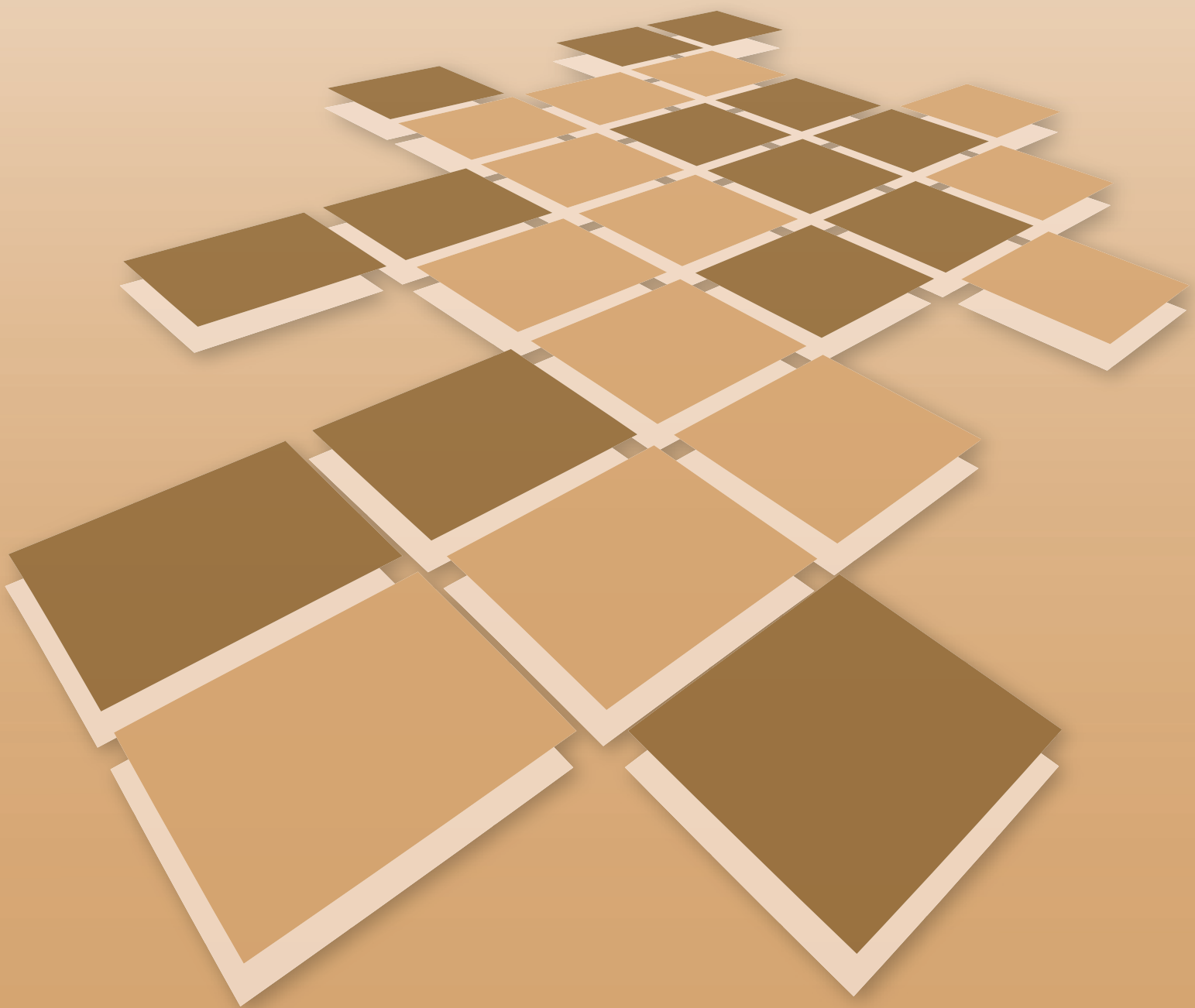


Anita Brünner | Susanne Huss | Karin Kölbl

Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung

Seminarunterlagen



IMPRESSUM

Herausgeber: g-p-s / generationen • potenziale • stärken | Entwicklungspartnerschaft der Gemeinschaftsinitiative EQUAL | gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds

Autorinnen: Mag^a. Anita Brünner | Mag^a. Susanne Huss | Mag^a. Karin Kölbl

Wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Drⁱⁿ. Elke Gruber | Univ.-Ass. Drⁱⁿ. Monika Kastner

Klagenfurt, Dezember 2006

ALPEN-ADRIA
UNIVERSITÄT
KLAGENFURT



EQUAL



INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	4
2	Hinweis zu den Seminarunterlagen.....	4
3	Aufbau und Gebrauch der Seminarunterlagen	4
4	Fachbeiträge	6
5	Tabellen und Grafiken	40
6	Kommentierte Literaturliste	53
7	Karikaturen	90

1 EINLEITUNG

Im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft „generationen • potenzielle • stärken“ (g-p-s), welche vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und dem europäischen Sozialfonds gefördert wurde, beschäftigte sich die Alpen-Adria Universität Klagenfurt mit dem Modul „Didaktik – Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung“. Das Hauptziel von Didaktik war die Entwicklung eines Modell-Curriculums zur alters- und gendersensiblen Didaktik, mit Berücksichtigung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), für die betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten über 45. Im Zuge dessen entstanden neben einem Leitfaden für Betriebe adäquate Seminarunterlagen für die betriebliche Weiterbildung von älteren Beschäftigten.

2 HINWEIS ZU DEN SEMINARUNTERLAGEN

Die Seminarunterlagen verstehen sich als Angebot und Zusatz zum Modell-Curriculum. Zum einen dienen sie als Arbeitsunterlagen zur Verwendung in Seminaren der betrieblichen Weiterbildung. Zum anderen bieten sie die Möglichkeit einer weiteren vertiefenden Auseinandersetzung mit der alters- und gendersensiblen Didaktik. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass bei den Seminarunterlagen kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird, da sie beispielhaft für die Fülle und Vielfalt des erhältlichen Materials stehen. Sie können jederzeit von der Benutzerin/dem Benutzer erweitert und ergänzt werden.

3 AUFBAU UND GEBRAUCH DER SEMINARUNTERLAGEN

Die Seminarunterlagen lassen sich in vier Hauptbereiche unterteilen. Der erste Abschnitt beinhaltet Fachbeiträge aus Sammelbänden, Zeitschriftenartikel und Unterlagen, die während der Projektlaufzeit von der Universität Klagenfurt erarbeitet wurden. Dieser Abschnitt stellt das Arbeiten mit Texten in den Vordergrund und ermöglicht somit den Teilnehmenden ein selbst gesteuertes Arbeiten und Lernen.

Im zweiten Abschnitt finden sich Tabellen und Grafiken wieder, welche zu den Themenbereichen Lernen, Didaktik, gendersensible Didaktik, Lernziele, Methoden, Bedarfsermittlung, Informationsauswahl, selbst gesteuertes Lernen und Evaluation zuordenbar sind. Tabellen und Grafiken eignen sich sehr gut für eine kurze visuelle Darstellung eines thematischen Aufrisses.

