur Konstruktion von Wissen bei
- Suche nach einer einzigartigen und authentischen Stimme
- Aus den Rahmen und Systemen, die Autoritäten liefern, müssen diese Frauen „herausspringen“
- Einen eigenen Rahmen schaffen
- Alle Teile des Ichs sollen in einem elementaren Gefühl für das Ganze aufgehen

- Frauen tendieren dazu, sich mit dem innerlichen wie äußerlichen Leben in seiner ganzen Komplexität zu befassen
- Grundeinsicht konstruktivistischen Denkens: alles Wissen ist konstruiert und die Denkenden sind intimer Bestandteil des Gedachten
- Wissen ist relativ und Wahrheit ist eine Frage des Kontextes
- Nie endende Suche nach der Wahrheit wird von einem nie endendem Bedürfnis zu lernen begleitet
- Wahrheit ist ein Konstruktionsprozess
- Geist und Herz sind offen, um die Welt in sich aufzunehmen
- Sich-seiner-selbst-bewusst-sein, lebensnotwendig zum Wohlbefinden, hilft den Frauen, ihre Selbstdefinition und ihre Grundregeln für die Interaktion mit anderen festzulegen
- Konstruktivistinnen werden leidenschaftliche Denkerinnen, die die äußeren Grenzen ihres Bewusstseins ausdehnen wollen
- Das Ich wird als Instrument des Verstehens benutzt
- Für gebunden Denkende ist ihr empathisches Potenzial zentral; aufmerksame Anteilnahme für andere Menschen, für das geschriebene Wort, Ideen und sogar Gegenstände; Beziehung zwischen Denkenden und Gedachtem
- Anderen zuzuhören schränkt die Fähigkeit der Frauen, ihre eigene Stimme zu hören, nicht mehr ein
- Reziprozität und Kooperation sind hervorstechende Merkmale eines wirklichen Gesprächs, nicht Dominanzverhalten
- Suche nach aufmerksamer Reaktion, aufnahmebereiter Zuhörerschaft und Verständnis bei Frauen und Männern
- Dauerhafte, enge Beziehungen sind eher zwischen Frauen möglich
- Mit einem moralischen Konflikt konfrontiert, reagieren die Frauen sensibel auf Situation und Kontext und vermeiden voreilige Verallgemeinerungen (abstrakte Gerechtigkeit) für eine Lösung
- Fragen stellen ist für die konstruktivistische Denkweise zentral
- Ihre Moral ist verantwortungsorientiert, nicht rechtsorientiert (Anteilnahme statt einer logischen Hierarchie abstrakter Prinzipien)
- Sie streben danach, ihr moralisches Engagement in Handeln umzusetzen
- Sie engagieren sich in der Karriere und in Beziehungen

- Eigene Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer sollen ernst genommen und zum Ausgleich gebracht werden
- Konstruktivistische Frauen streben nach einer Arbeit, die zur Stärkung und Verbesserung der Lebensqualität anderer beiträgt.

Anhang 4

Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich Fernunterricht und offenes Lernen (3.4)
Gisela Pravda

Kriterien für frauengerechtes Lehren und Lernen[2]

[1] Ausschnitt aus PRAVDA, 1999b, 2002 geringfügig überarbeitet

1. Rahmenbedingungen	2. Lehrinhalte	3. Lernprozess (Tutorentätigkeit, begleitender Unterricht)	4. Verhalten der Lehrkraft (Tutorentätigkeit, begleitender Unterricht)	5. Design und Herstellung von Lehr- und Lernmaterialien	6. Nutzung technischer Medien
	Sprache – Emanzipation	Organisation – Feministische Konzepte			
	Erfahrung – Wandel	„Ver"lernen			
	Wissen	Kennenlernen – Solidarität			
	Weibliche Identität – Frauendiskriminierung	Kooperation – Enthierarchisierung			
	Partizipation – Demokratie	Sicherheit			
		Gefühle			
		Erfahrung			
		Fertigkeiten			
		Interaktion – Aktion			
		Individualisierung – Gemeinsamkeiten			
		Unterstützung – Wachstum			
		Bewertung			

1	**Rahmenbedingungen**
1.1	Die Organisation des Fernlehrgangs berücksichtigt den weiblichen Lebenszusammenhang, also auch mögliche Familienpflichten der Frauen: Kosten, Zeitplan und Zeitbudget sowie der Ort für begleitenden Unterricht sind angemessen
1.2	Die Zugangsmodalitäten sind möglichst offen
1.3	Unterstützungsmaßnahmen:
	– Es wird – soweit nötig – für die Betreuung abhängiger Personen gesorgt
	– Die Teilnehmerinnen haben leicht Zugang zu Beratungs- und Informationspersonal
	– Die Teilnehmerinnen haben leicht Zugang zu Lehr- und Lernmaterialien
	– Die Teilnehmerinnen unterstützen sich gegenseitig
	– Die Teilnehmerinnen haben Frauen als Ansprechpartnerinnen im Fernlehrinstitut
1.4	Der Lehrgang „sucht" die Frauen
1.5	In Lehrgängen, die sich vor allem an Frauen wenden, besteht die DozentInnenschaft überwiegend aus Frauen
1.6	Die Maßnahme ist durch Kongruenz zwischen Lerninhalten und -prozess gekennzeichnet (z. B. egalitär, partizipativ, feministisch)
1.7	Die Teilnehmerinnen werden zu persönlichem und fachlichem Wachstum ermutigt
1.8	Der Lehrgang integriert Ideen und Handlungsorientierung
1.9	Praxiselemente überwiegen im Vergleich zu theoretischen Anteilen; die Maßnahme bereitet auf konkrete Arbeitsplätze vor
1.10	Die Teilnehmerinnen werden für den Arbeitsmarkt qualifiziert und über Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt beraten
1.11	Der Lehrgang eröffnet mehrere Berufseinstiegs- oder -aufstiegsmöglichkeiten
1.12	Der Lehrgang kombiniert Einzellernen mit Gruppenlernen und Zugang zu einem Studienzentrum

2	**Lehrinhalte**
	Sprache – Emanzipation
2.1	Die Sprache ist nicht sexistisch, d. h. sie schließt Frauen sprachlich nicht aus, sondern spricht beide Geschlechter in gleicher Weise an (liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer); in Sprache, Beispielen und Bildern werden keine Rollenstereotypen benutzt
2.2	Die Frauenbewegung, ihre Begründung, ihre zentralen Ziele und ihre Erfolge sind Gegenstand des Lehrgangs
	Erfahrung – Wandel
2.3	Für die Analyse der Lebenserfahrung von Frauen werden feministische Konzepte benutzt – auch auf die frühe Sozialisation bezogen
2.4	Subjektive Erfahrungen und charakteristische Verhaltensweisen von Frauen werden akzeptiert und genutzt
2.5	Da sich viele Frauen in Erwachsenenbildungsmaßnahmen in einer Phase des Übergangs befinden, knüpft der Lehrgang an diese an und greift sie in Projekten auf
2.6	Persönliches Wachstum wird nicht als Übergang von der Abhängigkeit in die Unabhängigkeit interpretiert, sondern als ein Weg zur Interdependenz beider Geschlechter
	Wissen
2.7	Das dem Lehrmaterial zugrunde liegende Konzept von Wissen unterscheidet sich vom traditionellen Wissens- und Wissenschaftsverständnis grundlegend – nämlich: Wissen an sich ist
	– unvollkommen – und deshalb in ständiger Entwicklung und Revision begriffen
	– relativ – also in zeitlichen, gesellschaftlichen und anderen Zusammenhängen nur beschränkt gültig
	– nicht-elitär – alle Menschen können aus ihrer Erfahrung Wissen schöpfen
2.8	Das von Männern erzeugte Wissen (mainstream = „malestream knowledge“) wird unter dem Gesichtspunkt eines sich wandelnden Geschlechterverhältnisses hinterfragt und der Beitrag, den Frauen zur Produktion von Wissen geleistet haben, wird anerkannt
2.9	Wissen wird als Ergebnis eines induktiven Forschungsprozesses gesehen
2.10	Unangemessene Verallgemeinerungen werden vermieden; die Realität wird in ihrer Komplexität und Verschiedenartigkeit dargestellt; ein Verhaltensmuster gilt nicht für alle; Generalisierungen gehen immer von der Erfahrung Einzelner aus
2.11	Für die Konstruktion von neuem Wissen werden die Erfahrungen von Frauen und Männern gleichberechtigt genutzt
2.12	„Objektives“, „subjektives“, „empfangenes“ und „persönliches“ Wissen werden unterschieden

	Weibliche Identität – Frauendiskriminierung
2.13	Die Individualität jeder einzelnen Frau wird anerkannt
2.14	„Weibliche" Eigenschaften werden aufgewertet und nicht abgewertet
2.15	Frauendiskriminierung und -unterdrückung wird thematisiert, und es werden alternative Gegenmaßnahmen erarbeitet
2.16	Die Frauen kommen im Lernprozess zu einer Selbstdefinition anstelle der beherrschenden Definition durch Männer; Frauen sind auch Unterrichtsgegenstand
2.17	Der Zusammenhang zwischen persönlich erfahrener Diskriminierung und Unterdrückung und gegebener politischer, wirtschaftlicher und sozialer Struktur der Gesellschaft wird thematisiert
	Partizipation – Demokratie
2.18	Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonal und Studierenden ermöglicht den Studentinnen ein Mitspracherecht bei den Curricula und der methodischen Gestaltung des Unterrichts

3	**Lernprozess (Tutorentätigkeit, begleitender Unterricht)**
	Organisation – Feministische Konzepte
3.1	Arbeitsbelastung und Studienfristen berücksichtigen die vielfältigen – zu allererst familiären – Verpflichtungen von Frauen und deren begrenzte Zeit für formalisiertes Lernen
3.2	Information und Beratung fördern die Frauen
3.3	Die Bildungsmaßnahme bewegt sich im politischen Kontext der Frauenbewegung: In den Unterricht werden wichtige Fakten der Frauenbewegung einbezogen
3.4	Der gesamte Lernprozess ist gegen sexistisches Verhalten gerichtet
	„Ver"lernen
3.5	Die in der Primar- und Sekundarschule erfahrene Vergeschlechtlichung wird abgebaut
3.6	Muster der geistigen Abhängigkeit von Frauen werden zerstört

3.7	Es werden vielfältige Möglichkeiten geboten für die heterogenen und komplexen Ausdrucksformen sowohl von Wut über früher erlittene Diskriminierung von Frauen als auch für aktuelle Auflehnung gegen Ungleichbehandlung der Geschlechter
	Kennenlernen – Solidarität
3.8	Aktivitäten zum Kennenlernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander werden organisiert
3.9	Es werden informelle Strukturen vorgesehen, um die Isolierung einzelner Studierender aufzubrechen
3.10	Solidarität unter den Studierenden wird bewusst gefördert – z. B. durch festliche Anlässe oder Freizeitveranstaltungen
	Kooperation – Enthierarchisierung
3.11	Anstelle von Wettbewerb, Disputation und Hierarchie werden kooperative Strukturen gestärkt; dazu gehören
	– die planmäßige Förderung von Lerngruppen
	– gemeinsame Auswahl und Strukturierung von Lernzielen
	– Arbeit in kleinen Diskussionsgruppen
	– Projekte und Kontrollaufgaben, die in Arbeitsgruppen anzufertigen sind
	– ein demokratischer statt eines hierarchischen Unterrichtsstils, Gleichwertigkeit aller Beteiligten
3.12	Es wird eine Lernatmosphäre geschaffen, in der Studierende und Lehrpersonal ihren Beitrag leisten
3.13	Demokratisches und egalitäres Lernen ersetzt hierarchisches Lehren
3.14	Auf der Basis einer Liste von Funktionen werden Leitungsaufgaben in Rotation wahrgenommen; hierarchisches Verständnis von Rollenverhalten wird demokratisiert
3.15	Maßstab ist die Reziprozität von Verhalten; hierarchisches Verhalten wird durch Partizipation an Entscheidungsprozessen und geteilte Wahrnehmung von Leitungsaufgaben ersetzt
3.16	Angestrebt wird ein „gebundenes“ („connected“) Denken im Gegensatz zu „abgelöstem“ („separate“) Denken
3.17	Für Mitstudierende wird Verantwortung übernommen in Form von Lerngemeinschaften, Netzwerken und weiteren Formen der gegenseitigen Unterstützung
3.18	Aus isolierten Einzelpersonen wachsen Gruppen, die durch Zusammenhalt, gemeinsame Wissensproduktion, den Geist der Zusammenarbeit und des geteilten Wissens gekennzeichnet sind; aus Gruppen mit sozialen Funktionen entstehen so formelle Lernpartnerschaften

