

Susanne Thoma

Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von  
Computer- und Internetkompetenz

Eine Bestandsaufnahme  
von Forschungsergebnissen

Hrsg.: Frauen geben Technik neue Impulse e.V.

Thoma, Susanne: Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz.  
Eine Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen. Berlin 2004

© 2004 | Frauen geben Technik neue Impulse e.V.

Hrsg.:

Frauen geben Technik neue Impulse e.V.

Wilhelm-Bertelsmann-Straße 10

33602 Bielefeld

fon: 05 21.1 06-73 22

fax: 05 21.1 06-71 71

eMail: [info@frauen-technik-impulse.de](mailto:info@frauen-technik-impulse.de)

[www.frauen-technik-impulse.de](http://www.frauen-technik-impulse.de)

Mitarbeit:

Cornelia Lins | Frauen geben Technik neue Impulse e.V.

Wirkstoff Verlag

ISBN: 3-933788-00-5

## Vorwort

„Wissen bündeln, vernetzen und für neue Initiativen einsetzen“ – so lautet eine der Hauptaufgaben des Vereins Frauen geben Technik neue Impulse e.V., einem bundesweiten Zusammenschluss von Verbänden, Unternehmen, Frauen-Technik-Netzen, Forschungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften und Bundeseinrichtungen.

Mit der Herausgabe einer Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen zur Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz nimmt der Verein die Anregungen vieler Praxisprojekte, Expertinnen und Forscherinnen auf, das seit Jahren erarbeitete und genutzte Wissen für die Förderung eines Bewusstseinswandels und die Information der Öffentlichkeit nutzbar zu machen.

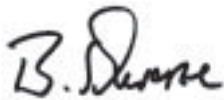
Wie bei der Gender-Mainstreaming-Sonderauswertung des (N)ONLINER Atlas, mit der der Verein im Jahr 2004 bereits zum zweiten Mal auf die Notwendigkeit einer systematischen, zielgruppenspezifischen Analyse der Internetzugangsdaten in Deutschland hinwies, sollen die hier vorgestellten Ergebnisse in die Planung und Umsetzung von Bildungs- und Weiterbildungsinitiativen einfließen. Der Zugang zu neuen Medien und die kompetente Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) werden zu immer wichtigeren Voraussetzungen für persönliche und berufliche Bildungs- und Arbeitschancen. Um alle Gruppen der Bevölkerung auf dem Weg in die Informations- und Wissensgesellschaft mitnehmen zu können, muss die Vielfalt einer Gesellschaft sich in dem Zugang, der Sprache, den Bildern, den Anwendungsformen, den Inhalten und dem Umfeld dieser Technologien wiederfinden lassen.

Die differenzierte Betrachtung der Internetnutzerinnen und -nutzer in Deutschland zeigte bereits ein klares Resultat: über Alter, Bildung, Haushaltseinkommen und berufliche Stellung hinweg – immer ist es das Geschlecht der Beteiligten, das innerhalb dieser Gruppen erhebliche prozentuale Unterschiede in der Nutzung ausmacht. Wenn also möglichst viele Potenziale in unserer Gesellschaft für eine „Informationsgesellschaft für Alle“ genutzt werden sollen, dann ist mehr an Wissen über die Lerninteressen und Lernbedingungen großer Gruppen unserer Bevölkerung erforderlich.

Susanne Thoma hat mit den Recherchen zu diesem Band und dem Ergebnis ihrer Bestandsaufnahme vieles an Hintergrundinformationen und Forschungen zusammen-

getragen. Dies wird dazu beitragen, den Genderansatz in technologiegestützte und technologiebezogene Bildungsmaßnahmen einzubringen. Damit ist für die Aufgabe, Chancengleichheit und Gleichstellung für Frauen im Bereich der Informations- und Kommunikationsmedien herzustellen, ein weiterer wichtiger Baustein entstanden. Parallel dazu wird an vielen Bildungs- und Forschungseinrichtungen daran gearbeitet, praxisnahe Leitlinien für die Entwicklung von eLearningkonzepten oder virtuellem Lernen unter Genderaspekten aufzustellen und in den „Mainstream“ einzubeziehen.

Als Geschäftsführerin des Vereins Frauen geben Technik neue Impulse wünsche ich uns in Zukunft viel mehr solcher Impulse für die Informations- und Wissensgesellschaft. Die Wettbewerbsfähigkeit unserer Produkte und Dienstleistungen wird auch davon abhängen, wie gut wir die Wünsche und Interessen vielfältiger nationaler und internationaler Zielgruppen in die Entwicklung, Konzeption und Umsetzung von IuK-Technologien und Medien einbringen. Das übergreifende Ziel muss aber sein, eine an den Bevölkerungsgruppen orientierte „Informationsgesellschaft für Alle“ zu schaffen.



Barbara Schwarze, Geschäftsführerin  
Frauen geben Technik neue Impulse e.V.



## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	9
1.1	Frauen in der Informationsgesellschaft	9
1.2	Gegenstand und Konzeption der Arbeit	11
2.	Genderansatz in der Erwachsenenbildung	13
3.	Konzepte und Strategien der Frauenbildung	15
3.1	Pädagogische Prinzipien und Kriterien	16
3.2	Kritik an der Koedukation	18
3.3	„Doing gender“ als Strukturmerkmal der Gesellschaft	20
3.4	Gender Mainstreaming	21
3.4.1	Gender Mainstreaming als Beitrag zu Managing Diversity	26
3.4.2	Gender Mainstreaming in der Qualitätsentwicklung	27
3.5	Geschlechtergerechte Didaktik	31
3.6	Leitlinien und didaktische Ansätze der technologiebezogenen Frauenbildungsarbeit	34
3.7	Exkurs: Forschung und Geschlecht	38
3.8	Zwischenergebnis	40
4.1	Theorieansätze	43
4.1.1	Defizit-/ Distanztheorie	43
4.1.2	Differenztheorie	44
4.1.3	Potenziale-Theorie	45
4.2	Forschungsüberblick: Frauen, Computer und Internet	46
4.2.1	Schiersmann und Brandes: Weibliche Zugangsweisen (1987)	47
4.2.2	Collmer: Ambivalenzkonzept, Computerkultur, „doing gender“ (1997)	48
4.2.3	Löchel: Technik als Ausdrucks- und Darstellungsmittel (1997)	52
4.2.4	Walter: Technikkonzept (1998)	54
4.2.5	Dickhäuser: Computernutzung und Selbstkonzept (2001)	56
4.3	Zwischenergebnis	60

5.	Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz	63
5.1	Forschungsüberblick: Wie lernen Frauen?	63
5.2	Exkurs: Weibliche Denkweisen	67
5.3	Die soziale Konstruktion in geschlechtsheterogenen Seminaren	69
5.4	Auswirkungen in heterogenen Lerngruppen ohne Gender-Reflexion	71
5.5	Sprachliche Diskriminierungen im Lernmaterial	73
5.6	Rolle und Bedeutung der Kursleiterin	75
5.7	Frauengerechte Lernprozesse	77
5.8	Exkurs: Gender Mainstreaming im Kontext Neuer Medien	79
5.9	Zwischenergebnis	83
6.	Zusammenfassung	84
7.	Anhang	87
7.1	Quellen und Verweise	87
7.2	Fragebogen	95
7.3	Expertinnenverzeichnis	96

## 1. Einleitung

### 1.1 Frauen in der Informationsgesellschaft

In den achtziger Jahren wurde festgestellt, dass Frauen und Mädchen nicht in gleichem Maße für die Computernutzung zu begeistern waren wie Männer und Jungen. Diese Tatsache hat zahlreiche Diskussionen, Untersuchungen und pädagogische Maßnahmen mit verschiedenen Zielsetzungen ausgelöst: Es ging um Akzeptanzförderung, Qualifizierungsanpassung und zum Teil auch um die kritische Partizipation an der Technologienutzung. Lerngelegenheiten, die insbesondere Mädchen und Frauen ansprachen, waren faktisch nicht vorhanden. Heute gibt es in der Folge eine Reihe von Umschulungsprogrammen, Modellprojekten, Aktionen, Kampagnen und Förderprogrammen, die zum Ziel haben, Mädchen und Frauen in zukunftssträchtige gewerblich-technische Berufe oder in Studiengänge der Ingenieur- und Naturwissenschaften zu bringen oder Frauen ganz einfach zu motivieren, sich an den Möglichkeiten der Informations- und Wissensgesellschaft zu beteiligen.<sup>1</sup>

In wichtigen Schlüsselbereichen zeichnen sich heute positive Entwicklungen bei der Beteiligung von Frauen an der Nutzung von Computer- und Internettechnologien ab. Jedoch dürften die beachtlichen Steigerungsraten der letzten Jahre nicht darüber hinwegtäuschen, dass insgesamt gesehen die Situation immer noch unbefriedigend ist und die Erfolge nur so positiv erschienen, weil das Ausgangsniveau so niedrig ist (vgl. Bulmahn 2000:9). Betrachtet man die Internetnutzung nach Geschlecht, kommt man zu folgendem Ergebnis:

- Durchschnittlich nutzen 42,1 Prozent der Frauen in Deutschland das Internet (Männer 58,8 Prozent). In Hessen ist der Anteil mit 47,5 Prozent am höchsten, in Mecklenburg-Vorpommern mit 36,4 Prozent am niedrigsten. Insgesamt bilden die neuen Bundesländer die Schlusslichter in der Internetnutzung von Frauen.
- 7,5 Prozent der heutigen Offlinerinnen planen eine Nutzung des Internet.
- Der Anteil der Onlinerinnen ist im Alter zwischen 14 und 19 Jahren mit 79,7 Prozent am höchsten. Er reduziert sich mit zunehmendem Alter. Im Vergleich dazu bleibt der Onliner-Anteil bei Männern bis zur Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen fast konstant auf dem Niveau von 80 Prozent. Besonders groß ist der Unterschied bei den über 70-Jährigen: Frauen stellen zwar 55 Prozent der Bevölkerung in dieser Altersgruppe, aber nur 2,5 Prozent der Onlinerinnen.
- Je besser die formale Bildung, umso näher kommen sich die Onliner-Anteile von Frauen und Männern.