Im dritten Abschnitt werden ausgewählte Publikationen vorgestellt, das heißt dieser Abschnitt stellt eine kommentierte Auswahl von themenspezi-

fischer Literatur zur Verfügung. Die Literaturliste kann für eine weitere vertiefende Beschäftigung mit dem Thema herangezogen werden.

Der vierte Abschnitt beinhaltet Karikaturen zum Thema Lernen und Weiterbildung. Sie eignen sich vor allem als Einstiegsmöglichkeit, wie auch Auflockerungsmöglichkeit in Bildungsmaßnahmen.

Hinweis: In Bildungsmaßnahmen kann auch mit Filmen gearbeitet werden, da sie Prozesse, Entwicklungen und komplexe Zusammenhänge anschaulich darstellen können. Beispielsweise eignen sich Filme sehr gut als Einstieg in eine Thematik wie auch zur Sensibilisierung für eine Problematik.

**AUS: ARNOLD, ROLF/SCHÜSSLER, INGBERG (HG.)
(2003): ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK. ERWACHSENEN-
PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN UND ERFAHRUNGEN. BALT-
MANNSEWELER**

Seite 108–119

ROLF ARNOLD, CLAUDIA GÓMEZ TUTOR UND JUTTA KAMMERER

**Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermög-
lichungsdidaktik - Anforderungen an Lehrende**

1 Einleitung

Die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen bringen es mit sich, dass auch Lehren und Lernen neue Wege gehen, sich neue didaktische Prinzipien etablieren und diese wiederum veränderte Anforderungsprofile für Lehrende nach sich ziehen. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dieser Strukturwandel einen „Entmaterialisierungs-, Entkanonisierungs- und Entinstitutionalisierungsdruck“ (Fornec 2002, S. 242), der zur Folge hat, dass verschiedene Elemente des Lernprozesses, die bisher in der Verantwortung der Lehrenden lagen, den Lernenden verfügbar und (mit-)bestimmbar gemacht werden.

Mit dem hiermit verbundenen Lernkulturwandel geht die Vorstellung einher, dass erfolgreiche Lernprozesse selbstgesteuert ablaufen. Diese Auffassung rekurriert auf ein Verständnis von Lernen als eigenaktivem und konstruktivem Prozess, welches durch die Hirnforschung (Spitzer 2002) in vielfacher Hinsicht bestätigt wird. Als Konsequenz hieraus werden die vorherrschenden Formen einer Inhaltsorientierung der Bildungsinstitutionen durch eine stärkere Methodenorientierung abgelöst, die Vorkehrungen dafür trifft, dass sich selbstreferenzielle Aneignungsprozesse der Lernenden entfalten und sich die notwendigen Kompetenzen für ein lebenslanges Lernen entwickeln können. Parallel hierzu verändert sich die Rolle der Lehrperson, indem sie verstärkt die Moderation des Lernprozesses übernimmt und weniger für die alleinige und direkte Wissensvermittlung zuständig ist.

Die Ermöglichungsdidaktik bildet einen Erklärungsrahmen für ein solches didaktisches Handeln. Sie schafft Lehrenden einen Freiraum und die professionelle Distanz zum Lernenden, indem die Handlungslogik zwischen Vermitteln und Aneignen zugunsten von Begleitung und Ermöglichung sowie Selbststeuerung aufgebrochen wird. Durch diese Wendung wird der Idee der „Machbarkeit“ von Wissen eine Absage erteilt und das lernende Individuum mit seiner prinzipiellen Eigensteuerung in den Vordergrund gerückt, oder wie Juan Ignacio Pozo (2000, S. 37) es ausdrückt: „Lernen bedeutet nicht, mentale *Photokopien* der Welt herzustellen noch bedeutet Lehren, ein Fax an das Gehirn der Lernenden zu schi-

Selbstlernkompetenz als Voraussetzung einer Ermöglichungsdidaktik

109

cken, damit dieses eine Kopie macht, die der Lehrer am Tag der Prüfung mit dem geschickten Original vergleichen kann.“¹

Lernen bedeutet hingegen, dass die Lernenden die neuen Inhalte mit solchen Inhalten verbinden, die schon in ihren Wissensnetzen vorhanden sind und damit individuelle Verankerungen bzw. neuronale Repräsentationen von einem neuen Inhalt (Spitzer 2002, S. 34) entstehen können. Was und wie gelernt wird, hängt demnach sehr stark von den individuellen Voraussetzungen ab. Heinz von Foerster bringt in einem Interview diesen Gedanken auf den Punkt: „Der Mensch ist ein Möglichkeitswesen, dessen Reaktionen und Verhaltensweisen prinzipiell unvorhersehbar sind. Es könnte prinzipiell auch anders sein, es könnte immer et- was ganz Unvorhersehbares geschehen“ (Kahl 1998, S. 67).

Den Menschen als Möglichkeitswesen zu verstehen bedeutet dann, individuelle Unterschiede im gesamten Lernvorgang anzuerkennen sowie zu unterstützen und damit dem Lernenden zu dem zu verhelfen, was sein kann. Individualisierung im Lernprozess bedeutet allerdings auch, dass die Lernenden einer neuen und unge- wohnten Situation ausgesetzt sind, die auch Ängste verursachen kann, weil die Vorstellung, sich nicht im engmaschig vorbereiteten Lernnetz des Lehrenden auf- zuhalten, Unsicherheit mit sich bringen kann.

Mit dem Blick auf das selbstgesteuert lernende Individuum und das damit einher- gehende neue Lehr-Lernarrangement zeigen sich Veränderungen in den Anforder- ungen an Lernende und Lehrende, was auf beiden Seiten neue Kompetenzen er- forderlich macht. Auf dieser Grundlage lassen sich die Unsicherheitsfaktoren in den Lernsituationen reduzieren und eine Basis für kreative Lernprozesse schaffen.

2 Selbstlernkompetenzen der Lernenden

Nähert man sich der Entwicklung ermöglichungsdidaktischer Arrangements aus der Perspektive der Lernenden, so ist es sinnvoll, zunächst das Lernverständnis noch näher zu betrachten, das der neuen Lernkultur zugrunde liegt. Reinmann- Rothmeier und Mandl (2001) beschreiben Lernen als einen lebenslangen Prozess, der sowohl informelle als auch formelle Prozesse einschließt und sich ganzheit- lich vollzieht, wobei Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situati- ver und sozialer Vorgang ist. Diese Sicht stellt die bisherigen Erfahrungen der Lernenden in Frage, die bislang aufgrund der herkömmlichen Lernarrangements eher eine konsumtive und rezeptive Haltung eingenommen hatten.