	Sicherheit
3.19	Es wird ein Klima des Vertrauens aufgebaut und erhalten, in dem Fragen, Offenbarungen, Bewusstmachungsprozesse möglich sind und Sicherheitsbedürfnissen der Frauen Rechnung getragen wird
3.20	Es wird eine ehrliche Klassenraumatmosphäre geschaffen, in der „Ich-Botschaften" (z. B. „Ich finde diese Bemerkung für die betroffene Frau verletzend", „Ich nehme diese Reaktion als abweisend wahr") und andere Formen ehrlichen und unterstützenden Feedbacks möglich sind
3.21	Keine Frau wird gegen ihren Willen „vorgeführt"
	Gefühle
3.22	Gefühle, Intuitionen und Phantasie werden nicht nur geduldet, sondern ermutigt und als lernfördernd genutzt
3.23	Affektive und kognitive Prozesse werden gleichermaßen anerkannt und beim Lernen integriert
3.24	Subjektive und persönliche Elemente wie Emotionen, Einstellungen, Werthaltungen, die uns bei der Entwicklung unserer Weltsicht beeinflussen, werden zugelassen
3.25	Es ist Raum, um Gedanken und Gefühle zu entdecken, Reaktionen einzelner Frauen werden ernst genommen, die Vielfalt der Antworten zugelassen und integriert
3.26	Kreativität wird gefördert
	Erfahrung
3.27	Alle Lernerfahrung wird miteinander in Beziehung gesetzt
3.28	Reflexionen und Entscheidungen sind auf das reale Leben gerichtet
3.29	Experimentelles Lernen, Reflexionen über den Zusammenhang von Erfahrung und Lernen sind gestattet
3.30	Die Teilnehmerinnen erhalten Gelegenheit zu gemeinsamem Suchen und Finden von Problemlösungen, die als partiell und in Entwicklung befindlich gekennzeichnet werden
3.31	Theorie wird mit Praxis und Erfahrung verbunden
3.32	Erfahrung ist die Basis für Unterrichtsaktivitäten und Kontrollaufgaben; Erfahrung wird wertgeschätzt und – wo möglich – generalisiert
3.33	Die Stärke von Erwachsenen, induktiv zu lernen, wird akzentuiert

	Fertigkeiten
3.34	Der Unterricht ist lernerinnenzentriert
3.35	Selbst gesteuertes Lernen ist integraler Bestandteil feministischer Pädagogik und wird entsprechend gefördert
3.36	Den Frauen wird Vertrauen in die bereits erworbenen Fähigkeiten vermittelt
3.37	Es werden prozedurale Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt
3.38	Im Mittelpunkt des Lernprozesses steht „verstandenes" („perceived"), nicht „empfangenes" („received") Wissen
3.39	Flexible und neue Lernarrangements erweitern die Lernmöglichkeiten der Studierenden, so dass das Lernen Spaß macht und spannend ist
3.40	In einer unterstützenden Lernatmosphäre werden unkonventionelle Rollen ausprobiert
3.41	Der Lernprozess hilft, individuelle Lernstile zu entdecken und zu entwickeln
3.42	Es werden Strategien für lebenslanges Lernen entwickelt
	Interaktion – Aktion
3.43	Die geistige Haltung der Passivität und der unreflektierten Informationsaufnahme wird durchbrochen
3.44	Bildung und Erziehung werden handlungsorientiert und als Instrumente der Machtgewinnung und -ausübung sowie zur Organisation gesellschaftlicher Aktionen und Wandlungsprozesse angesehen; theoretische Erkenntnisse werden in Handeln umgesetzt
3.45	Das pädagogische Konzept ist als interaktiv einzuordnen: Gemeinsame Aktionen und Erfahrungslernen in Form von Rollenspielen, Theater etc. werden realisiert
	Individualisierung – Gemeinsamkeiten
3.46	Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen Frauen werden herausgearbeitet und mit Verständnis zur Geltung gebracht
3.47	Eine Dialogkultur hilft den Frauen, ihren Gedanken „Stimme zu verleihen"
3.48	Die Beiträge jeder einzelnen Frau werden ermutigt und anerkannt
3.49	Auch mündliche Beiträge werden als „öffentliches Zeugnis" qualifiziert

	Unterstützung – Wachstum
3.50	Die Frauen werden in ihrem Wandlungs- und Wachstumsprozess durch Arbeitsgemeinschaften persönlich und fachlich unterstützt; die Bildungsmaßnahme ist persönlichem und sozialem Wandel verpflichtet
3.51	Beratung und andere Formen der Hilfe werden angeboten
3.52	Die Teilnehmerinnen lernen, ihr Leben besser unter Kontrolle zu halten
3.53	Die Teilnehmerinnen werden für den angestrebten Aufstieg vorbereitet, indem sie lernen, mit Übergangsstadien umzugehen
3.54	Sowohl die einzelne Frau als auch die Gruppe bemüht sich um eine Stärkung des Selbstbewusstseins („self-empowerment"); Frauen lernen, gemeinsam Stärke zu gewinnen, sie aber letztlich allein auszuüben
	Bewertung
3.55	In der Leistungsbewertung werden institutionelle Anforderungen ebenso wie persönliche Leistungsprofile berücksichtigt; eigene Ziele der Teilnehmerinnen werden in Zusammenarbeit von Dozentin und Studentin definiert und – gegebenenfalls – in einem Lernvertrag festgelegt

4	**Verhalten der Lehrkraft (Tutorentätigkeit, begleitender Unterricht)**
4.1	Sprache und Visualisierungen schließen Frauen weder aus noch verunglimpfen sie sie
4.2	Die Lehrkraft stellt sicher, dass Frauen und Männer die gleiche Aufmerksamkeit und den gleichen Respekt erhalten
4.3	Alle Frauen werden zur Teilnahme ermutigt
4.4	„Das habe ich nicht verstanden" ist ohne nachteilige Folgen
4.5	Es werden mehr offene als geschlossene Fragen gestellt
4.6	Die Lehrkraft stimuliert eher Lernen, als formal zu lehren
4.7	Die Angewohnheit, von der Lehrkraft die richtigen Antworten und Lösungen zu erwarten, wird ausgemerzt
4.8	Alle Leistungsanforderungen werden von Unterstützungsmaßnahmen begleitet
4.9	Die Frauen werden zu ehrlichem und ständigem Feedback ermutigt
4.10	Die Lehrkraft geht sensibel mit von Misogynie verursachten Emotionen um und entwickelt mit den Frauen gemeinsam Strategien für den Umgang mit Unterdrückung

4.11	Selbstbewusstsein und für den Aufstieg notwendige Fertigkeiten werden gestärkt (persönliches und professionelles Wachstum)
4.12	Die Lehrkraft erkennt Unterschiede zwischen den Frauen ebenso an wie vorhandene Gemeinsamkeiten
4.13	Die besondere Bedeutung, die die Lehrkraft dem Lernen aus Erfahrung beimisst, hilft, älteren Studierenden Autorität und Selbstbewusstsein zu geben
4.14	Eine Attitüde der Überlegenheit und eine Ideologie universeller Gültigkeit von ewigen Wahrheiten wird vermieden; die Lehrkraft drängt den Studierenden nicht eine ausschließliche, richtige Antwort auf; die Weltsicht aus der Perspektive der Unterdrückten wird legitimiert

5	**Design und Herstellung von Lehr- und Lernmaterialien**
5.1	Frauen sind ein integraler Bestandteil der Materialien und werden nicht nach dem Rezept „Add women and stir" behandelt
5.2	Es gibt speziell für Frauen erarbeitete Lehr- und Lernmaterialien
5.3	In den Medien werden stereotype Geschlechterrollen vermieden, besonders in Materialien, die außerhalb des begleitenden Unterrichts genutzt werden
5.4	Die Unterlagen vermeiden eine patriarchale Haltung, die in übermäßigen Vereinfachungen und der Vermeidung jeglicher Fachtermini Ausdruck findet
5.5	Die Materialien regen zu einer Vielzahl von gemeinsamen oder individuellen Aktivitäten an
5.6	Die Lehrmedien beziehen sich auf praktische Kontexte und nutzen die Erfahrung der Lernenden

6	**Nutzung technischer Medien**
6.1	Erst der Gebrauchswert der technischen Medien macht sie für Frauen wertvoll, Medien haben einen instrumentellen Wert und keinen Eigenwert
6.2	Frauen prüfen technische Medien stärker auf ihre Sozialverträglichkeit
6.3	Frauen haben seltener Zugang zu technischen Medien – sowohl am Arbeitsplatz als auch zu Hause, sie sind seltener an der Auswahl beteiligt
6.4	Holistischer Zugang beim Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten: Er ist am ehesten durch ganzheitliche Fallbearbeitung (prozessorientiertes Lernen) statt systematisch-technikorientierter Vermittlung zu erreichen

6.5	Die anderen Interessen und Bedürfnisse machen Frauen nicht „bedürftiger“, geschlechtsspezifische Lernunterschiede müssen als andersartig, aber gleichwertig respektiert werden
6.6	Angstfreie Arbeitsatmosphäre schaffen
6.7	Technikfeindliche Sozialisation durchbrechen und Selbstbewusstsein stärken
6.8	Bezugsrahmen schaffen: Handlungskompetenz durch die Vermittlung von Hintergrundwissen stärken und nicht Regeln ohne Verständnis für deren Herkunft und Begründung „pauken“
6.9	Eine Regel ist der letzte Schritt in einer Lernkette
6.10	Verstehendes Lernen und Anwenden statt „trial and error“
6.11	Handbücher sollten Probleme bei der Arbeit mit technischen Medien und nicht technische Details beschreiben

Checkliste für nicht-sexistische Forschung[2]

EICHLERs Arbeit endet nicht mit der Analyse, sondern sie leistet einen praktischen Beitrag zu einer nicht-sexistischen Forschung, indem sie die gefundenen Kategorien auf die verschiedenen Komponenten eines Forschungsvorhabens bezieht wie: Titel, Sprache, Forschungskonzept, -design, -methoden, Interpretation von Daten, politische Wertungen und Empfehlungen, die sie in Richtlinien für nicht-sexistische Forschung zusammenfasst.

Forschungselement: **Titel**	
Übergeneralisierung	Der Titel generalisiert den Inhalt der Forschungsarbeit, obgleich tatsächlich nur ein Geschlecht in die Untersuchung einbezogen wurde
als Folge eines sexistischen Forschungskonzepts	Der Titel enthält oder reflektiert ein sexistisches Forschungskonzept
als Folge einer sexistischen Sprache	Der Titel ist sexistisch

Forschungselement: **Sprache**	
Übergeneralisierung	Geschlechtsspezifische Ausdrücke werden für generische Zwecke verwendet
Überspezifizierung[4]	Generische[5] Ausdrücke werden für geschlechtsspezifische Zwecke verwendet
Doppelter Standard	Für Frauen und Männer werden nicht-parallele Ausdrücke verwendet
Androzentrismus	Ein Geschlecht wird konstant an erster Stelle genannt
Doppelter Standard	Über ein Geschlecht wird konstant im Passiv berichtet, über das andere im Aktiv

Forschungselement: **Konzept**	
Androzentrismus	Ein im Forschungskonzept männlich konstruiertes Selbst wird als allgemeingültig präsentiert
Androzentrismus	Dem Forschungskonzept unterliegt ein Qualitätsbegriff, der nur auf ein Geschlecht bezogen ist
Androzentrismus	Im Forschungskonzept werden Frauen abgewertet
Überspezifizierung	Das Forschungskonzept wird als geschlechtsspezifisch definiert, ist aber auf beide Geschlechter anwendbar
Doppelter Standard	Das Forschungskonzept klassifiziert dasselbe Attribut unterschiedlich je nach Geschlecht

[3] EICHLER, 1988, S. 170 ff.
[4] Überspezifizierung gehört als Sonderfall in die Kategorie „Übergeneralisierung"
[5] Laut Fremdwörterduden: „die Gattung betreffend".

Doppelter Standard	Im Forschungskonzept wird ein Verhalten, ein Charakterzug oder ein Attribut mit einem Geschlecht identifiziert, obgleich es in Wirklichkeit bei beiden Geschlechtern vorhanden ist oder sein kann
Doppelter Standard	Das Forschungskonzept oder ein Begriffspaar schreibt Charakterzügen, die im Allgemeinen mit einem Geschlecht assoziiert werden, eine unterschiedliche Wertigkeit zu
Geschlechterangemessenheit	Das Forschungskonzept basiert auf der Vorstellung von „geschlechterangemessenem" Verhalten, „geschlechterangemessenen" Charakterzügen oder Attributen
„Familismus"	Das Forschungskonzept schreibt individuellen Besitz dem Familienhaushalt zu
Geschlechterdichotomie	Das Forschungskonzept schreibt menschliche Fähigkeiten nur einem Geschlecht zu

Forschungselement: **Design**	
Bezugsrahmen	
Androzentrismus	Die Untersuchung wurde aus männlicher Perspektive entworfen
Androzentrismus	Das Verhalten von Frauen wird am männlichen Verhalten gemessen, das als Norm angesehen wird
Wahl der Forschungsfragen	
Androzentrismus	Frauen sind aus dem Forschungsdesign ausgeschlossen, auch wenn die Forschungsfrage beide Geschlechter betrifft
Gynozentrismus	Männer sind aus dem Forschungsdesign ausgeschlossen, besonders in Bereichen, die Familie und Reproduktion betreffen
Doppelter Standard/ Geschlechterangemessenheit	Beide Geschlechter sind in das Forschungsdesign einbezogen, es werden aber zu Frauen und Männern unterschiedliche Forschungsfragen gestellt
Wahl des Forschungsinstruments	
Doppelter Standard	Für die beiden Geschlechter werden unterschiedliche Forschungsinstrumente eingesetzt
Geschlechterdichotomie	Das Forschungsinstrument teilt Männer und Frauen in getrennte Gruppen ein und schreibt beiden menschliche Attribute zu
Untersuchte Variable	
Androzentrismus	Variable, bezogen auf die spezifische Situation von Frauen, werden in Untersuchungen an beiden Geschlechtern nicht

	ausreichend berücksichtigt
Geschlecht der am Forschungsprozess Beteiligten	
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Die Untersuchung berücksichtigt die Tatsache nicht, dass weibliche und männliche Forschungssubjekte auf vergleichbare Situationen unterschiedlich reagieren können
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Die Untersuchung berücksichtigt die Tatsache nicht, dass Forscher und Forscherinnen und weiteres Personal im Projekt bei Menschen als Forschungssubjekte unterschiedliche Reaktionen hervorrufen können
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Die Untersuchung berücksichtigt die Tatsache nicht, dass Daten von Gewährsleuten und Verfassern oder Verfasserinnen von Berichten (seien sie schriftlich, mündlich, audiovisuell oder sonstwie) in Abhängigkeit vom Geschlecht variieren können
Analyseeinheit	
„Familismus“	Die Familie wird fälschlicherweise als kleinste Analyseeinheit verwendet
Vergleichsgruppen	
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Es werden nicht vergleichbare Frauen- und Männergruppen gebildet