---

<sup>1</sup> Mit diesem Ziel wurde beispielsweise 1994 die Initiative *Frauen geben Technik neue Impulse* durch engagierte Fraueninstitutionen, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Deutsche Telekom AG und der Bundesanstalt für Arbeit ins Leben gerufen.

- Auch die Berufstätigkeit wirkt sich auf die Onlineaktivitäten aus: 57,7 Prozent der berufstätigen Frauen sind online und 9 Prozent haben eine Nutzung geplant. Nur 29,1 Prozent der nicht Berufstätigen sind online und 6,3 Prozent der Offlinerinnen dieser Bevölkerungsgruppe planen den Gang ins Internet. (vgl. TNS Emnid et al. 2003:34ff.).

Auch wenn Frauen heute zunehmend Computer und Internet im Erwerbsleben nutzen, fehlen sie doch in den Bereichen, wo Hard- und Software geplant, entwickelt und konstruiert werden. Zum Beispiel sind Frauen auf dem Gebiet der IT-Ausbildungen noch nicht wie in gewünschtem Maß vertreten: Lag der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 1999 bei 14,4 Prozent, ging er im Jahr 2002 auf 12,8 Prozent zurück (vgl. Frauen geben Technik neue Impulse e.V. o.J.-a). Im Studiengang Informatik begannen im Jahr 2002 rund 6.000 Frauen zu studieren. Das entspricht einem Anteil von 18,6 Prozent (vgl. Frauen geben Technik neue Impulse e.V. o.J.-c). Der Frauenanteil von 12 Prozent Professorinnen an den Universitäten und Fachhochschulen soll laut Zielplanung der Bundesregierung bis 2005 auf 20 Prozent erhöht werden. Der Studienbereich Informatik zeigt, dass es seit 1982 einen stetigen Anstieg von Professorinnen in diesem Bereich gibt. Waren es 1982 noch 1 Prozent Professorinnen, stieg die Zahl nach der Wende 1992 auf knapp 3 Prozent an und lag im Jahr 2002 bei 7,7 Prozent (vgl. Frauen geben Technik neue Impulse e.V. o.J.-b). Die Zielmarke von 20 Prozent ist jedoch noch weit entfernt.

Zahlreiche Expertinnen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft sind sich einig: Im Bildungsbereich liegt ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial, um die Beteiligung von Frauen an der Computer- und Internetnutzung sowie an der Technologie- und Technikgestaltung zu erhöhen. Dabei ist es entscheidend, Geschlechterstereotype aufzubrechen. Insbesondere spezifische Frauenbildungs- und Informationsangebote, wie beispielsweise die Aktion *Frauen ans Netz* oder spezielle Frauencomputerkurse, haben maßgeblich dazu beigetragen, Steigerungsraten zu erzielen. Offensichtlich spielt die Lernkultur und Lernumgebung, die Frauen bei der Technologieaneignung vorfinden möchten, eine zentrale Rolle. Die Initiative *Frauen geben Technik neue Impulse* setzt sich daher dafür ein, dass geschlechtsspezifische Aspekte bei Aus- und Weiterbildungen im IT-Bereich berücksichtigt werden. Die Aus- und Weiterbildung im IT-Bereich muss die Vielfalt der Gruppen von Nutzerinnen und Nutzern in Ansprache, Didaktik, Inhalten und Formen berücksichtigen (vgl. Frauen geben Technik neue Impulse o.J.-d). Im Rahmen dieser Studie haben wir herausgearbeitet, worum es dabei geht.

## 1.2 Gegenstand und Konzeption der Arbeit

Unsere Leitfragen waren: Wie lernen Frauen den Umgang mit Computer- und Internettechnologien am besten? Welche Lernumgebung ist für Frauen wichtig, um sich effektiv und nachhaltig im informationstechnischen Bereich weiterzubilden? Welche Unterschiede bestehen zwischen gemischtgeschlechtlichen und gleichgeschlechtlichen Lerngruppen? Welche Didaktik und Methodik verbessern bzw. fördern letztendlich den Lernerfolg bei Frauen.<sup>2</sup>

Zur Verwendung von Begrifflichkeiten ist Folgendes anzumerken: Die Begriffe ‚Technik‘ und ‚Technologie‘ wurden in der von uns ausgewerteten Literatur häufig synonym verwendet, obwohl sie nicht die gleiche Bedeutung haben. Wir selbst definieren Technologie eher als Lehre von den Prinzipien der Technik. Technologie ist die Gesamtheit der anwendbaren und tatsächlich angewendeten Arbeits-, Entwicklungs-, Produktions- und Implementierungsverfahren der Technik. Technik an sich wird von uns als die Art und Weise des Vorgehens und des methodischen Handelns verstanden - ganz unabhängig von den Inhalten und Ebenen wie Technik des Maschinenbaus, Techniken der Verwaltung und Organisation oder Techniken der Forschung. Technik ist der enge, Technologie ist der weite Begriff. Immer wenn wir von Technologien sprechen, meinen wir im Kontext dieser Studie die Informationstechnologien als Beschreibung für die Informations- und Datenverarbeitung auf elektronischem Wege (EDV). Bei direkten oder indirekten Zitaten haben wir die Begriffe so wiedergegeben, wie sie von der Autorin oder dem Autor verwendet wurden. Wenn wir von ‚Technologiebildung‘ oder von ‚technologiebezogener Bildung‘ sprechen, beziehen wir uns auf den Erwerb von Computer- und Internetkompetenz. Synonym wird von uns der Begriff ‚informationstechnische Kompetenz‘ verwendet.

Die Grundlage für die Literaturstudie bildeten in erster Linie Veröffentlichungen seit 1980 zu den Themen ‚Frauenbildung‘, ‚Frauen und Computer‘, ‚Frauen und neue Technologien‘ im deutschsprachigen Raum, wobei eine Vollständigkeit im Rahmen unserer Studie nicht angestrebt wurde. Vielmehr ging es uns darum, die Hauptlinien in den Argumentationen und Forschungsergebnissen herauszuarbeiten. Auf die Darstellung des feministischen Diskurses über ‚Technik und Geschlecht‘ haben wir verzichtet, da dieser an anderen Stellen ausführlich wiedergegeben ist.<sup>3</sup> Ausgewertet wurden mehr als 300 Quellen. Das Literaturstudium wurde ergänzt durch eine Expertinnenbefragung per Fragebogen. Hierdurch erhielten wir zusätzliche innovative und subjektive Einschätzungen aus der Praxis von technologiebezogenen Weiterbildungen für Frauen.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Dabei geht es keinesfalls um eine Debatte über die ‚richtige‘ Lerntheorie.

<sup>3</sup> Wie z.B. bei Walter 1998:21ff oder bei Collmer 1997b:41ff.

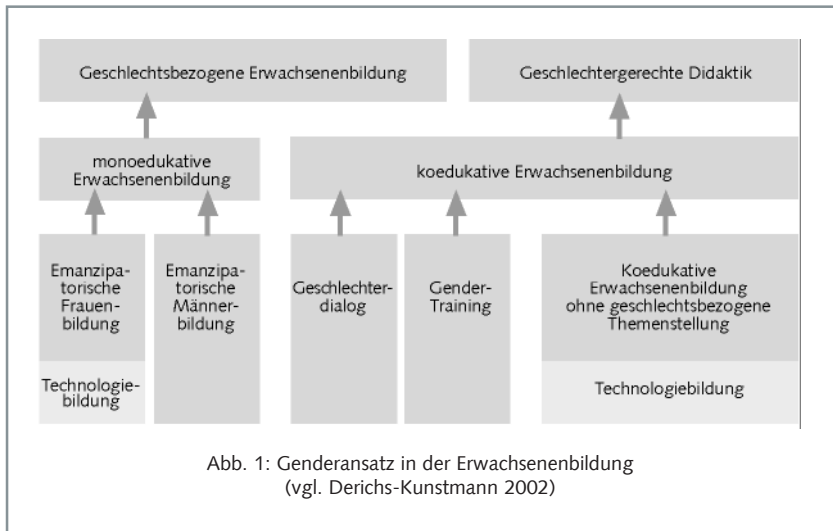
<sup>4</sup> Im Zuge der Literaturrecherche und auf der Suche nach Erkenntnissen aus Praxis-Projekten konnten wir Gespräche mit weiteren Praktikerinnen und Wissenschaftlerinnen führen, sodass eine Vielzahl von (subjektiven) Meinungen in die Studie einfließen konnte.