¹ Originalzitat: „Aprender no es hacer *fotocopias* mentales del mundo ni enseñar es enviar un fax a la mente del alumno para que ésta emita una copia, que el día del examen el profesor compara con el original en su día enviado por él“ (Pozo 2000, S. 37)

Die eigenständige Gestaltung von Lernsituationen bedeutet nunmehr, dass die Lernenden eigene Entscheidungen fällen und damit die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, wobei sie stärker zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff angeregt werden. Diese aktive Haltung ist erforderlich, da Lernen nur dann stattfindet, wenn „selektive Aufmerksamkeit eine Zunahme der Aktivierung genau derjenigen Gehirnmareale (ermöglicht), welche die jeweils aufmerksam und damit bevorzugt behandelte Information verarbeiten“ (Spitzer 2002, S. 155). Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass die bislang erworbenen Fähigkeiten ausreichen, den Lernprozess in dieser selbstgesteuerten Form zu gestalten. Hingegen ist damit zu rechnen, dass das neue Lernarrangement die Lernenden zunächst überfordert oder in ein Chaos stürzt, welches zu bewältigen sie zunächst irritiert und bisweilen ängstigt. Gefordert ist deshalb die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen bei den Lernenden, d.h. es müssen Bereitschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person vorhanden sein, um beim Lernen die Schritte der Antizipation bzw. Planung, der Durchführung und der Kontrolle bzw. Evaluation selbst aktiv zu bewältigen. Als gleichermaßen relevant erweisen sich dabei die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Personale Kompetenz sowie die Emotionale Kompetenz, wie eine empirische Untersuchung zu diesem Thema ergab (vgl. Arnold/ Gómez Tutor/ Kammerer 2002). Dabei stellte sich heraus, dass Personen mit einem hohen Grad an Selbststeuerung im Vergleich zu Personen mit wenig Selbststeuerung ganz spezifische Kompetenzen in den genannten Bereichen aufweisen. Zusätzlich zu den angeführten signifikant unterschiedlichen Kompetenzbereichen lassen sich mit der Sozialen Kompetenz und der Kommunikativen Kompetenz zwei weitere lernrelevante Bereiche feststellen, die aber keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen aufweisen. Soziale und Kommunikative Kompetenzen scheinen demnach für alle Lernenden eine ähnliche, jedoch nicht besonders ausgeprägte Relevanz zu besitzen.

Im Detail betrachtet fällt auf, dass hoch-selbstgesteuert Lernende im Bereich der Fachkompetenz mehr anschlussfähiges Vorwissen für ihren beabsichtigten Lernbereich aufweisen. Dies bestätigt die Aussagen von Reinmann-Rothmeier/ Mandl (2001, S. 626), die in ihren lerntheoretischen Ausführungen davon ausgehen, dass anschlussfähiges Wissen für selbstgesteuertes Lernen eine Voraussetzung darstellt und erst auf dieser Basis kognitive Prozesse im Sinne der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (Reich 1997) möglich werden.

Als zweiter Bereich zeigt die Methodenkompetenz, dass hoch-selbstgesteuert Lernende wesentlich mehr methodische Kompetenzen einsetzen als wenig-selbstgesteuert Lernende. Insgesamt sind hier vor allem die Planungs-, Strukturierungs- und Überprüfungsstrategien zu nennen, die von den hoch-selbstgesteuert Lernenden signifikant häufiger genannt werden. Wenn wenig-selbstgesteuert Lernende überhaupt Methodenkompetenzen einsetzen, dann sind dies Wiederholungsstrategien oder Strategien wie das Markieren sowie langsames Vorgehen beim Umgang mit schwierigerem Stoff. Hoch-selbstgesteuert Lernende scheinen

demnach mehr Strategien zur Tiefenverarbeitung (also Planung, Überprüfung und Strukturierung des Lernstoffes), wenig-selbstgesteuert Lernende mehr oberflächchenverarbeitende Strategien (Markieren, Wiederholen, Auswendig lernen) zu verwenden. Zu solchen Ergebnissen kommt auch Creß (1999, S. 85) in ihrer Untersuchung über personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen von Erwachsenen, wobei sie die Feststellung trifft, dass hoch-selbstgesteuerte Personen eher „elaborative“ Strategien, wenig-selbstgesteuerte Personen „wiederholende“ Strategien bevorzugen. Diese Ergebnisse bestätigen eine weitere Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens, nämlich, dass Lernende für ihre Steuerungs- und Kontrollprozesse selbst verantwortlich sein müssen, um optimale Lernergebnisse zu erzielen (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001, S. 626). Entscheidend für den Einsatz von tiefenverarbeitenden Strategien könnte die Einsicht bei den Lernenden sein, sich für einen erfolgreichen und nachhaltigen Lernprozess auch mit den traditionell den Lehrenden überlassenen planerischen und evaluatorischen Aufgaben im Lernprozess stärker befassen zu müssen.

Beim dritten Kompetenzbereich, der Personalen Kompetenz, fällt auf, dass hoch-selbstgesteuert Lernende mehr Energie und Konzentration auf ein Ziel hin einsetzen, denn gerade solche Faktoren wie „Vollendungswunsch“, „Anstrengung“ und „Aufmerksamkeit“ sind bei dieser Lerngruppe signifikant höher. Hoch-selbstgesteuert Lernende fokussieren die Zielerreichung im Lernprozess anscheinend stärker, zusätzlich ist auch ihre intrinsische Motivation signifikant höher. Auch Creß (1999) konnte feststellen, dass tiefenverarbeitend Lernende, also hoch-selbstgesteuert Lernende, mehr intrinsische Motivation in den Lernprozess einbringen, wohingegen die an oberflächlicher Verarbeitung orientierten wenig-selbstgesteuert Lernenden eher extrinsisch motiviert werden können. Diese Ergebnisse belegen die These von Reinmann-Rothmeier/ Mandl (2001), dass Lernen ein aktiver Prozess ist, für den zumindest situatives Interesse entwickelt werden muss.

Hinsichtlich der Emotionalen Kompetenz sind es die positiv gefärbten Stimmungen, die bei den hoch-selbstgesteuert Lernenden stärker ausgeprägt sind. Damit rückt das bislang vernachlässigte Gebiet der emotionalen Anteile in Lernprozessen in den Blick und macht deutlich, dass Motivation und Lerntechniken allein nicht die einzigen Erfolgsgaranten in Lernprozessen sind. Hierauf weisen auch die Ergebnisse von Konrad (1997) hin, der bei Lehramtstudierenden feststellen konnte, dass es einen Zusammenhang zwischen metakognitiven Variablen, intrinsischer Motivation und emotionaler Befindlichkeit gibt. Gerade das für Lernprozesse grundlegende Element „Interesse“, das sich auch in der intrinsischen Motivation ausdrückt, ist dabei nach Prenzel, Lankes und Minsal (2000) eng mit der emotionalen Komponente verbunden, denn „positive, anregende und bewegende Gefühle, die Handlungen begleiten oder – als gefühlsbezogene Valenzen (...) – auf Gegenstandsaspekte gerichtet sind, indizieren Interesse“ (ebd. 2000, S. 13).

Der Blick auf den Bereich der Kommunikativen Kompetenz zeigt, dass hochselbstgesteuert Lernende nur leicht erhöhte zufällige Werte aufweisen. Sie scheinen sich demnach etwas mehr mit den kommunikativen Anteilen in Lernsituationen auseinander zu setzen, und zwar sowohl mit konstruktiven Anteilen als auch mit Anteilen fehlgeschlagener Kommunikation. Allerdings könnte die größere Sensibilität für kommunikative Prozesse auch mit ihren höheren (oder ihnen von den Lernpartnern zugeschriebenen) Fachkompetenzen zusammenhängen, wodurch diese Personen stärker in Lernprozessen das Wort ergreifen oder es ihnen aufgrund der Erwartungen erteilt wird.