Forschungselement: **Methode**	
Validierung des Forschungsinstruments	
Androzentrismus	Die Validität des Forschungsinstruments wurde nur für ein Geschlecht geprüft, es wird aber für beide angewendet
Zusammensetzung des Samples	
Überspezifizierung/Mangelnde Geschlechtersensibilität	Das Forschungspersonal versäumt, die Zusammensetzung des Samples nach Geschlechtern anzugeben
Forschungsfragen und Fragebogen	
Übergeneralisierung	In den Fragen ist die Sprache sexistisch
Androzentrismus	Die Fragen erlauben nicht die gesamte Bandbreite möglicher Antworten für beide Geschlechter
Geschlechterangemessenheit	Die Fragen gehen von der Annahme aus, dass es geschlechter(un)angemessenes Verhalten, geschlechter(un)angemessene Charakterzüge oder Attribute gibt
Wahl der Forschungsinstrumente	
Geschlechterdichotomie	Das Forschungsinstrument betont Geschlechterdifferenzen mit dem Effekt, dass die Existenz und Bedeutung von Geschlechterähnlichkeiten minimiert werden

Meinungen über das andere Geschlecht	
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Menschen (Fachleute eingeschlossen) werden über Verhalten, Charakterzüge oder Attribute von Angehörigen des anderen Geschlechts befragt, und diese Information wird dann als Tatsache und nicht als Meinung behandelt
Codierungsprozess	
Doppelter Standard	Identische Antworten werden je nach Geschlecht unterschiedlich codiert

Forschungselement: **Dateninterpretation**	
Androzentrismus	Die Forschungsergebnisse werden in einem männlichen Bezugsrahmen interpretiert
Androzentrismus	Formen von Unterordnung, Missbrauch oder Behinderung von Frauen werden trivialisiert
Androzentrismus	Formen von Unterordnung, Missbrauch oder Behinderung von Frauen werden als normal angesehen oder als kulturelle oder ethnische Tradition verteidigt
Androzentrismus	Bei Verbrechen werden die Opfer und nicht die Täter verantwortlich gemacht
Übergeneralisierung	Allgemeingültige Schlussfolgerungen werden aus einem ausschließlich männlichen (oder ausschließlich weiblichen) Sample gezogen
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Daten werden gesammelt (oder stehen zur Verfügung) für beide Geschlechter, werden aber nicht nach Geschlecht getrennt analysiert
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Die Interpretation von Geschlechterähnlichkeiten oder -differenzen berücksichtigt nicht die unterschiedliche soziale Position der Geschlechter
Geschlechterangemessenheit	Geschlechtsspezifische Rollen werden als normal und wünschenswert akzeptiert

Forschungselement: **Politische Wertung und Empfehlungen**	
Mangelnde Geschlechtersensibilität	Es wird nicht in Betracht gezogen, dass Politiken auf die Geschlechter unterschiedliche Auswirkungen haben auf Grund der historisch gewachsenen Unterschiede in der Position der Geschlechter
Doppelter Standard/ Geschlechterangemessenheit	Dieselben Umstände werden je nach Geschlecht unterschiedlich bewertet
Doppelter Standard	Abweichende Behandlung je nach Geschlecht, versteckt hinter einer scheinbar nicht-geschlechterbezogenen Unterscheidung

Anhang 6

Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich Fernunterricht und offenes Lernen (3.4)
Gisela Pravda

Februar 1999

Frauen lernen anders – weibliche Lernkultur[6]

„Geschlechterdifferenzen im Lernverhalten Erwachsener" ist ein sehr junges und wenig bearbeitetes Beobachtungsfeld in der Erwachsenenbildungsforschung, aber keine Tabula rasa mehr. Vorliegende Einsichten stammen in der Regel aus zwei unterschiedlichen Quellen: der Praxis frauenspezifischer Bildungsangebote einerseits und der Koedukationsdebatte andererseits. Letztere für die Geschlechterdifferenzen im Lernverhalten Erwachsener fruchtbar zu machen ist wichtig, weil in der Kindheit habitualisiertes Lernverhalten das Lernen Erwachsener mitprägt.[7] Spezifika weiblichen Lern- und Sozialverhaltens müssen in der Erwachsenenbildungspraxis Berücksichtigung finden, wenn – insbesondere berufliche – Weiterbildung nicht weiterhin ausschließlich oder überwiegend an männlich gesetzten Normen von Bildung und Erwerbsarbeit orientiert bleiben soll. Dabei geht es neben Inhalten vor allem auch um methodisch-didaktische Ansätze – wie zum Beispiel die Methode des biografischen Lernens oder das Lernen mit allen Sinnen ebenso wie induktive und kooperative Lernformen – durch deren praktische Nutzung eine Bildungsmaßnahme den Bedürfnissen von Frauen besser gerecht werden kann.

Vorausschicken möchte ich dabei aber: Es geht nicht darum, dass Frauen „bedürftiger" („*more needy*"[8]) in ihrem Lernverhalten sind als Männer, sondern um die Anerkennung und praktische Berücksichtigung allmählich erkannter Differenzen und den Abbau von männlichem Lern- und Interaktionsverhalten als der einzig gültigen Norm in der Weiterbildung, genauer im gesamten Bildungswesen.

Lernen ist ein individueller Prozess mit einer starken kollektiven Komponente; ich beziehe Lehrende, andere Lernende und Medien gedanklich in jeden Lernprozess ein. Deshalb denke ich, wenn ich von Lernen spreche – und besonders wenn ich von weiblicher Lernkultur spreche – an Lern- und Interaktionsverhalten. Lernen ist für mich Denken und Handeln.

Die Beobachtung, dass Frauen „Anderes" „anders" lernen wollen und traditionelle Inhalte und Didaktik in Frage stellen, hat zur Entwicklung vielfältiger neuer Modelle in der Bildungsarbeit geführt. Insbesondere für Familienfrauen müssen andere Lernbedingungen, andere Lerninhalte und andere Lernformen angeboten werden.

---

[6] Aus PRAVDA, 1996a, 2002 an die neue Rechtschreibung angepasst.

[7] DERICHS-KUNSTMANN/MÜTHING (Hrsg.), 1993: 7
NYSSEN, 1993: 19 stellt fest, daß die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, „*wie sie sich während der Schulzeit ausprägen, am Ende der Schulzeit manifest sind und die gleichermaßen vorhanden und Voraussetzung sind, wenn Frauen und Männer in weitere Bildungsinstitutionen eintreten*".
Und auf S. 22: „*Mädchen und Jungen leben also in strukturell anderen Lebenszusammenhängen, sowohl bezogen auf ihre Vergangenheit, als auch in Bezug auf ihre Gegenwart und Zukunft. Dieser Zusammenhang muß sowohl bei der Analyse, wie bei der Planung von Lernprozessen berücksichtigt werden.*"

[8] KIRKUP, 1995: 9
PRÜMMER/KIRKUP, 1994

Am leichtesten lassen sich die notwendigen pädagogischen Konsequenzen in die Praxis umsetzen in der „anderen Frauenbildungsarbeit" – ein Terminus aus der Erwachsenenbildung und der Frauenforschung. Viele Weiterbildungseinrichtungen führen solche Women-only-Kurse durch. Ich suche einen nachhaltigeren Weg: nämlich die **Integration der weiblichen Lernkultur** in die Erwachsenenbildung. Jedoch: „*Eine Zusammenführung der verschiedenen Diskussionen und eine differenzierte Beschreibung der Geschlechterdifferenz im Lernverhalten Erwachsener stehen noch aus.*"[9]

Die markanten Stellen, an denen sich Geschlechterdifferenzen im oder für das Lernen manifestieren, sind m.E.:

	Wie Frauen sich Lernprozesse wünschen	**Wie Frauen Lernprozesse vorfinden**
1	**Lernbedingungen** familienfreundliche Unterrichtszeiten (ev. Teilzeitformen), Kinderbetreuung, lernfördernde Atmosphäre, Rücksicht auf Zugangs- und Mobilitätsprobleme, kollektive Problemlösungsversuche (besonders wichtig auch bei neuen Medien); begleitende Beratungsmöglichkeit	**Lernbedingungen** Lernen wird eher dem Arbeitsbereich zugeordnet, die Familie muss darauf Rücksicht nehmen, Lernbedingungen dürfen nur nicht mit dem Beruf in Konflikt kommen, individuelle Problemlösungsversuche
2	**Anwendungsbezug** Wissen und Können werden nach dem Gebrauchswert beurteilt (besonders wichtig auch bei neuen Medien)	**Anwendungsbezug** Tauschwert von Wissen und Können
3	**Selbstdefinition im Verhältnis zu anderen** über Verbundenheit mit anderen bis hin zur „professionellen Mütterlichkeit"; intime Beziehungen zu anderen Menschen sind keine Bedrohung für das Ich, bedrohlich ist Isolierung, wichtig sind Bindungen; Beziehungsdominanz	**Selbstdefinition im Verhältnis zu anderen** über Unabhängigkeit, die durch enge Beziehungen gefährdet werden kann; Autonomie
4	**Orientierung in der Gruppe** Streben nach Vernetzung in der Gruppe, Ausgleich der Interessen aller Gruppenmitglieder, Kommunikative Orientierung, Kontextorientierung	**Orientierung in der Gruppe** Streben nach Anerkennung als Einzelner und nach Leitposition in der Rangfolge der Gruppe, Selbstdarstellung, Abgrenzung
5	**Leistungsstreben** individuelles Leistungsstreben wird Gruppenleistung untergeordnet, Kooperative Orientierung, Betonung von Einzelleistungen kann zu Alleingelassenwerden führen	**Leistungsstreben** Einzelkämpfer, was zählt, ist die individuelle Leistung, Konkurrenzverhalten

[9] DERICHS-KUNSTMANN/MÜTHING (Hrsg.), 1993: 16

	Wie Frauen sich Lernprozesse wünschen	Wie Frauen Lernprozesse vorfinden
6	**Sprachverhalten** fragend-kooperativ, d. h. Frauen wollen mit anderen ins Gespräch kommen, Meinungen austauschen und dabei auch selbst zu Wort kommen sowie über ihre Lerninteressen und Themen sprechen; Bezug auf vorangegangene Gesprächsbeiträge anderer Gruppenmitglieder (unterstützend – vgl. Orientierung in der Gruppe), Versuche mit fraueneinschließender Sprache	**Sprachverhalten** deklarativ-dominierend, d. h. männliche Teilnehmer bestimmen Themen und Redestil, nehmen sich das Wort, setzen ihre Themen durch; „Gewalt durch Sprache";[10] Bezug auf eigene Gesprächsbeiträge, Imponiergehabe, keine Sensibilität für sexistische Sprache
7	**Sprechsituation** ziehen öfter Frauengesprächsgruppen vor, um der Benachteiligung in gemischtgeschlechtlichen Konversationen (weniger Redezeit, häufige Unterbrechungen, vielfach keine ihren Lerninteressen entsprechende Themen) zu entgehen	**Sprechsituation** werden in gemischtgeschlechtlichen Konversationen benachteiligt; Männer erhalten mehr Redezeit, „dürfen" unterbrechen
8	**Gesprächsthemen** Gefühle, Familie, Beziehungen Ziel: Bündnisse schließen	**Gesprächsthemen** Leistung, Wettbewerb, Aggression Ziel: Rangordnung herstellen
9	**Begriffe** suchen nach „weiblicher" Semantik – Beispiele „man", „der Ausbilder", „Arbeit"	**Begriffe** generisches Maskulinum; männliche Semantik wird durchgesetzt; männlicher Lebenszusammenhang als Norm
10	**Inhalte** Anknüpfen an bisherige Lebenserfahrung (subjektive Wahrheiten), Entwickeln spezifischer Zielgruppenangebote (vgl. Anwendungsbezug), offene Curricula für partizipative Curriculumgestaltung, Thematisieren weiblicher Lebensrealität und der damit verbundenen Probleme, gemeinsames Entwickeln von Perspektiven für Frauenleben in dieser Gesellschaft	**Inhalte** Sachorientierung; Konzept der Objektivität und der absoluten Wahrheit mit universeller Gültigkeit; männlicher Lebenszusammenhang als universelle Erfahrungswelt (Beispiel Geschichte); differierende biografische Verläufe haben keinen Raum
11	**Lehrkräfte** leichtere Identifikation, wenn ausschließlich oder überwiegend Autorinnen, Dozentinnen, Tutorinnen, Teamerinnen etc., Akzeptanz bei Kombination von persönlichem Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft und deren Sachkompetenz	**Lehrkräfte** traditionelles Setting mit männlicher Dominanz auf allen Ebenen des Lehrkörpers wird von Männern nicht als störend empfunden und ist im Einklang mit ihrer Identifikation, Sachkompetenz vorherrschendes Akzeptanzkriterium

[10] TRÖMEL-PLÖTZ (Hrsg.), 1984

	Wie Frauen sich Lernprozesse wünschen	Wie Frauen Lernprozesse vorfinden
12	**Methodik-Didaktik** ganzheitlich (holistisch) orientiertes Lernen, Anknüpfen an bereits vorhandene Fähigkeiten; Bezugsrahmen: Hintergrundwissen, in das die Regeln eingeordnet werden können, Lernmaterial wird in abgeschlossenen Prozessen angeboten und erarbeitet, Schwächen und Stärken klären, spezifische Kompetenzen von Frauen (Familienkompetenzen, aber auch weibliche Denk- und Handlungsstrukturen generell) anerkennen und einbeziehen, persönliche/familiale Lebenssituation berücksichtigen, partizipative Gestaltung des Lernprozesses und Raum für individuelle Lerninteressen, ganzheitlicher Ansatz, Integration von berufsspezifischen und frauenspezifischen oder gesellschaftsbezogenen Inhalten; Bewusstsein für weiblichen Aktionsraum schaffen Ziel: Persönlichkeitsentwicklung und „empowerment“	**Methodik-Didaktik** regelorientiertes Lernen, Methodik-Didaktik wird durch „Sachlogik“ bestimmt ohne Hintergrundwissen (Warum und Herkunft von Regeln) zu vermitteln, Problem: bei steigender Komplexität sind Regeln ohne Hintergrundwissen nicht mehr „selbsterklärend“; Lernmaterial wird linear dargeboten und erarbeitet, Autoritäten werden eher akzeptiert, Hierarchie wird als notwendiges Ordnungssystem akzeptiert, der Einzelne muss darin seinen Platz finden, oder er fällt raus
13	**Wertmaßstab**[11] Moral der Verantwortung; Beurteilung von Situationen aus dem existierenden Beziehungsnetz heraus	**Wertmaßstab** Moral des Rechts, Beurteilung von Situationen nach dem abstrakten Regelkatalog

Warum ist es wichtig, das „andere Lernen“ von Frauen zu kennen und in der Weiterbildung zu berücksichtigen?