Ziel unserer Studie war es, wissenschaftliche Befunde zusammenzustellen, um zu Empfehlungen für eine geschlechtssensible Gestaltung bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz zu kommen. Als Strukturierungshilfe für unser Vorgehen haben wir den *Genderansatz für die politische Erwachsenenbildung* von Derichs-Kunstmann (2002) herangezogen und auf unser Thema erweitert. Um zu erläutern, in welchem Gesamtzusammenhang der Debatte um ‚Gender und Technologiebildung‘ wir uns mit der Studie bewegen, wird dieser Ansatz im zweiten Kapitel zunächst vorgestellt. Zum Begriff ‚Gender‘ ist zu sagen, dass er gegenüber dem Begriff ‚Geschlecht‘ zugleich umfassender und analytisch schärfer ist, denn er unterscheidet fundamentaler zwischen biologischem Geschlecht (engl. sex) und kulturellem oder sozialem Geschlecht (engl. gender). Gerade auf diese Differenzierung und die Möglichkeit der Veränderbarkeit von Geschlechterrollen im Kontext der technologiebezogenen Bildung kommt es uns an.

Mit den Konzepten und Strategien der westdeutschen Frauenbildung seit den siebziger Jahren befasst sich das dritte Kapitel. Hier ist zusammengetragen, welche pädagogischen Prinzipien und Kriterien sich seither herausgebildet haben, welche Debatten in welcher Weise geführt wurden und wie sich Strategien bis heute weiterentwickelt haben. Im vierten Kapitel sind die Forschungsergebnisse zur Frage des Umgangs von Frauen mit Computer und Internet dargestellt. Neben den theoretischen Ansätzen der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung handelt das Kapitel von den empirischen Befunden zum Komplex Frauen, Computer- und Internettechnologie. Wir haben identifiziert, was es mit dem so genannten ‚frauenspezifischen Zugang‘ zu Technik oder zu Informationstechnologien auf sich hat und welche Alternativen es zu diesem Erklärungsmodell gibt. Im fünften Kapitel wenden wir uns den Erkenntnissen über geschlechtsspezifische Aspekte des Lernens zu und fragen u.a. danach, wie Frauen Lernsituationen einerseits tatsächlich vorfinden und andererseits vorfinden wollen. Die ausgesprochenen Empfehlungen sollen eine Diskussionsgrundlage sein für die Praxis der technologiebezogenen Bildungsarbeit in Frauenlerngruppen oder gemischtgeschlechtlichen Seminaren.

## 2. Genderansatz in der Erwachsenenbildung

Da Menschen, wenn sie einander begegnen, nicht unvoreingenommen handeln, sondern vielmehr als Rollenträgerinnen und Rollenträger, ist es für Lernsituationen von Bedeutung, dass die Genderfrage thematisiert wird. Je unbekannter Lernende aufeinander treffen, desto stärker ordnen sie sich einer Gruppe zu. Das Geschlecht spielt dabei eine herausragende Rolle. Derichs-Kunstmann ist der Auffassung, dass Seminare der Erwachsenenbildung gerade auf dem Hintergrund der internationalen gleichstellungspolitischen Diskussionen als Ort verstanden werden sollten, an dem eine konstruktive Auseinandersetzung um die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse stattfindet. Nach fast 30 Jahren Frauenbildungsarbeit sei es an der Zeit, dass sich nun auch Männer mit der geschlechtergerechten Gesellschaft auseinandersetzen. Aber auch Frauen sollten sich darüber klar werden, in welcher Form sie zur Stereotypenbildung beitragen. Das nachfolgende Modell veranschaulicht die verschiedenen Ebenen, Formen und Bereiche der Auseinandersetzung mit diesem Thema:



Unter ‚geschlechtsbezogener Erwachsenenbildung‘ fasst die Autorin die Angebote, innerhalb derer Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse thematisiert werden oder die sich ausschließlich an Frauen oder Männer richten, für die das Geschlecht konstitutives Merkmal der Teilnahme ist. Für alle anderen Angebote der koedukativen Bildungsarbeit kann das Konzept der geschlechtergerechten Didaktik angewandt werden, um Frauen und Männern gleichermaßen ein gutes Lernklima zu schaffen. Mit dem Genderansatz wird erreicht, dass nicht nur Emanzipatorische Frauen- und Männerbildung stattfindet, sondern neben den Handlungsebenen und Maßnahmen ein ‚Geschlechterdialog‘ entsteht und durch Bewusstmachung von Geschlechterrol-

len durch ‚Gender-Training‘ auch Konsequenzen für die gesamte Arbeit von Bildungseinrichtungen entstehen (vgl. Derichs-Kunstmann 2002:32f.).

In den siebziger Jahren wurde eine heftige Debatte geführt um die ‚richtige‘ Konzeption von Frauenbildungsarbeit, wobei die Richtungen ‚emanzipatorische‘ oder ‚feministische‘ Bildungsarbeit als Alternativen diskutiert wurden. Der Begriff ‚emanzipatorisch‘ wurde von denjenigen benutzt, die eher sozialistischen Konzepten zuneigten. Den Begriff der ‚feministischen‘ Bildungsarbeit benutzen eher diejenigen Frauen, die sich der autonomen Frauenbewegung zuordneten. Insbesondere Frauen, die versuchten, Frauenbildungsarbeit in institutionellen Kontexten zu etablieren, vermieden den Begriff des Feminismus, um Konflikten in ihren Institutionen aus dem Weg zu gehen. Im Laufe der achtziger Jahre wurden die Auseinandersetzungen beigelegt und die Differenzierung spielt in der Frauenbildungspraxis kaum eine Rolle mehr (vgl. Derichs-Kunstmann 2000:75). Wenn wir selbst den Begriff ‚Emanzipatorische Frauenbildung‘ benutzen, dann nicht, weil wir uns auf sozialistische Konzepte beziehen, sondern deshalb, weil wir ihn für umfassender halten, um die engagierte Frauenbildungsarbeit in Institutionen *und* autonomen Fraueneinrichtungen zu beschreiben.

Die Bereiche ‚Technologiebildung‘ als Teilmenge von ‚Emanzipatorischer Frauenbildung‘ und ‚koedukativer Erwachsenenbildung ohne geschlechtsbezogene Themenstellung‘ sind in dem Originalschaubild von Derichs-Kunstmann nicht vorhanden. Wir haben diese Ergänzung vorgenommen, um modellhaft zu zeigen, dass wir mit unserer Studie einerseits die Technologiebildung im Bereich ‚Emanzipatorische Frauenbildung‘ im Blick haben und andererseits es für notwendig halten, ein Augenmerk auf die Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik in der technologiebezogenen ‚koedukativen Erwachsenenbildung‘ zu richten.

Dies geht einher mit der Doppelstrategie der Initiative *Frauen geben Technik neue Impulse*:

- Einerseits wird an frauenfördernden Instrumenten festgehalten bzw. werden diese weiterentwickelt, bis eine vollständige Chancengleichheit von Frauen im Technologiebereich hergestellt ist.
- Andererseits ist es im Sinne des Gender Mainstreaming geboten, dass jede Intervention und jedes Projekt – unabhängig davon, welches Hauptziel damit verfolgt wird (mainstream) – daraufhin überprüft wird, ob und wie in unterschiedlicher Weise die Lebenslagen und -chancen von Frauen und Männern beeinflusst werden.

### 3. Konzepte und Strategien der Frauenbildung

Die neue Frauenbildung in den westlichen Bundesländern entstand Ende der sechziger Jahre im Zuge der gesellschaftspolitischen Reformdebatten der Studentenbewegung. Die Kritik der neu entstehenden Frauenbewegung zielte auf die gesellschaftliche Unterdrückung von Frauen, auf das Unsichtbarmachen von Frauen in der Geschichte, auf das Ausblenden der Lebensrealitäten von Frauen und auf die vorherrschenden patriarchalen Wertmaßstäbe. Die Forderungen nach eigenen Verständigungsräumen für Frauen waren wesentliche Begründungen für eine feministische Bildungsarbeit. Sie fand zunächst in Frauenzentren statt und hielt allmählich auch in etablierten Weiterbildungseinrichtungen wie z.B. Volkshochschulen Einzug (vgl. Kaschuba 2001:113).

Zum Ausgangspunkt und zum Gegenstand der Lernprozesse sollten in erster Linie subjektive Befindlichkeiten und situative Problemsichten von Frauen gemacht werden. Es galt, an die geschlechtsspezifische Betroffenheit anzuknüpfen und die Kompetenzen und Stärken von Frauen aufzugreifen für eine Perspektive bei der individuellen Lebensplanung (vgl. Schiersmann 1993:31f.). Es wurde besonderer Wert darauf gelegt, die gesamte Lebenswelt der Frau in der Gesellschaft einzubeziehen, statt sich auf die bloße Anpassungsweiterbildung im Rahmen der weiter bestehenden geschlechtsspezifischen, gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu beschränken. Der Versuch wurde unternommen, die gesellschaftlich bedingte Benachteiligung der Frauen innerhalb und außerhalb des Berufslebens bewusst und durchschaubar zu machen und bei der Entwicklung von Kompetenzen durch Vermittlung von Qualifikationen zu helfen, mit dem Ziel, diese Benachteiligungen zumindest ansatzweise zu überwinden (vgl. Gärtner et al. 1987:31).