Schließlich weist auch der Bereich der Sozialen Kompetenz keine signifikanten Ergebnisse auf, hochselbstgesteuert Lernende suchen jedoch vergleichsweise eher nach Rat, was mit ihrer stärkeren Zielgerichtetheit im Lernprozess zusammenhängen kann. Gleichzeitig zeigen sich hochselbstgesteuert Lernende aber weniger interessiert an Zusammenarbeit mit anderen, die sie vermutlich als eher hinderlich ansehen, wenn es darum geht, ihrem Ziel näher zu kommen. Dennoch erkennen sie genauso wie die wenig-selbstgesteuert Lernenden die große Bedeutung von Lerngruppen. Sie stehen also dem sozialen Austausch nicht völlig ablehnend gegenüber, aber in der Tendenz erscheinen sie eher als autonom Lernende.

Damit lässt sich zusammenfassend sagen, dass bei hoch-selbstgesteuert Lernenden stärker lernvorbereitende und lernbegleitende Maßnahmen in ihren Lernprozess integriert sind, wobei sogar die zufälligen Unterschiede bei der Sozialen Kompetenz und bei der Kommunikativen Kompetenz noch tendenziell so gedeutet werden können, dass dieser Bereich bei hoch-selbstgesteuert Lernenden eher bewusst für den Lernprozess eingesetzt wird und das zielgerichtete Vorgehen der hoch-selbstgesteuert Lernenden unterstützen soll. Den hoch-selbstgesteuert Lernenden stehen damit eine Reihe von Selbstlernkompetenzen für ihre Lernprozesse zur Verfügung, die wenig-selbstgesteuert Lernende nicht aufweisen.

Betrachtet man das Konzept eines ermöglichungsdidaktischen Arrangements, so wird deutlich, dass für solche Lernprozesse die beschriebenen Selbstlernkompetenzen erforderlich sind, denn eine „konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold 1999) geht von einem Wissenserwerb aus, bei dem Bildungsinhalte selbstständig erschlossen werden und der Wissenserwerb somit auf die Selbstschließungskräfte der Lernenden abgestellt ist. Diese Kräfte zu aktivieren und optimal zu nutzen wird dadurch gewährleistet, dass den Lernenden die Selbstlernkompetenzen verfügbar sind bzw. sie sich diese aneignen können, um ihre Lernprozesse selbstständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

3 Konsequenzen für die Lehrenden

Die angeführten Ergebnisse zeigen, dass der Lernkulturwandel auch Veränderungen für Lehrende und ihr professionelles Selbstverständnis mit sich bringt. Lehrende müssen Situationen schaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, solche Kompetenzen zu entwickeln, die den Lernprozess vorbereiten und begleiten. Das bedeutet, Lehrende werden auch in Zukunft nicht überflüssig werden, sondern auf sie kommen unterschiedliche Aufgabengebiete zu, die über die übliche Stoffvermittlung und herkömmliche Motivierung der Lernenden hinaus gehen. Auf diese Weise können Lernende vorbereitet werden auf selbstgesteuerte Lernprozesse, denn „selbstgesteuertes Lernen heißt ja gerade nicht, Lernende allein zu lassen im Lernprozess (ohne Lehrperson, ohne Unterstützung), sondern selbstgesteuertes Lernen ist an Voraussetzungen geknüpft, von deren Erfüllung der Erfolg der Lernbemühungen abhängt“ (Kraft 1999, S. 842). Das Selbstverständnis von Lehrenden wird sich damit wandeln von dem eines Experten für das „Was“, also dem eines Vermittlers von Inhalten, hin zu einem Selbstverständnis, das neben inhaltlicher Förderung auch die Begleitung, Beratung und Moderation in Lernprozessen im Blick hat.

Da zunächst ein bestimmtes Niveau an Selbststeuerung nicht vorausgesetzt werden kann, sondern in einem Prozess der Anregung und Anleitung erworben wird, ist es die Aufgabe von Lehrenden, die dafür notwendigen Kompetenzbereiche bewusst zu fördern (vgl. Arnold/ Gómez Tutor/ Kammerer 2003). Dies geschieht einerseits durch die direkte Förderung, indem Kompetenzen als Lerngegenstände in den Mittelpunkt einer Lehrveranstaltung gestellt und gezielt eingeübt werden, und andererseits durch indirekte Förderung im Sinne eines offenen Lehr-/ Lernarrangements, das kompetenzerweiternde Elemente enthält und sowohl die Lernvorbereitung als auch die Lernbegleitung berücksichtigt. Auf einen positiven Effekt durch gezielte Förderung von einzelnen Lernkompetenzen weisen auch die Evaluationsergebnisse zu den selbstorganisierten Lernzirkeln (Mauritz 2000) hin. Soll durch die Einführung des selbstgesteuerten Lernens die Trennung zwischen Lehren und Lernen und der einseitige Methodenbesitz in der Lehr-/ Lernsituation beseitigt werden, so bedeutet dies für die Lehrenden, dass sie zunächst die Lernumgebung entsprechend offen und als Angebot gestalten müssen, damit die Lernenden sich die Inhalte selbst erschließen können. Hinsichtlich einer Förderung von Selbstlernkompetenzen bedeutet dies für die Fachkompetenz, dass den Lernenden anschlussfähiges Wissen angeboten werden muss, wobei durch aktivierende Methoden wie Brainstorming oder Mind-Mapping der vorhandene Wissensstand aktualisiert werden kann. So betrachtet müssen Lehrende hier „Startstrategien“ (Bönsch 2002) einsetzen, um Lernprozesse in Gang zu bringen.

Im Bereich der Methodenkompetenz besteht die Aufgabe darin, die Lernenden von oberflächenverarbeitenden Strategien wie Markieren oder Wiederholen bei-

spielsweise über Lernkarteien hin zu tiefenverarbeitenden Strategien zu führen und hierbei Methoden zur Planung, Strukturierung und Evaluierung von Lernprozessen zu verwenden. Gerade das Wissen über eigene kognitive Stärken und Schwächen hilft, Stärken auszubauen und Schwächen zu kompensieren und dadurch einen Lernprozess methodisch optimiert, gezielter zu vollziehen. Hierbei kommt es vor allem auch auf den Einsatz von metakognitiven Kompetenzen an, die Lernende von Detailwissen entlasten können und einen holistischeren Zugang zum Lernen gestatten, denn „angesichts der Tatsache, dass die Speichermaschinen den Menschen immer mehr von seinen Gedächtnisleistungen entlasten können, erscheint es an der Zeit, dass das Metagedächtnis des Menschen in den Blick genommen wird, welches sich damit begnügen darf zu erinnern, wo die eigentlichen Inhalte abgespeichert sind, statt diese auch noch in sich selbst hinein-zunehmen“ (Linke 2000, S. 95).