- Es reicht nicht aus, Frauen nur formal den gleichen Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen zu öffnen. Das sichert bei weitem noch nicht ihre gleichberechtigte Teilnahme.
- Dafür müssen Lernbarrieren bei Frauen abgebaut werden. Es liegt nicht an mangelnder fachlicher Eignung oder unzureichender und veralteter Qualifikation von Frauen, sondern an frauenfeindlichen Lernbedingungen, androzentrischen Themen und Inhalten, Benachteiligung von Frauen durch Sprache und Methodik-Didaktik sowie an der Unkenntnis oder Geringschätzung ihrer Kompetenzen („caring“, seelische Belastbarkeit, distributive Aufmerksamkeit, breite Organisationserfahrung, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Entscheidungs- und Sozialkompetenz, ausgeprägte Verantwortung in der Beziehungsarbeit).
- Die Bereitschaft der Frauen zur Teilnahme an Weiterbildung muss erhöht werden durch die Konzipierung frauenspezifischer Weiterbildungsangebote und von Frauenförderplänen – vor allem auch in der betrieblichen Weiterbildung und durch die Integration von Personalplanung, Arbeitsorganisation und Weiterbildung.

[11] GILLIGAN, 1984 (Neuausgabe 1991)

Neue methodisch-didaktische Ansätze sind zu nutzen – für Frauen und andere Lernende (biografisches Lernen, Formen intensiverer, gleichberechtigter Interaktion, Einsatz von neuen Medien nach deren Gebrauchswert im jeweiligen Lernzusammenhang, Lernen mit allen Sinnen, exploratives Lernen, Projektaufgaben) und geschlechtsspezifische Differenzen müssen Berücksichtigung finden. Gefragt sind also zielgruppenspezifische Vermittlungsprinzipien.

Literaturverzeichnis

Aktionshandbuch: Chancengleichheit im Bildungswesen. EUROPEAN COMMUNITY (Hrsg.), 1985, Brüssel

ALBRECHT, Urs, 1994: Leitfaden zur sprachlichen Gleichbehandlung im Deutschen. In: Gesetzgebung heute, 1994/1, Mitteilungsblatt der Schweizerischen Gesellschaft für Gesetzgebung, herausgegeben von der SCHWEIZERISCHEN BUNDESKANZLEI, Bern

ALHEIT, Peter, 1995: »Biographizität« als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 6, Opladen

AUSZRA, Susanne, 2001: Interaktionsstrukturen zwischen den Geschlechtern in Lernsituationen. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 321–329

BAER, Susanne, 2000: Rechtswissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 155–168

BAILEY, Diane, 1993: Gender and Educational Guidance: Questions of Feminist Practice, British Journal of Guidance and Counselling, Volume 21, No. 2

BALLI, Christel, 1982: Frauen in der Werbung für Fernunterricht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 11/1982/2, S. 35–38

BALLI, Christel, 1991: Zur Gewinnung von Frauen als Teilnehmerinnen an Weiterbildung – das Beispiel „Fernunterricht", unveröffentlichtes Manuskript

BALLI, Christel, 2001: Qualitätskriterien in der Frauenweiterbildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 747–760

BALLI, Christel/JUNGKUNZ, Roswitha/WIELPÜTZ, Renate, 1993: Weiterbildung für Frauen. Strukturen und Begriffe des Bildungssystems. Beurteilungskriterien für die Qualität von Weiterbildung, herausgegeben von KOBRA (Koordinierungs- und Beratungszentrum für die Weiterbildung von Frauen), Berlin

BARKER, Kerin, 1987: Inclusive language guidelines for Deakin University. Published by Deakin University Equal Opportunity Committee, Geelong, Victoria (Australien)

BELENKY, Mary Field, 1996: Public Homeplaces: Nurturing the Development of People, Families, and Communities. In: GOLDBERGER, Nancy/TARULE, Jill/CLINCHY, Blythe/BELENKY, Mary: Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing, Basic Books, New York, S. 393–430

BELENKY, Mary Field/CLINCHY, Blythe McVicker/GOLDBERGER, Nancy Rule/TARULE, Jill Mattuck, 1986: Women's Ways of Knowing. The Development of Self, Voice and Mind, New York

BELENKY, Mary Field/CLINCHY, Blythe McVicker/GOLDBERGER, Nancy Rule/TARULE, Jill Mattuck, 1991: Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Aus dem Englischen von Nele Löw-Beer, Frankfurt/New York

BELL, Lee, 1987: Hearing All Our Voices: Applications of Feminist Pedagogy to Conferences, Speeches, and Panel Presentations. Women's Studies Quarterly XV: 3 & 4 (Fall/Winter 1987)

BENDA, Ernst, 1987: Notwendigkeit und Möglichkeit positiver Aktionen zugunsten von Frauen im öffentlichen Dienst. Rechtsgutachten erstattet im Auftrag der Senatskanzlei – Leitstelle Gleichstellung der Frau – der Freien und Hansestadt, Berichte und Dokumente Nr. 831 vom 5.3.1987, Hamburg

BERGHAHN, Sabine, 2002: Supranationaler Reformimpuls versus mitgliedstaatlicher Beharrlichkeit. Europäische Rechtsentwicklung und Gleichstellung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 33–34, 19.8.2002, S. 29–37

BERGMILLER, Iris, 2001: Frauenbildung als Fachbereich an einer Volkshochschule. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 707–714

BERTHOLD, Martina/STIFTINGER, Anna, 1999: Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildung, herausgegeben vom LAND SALZBURG/BÜRO FÜR FRAUENFRAGEN UND GLEICHBEHANDLUNG

Berufsbildungsbericht, 2001. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

BLOß, Monika, 2000: Musikwissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 313–327

BRAUN, Christina von, 2000a: Gender, Geschlecht und Geschichte. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 16–57

BRAUN, Christina von, 2000b: Medienwissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 300–312

BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge, 2000: Einleitung. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 9–15

BRAUN, Friederike, 1991: Mehr Frauen in die Sprache. Leitfaden zur geschlechtergerechten Formulierung. Herausgegeben von DIE FRAUENMINISTERIN DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN, Kiel

BRAUN, Kathrin, 1995: Frauenforschung, Geschlechterforschung und feministische Politik. In: Feministische Studien, 13. Jahrgang, November 1995, Nr. 2, S. 107–117

BRAY, Catherine, 1995: Distance education and male violence against women: policies, curriculum and delivery. In: SEWART, David (ed.): One World Many Voices. Quality in Open and Distance Learning, 17th World Conference for Distance Education, Birmingham, 26–30 June 1995, Volume 2, p. 493–496

BREDOW, Rafaela von, 2000: Das wahre Geschlecht. Der Spiegel 30/2000, S. 74–81

BREHMER, Ilse, 1983: Was ist feministische Pädagogik? In: PUSCH, Luise F. (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch, Frankfurt/Main, S. 367–376

BROWN, Lisa Jo, 1994: „Gender" und die Wirtschaftswissenschaften. In: REGENHARD, Ulla/MAIER, Friederike/CARL, Andrea-Hilla (Hrsg.): Ökonomische Theorien und Geschlechterverhältnis. Der männliche Blick der Wirtschaftswissenschaft, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (fhw-Forschung; 23/24) S. 93–106

BRÜCK, Brigitte/KAHLERT, Heike/KRÜLL, Marianne/MILZ, Helga/OSTERLAND, Astrid/WEGEHAUPT-SCHNEIDER, Ingeborg, 1992: Feministische Soziologie. Eine Einführung, Frankfurt/Main, New York

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, Der Generalsekretär (Hrsg.), 1997: Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung von Frauen" im Rahmen des BIBB-Vorhabens „Chancengleichheit in der Aus- und Weiterbildung von Frauen", Berlin

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.), 1992: Empfehlung zur Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Serie Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), Nr. 2/92

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.), 2002: Gender Mainstreaming. Was ist das? Berlin

BUNDESSTELLE FÜR BÜROORGANISATION UND BÜROTECHNIK (BBB)-Arbeitshandbuch, 1993: Bürgernahe Verwaltungssprache, herausgegeben vom BUNDESVERWALTUNGSAMT, Köln

BUNDESVERWALTUNGSAMT – Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik (BBB) (Hrsg.),1996: Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele, Köln

BURGE, Elizabeth J., 1990: Women as Learners: Issues for Visual and Virtual Classrooms, The Canadian Journal for the Study of Adult Education/la Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, November/novembre 1990, Vol. IV, No. 2, pp. 1–22

BURGE, Elizabeth J., 1993: Connectiveness and Responsiveness. In: Feminist Pedagogy and Women-Friendly Perspectives in Distance Education. Papers presented at International WIN (Women's International Network) Working Conference, 10th to 13th June 1993, Umeå, Sweden. The Women's Study Center of Umeå, Series of reports No. 4, 1993, S. 86–102

BURGE, Elizabeth/LENSKYJ, Helen, 1990: Women Studying in Distance Education: Issues and Principles. In: Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance, Spring/Printemps 1990, Vol. V, No. 1, pp. 20–37

BUSCH, Carola, 1993: Frauenförderung in Klein- und Mittelbetrieben. Ergebnisse einer Betriebsbefragung und Analyse vorhandener Ansätze, herausgegeben vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Studien zu Bildung und Wissenschaft Nr. 111, Bonn

BUTLER, Judith, 2002: Zwischen den Geschlechtern. Eine Kritik der Gendernormen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 33–34, 19.8.2002, S. 6–8

Chancengleichheit für Frauen und Männer. 3. Mittelfristiges Aktionsprogramm der Gemeinschaft – 1991–1995, herausgegeben von der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, die Sonderhefte von Frauen Europas Nr. 34, Brüssel o.J.

Chancengleichheit in den neunziger Jahren: Frauenpolitik im vereinten Europa, herausgegeben von der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, EG Informationen Extra Nr. 7/1991, S. 1 f.

CHUDZIAK, Gisela, 1986: Erfahrungsbericht über die „Richtlinie zur Förderung von Frauen im öffentlichen Dienst der Freien und Hansestadt Hamburg". Bericht der Leitstelle Gleichstellung der Frau, Berichte und Dokument Nr. 824 vom 9.12.1986, Hamburg

COATS, Maggie, 1989: The case for women-only provision and a women-centred curriculum. In: COLE, S. (Ed.) : Women Educating Women. Exploring the potential of open learning. Programme and papers for the Open University/National Extension College Conference, 23.9.1989, London, S. 33–36

COATS, Maggie, 1994: Women's Education. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, England

COOLEY, Mike, 1991: Architect or Bee? The Human Price of Technology, The Hogarth Press, London

COUNCIL OF EUROPE: Recommendation No. R (90) 4 of the Committee of Ministers to Member States on the Elimination of Sexism from Language. Adopted by the Committee of Ministers on 21 February 1990

DALY, Mary, 1978: Gyn/ecology: The Metaethics of Radical Feminism, Boston

Das 3. Aktionsprogramm für die Chancengleichheit 1991–1995, herausgegeben von der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, EG Informationen Extra Nr. 7/1991, S. 4 f.