Auch verschiedene Modelle von wissenschaftlicher Weiterbildung für Frauen bildeten sich heraus. Dazu zählten z.B. die *Frauensommeruniversität*, die erstmals 1976 in Berlin stattfand, oder das erste *Frauenforum im Revier* 1979 in Dortmund. Zunehmend gab es spezielle Veranstaltungen als universitäre Weiterbildungsangebote von Frauen für Frauen. Ende der achtziger Jahre entstanden an den Universitäten Essen, Bielefeld, Saarbrücken und Ulm, später auch Hamburg und Berlin, die so genannten Frauenstudien mit einem breiten Spektrum an innovativen Ansätzen und Curricula als Entwicklung einer spezifischen Verbindung von Frauenforschung und Frauenbildung. Ausgangspunkt war dabei das kritische Wissenschaftsverständnis feministischer Forschung, das neue Formen des Forschens und Lehrens beinhaltete. Das Verhältnis von Bildung und Wissenschaft, Theorie und Praxis, Fach- und Erfahrungswissen sowie von wissenschaftlicher Reflexion und persönlichem Anspruch wurde neu definiert. Die Kennzeichen für Frauenstudien waren und sind u.a.:

- Sie setzen einem an männlichen Wertemustern und Lebenserfahrungen orientierten Konzept der (beruflichen) wissenschaftlichen Weiterbildung das Konzept einer allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Frauen entgegen. Dieses orien-

tiert sich an den Lebenserfahrungen und -bedingungen von Frauen und ist mit emanzipatorischen Zielsetzungen verbunden.

- Sie anerkennen die vielfachen, durch Haus- und Familienarbeit erworbenen Kompetenzen von Frauen und stellen diese analytisch in den Blickpunkt der Betrachtung.
- Sie zeigen sich obstruktiv gegen Vermarktungsstrategien von Frauenweiterbildung durch Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Bildungsinstitutionen (vgl. Stadelhofer et al. 1994:38f.).

### 3.1 Pädagogische Prinzipien und Kriterien

#### Biografische Orientierung

Hier geht es um die Aufwertung weiblicher Fähigkeiten und ihre Bedeutung für das didaktische Handeln. Es gilt die Leitlinie: Nicht lehren, sondern Lernen ermöglichen. Das Arbeiten mit biografischem Material wie Lebensgeschichten, Erinnerungen, Interviews, Befragungen steht im Zentrum dieses subjektorientierten Ansatzes. Um Ähnlichkeiten und Unterschiede zur eigenen Situation herauszuarbeiten, wird das Leben von anderen zum Gesprächsthema. Gleichzeitig wird zur autobiografischen Reflexion angeregt. Der Blick für alternative Orientierungen und Handlungsperspektiven soll eröffnet werden. Dieses didaktische Prinzip eignet sich für Bildungsangebote, die Lebensplanungen und Neuorientierungen unterstützen wollen (vgl. Glumpler 2001:216ff.). Von einer Neubelebung des biografischen Lernens in der Erwachsenenbildung kann seit den achtziger Jahren gesprochen werden. Teilnehmer- und teilnehmerinnenorientierte Traditionen der Weimarer Volksbildung haben sich mit Einflüssen der soziologischen Biographieforschung und der – von Subjektivität bestimmten – neuen sozialen Bewegungen, zu der auch die Frauenbewegung zählte, verbunden. Eine biografisch orientierte Erwachsenenbildung erlaubt den Teilnehmenden, Erfahrungen mit individuellen und gemeinsamen Deutungsversuchen zu machen. In einer Gruppe mit Personen unterschiedlichen Alters, verschiedener sozialer Herkunft und Unterschieden bei den Geschlechtern können Kontroversen und vielfältige Perspektiven zu einem Thema entwickelt werden. Lerneffekte können durch individuelle Rekonstruktionsleistungen und Selbstvergewisserung durch das Erzählen sowie durch die Auseinandersetzung der Teilnehmenden untereinander entstehen (vgl. Gieseke 2001a:57).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Der biografische Ansatz weist Bezüge zum Konstruktivismus auf, dessen Leitthese ist: Was wir erkennen, ist Produkt bzw. Konstruktion unseres eigenen kognitiven Systems. Überträgt man die konstruktivistischen Grundannahmen auf die Erwachsenenbildung, ergibt sich eine veränderte Sicht der Lernenden: Lernprozesse werden nicht als Aufnahme, Einprägung und Übernahme von inhaltlichen Impulsen angesehen. Vielmehr werden Inhalte und Ergebnisse von den Lernenden vor dem Hintergrund ihres bereits vorhandenen Wissens selbst konstruiert bzw. rekonstruiert.

## Erfahrungs- und Körperorientierung

Erfahrungsorientierung war als erwachsenenpädagogische Kategorie in den siebziger Jahren ein empathischer Begriff und stand für eine gesellschaftliche Praxis. Erfahrung wurde als Rohstoff begriffen, aus dem sich über eine analytische Auswertung unter Zuhilfenahme der marxistischen Theorien neues Bewusstsein schaffen lasse, so die Annahme. Man erhoffte sich in der gewerkschaftlichen und politischen Bildungsarbeit eine Schubkraft für gesellschaftliche Veränderungen durch die Erfahrungsorientierung. Es wurde davon ausgegangen, dass das Individuum eine Realität verarbeitet, Wirklichkeiten interpretiert, neu deutet und umdeutet<sup>6</sup> (vgl. Gieseke 2001b:82).

Schwarz, Schulz-Zander und Wehrmann (vgl. Schwarz et al. 1993) entwickelten ein Modell, das Körperarbeit mit Technikerfahrung und informationstechnischer Bildung verknüpft, und setzten an den vermeintlichen Defiziten von Mädchen und Frauen im Umgang mit neuen Technologien an. Ausgehend von der Annahme, dass zu einem starken Selbstwertgefühl ein gutes Körpergefühl gehört, kombinierten sie Kurskomponenten aus dem computerbezogenen Bereich mit Körpertraining und Theaterarbeit (vgl. Glumpler 2001:216ff.).

Ein weiteres Beispiel für diese didaktische Richtung ist der Ansatz von Rentmeister in dem Berliner Modellprojekt *AUGE & OHR* (vgl. Rentmeister 1992). Hier wurde Technikerfahrung mit Entspannungsübungen kombiniert und durch Ideen und Methoden der Suggestopädie angereichert. Seit Beginn der achtziger Jahren gibt es in Deutschland eine Vielzahl von Vertreterinnen und Vertretern der Suggestopädie, die häufig diese Disziplin nach ihrem persönlichen Modell umgeformt und durch andere Elemente angereichert haben. Auch eine große Zahl der Trainerinnen der Frauen-Computer-Schulen arbeiten in ihren Kursen mit suggestopädischen Methoden. Der Mediziner und Psychotherapeut Lozanov und die Wissenschaftlerin Hinkova entwickelten diese Lehrmethode aufgrund von Erkenntnissen auf dem Gebiet der Gehirnforschung (Suggestopädie = Suggestologie + Pädagogik). Die als ganzheitlich bezeichnete Methode unterscheidet zwischen den Funktionen der linken und der rechten Gehirnhälfte. Während im konventionellen Unterricht fast nur die linke (rationale) Hälfte angesprochen wird, gelingt es der Suggestopädie mithilfe von Bildern, Spielen, Musik und Geschichten, auch die rechte (intuitive) Gehirnhälfte in den Lernprozess mit einzubeziehen. Dieses Gleichgewicht soll die Lernfähigkeit fördern. Dies erreicht die Suggestopädie zum Beispiel durch den Einsatz von Suggestionsformeln, die das Selbstvertrauen der Lernenden stärken. Durch zunehmende Entspannungsfähigkeit lassen sich mentale Blockierungen abbauen, die Aufnahmefähigkeit erhöhen und ganz all-

---

<sup>6</sup> Hierbei handelt es sich um eine Wirklichkeit außerhalb des Subjekts. Man ging von einer gleichen Wirklichkeit aus. In der aktuellen Rezeption des Konstruktivismus ist dies nicht mehr der Fall. Aus konstruktivistischer Sicht gibt es keine Realität, die zum Subjekt vordringt, da es als geschlossenes System agiert und nur noch das aufnimmt, was für das Verfolgen eigener Lernprojekte brauchbar ist (vgl. Gieseke 2001b:83).

gemein die Leistungsfähigkeit verbessern. Eine wichtige ‚Suggestion‘ wird auch im Einsatz von ausgesuchter Musik gesehen.