Hinsichtlich der Personalien Kompetenz ist es aufgrund der hirmphysiologischen Voraussetzungen notwendig, Aufmerksamkeit, Motivation und Anregung beim lernenden Individuum zu schaffen. Hier können beispielsweise Methoden der kontinuierlichen Evaluation mit einer individuellen Bezugsnorm-Orientierung (Rheinberg 2002) helfen, die Motivation zu erhöhen und gleichzeitig ein positives Selbstkonzept aufzubauen. Andererseits deuten die empirischen Ergebnisse (vgl. Arnold/ Gómez Tutor/ Kammerer 2002) darauf hin, dass das selbstgesteuerte Lernen als solches die Motivation und Zufriedenheit im Lernprozess steigert, so dass hier ein zirkulärer Prozess in Gang gebracht werden kann: Motivation steigert die Selbststeuerungsfähigkeit – Selbststeuerung wirkt sich positiv auf die Lernmotivation aus. Der Anstieg der Selbststeuerung bei den Lernenden kann demnach als Motivierungsmotor genutzt werden, was mühsame und separat geplante Motivierungsphasen in Lehrveranstaltungen entbehrlich macht und kontinuierliche Motivation schaffen kann. Auch strukturierende Hinweise der Lehrperson hinsichtlich der Bedeutung des aktuellen Lernschrittes für zukünftiges Lernen, und damit die Erhöhung der Transparenz von Lernprozessen, kann sich als hilfreich für die Aufrechterhaltung und Erhöhung der Motivation der Lernenden erweisen.

Im Bereich der Emotionalen Kompetenz (Arnold 2003), die sich hieran anschließt, ist es wichtig, die positiven Emotionen zur Installierung eines positiven Selbstkonzeptes zu stärken, damit das Individuum sich als selbstwirksam erlebt, also die subjektive Überzeugung erlangt, dass es sich aufgrund seiner angeeigneten Kompetenzen auch neuen und schwierigen Herausforderungen stellen kann. Daneben stellt auch die gemeinsame Reflexion der auftretenden Lernwiderstände eine Aufgabe für Lehrende dar, um chronischen Stress zu verhindern oder zu verringern, der sich durch Angst und Furcht beim Lernen einstellen kann (Spitzer 2002, S. 169ff.). Die Aufklärung über emotionale Hindernisse des Lernens wird häufig deshalb vernachlässigt, weil Selbststeuerung im Lernprozess so verstanden wird, dass Lernende alleine zurecht kommen sollen, nachdem sie mit adäquaten

Anagnungs- und Verarbeitungsstrategien vertraut gemacht wurden. Die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeit oder Kreativität ist durch eigene Zwanghaftigkeiten oder verborgene Ängste häufig stark behindert, und ein Training dieser Kompetenzebenen bleibt dann zumeist äußerlich.

Demzufolge steht für die Förderung der Selbstlernkompetenzen die Auswahl der Methoden zur Debatte, denn Methoden ermöglichen eine aktive Erfahrung hinsichtlich der Lerninhalte und müssen abgestimmt sein auf die Rahmenbedingungen, die einflussreichen Aspekte der Lehr-/ Lernsituation sowie die Voraussetzungen der Lernenden. Zu beachten gilt hierbei, dass Erwachsene häufig die Methoden bevorzugen, die ihnen von früher bekannt sind, weil diese helfen, Unsicherheiten im Lernprozess und ein damit einhergehendes Fremdheitsgefühl zu verringern. Neue Methoden müssen deshalb vorsichtig und schrittweise angebahnt werden, denn „noch so ausgeklügelte Verfahren finden ihre Begrenzung im sich verweigernden Subjekt, das sich gegen aufgedrängte Lerninhalte oder unge wohnte Arbeitsformen wehrt“ (Meueler 1994, S. 624).

Neben der Förderung der Selbstlernkompetenzen bei den Lernenden resultiert deshalb aus der neuen Rolle der Lehrenden auch die Beratung der Lernenden als ein weiteres Aufgabenfeld (Arnold 2001). Die neue Lernkultur bringt Verunsicherungen bei den Lernenden mit sich, die sich aufgrund ihrer bisherigen eher erzeu gungsdidaktischen Erfahrungen ganz neuen Herausforderungen gegenüber sehen und an der Perspektive, nun „allein“ für den Lernprozess verantwortlich zu sein, scheitern können. Hier gilt es, den Lernenden zu verdeutlichen, dass Suchbewegungen in Lernprozessen eine Normalität darstellen und die daraus resultierenden Verunsicherungen angesichts des Chaos der vielen Einzelbestandteile eines Lernvorganges ein geläufiger Zustand innerhalb eines Lernprozesses sind, wodurch erst ein kreatives „Lernprodukt“ entstehen kann. Die beratende Begleitung in diesem Prozess kann Sicherheit und Vertrauen vermitteln und zur Einsicht verhelfen, dass Fehlschläge der Beginn für neue Fragen und Einsichten sein können. Beratung beinhaltet jedoch auch eine Bestandsaufnahme des derzeitigen Lernverhaltens, so dass Lernende die Möglichkeit bekommen, ihr Lernen zu reflektieren und entsprechend ihrer Bedürfnisse neue Bestandteile und Lernstrategien in ihr Repertoire aufzunehmen. Lehrende können dann einen langsamen Rückzug im Sinne eines „fading out“ antreten und somit die Lernenden immer mehr in das selbständige und selbstgesteuerte Lernen entlassen. Die hierzu notwendige Transparenz zwischen Fremdsteuerung und Selbststeuerung zu schaffen, ist dabei eine grundlegende Aufgabe von Lehrenden, denn „diese Scheinautonomie und die entsprechenden Freiheitsillusionen durchschaubar zu machen und am Ende aufzuheben, ist deshalb der erste und wesentliche Akt eines Lernprozesses, der wirkliche Autonomie und Freiheit begründet“ (Negt 1999, S. 62).

Als dritte Aufgabe für Lehrende ergibt sich schließlich ihre Modellfunktion, denn Lernende können in Lehrveranstaltungen am Modell des Lehrenden und seines

Methodeneinsatzes lernen, indem sie die für sie passenden Methoden auswählen und einüben, die ihren selbstgesteuerten Lernprozess unterstützen. Dabei ist zu betonen, dass es sich bei der Auswahl der Methoden auch um sogenannte traditionelle Methoden handeln kann, denn wichtig ist, die Methode nicht um der Methode willen zu wählen, sondern einen Pool an Methoden bereitzustellen, der traditionelle, aber auch neue (aktivierende) Methoden enthält. Entscheidend bei der Modellfunktion der Lehrperson ist aber ihre Grundhaltung, die dem Individuum mehr Freiraum lässt und lebendiges Lernen ermöglicht.

Förderung von Selbstlernkompetenzen, Beratung und Vorbildfunktion stellen damit zentrale Bereiche dar, in denen Lehrende die selbstgesteuerten Lernprozesse der Lernenden unterstützen und voranbringen können. So kann die Kognitionslastigkeit des Lernens zugunsten einer eher ganzheitlichen Vorgehensweise überwinden werden, wodurch sich bestimmte Lernwiderstände und motivationshemmende Faktoren bei den Lernenden auflösen lassen. Allerdings stehen dabei die von den Lehrenden eingesetzte Didaktik und Methodik im Spannungsfeld zwischen Machbarkeit und ungewissem Erfolg, denn für Lehrende wird schnell klar, dass „man beim didaktischen Handeln alles tun muss, was Lernen erfolgreich macht, und man zugleich weiß, dass damit Lernerfolg eben doch nicht ‚gemacht‘ werden kann“ (Reischmann 1998, S.270).