DAUSIEN, Bettina, 2001: Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographieorientiertes Bildungskonzept. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 101–114

DEPARTMENT OF EDUCATION, 1990: Checklist for Detecting Bias and Stereotyping in Instructional Materials, Province of New Brunswick, November 1990

Der Frauenstreik in den Medien, 1992, herausgegeben von MEDIENFRAUEN DER SJU [Schweizerische Journalistinnen- und Journalisten-Union] UND DES SSM [Schweizer Syndikat Medienschaffender], Zürich

DERICHS-KUNSTMANN, Karin, 2001: Frauenbildung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 579–589

DERICHS-KUNSTMANN, Karin/AUSZRA, Susanne/MÜTHING, Brigitte, 1999: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung, Bielefeld

DERICHS-KUNSTMANN, Karin/MÜTHING, Brigitte (Hrsg.), 1993: Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen, Bielefeld

DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990a: Geschlechtsneutrale Bezeichnungen. Antrag der Fraktion Die Grünen, Drucksache 11/860

DEUTSCHER BUNDESTAG, 1990b: Maskuline und feminine Personenbezeichnungen in der Rechtssprache. Bericht der Arbeitsgruppe Rechtssprache vom 17.1.1990, Drucksache 12/1041

DICK, Anneliese, 1991: Rollenbilder von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen in Schulbüchern. Anregungen zu ihrer Behandlung im Unterricht der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) (Hrsg.), Sonderreihe Heft 30, Wiesbaden

DIE FRAU IN DER SPRACHE. Gespräche zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch, 1998, herausgegeben von Margot BRUNNER und Karin M. FRANK-CYRUS, Gesellschaft für deutsche Sprache e.V., Wiesbaden

Die sozial-ökonomische Situation alleinstehender Frauen in Europa, herausgegeben von der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, die Sonderhefte von Frauen Europas Nr. 41, Brüssel, o.J.

Die Sprache ist kein Mann, Madame. Anregungen für einen nichtsexistischen Sprachgebrauch, herausgegeben von der FRAUENGRUPPE DER SCHWEIZERISCHEN JOURNALIST/INN/EN-UNION (SJU), Zürich, o. J.

DJAFARI, Nader/KADE, Sylvia, 1989: Frauen in der Umschulung. Praxishilfen für die Umschulung Nr. 5, Pädagogische Arbeitsstelle – Deutscher Volkshochschul-Verband, Frankfurt/Main

DÖGE, Peter, 2002: „Managing Gender". Gender Mainstreaming als Gestaltung von Geschlechterverhältnissen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 33–34, 19.8.2002, S. 9–16

DRECHSLER, Sabine/SCHAUB, Hildegard, 1992: Amtssprache. Zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Amtssprache, herausgegeben vom MINISTERIUM FÜR FRAUEN, ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES, Saarbrücken, 3. Auflage

DREISKÄMPER, Harald/RETTKE, Ursula/RUDOLPH, Claudia, 2001: Leitfaden für die Ergonomie am Telelernplatz zu Hause. Hrsg.: Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e.V., Bremen

ECKERT, Sigrid, 1993: Frauenfreundliche Lernformen. Gestaltung von Kursangeboten unter frauenspezifischen Aspekten. In: Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren – Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen, herausgegeben von DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF), Arbeitskreis Frauen in der Weiterbildung, Tübingen, S. 95–111

EHMANN, Christoph, 1982: Frauen und Fernunterricht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 11/1982/2, S. 32–34

EICHLER, Margrit, 1988: Nonsexist Research Methods. A Practical Guide, Boston

EIFLER, Christine, 1998: Die deutsche Einheit und die Differenz weiblicher Lebensentwürfe. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 41–42, 2.10.1998, S. 37–42

Empfehlungen für eine zeitgemäße, Frauen und Männer angemessen berücksichtigende Verwaltungssprache, 1989, herausgegeben von DER OBERSTADTDIREKTOR. REFERAT FÜR GLEICHSTELLUNGSFRAGEN – FRAUENBÜRO, HANNOVER

Empfehlungen für eine zeitgemäße, Frauen und Männer angemessen berücksichtigende Verwaltungssprache, herausgegeben von DER OBERSTADTDIREKTOR. REFERAT FÜR GLEICHSTELLUNGSFRAGEN – FRAUENBÜRO, HANNOVER 1989, In: ERMERT, Karl (Hrsg.): Sprachliche Bildung und Kultureller Wandel, Loccumer Protokolle 56/1989, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum 1990, S. 193–206

Empfehlungen zur Gestaltung und Differenzierung des koedukativen Unterrichts, zur beruflichen Orientierung und zum Berufswahlunterricht an den allgemeinbildenden Schulen, herausgegeben von DIE BEVOLLMÄCHTIGTE DER HESSISCHEN LANDESREGIERUNG FÜR FRAUENANGELEGENHEITEN, 1985, München

Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 28.10.1993, Bern/Neuenburg, unveröffentlichtes Manuskript

ENDERS-DRAGÄSSER, Uta, 1991: Schule ist Frauensache. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.), 1991: Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt/Main, S. 9–15

ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.), 1991: Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt/Main

ENOCH, Yael, 1994: Women as Distance Learners in Israel: A Second Look. In: Open Praxis, Vol. 1, pp. 21–23

EQUAL OPPORTUNITIES UNIT, 1993: An Equal Opportunities Guide to Language and Image. Open and Equal. Herausgegeben von The Open University, United Kingdom

Erlass der Regierung des Saarlandes über die Gleichbehandlung von Frauen und Männern in amtlichen Verlautbarungen vom 20. Mai 1986 (Gemeinsames Ministerialblatt Saar 1986, S. 338), 2. Auflage

ERMERT, Karl (Hrsg.), 1990: Sprachliche Bildung und Kultureller Wandel, Loccumer Protokolle 56/1989, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum, S. 193–206

FAITH, Karlene (ed.) 1988: Towards New Horizons for Women in Distance Education. International Perspectives. Routledge, London and New York

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore, 1991: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?, Darmstadt

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore, 1993: Auswirkungen der Sozialisation auf Lernen und Lehren. In: Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren – Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen. Herausgegeben von DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF), Arbeitskreis Frauen in der Weiterbildung, Tübingen, S. 14–33

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore, 1995: Kritik der Koedukation – Legitimationsfigur für Frauenbildung? In: GIESEKE, Wiltrud u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Frauenbildung, Bad Heilbrunn (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – DIE), S. 123–147

FICHERA, Ulrike, 1991a: Der „kleine Unterschied" in den alltäglichen Beziehungen zwischen Lehrerinnen und männlichen Vorgesetzten. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt/Main, S. 404–444

FICHERA, Ulrike, 1991b: Schluss mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! Gedanken zu frauenorientierten Darstellungen von Mädchen und Frauen in Unterrichtsmaterialien. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt/Main, S. 257–279

FIEDLER, Angela/MAIER, Friederike, 2001: Blickwechsel – Beiträge zu den Wirtschaftswissenschaften aus Frauensicht. Feministische Studien, Mai 2001, S. 125–154

FISCHER, Beate, 1980: Die gesellschaftliche Definition des Berufswahlprozesses der Mädchen. Empirische Argumente zu Diagnose und Therapie einer sozialen Diskriminierung. Bericht 24 des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen, Köln

FISHER, Berenice: What Is Feminist Pedagogy?, Radical Teacher No. 18, S. 20–24

FISHER, Jerilyn, 1987: Returning Women in the Feminist Classroom. Women's Studies Quarterly XV: 3 & 4 (Fall/Winter 1987)

FLAAKE, Karin, 2000: Psychoanalyse. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 169–179

Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren – Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen. Herausgegeben von DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF), Arbeitskreis Frauen in der Weiterbildung, Tübingen, 1993

Frauen und Arbeitswelt, herausgegeben vom BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, München, 1989

Frauen und Männer in der Sprache, herausgegeben vom ARBEITSKREIS FRAUENFÖRDERUNG am Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen, 1991

Frauen und Sprache, herausgegeben von der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, die Sonderhefte von Frauen Europas Nr. 40, Brüssel, o.J.

Frauenförderung in der beruflichen Bildung. Maßnahmen und Initiativen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, herausgegeben vom BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Bildung – Wissenschaft – Aktuell Nr. 14/92, Bonn, 1992

FREESE, Andrea, 1985: Die Darstellung von Mädchen und Frauen in Berliner Grundschullesebüchern, herausgegeben von der GLEICHSTELLUNGSSTELLE DER SPD-FRAKTION im Abgeordnetenhaus von Berlin

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG/SENATSAMT FÜR DIE GLEICHSTELLUNG, 1994: Erfahrungsbericht über die Umsetzung des Gesetzes zur Gleichstellung von Frauen und Männern im hamburgischen öffentlichen Dienst (Gleichstellungsgesetz). Bericht des Senatsamtes für die Gleichstellung, Hamburg

FRÜBIS, Hildegard, 2000: Kunstgeschichte. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 180–192

FUCHS, Claudia, 1991: Das Muster kennen und verändern. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt/Main

Für eine Verwaltungssprache, die Frauen nicht mehr zu „Männern" macht, herausgegeben von der STADT KÖLN, FRAUENAMT, Köln, o.J.

GABRIEL, Frances Pym/DAVEY, Heather Fraser, 1995: Working women and professional development choices: strategies for ensuring woman-friendly distance education. In: SEWART, David (ed.) 1995: One World Many Voices. Quality in Open and Distance Learning, 17th World Conference for Distance Education, Birmingham, 26–30 June 1995, Volume 2, p. 499–502

GEISLERS, Anika, 1998: Die Alma mater ruft ihre Töchter. Im Rahmen der Expo 2000 öffnet die erste internationale Frauenuniversität ihre Pforten, Die Zeit vom 3. 12. 98

GEIßLER, Rainer, 2000: Ungleichheit zwischen Frauen und Männern. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 269, 4. Quartal 2000, Sozialer Wandel in Deutschland, S. 45–51

GERHARD, Ute (Hrsg.) 1997: Frauen in der Geschichte des Rechts. Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, München

Geschlecht als Wissenschaftskategorie. Graduiertenkolleg [Antrag der Humboldt-Universität zu Berlin bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Einrichtung eines Graduiertenkollegs, Susanne Baer u. a.] o.O. [Berlin], o.J. [2002]

GIESEKE, Wiltrud, 1982: Ein Votum für den Neubeginn einer didaktischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: OTTO, Volker/SCHULENBERG, Wolfgang/SENSKY, Klaus (Hrsg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung, München, S. 122–133

GIESEKE, Wiltrud, 1993: Frauenfreundliche Lernformen: Lernstrategien von Frauen. In: Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren – Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen. Herausgegeben von DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF), Arbeitskreis Frauen in der Weiterbildung, Tübingen, S. 77–93

GIESEKE, Wiltrud, 1995a: Geschlechterverhältnis und Weiterbildung. In: GIESEKE, Wiltrud u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Frauenbildung, Bad Heilbrunn (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, herausgegeben vom DEUTSCHEN INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG – DIE), S. 9–44

GIESEKE, Wiltrud, 1995b: Politische Weiterbildung und Frauen. Band 4 der Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin

GIESEKE, Wiltrud, 1997a: Frauenbildung in der Geschlechterdifferenz – Zwischen Qualifizierung und feministischer Bildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung, Pfaffenweiler, 2., unveränderte Auflage, S. 1–16

GIESEKE, Wiltrud, 1997b: Vorwort. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, Der Generalsekretär (Hrsg.), 1997: Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung von Frauen" im Rahmen des BIBB-Vorhabens „Chancengleichheit in der Aus- und Weiterbildung von Frauen", Berlin, S. 7–8

GIESEKE, Wiltrud, 1997c: Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Opladen, S. 29–47

GIESEKE, Wiltrud, 1997d: Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: BRÖDEL, Rainer (Hrsg.), 1997: Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen, Opladen, S. 273–284

GIESEKE, Wiltrud, 2000: Erziehungswissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 328–343

GILLIGAN, Carol, 1984 (Neuausgabe 1991): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. Aus dem Amerikanischen von Brigitte Stein, München, Zürich

GILLIGAN, Carol, 1993: In a different voice. Psychological theory and women's development, Cambridge, USA

Gleichbehandlung von Männern und Frauen. Die Gemeinschaftsstrukturen und die innerstaatlichen Stellen zur Förderung der Chancengleichheit, unveröffentlichtes Manuskript der EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

GLUMPLER, Edith, 2001: Didaktische Prinzipien der Frauenbildungsarbeit. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 215–224

GOLDBERGER, Nancy, Rule, 1996a: Looking Backward, Looking Forward. In: GOLDBERGER, Nancy/TARULE, Jill/CLINCHY, Blythe/BELENKY, Mary (Ed.): Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing, Basic Books, New York, S. 1–21

GOLDBERGER, Nancy, Rule, 1996b: Cultural Imperatives and Diversity in Ways of Knowing. In: GOLDBERGER, Nancy/TARULE, Jill/CLINCHY, Blythe/BELENKY, Mary, (Ed.): Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing, Basic Books, New York, S. 335–371

GOTTSCHALL, Karin, 1985: Arbeitsmarktsituation und Arbeitsmarktprobleme von Frauen in Hamburg. Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag der Leitstelle Gleichstellung der Frau und des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg, Berichte und Dokumente Nr. 754 vom 1.3.1985, Hamburg

GOVERNMENT OF CANADA, 1993: Canadian Panel on Violence against Women, Changing the Landscape: Ending Violence, Achieving Equality, Ottawa

GRABRUCKER, Marianne, 1985: »Typisch Mädchen . . .«. Prägungen in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt/Main

GRABRUCKER, Marianne, 1989: Die Ungleichbehandlung der Frau in der Rechtssprache – ein Beitrag zur Demokratisierung des Rechts. Herausgegeben von ZENTRUM FÜR FERNSTUDIENENTWICKLUNG DER FERNUNIVERSITÄT – GESAMTHOCHSCHULE – IN HAGEN, Fachbereich Rechtswissenschaft (Frauen im Recht 5, Kurseinheit 1)

GRABRUCKER, Marianne, 1993: Vater Staat hat keine Muttersprache. Die Frau in der Gesellschaft, Frankfurt/Main

GRAEBNER, Celia, 1989: Centring learning on women: the microstudy IT skills project. In: COLE, Sue (Ed.) : Women Educating Women. Exploring the potential of open learning. Programme and papers for the Open University/National Extension College Conference, 23.9.1989, London