### **Handlungsorientierung**

Der handlungsorientierte Ansatz erkannte, dass ein rein rationales Lernen zu kurz greift und alle Sinne handelnd mit einbezogen werden sollten, um einen effektiven Lernprozess zu gestalten. In dem oben erwähnten Projekt *AUGE & OHR* ging es nicht nur darum, Computerprogramme als intelligenten und leistungsfähigen Ersatz für eine Schreibmaschine zu nutzen. Die Mädchen sollten auch zu einem zweckfreien Handeln, zum Spielen und zum Experimentieren herausgefordert werden. Handlungsorientierte Didaktik bezeichnet ein aktivierendes Lernarrangement. Dabei wird auch das Lernen lernen und die Steuerung des eigenen Lernprozesses gefördert. Zu den wichtigsten Kennzeichen gehört z.B. der zweifache Bezug auf das Handeln. Einerseits soll planvolles Handeln gelernt werden, andererseits wird auf zukünftiges Handeln vorbereitet. Weiteres Kennzeichen ist die zweifache Erfahrungsorientierung: Wenn Lernende planvoll handeln dürfen, fließen in ihr Handeln einerseits alte Erfahrungen ein und andererseits werden neue Erfahrungen gemacht. Wichtiges Prinzip beim handlungsorientierten Lernen ist auch, dass das selbst gesteuerte Lernen erlernt wird. Die Lernenden beginnen eigenverantwortlich mit der Erschließung neuer Sachgebiete. Dazu erarbeiten sie konkrete Aufgabenstellungen anhand von Arbeitsaufträgen, Leitfragen oder Selbstlernmaterial. Das Rollenbild der Lehrenden verändert sich. Trainer und Trainerinnen stehen nicht mehr im Vordergrund, sondern begleiten die Lernenden in ihrem Lernprozess als Beratende und gestalten verschiedene Lernangebote für die verschiedenen Lerntypen. Didaktisch gilt es, zu jedem Zeitpunkt die Sache, um die es geht, die Person, die lernt, und die Gruppe, in deren Kontext dies geschieht, im Blick zu haben. Intentional geht es um die Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen im Hinblick auf die komplexe Struktur konkreter Situationen der Lebens- und Berufsrealität. Interaktionell sind im Lernprozess die Ebenen Inhalt, Prozess und Geschäftsordnung zu beachten (vgl. Arnold et al. 2001:147).

### **3.2 Kritik an der Koedukation**

Die Durchsetzung der Koedukation in allen Schulbereichen war eine der erfolgreichsten Schulreformen der letzten Jahrzehnte. Seit den siebziger Jahren sollen Mädchen und Jungen in vorwiegend koedukativen Schulen das Gleiche lernen im Interesse gleicher Bildungschancen. Vorher gab es unterschiedliche Lehrpläne für Jungen und Mädchen. Faulstich-Wieland beschreibt die Verhinderung von Kompetenzerwerb in der Geschichte: Die Mädchenbildung im 18. Jahrhundert diente dazu, das Weib zur Gattin, Hausfrau und Mutter zu erziehen. Es bestand kein allgemein staatliches Interesse an Mädchenbildung über die Volksschulerziehung hinaus. Preußische Volksschullehrpläne sahen für Mädchen Nadelarbeit und für Jungen Naturkunde, Rechnen,

Raumlehre vor. Im Faschismus sollte die wesensmäßige Erziehung und Bildung von Frauen im Leiblich-Seelischen liegen und nicht im Intellektuellen. In der Nachkriegszeit war die Stundenzahl für Mädchen und Jungen in den einzelnen Fächern identisch, nicht jedoch die Verteilung der Stunden. Hauswirtschaft und Handarbeit gingen zu Lasten von Physik und Chemie. Heutige Lehrpläne weisen überwiegend keine explizit geschlechtsspezifischen Lernziele oder Lernthemen aus. Koedukation gilt als durchgängiges Prinzip, und auch Meinungen, die Frauen die Eignung für Naturwissenschaften und Technik absprechen, findet man selten (vgl. Faulstich-Wieland 1987:150f.).

Bei der Neugestaltung der Lehrpläne verschwanden zwar die Unterschiede, jedoch wurden in der Regel die Lehrpläne aus den Jungenschulen übernommen. Seit den achtziger Jahren steht die schulische Situation von Mädchen erneut auf dem Prüfstand mit der Frage nach den Auswirkungen der Koedukation. Die schulpädagogische feministische Kritik an Schule und Unterricht richtet sich darauf, dass unter dem offiziellen Anspruch der Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen die gesellschaftlichen Geschlechterhierarchien reproduziert werden, weil nach didaktischen Vorstellungen unterrichtet wird, wie sie in der Schultradition vorwiegend für Jungenschulen konzipiert wurden.

Trotz Koedukation hält oder verstärkt sich sogar die Distanz der Schülerinnen zu Mathematik, Informatik und einigen Naturwissenschaften im Vergleich zu den Jungen. Dies zeigt sich in einer geschlechterpolarisierenden Verteilung im Wahlpflichtbereich und in den Grund- und Leistungskursen der Oberstufe. Dadurch verengt sich das Berufsspektrum junger Frauen frühzeitig und mit schwerwiegenden Folgen (vgl. Metz-Göckel et al. o.J.:4).

Die Annahme, dass sich durch die Koedukation überkommene Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit der Zeit nivellieren würden, weil doch mehr oder weniger implizit beide Geschlechter für alle Fächer gleich befähigt seien, hatte sich als falsch erwiesen. Die Ursachen hierfür werden sowohl in der Didaktik als auch im Curriculum sowie in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gesehen (vgl. Hoppe et al. 2001). „Die unreflektierte Übertragung der Lehrpläne, Verhaltensmuster und Methoden von Jungenschulen auf koedukative Schulen bei deren Einführung, die in der Mehrzahl der Fälle eine Öffnung von Jungenschulen für Mädchen war, ist bis heute nicht grundlegend verändert worden. Die Lehrplanstruktur begünstigt nach wie vor Jungen ...“ (Bildungskommission NRW 1995:128, zitiert von Hoppe 2001:11). Auch der Sechste Deutsche Jugendbericht kam 1984 zu dem Ergebnis: „Das Konzept der Koedukation – gedacht als konsequente Einbeziehung der Mädchen in alle Ausbildungsmöglichkeiten – hat auch innerhalb der Schulen die notwendige spezifische Förderung und Berücksichtigung der Mädchen nicht ermöglicht“ (zitiert nach Faulstich-Wieland 1987:7).

Im ‚heimlichen Lehrplan‘ erfahren Mädchen und Jungen kognitiv, emotional und physisch durch die realen Prägungen gelebten Schullebens, dass Frauen und Männer nicht gleichberechtigt und nicht gleichwertig sind, sondern dass ihr Verhältnis von

Über- und Unterordnung sowie von Hierarchie geprägt ist. Mädchen können sich im Rahmen der Koedukation nicht ihren Potenzialen entsprechend bilden. Damit wird das Koedukationsprinzip verletzt, denn Mädchen und Jungen lernen durchaus Unterschiedliches (vgl. Metz-Göckel et al. o.J.:4).

In den Medien wurde die Kritik an der Koedukation und die Diskussion darum nur verkürzt dargestellt. Den feministischen Bildungsforscherinnen wurde unterstellt, rückwärts gewandt wieder Mädchenschulen einführen zu wollen. Erst als Lehrerinnen und Lehrer sich vermehrt in die Debatte einmischten, die Befunde von der Benachteiligung der Mädchen bestätigten und Hilfestellungen für die Praxis forderten, trat die Debatte in eine neue inhaltliche Phase. Aus der Erkenntnis, dass trotz formaler Gleichheit diskrete Diskriminierungen fortbestehen, erwuchs der Anspruch, Koedukation nicht nur als institutionelles Arrangement, sondern als inhaltliches Prinzip von Unterricht und Schulorganisation zu gestalten. Eine differenzierte Thematisierung von Geschlechterverhältnissen fand Eingang in Schule, Universität und in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

### 3.3 ‚Doing gender‘ als Strukturmerkmal der Gesellschaft

Ziel eines großen Teils der feministischen Forschung ist es, die Geschlechtsspezifität als eine gesellschaftlich bedingte Kategorie auszuweisen.<sup>7</sup> Von der feministischen Theorie wird kritisiert, dass das ‚Geschlecht‘ als ‚Geschlechtsidentität‘ durch und durch Ideologie ist (vgl. Rödiger 1992, zitiert bei Collmer 1997b:81). Eine Lesart des Begriffes ‚Geschlecht‘ besteht darin, sich auf die empirische Beschreibung von Sozialisationseffekten zu beziehen. Frauen und Männer werden auf eine bestimmte Weise sozialisiert und mit Wertungen belegt. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ bildet hier nur eine Art „semi-variables Gebilde“ (Rödiger, zitiert bei Collmer 1997b:82), das sich ändern kann, wenn sich die Lebenswirklichkeit ändert. Der verwandte Begriff der ‚Geschlechterrolle‘ ist hier angesiedelt. Der Begriff ‚Geschlechterrolle‘ bezieht sich auf die Verhaltensebene geschlechtlicher Differenzierung und meint die Verhaltensweisen, die wir von Frauen und Männern jeweils erwarten. Eine solche Theorie der Geschlechter beschränkt sich darauf, zu beschreiben, was als männlich und was als weiblich bezeichnet wird. Der Begriff Geschlecht differenziert nicht zwischen biologischem Geschlecht (engl. sex) und gesellschaftlich, sozial und kulturell geprägten Geschlechterrollen (engl. gender). Die englische Sprache kennt Unterscheidungen, die in der deutschen Sprache nicht in gleicher Weise erfasst werden, und eine genaue Übertragung des Begriffes ‚gender‘ ins Deutsche ist in einem einzigen Wort nicht möglich. Geschlechterforschung/ Geschlechterpolitik, die den ‚Gender‘-Begriff und nicht den Begriff ‚Frauen‘ zugrunde legt, akzentuiert damit: Es geht um beide Geschlechter und die Verhältnisse