4 Rolle der Lehrenden aus Sicht der Lernenden

Lehrende legen indessen nicht alleine durch ihr Selbstverständnis von Lehr-Lernprozessen ihre Rolle fest, sondern diese wird obendrein durch die Einstellungen und Vorstellungen der Lernenden über die Aufgaben und die Rolle der Lehrenden bestimmt. Interessant ist hier die Frage, ob sich die Vorstellungen über die Funktion und Rolle von Lehrenden bei den befragten Lernenden mit erhöhten Selbstlernkompetenzen ändert. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (vgl. Arnold/ Gómez Tutor/ Kammerer 2002) machen hier deutlich, dass die hoch-selbstgesteuert Lernenden nach wie vor den Lehrenden einen aktiveren Teil im Lehr-Lernprozess zuschieben und ihre Sicht von der Vorstellung der wenig-selbstgesteuert Lernenden nicht sehr stark differiert. Danach ist für alle Lernenden die Lehrperson hauptsächlich die Person, die einen Überblick und eine Struktur vermittelt sowie die Wissensinhalte adäquat weitergeben soll. Die Vorstellungen über die Lehrpersonen sind demnach immer noch stark traditionell geprägt und haben nach wie vor die Vermittlung und die Aufbereitung des Wissens in verdaubaren Teilen im Visier.

Bei genauerem Blick auf die beiden untersuchten Gruppen fällt auf, dass die hoch-selbstgesteuert Lernenden die Aufgaben der Lehrenden etwas zielgerichteter in inhaltlicher Hinsicht beschreiben, indem sie von den Lehrenden strukturierende und vermittelnde Kompetenzen zur Unterstützung ihrer Tiefenverarbeitung

erwarten, jedoch weniger motivationale Unterstützung des Lernprozesses oder ein direktes Methodentraining. Dies macht wieder deutlich, dass hoch-selbstgesteuert Lernende mit mehr intrinsischer Motivation an die Aufgaben herangehen und so weniger abhängig von einer Außensteuerung sind. Interessant ist jedoch die Tendenz, die Lehrenden eher als methodisches und fachliches Vorbild zu sehen, von dem die entsprechenden Fähigkeiten für die Bewältigung des Lernprozesses (indirekt) erworben werden können. Die wenig-selbstgesteuert Lernenden erwarten dagegen von den Lehrenden in einem etwas stärkeren Ausmaß die Vermittlung von Lernmethoden und die Motivierung und Aktivierung für den Lernprozess. Die zuvor beschriebenen Aufgaben von Lehrenden sind demzufolge je nach Grad der Selbststeuerung der Lernenden ganz unterschiedlich auszufüllen, was die Notwendigkeit einer individuellen Betrachtung der Lernenden nochmals bestätigt.

Diese Ergebnisse bedeuten im Erklärungsrahmen der Ermöglichungsdidaktik, dass bei den Lernenden ein Bewusstseinswandel über die Aufgaben der Lehrenden stattfinden muss, weil nur dann eine erweiterte Übernahme von lernvorbereitenden und lernbegleitenden Maßnahmen durch die Lernenden erreicht werden kann und sich die entsprechenden Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen ausbilden. Nur so ließen sich die Energien für den Lernprozess bündeln und selbstgesteuerte Lernprozesse optimieren. Kann dieser Wandel nicht vollzogen werden, so lässt sich zwar die Methodenkompetenz der Lernenden erweitern, jedoch bleiben damit die alten erzeuungsdidaktischen Konzepte wirksam. Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden kann jedoch dann nicht erreicht werden, obwohl diese eine größere Zufriedenheit schaffen und die allgemeinen Lernleistungen fördern würde (vgl. Arnold/ Gómez Tutor/ Kammerer 2002).

5 Neue Kompetenzen für Lehrende

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass ermöglichungsdidaktische Überlegungen weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen. Nicht nur an die Kompetenzen der Lernenden werden veränderte Ansprüche gestellt, sondern auch Lehrende sind durch die Umgestaltung und Öffnung der Lernprozesse anders als bisher gefordert und müssen ihr professionelles Selbstverständnis als Lehrperson einer Überprüfung unterziehen und ihre Rollendefinition klären (siehe dazu auch den Beitrag von Stabenau, Gergs und Kammerer in diesem Band).

Die durch die neue Lernkultur geschaffene Offenheit schafft jedoch auch für die Lehrenden Überraschungen und setzt Flexibilität in ihrem Handeln voraus. Dies bedeutet, dass Lehrende sich neben ihren bisherigen methodisch-didaktischen Kompetenzen weitere aneignen müssen, um die Heterogenität der Lerngruppe

sowie die unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden zu bewältigen.

Hierzu gilt es auch für die Lehrenden, ihre emotionalen Kompetenzen zu entwickeln, um den Umgang mit den Unsicherheiten und dem Nicht-Planbaren bewältigen zu können. Daneben wird eine erweiterte Methodenkompetenz notwendig, um Lernenden ein für selbstgesteuerte Lernprozesse ausreichendes Repertoire an Lernstrategien an die Hand zu geben. Ein zusätzlich sehr bedeutsamer Bereich sind die Beratungs- und Moderationskompetenzen, die kommunikativen Fähigkeiten, Beobachtungskompetenzen und Empathie mit einschließen, denn „Lehrende sind ‚Beobachter II. Ordnung‘, die nicht nur darauf achten, was die Lernenden denken, wahrnehmen, erkennen, sondern auch, wie sie ihre Wirklichkeiten konstruieren, auf Grund welcher Leitdifferenzen und Maßstäbe („Codes“) sie wahrnehmen und bewerten, welche Perspektiven sie einnehmen (z.B. als Opfer, als Benachteiligter), welche blinden Flecken eine Codierung zur Folge hat“ (Siebert 2001, S. 182).

Ferner stellt die Diagnosekompetenz einen notwendigen Kompetenzbereich für Lehrende in ermöglichungsdidaktischen Arrangements dar. Wollen Lehrende ihrer Beratungsfunktion nachkommen, so ist es notwendig, dass sie vermehrt diagnostische Instrumente einsetzen und handhaben können, um Lernstandsdiagnosen hinsichtlich der individuell verfügbaren Selbstlernkompetenzen der Lernenden zu erstellen. Hieran schließen sich Evaluationskompetenzen an, um beispielsweise Input-, Prozess- oder Produktevaluationen durchführen zu können und so zur Qualitätsentwicklung der selbstgesteuerten Lernprozesse beizutragen. So betrachtet wird deutlich, dass sich Lehrende nicht durch personale Medien ersetzen lassen, sondern weiterhin eine bedeutsame Rolle im Lehr-/ Lernprozess spielen werden.