GRIMM, Dieter, 2001: Die Karriere eines Boykottaufrufs. Wie ein Drehbuchautor Rechtsgeschichte machte. Zum 50. Geburtstag des Bundesverfassungsgerichts. Die Zeit Nr. 40 vom 27.9.2001

GUENTHERODT, Ingrid, 1980a: Behördliche Sprachregelungen gegen und für eine sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männer. In: Linguistische Berichte 69, S. 22–36

GUENTHERODT, Ingrid, 1980b: Rezension von YAGUELLO, Marina, 1978: Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine, Payot, Paris, 1978 (Collection Langages et Societés). In: Linguistische Berichte 69/80, S. 75–79

GUENTHERODT, Ingrid/HELLINGER, Marlis/PUSCH, Luise F./TRÖMEL-PLÖTZ, Senta, 1980: Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte 69, S. 15–21

GUENTHERODT, Ingrid/HELLINGER, Marlis/PUSCH, Luise F./TRÖMEL-PLÖTZ, Senta, 1981: Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte 71, S. 1–7

GUENTHERODT, Ingrid, 1993: Sprachliche Gleichbehandlung: Erkennen und Verwirklichen. In: GRABRUCKER, Marianne: Vater Staat hat keine Muttersprache, Die Frau in der Gesellschaft, Frankfurt/Main

Guidelines for Nonsexist Use of Language. APA [American Psychological Association] TASK FORCE ON ISSUES OF SEXUAL BIAS IN GRADUATE EDUCATION. In: American Psychologist, June 1975

Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter der Fünften Internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA V), Hamburg, 14.–18. Juli 1997. In: UNESCO heute Nr. 1/1998, S. 47–49

HARDING, Sandra, 1986: The Science Question in Feminism. Open University Press, Milton Keynes

HARDING, Sandra, 1991: Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Aus dem Amerikanischen von Michael Haupt, Hamburg

HARDING, Sandra, 1996: Gendered Ways of Knowing and the „Epistemological Crisis" of the West. In: GOLDBERGER, Nancy/TARULE, Jill/CLINCHY, Blythe/BELENKY, Mary (Ed.): Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing, Basic Books, New York, S. 431–454

HASSAUER, Friederike, 1993: Die ausgesperrte Mehrheit. In: Du. Die Zeitschrift für Kultur 11. Jg., S. 12–14

HEINTEL, Peter/KRAINZ, Ewald E., 1997: Die Differenz der Geschlechter. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, Heft 1, März 1997, S. 73–81

HEINTZ, Bettina/NADAI, Eva, 1998: Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 27, Heft 2, April 1998, S. 75–93

HELLINGER, Marlis, 1980: Zum Gebrauch weiblicher Berufsbezeichnungen im Deutschen. Variabilität als Ausdruck außersprachlicher Machtstrukturen, Linguistische Berichte 69, S. 37–58

HELLINGER, Marlis/BIERBACH, Christine, 1993: Eine Sprache für beide Geschlechter. Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch, mit einem Vorwort von NEU-ALTENHEIMER, Irmela, herausgegeben von der DEUTSCHEN UNESCO-Kommission, Bonn

HERBST, Isabell M.: Weiterbildung für Familienfrauen durch Fernunterricht. Untersuchung zur adressatenspezifischen Gestaltung erwachsenendidaktischer Bildungsangebote mit dem Ziel allgemein- und berufsbildender Qualifizierung. Praxisbericht und Zwischenergebnisse zum Forschungsprojekt, o. O., o. J.

HERRING, Susan, 1997: Geschlechtsspezifische Unterschiede in computergestützter Kommunikation. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Dorothée Beckhoff. In: Feministische Studien, Mai 1997, Nr. 1, S. 65–76

HERVÉ, Florence/NÖDINGER, Ingeborg, 1999: Lexikon der Rebellinnen. Von A bis Z, München

HESSELBERGER, Dieter, 1995: Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung, Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

HEUER, Ulrike, 2001a: Allgemeinbildende Angebote der Frauenbildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 455–461

HEUER, Ulrike, 2001b: Der genderstrukturierte Bildungsbegriff. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 267–274

HOCHSCHILD, Arlie Russel, 1998: Im Uhrwerk männlicher Berufskarrieren. In: Feministische Studien, Heft 1, 1998, S. 54–68

HOERNING, Erika M., 2001: Biographische Methode/Biographieforschung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 183–192

HOLST, Elke, 2001: Institutionelle Determinanten der Erwerbsarbeit. Zur Notwendigkeit einer Gender-Perspektive in den Wirtschaftswissenschaften. Diskussionspapier Nr. 237, herausgegeben von DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG, Berlin

HORNSCHEIDT, Antje, 2000: Linguistik. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 130–141

HOVESTADT, Gertrud, 1997: „Schade, daß so wenig Frauen da sind". Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit, Münster (Lernen, um zu handeln, Bd. 9/10 der Hans-Böckler-Stiftung)

HOVESTADT, Gertrud, 2001: Zu den sozialen Rahmenbedingungen des Lernens in männerdominierten Seminaren. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 331–344

HUGHES, Kate Pritchard, 1995: Feministische Pädagogik und feministische Epistemologie: ein Überblick. In: GIESEKE, Wiltrud u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Frauenbildung, Bad Heilbrunn (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, herausgegeben vom DEUTSCHEN INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG – DIE), S. 148–175

INFORMATIONEN ZUR AUSBILDUNGSPRAXIS AUS INNOVATIONSTRANSFERPROJEKTEN, 1993: Projekt-Information Nr. 1, herausgegeben vom ÜAZ Waren und ÜAZ Elmshorn, Projektleitung Antje Lenk, ÜAZ Waren, wissenschaftliche Begleitung Christel Alt, BIBB

JAGGER, Alison M./ROTHENBERG, Paula S. , 1984: Feminist Frameworks. Alternative Theoretical Accounts of the Relations between Women and Men, McGraw-Hill, 2nd. Edition

JOHNEN, Wilhelm, 1994: Die Angst des Mannes vor der starken Frau. Einsichten in Männerseelen, Frankfurt/Main

KADE, Sylvia, 1991: Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation, herausgegeben von der PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES, Berichte – Materialien – Planungshilfen, Frankfurt/Main

KADE, Sylvia, 2001: Frauenaltersbildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 533–547

KAROW, Willi/PRAVDA, Gisela, 1976a: Fernunterricht in den Bildungsangeboten der Sozialpartner. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 5/1976/4, S. 13–18

KAROW, Willi/PRAVDA, Gisela, 1976b: Fernlehrwesen. In: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) (Hrsg.): Schlüsselwörter zur Berufsbildung, Weinheim, Basel, S. 226–232

KASCHUBA, Gerrit, 1999: Der neue Blick. Zur Gender-Perspektive in Forschung und Praxis der Weiterbildung. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG – DIE III/99, S. 26–28

KESSEL, Martina/SIGNORI, Gabriela, 2000: Geschichtswissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 119–129

KIRKUP, Gill, 1986: The Feminist Evaluater. In: HOUSE, E. R. (Ed.): New Directions in Educational Evaluation, London and Philadelphia

KIRKUP, Gill, 1988: Sowing Seeds: Initiatives for Improving the Representation of Women (United Kingdom). In: FAITH, Karlene (ed.): Towards New Horizons for Women in Distance Education. International Perspectives, Routledge, London and New York

KIRKUP, Gill, 1995: Gender and Difference in Distance Education, unveröffentlichtes Manuskript

KIRKUP, Gill/PRÜMMER, Christine von, 1990: Support and Connectedness: The Needs of Women Distance Education Students. In: Journal of Distance Education, Fall 1990, Vol. V, No. 2

KLÄHN, Margitta, 2001: Bildungspolitisch initiierte Konzepte in der beruflichen Frauenbildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 735–745

KLÄHN, Margitta/DINTER, Irina unter Mitarbeit von HELMBOLD, Christine, 1994: Umschulung von Langzeitarbeitslosen. Ergebnisse einer Modellversuchsreihe. Herausgegeben vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 34, Bielefeld

KLÄHN, Margitta/SCHROEDER, Martin, 1994: Umschulung von Frauen im Lernortverbund. Ergebnisse des Modellversuchs „Motivation und Umschulung arbeitsloser Frauen in Zukunftsberufen (Bereich Handwerk)". In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 23/1994/1, S. 18–24

KLAUS, Elisabeth, 1997: Revolutioniert Multimedia die Geschlechterbeziehungen? In: Feministische Studien, Mai 1997, Nr. 1, S. 7–20

KLEFFNER, Annette/LAPPE, Lothar/RAAB, Erich/SCHOBER, Karen, 1996: Fit für den Berufsstart? Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, herausgegeben vom INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Nr. 3/1996

KLENNER, Christina, 2002: Geschlechtergleichheit in Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 33–34, 19.8.2002, S. 17–28

KLÜGER, Ruth, 1994: Frauen lesen anders. Die Zeit Nr. 48 vom 25.11.1994, S. 54

KOCH, Christiane/RETTKE, Ursula/RUDOLPH, Claudia: Leitfaden für die Lernberatung am Telelernplatz zu Hause, herausgegeben vom BILDUNGSZENTRUM DER WIRTSCHAFT IM UNTERWESERGEBIET E.V., Bremen, 2001

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1991: Offener Fernunterricht in der Europäischen Gemeinschaft, Memorandum vom 12.11.1991

Konzertierte Aktion Gleichberechtigung für die 90er Jahre. Dokumentation der zweiten bundesweiten Gleichberechtigungskonferenz vom 22. November 1991 in Bonn. Teil II: Stellungnahmen, herausgegeben vom BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND JUGEND, Bonn, 1992

Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), 1990a: Empfehlungen zur Kinderbetreuung im Rahmen der Weiterbildung, Nr. 1/90 vom 5.3.1990, herausgegeben vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), 1990b: Empfehlungen zur Weiterbildung von Frauen zur Vorbereitung und Unterstützung des Wiedereinstiegs in das Erwerbsleben, Nr. 11/90 vom 8.11.1990, herausgegeben vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) 1990c: Empfehlung zur betrieblichen Weiterbildung von Frauen, III/2/w/10/j vom 8.11.1990 (10/90)

Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) 1992: Empfehlungen zur Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern, Nr. 2/92 vom 13.2.1992, herausgegeben vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Kooperative Bildungsmaßnahmen im Regionalverbund (KBR), 1993: Projektinformation 4.93, herausgegeben vom BERUFSFÖRDERUNGSZENTRUM ESSEN E. V.

KRAMARAE, Cheris, 1984: Nachrichten zu sprechen gestatte ich der Frau nicht: Widerstand gegenüber dem öffentlichen Sprechen von Frauen. Mit einem Kommentar über die deutschen Nachrichtenfrauen von Ute Remus. In: TRÖMEL-PLÖTZ, Senta (Hrsg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen, Frankfurt/Main, S. 203–232

KRAMARAE, Cheris/TREICHLER, Paula A., 1990: Power Relationships in the Classroom. In: GABRIEL, Susan L./SMITHSON, Isaiah (Eds.): Gender in the Classroom. Power and Pedagogy, Urbana and Chicago

KRÜGER, Helga, 2001: Frauen zwischen Arbeitswelt und Familie. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 125–136

KÜCHLER, Felicitas von, 2001: Organisationsentwicklung aus der Geschlechterperspektive. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 625–647

KUTZ-BAUER, Helga, 1992: Was heißt frauenspezifisches Lernen und Handeln? Politische Bildung als Männerdiskurs und Männerdomäne. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 25–26, 12.6.1992, S. 19–31

KUWAN, Helmut, 1993: Berufliche Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Sonderauswertung des Berichtssystems Weiterbildung 1991, herausgegeben vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Bildung – Wissenschaft – Aktuell, Nr. 15/93, Bonn

LANGE, Gunter, 1993: Kritik an männlicher Wirtschaft. Neue Professur in Hamburg für Frauen in der Berufswelt, Der Tagesspiegel vom 25.3.1993

LEMMERMÖHLE, Doris, 1996: Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht. Ziele und Ansatzpunkte einer geschlechterbewussten Mädchen- und Jungenbildung. In: Die Deutsche Schule 1996, Heft 2, S. 192–197

LIGATE, Elizabeth, 1994: Women Friendly Programming in Tanzania: A review of TAMWA's activities. In: Open Praxis, Vol. 1, pp. 24–25

MAHER, Frances A., 1985: Pedagogies for the Gender-Balanced Classroom. In: Journal of Thought 20 (3)

MAHER, Frances A./TETREAULT, Mary Kay, 1996: Women's Ways of Knowing in Women's Studies, Feminist Pedagogies, and Feminist Theory. In: GOLDBERGER, Nancy/TARULE, Jill/CLINCHY, Blythe/BELENKY, Mary: Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing, Basic Books, New York, S. 148–174

MAIER, Christel, 2000: Theologie. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 247–261

MAIER, Friederike, 2000: Wirtschaftswissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 130–141

MATIRU, I. B./GACHUHI, D., 1988: Female Imagery in Course Materials. In: FAITH, Karlene (ed.): Towards New Horizons for Women in Distance Education. International Perspectives, Routledge, London and New York

MILLER, Casey/SWIFT, Kate, 1989: The Handbook of Non-Sexist Writing. For Writers, Editors and Speakers, The Women's Press Ltd., Second British Edition, London

MILLER, Jean Baker, 1989: Die Stärke weiblicher Schwäche. Zu einem neuen Verständnis der Frau, Frankfurt/Main