---

<sup>7</sup> Methodologisch ergibt sich hieraus eine widersinnige Situation, denn eine Theorie, die auf der Kategorie des Geschlechts aufbaut, besteht genau darin, diese Kategorie als ‚Schein‘ zu entlarven.

zwischen ihnen: auch Männer haben ein Geschlecht und bilden nicht die allgemein menschliche Norm. Und es geht um die grundsätzlich als veränderbar angesehenen Verhältnisse zwischen den Geschlechtern. Die biologischen Geschlechterdifferenzen werden nicht als Legitimation für gesellschaftliche Differenzen zwischen den Geschlechtern akzeptiert. Soziale und kulturelle Geschlechterrollen für Männer und für Frauen werden als historisch gewachsene und politisch gestaltbare gesehen (vgl. Stiegler 2000).

Eine dynamische Variante oder prozessualisierte Version des ‚Gender‘-Begriffs besteht im so genannten ‚doing gender‘. Es handelt sich dabei um ein komplexes soziales Phänomen, durch das das dichotome Ordnungsschema der mentalen, psychischen und sozialen Zuschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit lebensweltlich realisiert wird (vgl. Hagemann-White 1984:1). ‚Doing gender‘ ist ein Begriff aus der Ethnomethodologie, einer Forschungsrichtung, die die gewöhnliche Alltagswelt der Menschen zum Gegenstand hat. Das Geschlechterverhältnis wird hierbei verstanden als ein interaktiver Prozess der wechselseitigen Herstellung oder Konstruktion von Geschlecht in der Alltagswelt (vgl. West/ Zimmermann 1991, zitiert bei Collmer o.J.:4). Bezugsgröße sind die sozialen Akteurinnen und Akteure, die fortlaufend Menschen, denen sie begegnen, in eine der beiden Kategorien ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ einteilen. Das ‚doing gender‘ beinhaltet außerdem einen Positionierungsmechanismus. Das heißt, dass durch die Zweigeschlechtlichkeit immer auch eine Hierarchie erzeugt wird mit Männlichkeit als Dominanz und Weiblichkeit als Unterordnung. Durch das ‚doing gender‘ wird bewirkt, dass ein polarisierendes Bild der binären Opposition von Frauen und Männern entworfen wird, dieses Bild sich mittels Zuschreibungen tief in die jeweiligen Identitäten eingraviert und schließlich diesen Prozess als ‚natürliche‘ Existenz zweier Geschlechter erscheinen lässt, so als ob es dafür keine Voraussetzungen gegeben hätte (vgl. Collmer 1997b:81).

Das ‚doing gender‘-Konzept steht einer ausschließlichen Fokussierung nur einer Gruppe (z.B. der Gruppe der Frauen) entgegen. Bezogen auf das Thema dieser Studie ist es hilfreich für die Betrachtung dessen, wie ein Individuum die Herangehensweise an die Computer- und Internettechnologie erfährt und definiert und welche Auswirkungen das ‚doing gender‘ auf Lernsituationen hat.

### 3.4 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming bedeutet, bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt. Die internationale Entwicklungszusammenarbeit ist das Anwendungsfeld, in dem Gender Mainstreaming am intensivsten und mit der längsten Tradition praktiziert wird. Gender ist - anders als das biologische Geschlecht - erlern- und damit auch veränderbar. Mainstreaming (englisch für Hauptströmung) bedeutet, dass eine bestimmte in-

haltliche Vorgabe, die bisher nicht das Handeln bestimmt hat, nun zum zentralen Bestandteil bei allen Entscheidungen und Prozessen gemacht wird (vgl. Stiegler 2000).

Bei der 3. Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi 1985 wurde Gender Mainstreaming als politische Strategie vorgestellt. Auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 wurde das Prinzip in der verabschiedeten Arbeitsplattform verankert. Hieraus ergab sich für alle Mitgliedstaaten die Verpflichtung, mit den jeweiligen nationalen Strategien zur Umsetzung der Beschlüsse der 4. Weltfrauenkonferenz ein Konzept zur Implementierung von Gender Mainstreaming zu entwickeln. 1996 verpflichtet sich die Europäische Union in der *Mitteilung der Europäischen Kommission zur Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politische Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft* dem neuen Ansatz des Gender Mainstreaming. Die Verankerung des Gender-Mainstreaming-Ansatzes in den beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU erfolgte 1999. Das bedeutet: Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit von Männern und Frauen wurden nun als Querschnittsaufgabe definiert. Mit In-Kraft-Treten des Amsterdamer Vertrages (EG-Vertrag) am 1. Mai 1999 wurde der Gender-Mainstreaming-Ansatz zum ersten Mal in rechtlich verbindlicher Form festgeschrieben. Art. 2 und Art. 3 Absatz 2 des EG-Vertrags verpflichten die Mitgliedstaaten zu einer aktiven Gleichstellungspolitik im Sinne des Gender Mainstreaming. Das deutsche Bundeskabinett erkannte mit Beschluss vom 23.6.1999 die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip der Bundesregierung an und bestimmte, diese Aufgabe mittels der Strategie des Gender Mainstreaming zu fördern. Gender Mainstreaming ergänzt bisherige Strategien der Frauenpolitik wie z.B.:

- Maßnahmen der Frauenförderung, um Benachteiligungen und Diskriminierungen (z.B. auf dem Arbeitsmarkt) auszugleichen,
- Quotierung zur egalitären Repräsentanz von Frauen (z.B. in Parteien),
- Verankerung des Ziels Chancengleichheit in Gesetzen, Normen, Programmen und Organisationen,
- autonome Orte, Gruppen und Netzwerke von Frauen zur Selbstverständigung (vgl. Schicke 2001:137).

Als eine der ersten Organisationen in Deutschland begann die Heinrich-Böll-Stiftung Mitte der neunziger Jahre mit der Umsetzung des Gender Mainstreaming. Mit dem Begriff und dem Konzept der Geschlechterdemokratie verfolgt die Stiftung seither die Herstellung von demokratischen Geschlechterverhältnissen mit gleichen Rechten und Chancen für Frauen und Männer. „Geschlechterdemokratie rückt auf der Grundlage von Gender-Konzeptionen gesellschaftliche Ziele und politisch-strategische Überlegungen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Als normativer Begriff, der die Herstellung demokratischer Verhältnisse zwischen Frauen und Männern zum politischen Ziel deklariert, erweitert er den klassisch liberal verstandenen Demokratiebegriff um Elemente partizipatorisch orientierter Theorieansätze“ (von Bargen et al. 2002:24). Für die Bildungs- und Projektarbeit in der Stiftung ist die Verwirklichung von Geschlechter-

demokratie also gesellschaftspolitisches Ziel und Organisationsleitbild zugleich. Auch außerhalb von Bildungsveranstaltungen, die die Geschlechterverhältnisse ausdrücklich zum Thema haben, sind geschlechterdemokratische Perspektiven in Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit zu integrieren. Der Begriff und das Konzept der Geschlechterdemokratie – wie auch die Strategie des Gender Mainstreaming - hatten in feministischen Kreisen im Umfeld der Stiftung heftige Debatten ausgelöst. Als wichtiger Kritikpunkt wurde vom Bundesfrauenrat von BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN 1996 vorgebracht, dass unter dem Etikett Geschlechterdemokratie das Ende der parteilichen Frauenpolitik und Frauenförderung droht, noch bevor eine substantielle Gleichstellung der Geschlechter im Berufs- wie im Privatleben erreicht ist (vgl. Thoma et al. 1997:Vorwort).<sup>8</sup> Während Praktikerinnen Gender Mainstreaming als gleichstellungspolitisches Instrument begeistert aufgegriffen haben, weil Frauenpolitik damit endlich zu einer Gemeinschaftsaufgabe werden sollte, war die Resonanz bei einigen feministischen Wissenschaftlerinnen zurückhaltend. Sie warnen davor, dass die neue Politikstrategie hinterrücks zur Wiederbelebung gängiger geschlechtsstereotyper Zuschreibungen und Normierungen kommen könnte (vgl. Andresen 2001).