Literatur

- Arnold, R.: Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nüssel, E. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches*. Baltmannsweiler 1999, S. 18-28
- Arnold, R.: Lehr-/ Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenenpädagogik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, U. u.a. (Hrsg.): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld 2001
- Arnold, R.: *Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm*. Stuttgart 2003
- Arnold, R./ Gómez Tutor, C./ Kammerer, J.: Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand - eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen. Arbeitspapier 2 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. In: *Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern*, Heft 14, Kaiserslautern 2002

- Arnold, R./ Gómez Tutor, C./ Kammerer, J.: *Methodenhandbuch selbstgesteuertes Lernen. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern*, Heft 16, Kaiserslautern 2003 (im Erscheinen)
- Bönsch, M.: Lernmotivation und Lernmotive. In: *Unterrichten/Erziehen* 21 (2002), S. 219-221
- Creß, U.: Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener. Regensburg 1999
- Forneck, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002), S. 242-261.
- Kahl, R.: Triff eine Entscheidung. Begegnungen mit Heinz von Foerster. In: *Pädagogik* 50 (1998), S. 64-68.
- Konrad, K.: Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44 (1997), S. 27-43
- Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 833-845
- Linke, D.: *Einsteins Doppelgänger: Das Gehirn und sein Ich*. München 2000
- Siebert, H.: Thesen. In: Heuer, U. u.a. (Hrsg.): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld 2001 S. 179-183
- Mauritz, I.: „Lass mich lernen, lehre mich nicht!“: Selbstorganisierte Studienzirkel im Fernstudium „Grundkurs Erwachsenenbildung“. In: *nbeb-MAGAZIN* Heft 2, 2000, S. 30-32
- Meueler, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen 1994, S. 615-628
- Negt, O.: Was künftig gelernt werden sollte. In: Jobelius, S./ Rünker, R./ Vössing, K. (Hrsg.): *Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*. Hamburg 1999, S. 58-70.
- Pozo, J. I.: La crisis de la educación científica, ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? In: Barberá, E. et al.: *El constructivismo en la práctica*. Caracas und Barcelona 2000
- Prenzel, M./ Lankes, E./ Minsel, B.: *Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre*. In: Schiefele, U./ Wild, K.-P. (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster 2000, S. 11-30
- Reich, K.: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied 1997
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H.: *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim 2001
- Rheinberg, F.: *Motivationsförderung im Unterrichtsalltag. Probleme, Untersuchungen, Ergebnisse*. In: *Pädagogik* 54 (2002), S. 8-13.
- Rosenberger, F.: *Selbstorganisiertes Lernen und neue Technologien*. In: *Die Österreichische Volkshochschule 197 (2000)* S. 9-19
- Schülßer, I./ Arnold, R.: *Erwachsenendidaktik – theoretische Zugänge, Handlungsstrategien und neuere Entwicklungen*. In: *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen*. Dezember 2001.
- Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin 2002

Gerrit Kaschuba

Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik Begründungen und Konsequenzen

Der Beitrag thematisiert die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung. Strukturelle Geschlechterverhältnisse ebenso wie soziale geschlechterbezogene Konstruktionen prägen die Erwachsenenbildungsforschung, die Institutionen, die Bildungssituationen, das Bildungsverständnis sowie die am Bildungsgeschehen beteiligten Personen und ihre Lebenswelten. Diese Ausgangsbedingungen erfordern Standortbestimmungen der Erwachsenenbildung in Bezug auf gleichstellungspolitische Entwicklungen, konzeptionelle Ansätze geschlechtergerechter Didaktik und Theoriediskurse sozialwissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung.¹

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

Wichtige Beschlüsse in jüngerer Zeit, die eine geschlechtergerechte Didaktik und Bildungsarbeit fordern, sind in dem erwachsenenpädagogischen Dokument der Confinitea-Deklaration der 5. Internationalen UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung von 1997 zum „Lernen im Erwachsenenalter“ zu sehen. Sie hat die Entwicklung und Förderung einer geschlechtersensiblen Pädagogik gefordert (vgl. Unesco 1997). Von herausragender Bedeutung für die Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik ist die gleichstellungspolitische Querschnittsstrategie des Gender Mainstreaming, die eine Organisationsentwicklungsstrategie darstellt, bei der die geschlechterbezogene Sensibilisierung und Qualifizierung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt (bzw. spielen müsste).² Die häufig zitierte Definition des Europarats von 1998 zu Gender Mainstreaming lautet: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteure und Akteurinnen den Blickwinkel zur Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.“³

¹ Die Verwendung des Begriffs Frauen- und Geschlechterforschung trägt der historischen Entwicklung und politischen Standortbestimmung der Frauenforschung Rechnung. Geschlechterforschung umfasst ebenso die Männerforschung.

² Auf die Entwicklung und kritische Auseinandersetzung mit der Strategie des Gender Mainstreaming kann ich an dieser Stelle nicht eingehen (vgl. Kaschuba 2001).

³ Übersetzung der französischen Fassung des Europarats: „L'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes. Cadre conceptuel, méthodologie et présentation des bonnes pratiques“. Strasbourg 26.3.1998. In: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales: Gender Mainstreaming, Hannover 2000, S. 7.

Der Erwachsenenbildung kommt auf diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund die Aufgabe zu,

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

Dass dies eine große Herausforderung ist, beweist der Blick auf den Mainstream in der Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft. Trotz einer Fülle von Ergebnissen aus erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung und vor allem 30-jähriger Frauenbildungsforschung existiert in weiten Kreisen die Vorstellung von weitgehender Geschlechtsneutralität der Bildung (vgl. Lemmermöhle u. a. 2000).

2. Dimensionen geschlechtergerechter Didaktik

Ansätze einer geschlechtergerechten Didaktik sind auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen zu Geschlechterverhältnissen in der gemischtgeschlechtlichen Erwachsenenbildung und zur geschlechterdifferenzierenden Bildung entwickelt worden. Eine Interaktionsstudie zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hat die Herstellung der Geschlechtertypik in der „koedukativen“ Erwachsenenbildung bzw. „die alltägliche Inszenierung des Geschlechterverhältnisses“ untersucht (vgl. Derrichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999). Eine andere, als Handlungsforschungsprojekt angelegte Studie zeigt, dass geschlechterbezogene Konstruktionen häufig auch in der explizit geschlechtersensiblen Erwachsenenbildung reproduziert werden und es eine Reflexion der geschlechtertheoretischen Diskussion braucht (vgl. Kaschuba 2001). Geschlechtergerechtigkeit als ein Ziel von Bildungsarbeit erfordert ein Lernklima, „das es Frauen wie Männern ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend in die Bildungsarbeit einzubringen und weiterzuentwickeln“ (Derrichs-Kunstmann u. a. 1999, S. 185). Geschlechtergerechte Didaktik betrifft die Planung und Zielsetzung, die Durchführung und Gestaltung der Bildungsveranstaltung sowie die Reflexion und Evaluation. Damit wird die Geschlechterperspektive als Querschnittsperspektive in die Didaktik aufgenommen.

Das Konzept einer geschlechtergerechten Didaktik muss m. E. die Dimensionen Inhalte, Leitungshandeln, methodische Gestaltung, Rahmenbedingungen, Teilnehmende umfassen (vgl. Kaschuba 2001). Dabei beziehe ich mich auf Karin Derrichs-Kunstmann, die Eckpunkte einer geschlechtergerechten Didaktik entwickelt, dabei allerdings die Teilnehmendendimension nicht benannt hat (vgl. Derrichs-Kunstmann u. a. 1999).

1. Vorhandene Curricula und Konzepte gilt es, in Bezug auf die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse und verschiedener Lebenswelten und Interessen zu ana-

lysierten und die Geschlechterperspektive in die Inhalte zu integrieren. Fachwissenschaftliche Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung sind von großer Bedeutung für die verschiedenen Sparten der Erwachsenenbildung wie etwa Beruf und Arbeit, Medien, Kommunikation, Ökologie, Politik und Partizipation.