MINISTERIUM FÜR DIE GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN, 1990: Frauen in der Rechts- und Amtssprache. Ein Leitfaden für geschlechtergerechte Formulierungen, Düsseldorf

Modellversuch Qualifizierung (MVQ). Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung, herausgegeben von der STIFTUNG BERUFLICHE BILDUNG und BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, 1994/95, Hamburg und Berlin

MÜCKE. Unterrichtsbroschüre für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen: Mädchen und Jungen gleichberechtigt – nicht gleichgemacht. Unterrichtsprojekte, Arbeitshilfen, Übungen, Rollenspiele, herausgegeben von der ARBEITSGEMEINSCHAFT JUGEND UND BILDUNG E.V., in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Wiesbaden, 1996

MÜLLER, Sigrid/FUCHS, Claudia, 1993a: Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten, Frankfurt/Main

MÜLLER, Sigrid/FUCHS, Claudia, 1993b: Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten, herausgegeben vom FRAUENREFERAT, Frankfurt/Main

MÜLLER, Ursula, 1990: Feministische Sprachkritik und Machtverhältnisse am Beispiel Verwaltungshandeln. Über Ursachen und Folgen eines sozialen und kulturellen Wandels. In: ERMERT, Karl (Hrsg.): Sprachliche Bildung und Kultureller Wandel, Loccumer Protokolle 56/1989, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum, S. 49–58

MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela/LISS-MILDENBERGER, Eva, 1993: Geschlechtsspezifische Formen wissenschaftlicher Kommunikation. Dialogreferat. In: Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren – Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen. Herausgegeben von DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF), Arbeitskreis Frauen in der Weiterbildung, Tübingen, 1993, S. 49–76

NAYLON, Isabel/WEBER, Friederike, 2000: Gender Mainstreaming als Ansatz einer Politik der Gleichstellung am Arbeitsmarkt. Die ESF-Vorgaben als Impuls für die Berücksichtigung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Arbeitsmarktpolitik. Arbeitsmarktservice Österreich (Hrsg.): AMS report 14, Wien

NICKEL, Hildegard Maria, 2000: Sozialwissenschaften. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 142–154

NICKEL, Hildegard Maria, 2001: Gender. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 65–74

Niedersächsisches Mitteilungsblatt, Nr. 25/1991: Beschluss des Landesministeriums über Grundsätze für die Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Rechtssprache, Hannover 8.8.1991

NIEDZWIECKI, Patricia, 1993: Women and Language, Women of Europe Supplements, No. 40, European Commission, Brussels

NIEHOFF, Erika, 1987: Berufsorientierung für Frauen und Männer – Konzeption, Ablauf, Konflikte und Lernhaltungen. Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe", herausgegeben vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Der Präsident): Modellversuchsreihe, Bd. 5, Berlin

NIEHOFF, Erika, 1997: Lernbedingungen von Frauen im Bereich gewerblich-technischer Umschulungen. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung. Aktuelle Frauenforschung, Band 15, Pfaffenweiler, 2. unveränderte Auflage 1997, S. 79–89

NIELSEN, Joyce McCarl (Ed.),1990: Feminist Research Methods. Exemplary Readings in the Social Sciences, Boulder

NUISSL, Ekkehard, 1993: Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit, Frankfurt/Main

NYSSEN, Elke, 1993: Geschlechterdifferenzen im Bildungswesen. In: DERICHS-KUNSTMANN, Karin/MÜTHING, Brigitte (Hrsg.): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen, Bielefeld, S. 19–35

ONKEN, Julia, 2000: Herrin im eigenen Haus. Weshalb Frauen ihr Selbstbewusstsein verlieren und wie sie es zurückgewinnen, München

PERRY, W. G., 1970: Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years, New York

PESCHEL-GUTZEIT, Lore-Maria, 1995: 50 Jahre organisierte Frauenpolitik – Tradition oder Neubeginn? (Forum der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin, Heft 30)

PFEIFFER, Hermannus, 1999: Emma spekuliert anders. Frauen entdecken den Kapitalmarkt. Nicht alle Spezialangebote sind hilfreich, Die Zeit vom 29.12.1999

PHILIPP, Viola, o.J. [1996]: Personalwirtschaft und Geschlechterverhältnis. Ein kommentiertes Literaturverzeichnis, Fachhochschule für Wirtschaft, Berlin

PHILIPP, Viola, 1997: Betriebliche Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit von Frauen. Eine empirische Untersuchung personalpolitischer Instrumente in Berliner Unternehmen, Projektbericht. Berlin (fhtw-transfer Nr. 25–97)

PINL, Claudia, 2002: Gender Mainstreaming – ein unterschätztes Konzept. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 33–34, 19.8.2002, S. 3–5

Politik für Frauen in Bayern. Fortschreibung 1990. Leistungen und Vorhaben der Bayerischen Staatsregierung zur Verwirklichung der Gleichstellung von Frauen und Männern, herausgegeben vom BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT, FAMILIE UND SOZIALORDNUNG, München, o.J.

Politik für Frauen in Bayern. Katalog der bayerischen Maßnahmen zur Gleichstellung und Frauenförderung im öffentlichen Dienst. Fortschreibung 1992, herausgegeben vom BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT, FAMILIE UND SOZIALORDNUNG, o.O., o.J.

PRAVDA, Gisela, 1977: Sammelrezension. Neuere Forschungsergebnisse zum privaten Fernunterricht. In: Bildung und Erziehung, Heft 3/Juni 1977

PRAVDA, Gisela, 1978a: Fernunterricht in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung – eine Alternative? In: Ausbilder-Informationsdienst (AID) 1/78

PRAVDA, Gisela, 1978b: Fernkurse als Lerngelegenheiten in der betrieblichen Bildungsarbeit – Warum werden unsere Erwartungen nicht erfüllt? Referat zum BRIEF-Symposium, Tübingen

PRAVDA, Gisela, 1978c: Fernunterricht in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung – als Alternative zu Seminaren. In: management heute. Harzburger Hefte 10/78, S. 21–23

PRAVDA, Gisela, 1979: Fernunterrichtserfahrungen in Betrieben – Erste Ergebnisse einer Befragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 8/1979/6, S. 8–10

PRAVDA, Gisela, 1980: How to identify and create new student groups. Veröffentlicht im Konferenzbericht Moving into the 80's. Coping with change in the new decade. A joint workshop of European Home Study Council (EHSC) und CEC, Brussels, 1.–3.10.1980

PRAVDA, Gisela, 1983: Fernlehrwesen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hrsg. von Herwig Blankertz, Josef Derbolav, Adolf Kell, Günter Kutscha, Band 9, Teil 2: Lexikon, hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarbeit von Agi Schründer, Stuttgart, S. 253–256

PRAVDA, Gisela, 1988: Educación a Distancia para el Desarrollo Social – el Modelo Colombiano. Presentado en la XIV Reunión Mundial del Consejo Internacional de Educación a Distancia (ICDE) en Oslo, Noruega, 9–16 de Agosto de 1988. Kurzfassung in Englisch: Distance Education for Social Change – the Colombian Model

PRAVDA, Gisela, 1989 (Book Review): VILLAROEL VILLALBA, Armando (Ed.): Aspectos Operativos en Universidades a Distancia. In: Distance Education, Toowoomba, Australien, 10 (1989) 2, S. 309–311

PRAVDA, Gisela, 1990a: Enfocando Necesidades de Mujeres en Educación a Distancia. Análisis de un Curso del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) Colombia, Ponencia presentada en la XV Conferencia Mundial del Consejo Internacional de Educación a Distancia (ICDE) en Caracas, 4. bis 10.11.1990

PRAVDA, Gisela, 1990b: Un trabajo pionero en cuanto al lenguaje. In: Programa „Bienestar y Desarrollo de la Familia (BDFam)" 2° Semestre , Cartilla B–1 „Mujer: Embarazo, Parto y Lactancia" o. V., Cali

PRAVDA, Gisela, 1991: Women-friendly Approaches to Teaching and Learning – an Overview of Selected Papers, Presented on the Occasion of the International Conference „The Student, Community and Curriculum: International Perspectives in Open and Distance Learning" 10.–13.9.1991, Cambridge, veröffentlicht in: COATS, Maggie: Women's Education. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, England, 1994, S. 154–159

PRAVDA, Gisela, 1993: The Radicalization of Feminist Thinking. In: Feminist Pedagogy and Women-Friendly Perspectives in Distance Education. Women's International Network (WIN) Working Conference, Umeå, Sweden. The Women's Study Center of Umeå. Series of reports No. 4, 1993, S. 57–85

PRAVDA, Gisela, 1994: Regeln für den nicht-sexistischen Gebrauch der deutschen Sprache oder: Wie alle Menschen Schwestern und Brüder werden! In: DGB Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 5/1994, Düsseldorf, S. 126–129

PRAVDA, Gisela, 1995: Sind Frauen schuld am schlechten Wetter? In: SOCIAL management. Magazin für Organisation und Innovation, Heft 5, September/Oktober 1995, S. 25–27

PRAVDA, Gisela, 1996a: Frauen lernen anders – weibliche Lernkultur. In: Berufliche Bildung für Frauen. Ausbildung, Weiterbildung, Umschulung (Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Stand Mai 1996) Hrsg.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB), Berlin und Bonn, S. 13–23

PRAVDA, Gisela, 1996b: Weibliche Denk- und Handlungsstrukturen – auch im Fernstudium? In: Martha BERGLER (Hrsg.): Didaktik des Fernstudiums aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Dokumentation zum Symposium am 6./7. 11.1995 in Tübingen, Universität Kaiserslautern und Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen, S. 68–80

PRAVDA, Gisela, 1997: Women's Ways of Learning. In: The New Learning Environment. A Global Perspective. Conference Abstracts (in der Kurzfassung) und auf CD-Rom (in der Langfassung), Veröffentlichung anläßlich der 18. Weltfernunterrichtskonferenz des International Council for Distance Education (ICDE) vom 2. – 6. 6. 1997 an The Pennsylvania State University, Penn State, USA

PRAVDA, Gisela, 1999a: Eine frauenzentrierte Analyse zu einem Ausbilderhandbuch. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. Hrsg. DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND, Heft 7/8–99, Düsseldorf, S. 26 ff.

PRAVDA, Gisela, 1999b: Gleichbehandlung von Frauen und Männern in Sprache, Inhalt und Methode. In: Frauen in der beruflichen Bildung. Teil I: Frauen in (Frauen-?) Berufen, Teil II: Frauenforschung im BIBB. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Stand Juli 1999. Hrsg.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB), (Der Präsident), Berlin und Bonn, S. 117–127

PRAVDA, Gisela, 1999c: Nicht-sexistische Forschung. In: Frauen in der beruflichen Bildung. Teil I: Frauen in (Frauen-?) Berufen, Teil II: Frauenforschung im BIBB. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Stand Juli 1999. Hrsg.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB), Berlin und Bonn, S. 129–136

PRAVDA, Gisela, 2001a: Zum anderen Lernen von Frauen. Rezeption der amerikanischen Forschung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 305–320

PRAVDA, Gisela, 2001b: Brauchen wir für die Berufsqualifizierung junger Frauen das Gender-Mainstreaming? – Kommentar. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) Jahrgang 30, Heft 6, S. 3–4

PRESSE- UND INFORMATIONSAMT der Bundesregierung (Hrsg.), 1991: Politik für Frauen, 8. Auflage, Bonn

PRÜMMER, Christine von/KIRKUP, Gill, 1994: How can distance education address the particular needs of women? Paper presented to the workshop on University Level Distance Education in Europe – Assessment and Perspectives – (ULDEE), Hagen, 2.–3.12.1994

PRÜMMER, Christine von/KIRKUP, Gill/SPRONK, Barbara, 1988: Women in Distance Education. In: SEWART, David/DANIEL, John (Eds.): Developing Distance Education. Papers submitted to the 14th World Conference, International Council for Distance Education, Oslo, S. 57–62

PRÜMMER, Christine von/ROSSIE, Ute, 1991: Relevanz von Studienzentren für Frauen und Männer. Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Fernstudentinnen und Fernstudenten. In: Frauen im Fernstudium Heft 3, Fernuniversität, Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZFE), Hagen

PRÜMMER, Christine von, 1993: Women-friendly Perspectives in Distance Education. In: Feminist Pedagogy and Women-Friendly Perspectives in Distance Education. Papers presented at International WIN (Women's International Network) Working Conference, 10th to 13th June 1993, Umeå, Sweden. The Women's Study Center of Umeå, Series of reports No. 4, 1993, S. 4–28

PUSCH, Luise F. (Hrsg.), 1983: Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch, Frankfurt/Main

PUSCH, Luise F., 1990: Alle Menschen werden Schwestern. Feministische Sprachkritik, Frankfurt/Main

PUSCH, Luise F., 1991a: Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik, Frankfurt/Main

PUSCH, Luise F., 1991b: Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott. Das DUDEN-Bedeutungswörterbuch als Trivialroman. In: PUSCH, Luise F.: Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik, Frankfurt/Main, S. 135–144

PUSCH, Luise F., 1999: Die Frau ist nicht der Rede wert. Aufsätze, Reden und Glossen, Frankfurt/Main

REGENHARD, Ulla, 1998: Die männliche Wirtschaft. Geschlechtertrennung und Konzepte zur Frauenintegration. Projektbericht, Berlin (fhw-Forschung; 32/33)

REGENHARD, Ulla/MAIER, Friederike/CARL, Andrea-Hilla (Hrsg.), 1994: Ökonomische Theorien und Geschlechterverhältnis. Der männliche Blick der Wirtschaftswissenschaft. Projektbericht, Berlin (fhw-Forschung; 23/24)

Reglement für die sprachliche Gleichstellung. Stadtratsbeschluss vom 26.1.1994 der Stadt Zürich, unveröffentlichtes Manuskript

REINHARZ, Shulamit, 1992: Feminist Methods in Social Research, Oxford University Press

RETTKE, Ursula, 2000: Multimediale Fallbearbeitung in multimedialer Lernumgebung am Arbeitsplatz zu Hause für Frauen in der Familienphase – Teil B – wissenschaftliche Begleitung. Projekt MEDIA-LEARN, herausgegeben vom BILDUNGSZENTRUM DER WIRTSCHAFT IM UNTERWESERGEBIET E.V. – Institut für Wissenschaftstransfer und Personalentwicklung, Bremen

Richtlinien der Erziehungsdirektorenkonferenz der deutsch- und gemischtsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann vom 17.9.1992, Schwägalp, unveröffentlichtes Manuskript

RÖSGEN, Anne, 1999: Lernen Frauen anders? Vortrag im Rahmen des Workshops „Multimedial basierte Lernsoftware und Telelernen“ in der Weiterbildung mit Wiedereinsteigerinnen und arbeitssuchenden Zielgruppen, veranstaltet vom Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e.V. und dem Arbeitgeberverband Bremerhaven im Rahmen des Wirtschaftsmodellversuchs „Multimediale Fallbearbeitung in multimedialer Lernumgebung am Lernplatz zu Hause für Frauen in der Familienphase“ (MEDIA) am 26.11.99 in Bremen, dokumentiert auf CD-ROM

RÜHMKORF, Eva/SADROZINSKI, Renate: Frauen „erobern“ den öffentlichen Dienst – aber nicht die guten Posten. Bericht über eine Untersuchung zur Chancengleichheit von Frauen und Männern im öffentlichen Dienst in Hamburg, Berichte und Dokumente, Nr. 620 vom 3.10.1980, Unveränderter Nachdruck, Hamburg, o.J.