Spezifische Frauenförderpolitik und Gender Mainstreaming sind zwei unterschiedliche Strategien zur Erreichung der Gleichstellung von Frauen und Männern. Beide Strategien sind zur Zielerreichung notwendig, ergänzen sich gegenseitig und können sich nicht ersetzen. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Politiken: Die bisherige Frauenförder- oder Gleichstellungspolitik geht von einer konkreten Problemstellung aus, die die Ungleichheit der Geschlechter betrifft. Über bestimmte organisatorische Einheiten, die für Gleichstellungspolitik zuständig sind, wird eine Lösung für konkrete Probleme entwickelt. Gender Mainstreaming setzt demgegenüber bei allen politischen Entscheidungen an, auch bei denen, die auf den ersten Blick keinen geschlechtsspezifischen Problemgehalt haben. Gender Mainstreaming konstruiert Frauenpolitik im Unterschied zu Frauenförderung nicht als eine Teilpolitik für eine diskriminierte Zielgruppe und delegiert sich auch nicht an speziell zuständige Expertinnen. Vielmehr werden die Auswirkungen auf beide Geschlechter untersucht. In der Bildungsarbeit gilt es heute – neben den weiterhin notwendigen Feldern der Emanzipatorischen Frauen- und Männerbildung – auch an Konzepten einer geschlechtergerechten Didaktik zu arbeiten.

---

<sup>8</sup> Parallel dazu wurde befürchtet, dass durch das Forschungsfeld Gender-Studien der Frauenforschung das Wasser abgegraben wird, was von Christine von Braun und anderen jedoch als unbegründete Angst bezeichnet wurde. Gender-Studien ersetzen nicht die Frauenforschung oder feministische Wissenschaft. Es sei ein Missverständnis, Gender als eine totalisierende und verdrängende Kategorie zu verstehen. Die Gender-Kategorie eröffnet vielmehr neue Felder und schafft Möglichkeiten der interdisziplinären und internationalen Zusammenarbeit, in der Gender mit Race und Class und anderen Kategorien ein kritisches Instrumentarium der kulturellen Reflexion und gesellschaftlichen Kritik bildet (vgl. von Braun et al. 2000:11).

## Genderanalyse

Das Kernstück von Gender Mainstreaming ist die Genderanalyse. Das bedeutet, dass eine Analyse der Geschlechterverhältnisse systematisch durchgeführt wird, und zwar bereits vor der Entwicklung von Maßnahmen, Produkten oder Projekten. Bezogen auf die Bildungsarbeit können dabei folgende Prüffragen nützlich sein:

- Wie hoch ist der Anteil von Veranstaltungen, die sich explizit mit frauenpolitischen, geschlechterpolitischen oder männerspezifischen Themenstellungen beschäftigen?
- Welche finanziellen Mittel fließen in diese Veranstaltungen ein?
- Wie hoch ist der Anteil von Veranstaltungen, die genderspezifisch aufbereitet sind?
- Wer ist an der Planung und Vorbereitung dieser Veranstaltungen beteiligt?
- Welche Zielgruppen sollen durch die Bildungsarbeit angesprochen werden?
- Werden diese in der Vorbereitung genderspezifisch differenziert?
- Wie werden die Moderatorinnen und Moderatoren auf genderspezifische Inhalte und Aspekte hingewiesen und ggf. gezielt vorbereitet?
- Wie hoch ist der Anteil von Männern und Frauen an den ReferentInnen? Werden gezielt Frauen für Fachreferate angesprochen und Männer für gleichstellungspolitische Fragestellungen?
- Werden die Honorare für ModeratorInnen und ReferentInnen genderspezifisch analysiert? (vgl. Stabsstelle Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie der Heinrich-Böll-Stiftung 2002:26f.).

Gender Mainstreaming als ein zentrales Aufgabenfeld der Projektleitung zu begreifen, ist der erste Schritt zur Verwirklichung. Auch die Auswertung von Bildungsveranstaltungen sollte selbstverständlich unter genderspezifischen Aspekten erfolgen. Dazu sind folgende Prüffragen hilfreich:

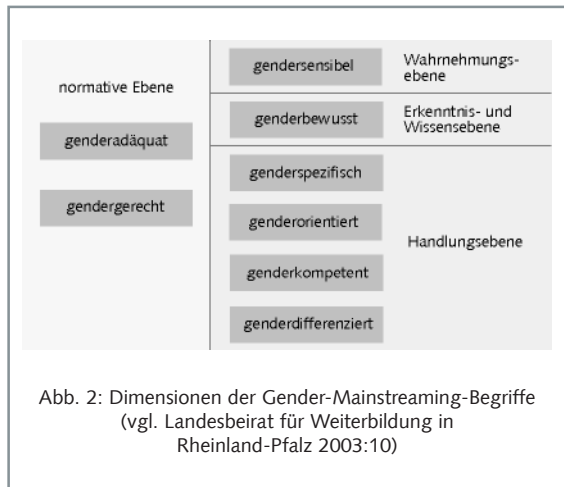
- Welche Ziele und welche daraus abgeleiteten oder implizierten Genderaspekte hatte die Veranstaltung?
- Welche Maßnahmen wurden entwickelt?
- Welche Kriterien oder Indikatoren wurden zur Ermittlung des Erfolges festgelegt?
- Wie wird die Maßnahme nach Ablauf bewertet?
- Welche Gründe können für Erfolge oder Misserfolge benannt werden? (vgl. Stabsstelle Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie der Heinrich-Böll-Stiftung 2002:27f.).

Auch im Bereich der Evaluation von Bildungsveranstaltungen ist die Genderanalyse unumgänglich. Eine Datenauswertung, die auch die Kategorie Geschlecht beinhaltet, muss gewährleistet sein. Bei der Auswahl der Testpersonen ist es sinnvoll, das weniger stark vertretene Geschlecht stärker zu berücksichtigen. Empfehlenswert ist, die Werkzeuge wie z.B. Fragebögen generell geschlechtsparitätisch zu testen (vgl. Wiesner et al. o.J.:25). Wünschenswert ist eine Personalauswahl nach Gendergesichtspunkten,

d.h. dass Evaluationsstellen geschlechtsparitätisch besetzt werden. Studien haben u.a. ergeben, dass Interviews von Frauen durch Männer zu Ergebnisverfälschungen geführt haben (vgl. Jelitto 2003:18).

## Genderkompetenz

Sie ist die Voraussetzung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming und Schlüsselqualifikation für professionelles Handeln mit der Genderperspektive. Gender-Wissen ermöglicht, die komplexen Strukturen der Geschlechterverhältnisse zu kennen und deren soziale Konstruktion, also die Theorien und Forschungsergebnisse, verstehen und bewerten zu können. Darüber hinaus ist ein Wissen über Ziele, Ideen und Handlungsansätze der Frauen- und Männerbewegung vorhanden und Kenntnisse über Strategien der Umsetzung des Gender Mainstreaming. Eine Gender-Haltung kommt zum Ausdruck, wenn eine biografische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und eine Reflexion derselben auf dem Hintergrund der Geschlechterverhältnisse stattfindet, die eigene Arbeit kontinuierlich mit der Genderperspektive betrachtet und reflektiert wird, eine Einsicht in die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit des Geschlechterverhältnisses besteht sowie der Wille und die Bereitschaft entwickelt werden, Gender Mainstreaming im Arbeitsalltag umsetzen zu wollen. Von Gender-Können kann gesprochen werden, wenn eine Person gendersensibel und gendergerecht im beruflichen Alltag handelt, das erworbene Wissen in der Bearbeitung der eigenen Aufgaben berücksichtigt, Qualitätsstandards für eine gendersensible Arbeit entwickelt und Evaluation und Controlling mit Genderaspekten durchführt (vgl. Landesinstitut für Qualifizierung in NRW 2003:15).



## Gender-Training

Mit einem Gender-Training sollen die Potenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen von Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen gefördert werden. Gender-Trainings in der Konzeption der Heinrich-Böll-Stiftung enthalten drei Bausteine:

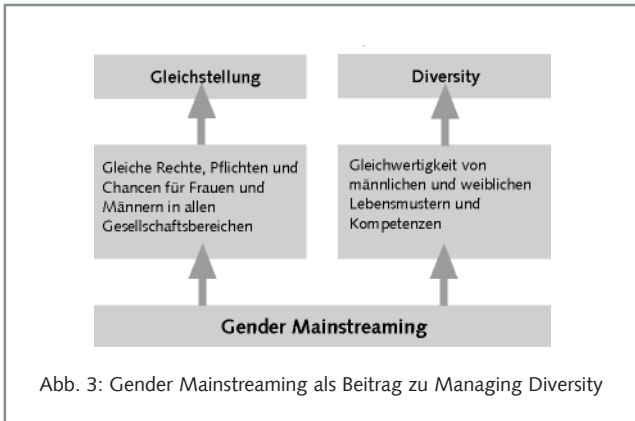
1. In der Sensibilisierungsphase wird ausgehend von Übungen verdeutlicht, wie sich kulturelle und soziale Geschlechterrollen und Geschlechterrollenbilder in den letzten Jahren verändert haben und insbesondere für Frauen vielfältiger geworden sind.
2. Mit einem inhaltlichen Input werden geschlechterpolitische Strategien vorgestellt und eingeordnet. Häufig werden sie in Beziehung gesetzt zur Geschichte der Frauenpolitik und betrieblicher Frauenförderung. Darüber kommen Instrumente der Genderanalysen beispielhaft zur Anwendung. Instrumente sind z.B. Leitfragen, Checklisten oder Analysen des Arbeitsplatzes.
3. Mit einem handlungsorientierten Arbeitsteil werden auf der Grundlage der Erfahrungen und anhand von Praxisbeispielen der Teilnehmenden erste Schritte zur Umsetzung und Anwendung im eigenen Arbeits- und Aktionsfeld erprobt. Es werden genderspezifische Arbeitsplatzanalysen vorgenommen oder konkrete Projekte der Teilnehmenden bearbeitet (vgl. Blickhäuser o.J.).