2. Das Leitungshandeln erfordert Sensibilität gegenüber eigenen geschlechterbezogenen Verhaltensweisen sowie Ausprobieren eines veränderten, geschlechtergerechten Leitungshandelns und -verhaltens.
3. Die methodische Gestaltung bezieht unterschiedliche Interessen und Ausgangsbedingungen, Kommunikations- und Interaktionsweisen der Teilnehmenden ein und ermöglicht Perspektivwechsel, Partizipation und Reflexion. Dazu gehören ein Wechsel der Sozialformen wie geschlechtshomogene und -heterogene Gruppen und Plenum ebenso wie Methodenwechsel.
4. Unter Gestaltung der Rahmenbedingungen fällt die makrodidaktische Ebene mit der Planung der Veranstaltungen, die die Lebens- und Arbeitsbedingungen von teilnehmenden Frauen und Männern ebenso berücksichtigten muss wie Zeitstruktur und Raum. Dazu gehören auch geschlechtergerechte Ansprachekonzepte in Veranstaltungsprogrammen und Ausschreibungen.
5. In Bezug auf die Teilnehmenden gilt es, den Blick auf die Individuen freizugeben und nicht, die Lerngruppe als geschlossenes Konstrukt zu begreifen. Damit sind die verschiedenen Lebenswelten unter Frauen und unter Männern aufgrund von Migrationshintergrund, sozialer Schicht/Klasse, Generation, sexueller Orientierung etc. zu berücksichtigen und ihre Interessen wahrzunehmen. Das kann bedeuten, bei der Planung Bezug auf Untersuchungen von Lebenswelten und Interessen der Teilnehmenden zu nehmen und dabei auch deren Gender-Bias zu reflektieren. Des Weiteren sind – gerade in Bezug auf das Geschlechterthema – Ungleichzeitigkeiten zwischen großen Teilen von Frauen und Männern in der theoretischen und politischen Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen und mit unterschiedlichen Lebenslagen und Interessen von Frauen und Männern zu berücksichtigen.

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

3.1 Von Geschlechterunterschieden zu Prozessen der Unterscheidung

Stand in den 1970er Jahren vor allem die formale Gleichheit von Frauen mit Männern im Vordergrund von Forschung und Praxis, fokussierten verschiedene theoretische Ansätze in den 1980er Jahren die Differenz. In der geschlechterdifferenzierenden Bildungspraxis zeigte sich insofern häufig ein Anknüpfen an differenztheoretische Ansätze:

ze, als von Unterschieden zwischen Frauen und Männern im Sinne von Geschlechtertypisierungen ausgegangen wird. Dieses Differenzmodell verstellt aber den Blick auf Mechanismen der Unterscheidung, auf die Konstitutions- und Konstruktionsprozesse, an denen Frauen wie Männer beteiligt sind – und damit auch auf die Veränderungsmöglichkeiten. Notwendige Differenzierungen unter Frauen und unter Männern wurden bereits in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre diskutiert. In den Debatten der sozialwissenschaftlichen Geschlechtertheorie in Deutschland findet seit Anfang der 1990er Jahre eine zunehmende Diskussion um konstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze statt (vgl. z. B. Gildemeister/Wetterer 1992). Gefragt wird beispielsweise, wie sich die Blau-Rosafärbung von Personen, Räumen, Gegenständen, Arbeitsbereichen vollzieht. Dieser Prozess des „doing gender“ wird durch Kommunikations- und Interaktionsstudien erforscht (vgl. z. B. Goffmann 1994).

Gleichzeitig ist „Gender“ eine soziale Strukturkategorie. Sie dient als „soziales, kulturelles und symbolisches Ordnungsprinzip in unserer Gesellschaft“ (Dietzen 1993, S.171). Das bedeutet, die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit erscheint als institutionalisierte Handlungsbedingungen und Rollenzuschreibungen in Form von „gendered institutions“ (Acker 1991). Dazu gehören Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen. Das gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit verdeckt aber eine latente oder manifeste Vielfalt von Unterschieden unter Frauen und unter Männern. Es stellt sich die Frage: Wie kann ein „undoing gender“ (Goffman) aussehen, die Möglichkeit, die starren Vorstellungen zu differenzieren oder aufzulösen?

3.2 Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht?

Theoretikerinnen der sozialen Konstruktion hinterfragen die Kategorie Geschlecht in ihrer dualistischen Ausrichtung. Gender enthält demnach einen impliziten Biologismus, anstatt die Konstruktion von Geschlechterdifferenz als Unterschied zu hinterfragen und Prozesse der Unterscheidung in den Blick zu nehmen. Die hierarchische Geschlechterdifferenz zu enthierarchisieren ist ein Ziel dekonstruktivistischer Ansätze. Gleichzeitig wird es immer schwieriger, allgemeine Aussagen über Geschlechterrelationen zu treffen, sodass stellenweise vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht gesprochen wird. Diese Schlussfolgerung übersieht jedoch, dass es nach wie vor wichtig ist, die Prozesse der Reproduktion von Ungleichheit aufgrund geschlechterbezogener sowie sozialer, ethnischer und altersabhängiger Unterschiede zu berücksichtigen. Vielmehr muss es darum gehen, Geschlecht und Identität zu trennen, worauf etwa Bob Connell mit seiner Unterscheidung verschiedener Männlichkeiten im Sinne von Handlungsmustern zielt (Connell 1999).

3.3 Mangelnde Rezeption geschlechtertheoretischer Befunde in der Erwachsenenbildung als forschungsmethodologisches Problem?

In Veröffentlichungen zur Didaktik der Erwachsenenbildung ist eine geringe Rezeption von Ergebnissen der Frauen- und Geschlechterforschung zu konstatieren. Horst Siebert stellt in seiner Veröffentlichung „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ in einem Abschnitt „Geschlechterdifferenzen des Lernens und Lehrens“ fest, dass es zwar einige wichtige Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung für die Bildungsarbeit gäbe, dass aber verallgemeinerbare empirische Ergebnisse aufgrund der Tatsache fehlten, dass sich die Untersuchungen – zudem meist Projektberichte – auf Frauen konzentrierten ohne Vergleich mit männlichen Kontrollgruppen und sich die registrierten Merkmale deshalb nicht als „geschlechtstypisch“ interpretieren ließen (Siebert 2000³, S. 37). Die vorgeschlagene Unterscheidung von „Kontrollgruppen Frauen – Männer“ sowie das Erkenntnisinteresse „typische Geschlechtsmerkmale“ herauszufinden unterliegen forschungsmethodologisch dem Geschlechterdifferenzdenken, das die Vielfalt innerhalb der Genusgruppen aus dem Blick verliert, auch wenn Siebert dies selbst problematisiert. Dem Befund Sieberts ist nur bedingt zuzustimmen. Es gibt bereits in den 1980er Jahren Veröffentlichungen zu Modellprojekten mit Frauen und Männern in der berufsbezogenen Bildung (vgl. z. B. Niehoff 1987) wie auch aus der Schulforschung zu Mädchen und Jungen. Außerdem ist festzustellen: Innovative Erkenntnisse über Handeln in der Bildung und speziell bezogen auf die Didaktik sind häufig nur über Praxisforschung zu gewinnen, die wiederum eine Beteiligung der Befragten als Subjekte ermöglichten (vgl. z. B. Klafki 1991²).

3.4 Gender-Theorierahmen für eine geschlechtergerechte Didaktik

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