SCHEICH, Elvira, 2000: Naturwissenschaften. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 193–206

SCHELHOWE, Heidi, 2000: Informatik. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 207–216

SCHEMME, Dorothea, 2001: Frauenbildung in den Betrieben. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 597–608

SCHIERSMANN, Christiane, 1987: Allgemein-Bildung und weibliche Kultur. In: SCHLUTZ, Erhard/SIEBERT, Horst (Hrsg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung, Universität Bremen (Tagungsberichte Nr. 16), Bremen

SCHIERSMANN, Christiane, 1993: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Weinheim und München

SCHIERSMANN, Christiane, 1997: Lernen Frauen anders? Geschlechtsdifferente Aspekte des Sprach- und Kommunikationsverhaltens und Konsequenzen für die Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen, Neuwied u. a. 1997, Heft 8, S. 1–20

SCHIERSMANN, Christiane, 2001a: Bereiche der beruflichen Weiterbildung von Frauen. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 437–446

SCHIERSMANN, Christiane, 2001b: Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 275–282

SCHMIDT, Gunter, 2000: Sexualwissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 180–192

SCHMITTER, Romina, 1991: Die Gleichberechtigung der Lehrerinnen. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt/Main

SCHNIEDEWIND, Nancy, 1987: Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies, Radical Teacher, No. 18, S. 25–28

SCHREYÖGG, Friedel, Leiterin der Gleichstellungsstelle, München. In: GRABRUCKER, Marianne, 1993: Vater Staat hat keine Muttersprache, Frankfurt/Main

SCHUSTER, Marilyn/VAN DYNE, Susan, 1984: Placing Women in the Liberal Arts: Stages of Curriculum Transformation, Harvard Educational Review, Vol. 54, No. 4

SEELAND, Susanne, 1986: Koedukation nützt nur den Männern – Erfahrungen der amerikanischen Frauen-Colleges. In: Frauenforschung. Informationsdienst des Forschungsinstitutes Frau und Gesellschaft, Heft 3/1986, S. 97

SENAFAD (Servicio Nacional de Aprendizaje Formación Abierta y a Distancia), o.J.: Administración de Pequeñas Empresas, Publicaciones SENA, Dirección General, Bogotá

SEYFRIED, Brigitte, 1994: Team und Teamfähigkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 23. Jahrgang, Heft 3, S. 23–28

SIEBERT, Horst, 1996: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied, Kriftel, Berlin (Grundlagen der Weiterbildung)

SLUPIK, Vera, 1991: Diskriminierung von Mädchen und Frauen in der Schule aus rechtlicher Sicht. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt/Main

SMITHSON, Isaiah, 1990: Introduction: Investigating Gender, Power, and Pedagogy. In: GABRIEL, Susan L./SMITHSON, Isaiah (Eds.): Gender in the Classroom. Power and Pedagogy, Urbana and Chicago, S. 1–27

SPENDER, Dale, 1984: Mit Aggressivität zum Erfolg: Über den doppelten Standard, der in den Klassenzimmern operiert. In: TRÖMEL-PLÖTZ, Senta (Hrsg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen, Frankfurt/Main, S. 71–89

SPENDER, Dale, 1985: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen, Frankfurt/Main

SPIESS, Gesine, 1991: Leitfaden für ein geschlechtergerechtes Sprechen. Herausgegeben von der LANDESHAUPTSTADT DÜSSELDORF, Frauenbüro

SPIEß, Gesine, 1998: Vater Staat und seine ungleichen Töchter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 41–42, 2.10.1998, S. 43–46

Sprache macht Politik. Wie die ausschließlich weiblichen Personenbezeichnungen die Gemeindeordnung von Wädenswil zu Fall brachten. Eine Analyse der Abstimmung über die Revision der Gemeindeordnung in Wädenswil vom 26.9.1994, herausgegeben von FACHSTELLE FÜR GLEICHBERECHTIGUNGSFRAGEN DES KANTONS ZÜRICH, BÜRO FÜR DIE GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN DES KANTONS BASEL-LANDSCHAFT, FACHSTELLE FÜR FRAUENFRAGEN DER STADTVERWALTUNG ZÜRICH, Zürich, 1994

Sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter in der Gesetzessprache. Bericht der PARLAMENTARISCHEN REDAKTIONSKOMMISSION vom 22.9.1992, 92.077, 1992–613

Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann in der Gesetzes- und Verwaltungssprache. Bericht einer interdepartementalen Arbeitsgruppe der Bundesverwaltung, herausgegeben von der SCHWEIZERISCHEN BUNDESKANZLEI, Bern, 1991

SPRONK, Barbara, 1994: Introduction to Gender in Distance Education. In: Open Praxis, Vol. 1, S. 10–11

STAHLBERG, Dagmar/SCZESNY, Sabine, 2001: Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau, 52. Jahrgang, Heft 3, S. 131–140

STANTON, Ann, 1996: Reconfiguring Teaching and Knowing in the College Classroom. In: GOLDBERGER, Nancy/TARULE, Jill/CLINCHY, Blythe/BELENKY, Mary: Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing, New York, S. 25–56

STEPHAN, Inge, 2000a: Gender, Geschlecht und Theorie. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 58–96

STEPHAN, Inge, 2000b: Literaturwissenschaft. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 290–299

STEPHAN, Inge/BRAUN, Christina von, 2000: Einleitung. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 9–15

STUDER, Liliane, 1994: [Rezension von] MÜLLER, Sigrid/FUCHS, Claudia, 1993: Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten. In: Gesetzgebung heute, 1994/1, Mitteilungsblatt der Schweizerischen Gesellschaft für Gesetzgebung, herausgegeben von der SCHWEIZERISCHEN BUNDESKANZLEI, Bern

TANNEN, Deborah, 1986: That's Not What I Meant! How Conversational Style Makes or Breaks your Relations with others, New York, Reprint, 1992 (twice)

TANNEN, Deborah, 1993: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden, aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann, 3. Auflage 6/93, Hamburg

Taschenbuch der Frauenpresse 94/95, herausgegeben vom Verlag ROMMERSKIRCHEN in Kooperation mit der ARAL AG, Remagen-Rolandseck, 1989

TAYLOR, Lee/KIRKUP, Gill, 1994: From the Local to the Global: Wanting to See Women's Participation and Progress at the OUUK in a Wider Context. In: Open Praxis, Vol. 1, pp. 12–14

TAYLOR, Sharon/KEOUGH, Erin M., 1995: Women's Economic Network. In: SEWART, David (ed.): One World Many Voices. Quality in Open and Distance Learning, 17th World Conference for Distance Education, Birmingham, Volume 1, S. 355–358

TEHERANI-KRÖNNER, Parto, 2000: Agrarwissenschaften. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 217–230

THORN, Christiane, 2002: Nachhaltigkeit hat (k)ein Geschlecht. Perspektiven einer gendersensiblen zukunftsfähigen Entwicklung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 33–34, 19.8.2002, S. 38–46

TRÖMEL-PLÖTZ, Senta (Hrsg.) 1984: Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen, Frankfurt/Main

TRÖMEL-PLÖTZ, Senta, 1980: Sprache, Geschlecht und Macht, Linguistische Berichte 69, S. 1–14

TRÖMEL-PLÖTZ, Senta, 1982: Frauensprache: Sprache der Veränderung, Frankfurt/Main

TUIMALAELI'IFANO, Eileen, 1994: Addressing some Gender Issues in Distance Education at the University of the South Pacific. In: Open Praxis, Vol. 1, S. 15–18

VALTIN, Renate, 2001: Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 345–354

VENTH, Angela, 2001: Gesundheitsbildung für Frauen. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 513–520

VOLKART, Ivonne: Luce Irigaray – Das neidische Geschlecht. In: du. Die Zeitschrift für Kultur 93, Nr. 11, S. 76–79

WALTER, Otto, 1991: Bürgernahe Sprache in der Verwaltung, herausgegeben vom BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUM DES INNERN, München

WALTER, Willi, 2000: Gender, Geschlecht und Männerforschung. In: BRAUN, Christina von/STEPHAN, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar, S. 97–115

WARREN, Virginia L.: Guidelines for Non-Sexist Use of Language, 1986. Ed.: APA [American Psychological Association] Committee on the Status of Women in the Profession. Published in the Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association in February 1986, Vol. 59, No. 3, S. 471–482

WEILER, Kathleen, 1988: Women Teaching for Change. Gender, Class and Power, New York/Westport, Connecticut/London

WEINRICH, Harald, 1994: Die Etikette der Gleichheit. Der Spiegel 28/1994, S. 163–166

WEISCHEDEL, Wilhelm, 1979: Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken, München, 5. Auflage

WHORF, Benjamin Lee, 1991: Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek

WINTER, Regine, 1994: Frauen verdienen mehr. Zur Neubewertung von Frauenarbeit im Tarifsystem, Berlin

WODAK, Ruth/FREISTRITZER, Gerd/MOOSMÜLLER, Sylvia/DOLESCHAL, Ursula, 1987: Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Linguistische Empfehlungen zur sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann im öffentlichen Bereich (Berufsbezeichnungen, Titel, Anredeformen, Funktionsbezeichnungen, Stellenausschreibungen). Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Stellung der Frau, Nr. 16/1987, herausgegeben vom BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, Wien

Words that Count Women Out/In, 1993, Edited by Ontario Women's Directorate, 2nd ed.

ZIERAU, Johanna, 2001: Frauen in der politischen Bildung. Strategisches Lernen für Frauen in Politikfeldern. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 409–420

Verzeichnis der Abkürzungen

AdA	Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
BBF	Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung
BBiG	Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 mit Änderungen
BerBiFG	Berufsbildungsförderungsgesetz vom 23. Dezember 1981 mit Änderungen
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BWU	Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e.V.
FernUSG	Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz) vom 24. August 1976 mit Änderungen
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 mit Änderungen
GGo	Gemeinsame Geschäftsordnung der Bundesministerien
IHK	Industrie- und Handelskammer
IWP	Institut für Wissenschaftstransfer und Personalentwicklung
KAW	Konzertierte Aktion Weiterbildung
KOBRA	Koordinierungs- und Beratungszentrum für die Weiterbildung von Frauen
MEDIA	Modellversuch *„Multimediale Fallbearbeitung in multimedialer Lernumgebung am Lernplatz zu Hause für Frauen in der Familienphase“*
OUUK	Open University in Großbritannien
ZFU	Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht

How are women represented in learning materials? The author scrutinizes course materials that are used in vocational distance learning for gender bias. Besides language and pictures, she analyses the image of the woman as it is indirectly conveyed through these materials. She comes to the conclusion that female learners are constantly ignored throughout all courses analysed. Linguistic, didactic and content-related patterns that are geared to men still propagate an outdated hierarchy of genders. Therefore, the author develops checklists aimed at avoiding gender-biased language and at promoting unbiased contents and gender-sensitive teaching methods.

Wie werden Frauen in Lehrmaterialien dargestellt? Die Autorin untersucht aus der Genderperspektive Unterrichtstexte für berufsbildende Fernlehrgänge. Analysiert werden nicht nur Sprache und Bilder der Lernmaterialien, sondern auch das in ihnen unausgesprochen transportierte Frauenbild. Ihr Ergebnis: Alle untersuchten Lehrgänge ignorieren durchgängig die Lernerinnen. An Männern orientierte Muster in Sprache, Inhalt und Didaktik schreiben eine unzeitgemäße Geschlechterhierarchie fort. Deshalb entwickelt die Autorin Checklisten zur Vermeidung sexistischer Sprache, für geschlechtergerechte Inhalte und für eine gendersensible Didaktik.

Die Genderperspektive in der Weiterbildung

ISBN 3-7639-0987-7
9 783763 909872

W. Bertelsmann Verlag
Bielefeld

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

BIBB