### 3.4.1 Gender Mainstreaming als Beitrag zu Managing Diversity

Neben der Geschlechterdifferenz existieren in unserer Gesellschaft bekanntermaßen noch andere Unterscheidungsmechanismen wie Hautfarbe, Herkunft, Religion, soziale Schicht, Lebensstil oder Alter. Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe bildet somit nicht immer und nicht in allen Kontexten das prioritäre Differenzierungsmerkmal. Herkunft und Hautfarbe können unter Umständen von größerer Relevanz sein. Unter Berücksichtigung dieser multidimensionalen Diskriminierungsstrukturen wird als umfassendes Ziel von Chancengleichheit zunehmend Diversity formuliert. Dabei stellt sich die Aufgabe, zukünftig nicht nur die unterschiedlichen Lebenslagen von Frauen im Vergleich zu Männern und umgekehrt, sondern zugleich die jeweils unterschiedlichen Lebenslagen sowohl von Frauen als auch von Männern zum Ausgangspunkt von z.B. Bildungsmaßnahmen zu machen (vgl. Döge 2002:15f.).

Managing Diversity wird vor allem im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung, im Profit- sowie im Nonprofit-Bereich erfolgreich angewendet und weiterentwickelt. Die Dominanz einer hegemonialen und elitär geprägten Gesellschafts- oder Unternehmenskultur wird dabei infrage gestellt. Vorhandene Human-Ressourcen sollen für das Unternehmen oder die Organisation besser erschlossen werden. Entwicklungsbedarf wird nicht in erster Linie mit Blick auf die weiblichen Beschäftigten gesehen. Vielmehr soll gezielt ein Wandel der Organisationskultur angestrebt

werden. Die Organisation soll sich nicht an den Interessen von Einzelnen - in der Regel sind es die des weißen Mittelstandsmannes - ausrichten, sondern den Bedürfnissen aller Beschäftigten Rechnung tragen. Die Verbindung von Gender Mainstreaming und Managing Diversity wird als Managing Gender & Diversity bezeichnet. Mit Managing Gender & Diversity eröffnen sich neue Perspektiven der instrumentellen Gestaltung der Gleichstellungsdiskussion und der geschlechtergerechten Bildungsarbeit.



In der Praxis bedeutet das, dass Gender-Trainings mit Elementen aus Diversity-Trainings angereichert werden und Gender-Analysen zu umfassenden Diversity-Analysen werden. Gender-Kompetenz wird verknüpft mit interkultureller Kompetenz. Gender Mainstreaming bereitet auf diese Weise den Weg zu Managing Diversity.

### 3.4.2 Gender Mainstreaming in der Qualitätsentwicklung

In keines der bisher existierenden Qualitätsmodelle sind Genderfragen integriert. In der Prozessabfolge sind sich Gender-Mainstreaming-Prozesse und Qualitätsentwicklungsprozesse sehr ähnlich, sodass eine parallele Umsetzung von Gender Mainstreaming und Qualitätsentwicklung oder eine Integration von Gender-Fragen in Qualitätsentwicklungsprozesse sehr praktikable Wege sein können.

1993 gab das *Koordinierungs- und Beratungszentrum für Weiterbildung von Frauen (KOBRA)* erstmals einen Kriterienkatalog für die Beurteilung von Weiterbildungsangeboten unter frauenspezifischen Aspekten heraus (Balli et al. 1993). Dieser wurde später aufgegriffen und weiterbearbeitet von der Arbeitsgruppe Qualitätsmanagement im Rahmen des beim Bundesinstitut für Berufsbildung angesiedelten Projektes *Chancengleichheit in der Aus- und Weiterbildung von Frauen* (Bundesinstitut für Berufsbildung 1997). Seit 2001 befasst sich *Piona Point e.V.* – das Internationale Netzwerk der Frauen-Computer-Schulen – mit der Entwicklung eines Prüf-

siegels für die IT-Weiterbildung mit Frauen, wobei der Verband wiederum die entwickelten Ansätze von *KOBRA* und der *Arbeitsgruppe Qualitätsmanagement* in die eigenen Überlegungen einbezogen hat. Bis heute ist das Grundmodell *Piona-Siegel* mit Qualitätskriterien erarbeitet worden. Dabei wird das Prinzip der Chancengleichheit ins Zentrum der Qualitäts-Debatte gerückt. Es handelt sich um ein reguläres Qualitätssicherungsverfahren, gekoppelt an die Festlegung, wie Anforderungen von Frauen bei der Konzeption von Bildungsdienstleistungen berücksichtigt werden sollen. Eine Auswahl haben wir hier zusammengestellt:<sup>9</sup>

- Es wird Personal mit Berufserfahrung in der Frauenbildungsarbeit bzw. mit frauenpolitischem Hintergrund oder mit Nachweis für ein absolviertes Gender-Training beschäftigt.
- Die Unternehmung organisiert Fachveranstaltungen für die Dozentinnen und Dozenten, um sich in Genderfragen weiterzubilden.
- Zielgruppenspezifisches Curriculum: Lerninhalte knüpfen an geschlechtsspezifische Lebenserfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an.
- Lernerfolgskontrolle: Achtet die Trainerin/ der Trainer dabei auf die Kommunikationskompetenz von Frauen?
- Nicht das kognitive Lernen sollte dominieren, sondern affektives und motorisches<sup>10</sup> Lernen in konkret-operationaler Form gleichrangig angestrebt werden.
- Lern- und Kommunikationsräume sind nach ergonomischen Gesichtspunkten auszustatten, weil Frauen sich in solch einer Umgebung besonders wohl fühlen.
- Lern- und Kommunikationsräume sollen der Arbeit in Kleingruppen förderlich sein (Lerninseln), denn dies entspricht den Lernbedürfnissen von Frauen am ehesten.
- Familienfreundliche Unterrichtszeiten.
- Berücksichtigung von frauenspezifischen Lernstrategien (z.B. exemplarisches Lernen, Gruppenarbeit, Parteinahme und Kooperation).
- Pädagogische Interventionen bei männlicher Dominanz. Vermeidung von klassischen Rollenteilungen in Arbeitsgruppen.
- Einbeziehung von weiblichen Wertmaßstäben.
- Frauen einschließendes Sprachverhalten.
- Dozentinnen/ Dozenten müssen sich der Beteiligung an sexistischen Verhaltensweisen entziehen.

---

<sup>9</sup> Der Katalog besteht derzeit aus insgesamt ca. 100 Kriterien. Da die Frauen-Computer-Schulen zunehmend Angebote an gemischtgeschlechtliche Lerngruppen machen, wurden auch Kriterien für eine geschlechtergerechte Didaktik in koedukativen Kursen entwickelt.

<sup>10</sup> Auf der kognitiven Ebene werden Einsicht, Wissen, Analysefertigkeiten, Beurteilungs- und Kritikfähigkeit angesprochen, auf der emotional-affektiven Ebene Einstellungen und (Selbst-)Distanz sowie eine Aufmerksamkeitsspanne, auf der motorischen Ebene z.B. eine Apparate-Bedienfähigkeit, motorische Koordination.

- Wenn Teilnehmerinnen Geschlechterfragen ansprechen, sollten sie von den Lehrkräften unterstützt werden.

Qualitätskriterien für die EDV-Weiterbildung von Frauen wurden auch vom *Büro für Frauenfragen und Gleichbehandlung des Landes Salzburg* herausgegeben (vgl. Berthold et al. 1999). Es handelt sich um ein Qualitätssicherungsinstrument für den Verbraucherschutz und kann von Bildungsträgern auch für die Selbstevaluation genutzt werden. Der Richtlinienkatalog beruht zum einen auf Erfahrungen aus frauenspezifischen Ausbildungen im Bereich IT sowie auf Überlegungen und theoretischen Auseinandersetzungen als feministische Erwachsenenbildnerinnen im Rahmen des EU-Projekts *Hiatz geama's a! Computerausbildung für Bäuerinnen im Lungau*. Einige Ergebnisse:

**Frauenadäquatheit:** Hierunter wird vor allem verstanden, dass Kurse von Frauen für Frauen angst- und konfliktfrei stattfinden, die Trainerin eine Vorbildwirkung hat, die Frauenförderung als Anliegen formuliert ist, eine geschlechtergerechte Sprache angewendet wird, die Lebenszusammenhänge von Frauen berücksichtigt werden und die Bereitschaft von Dozentinnen und Dozenten, sich mit der Geschlechtsspezifik in IT auseinander zu setzen, gegeben ist.

**Zielgruppenorientierung:** Die Ausbildung, deren Konzeption und die Wahl der Vermittlungsmethoden sollen sich an Lebenssituation, Vorkenntnissen und Erfahrungen der Teilnehmerinnen ausrichten. Die Inhalte der Ausbildung sollen sich am Wissensstand der Teilnehmerinnen orientieren und auf die bisherigen Lernerfahrungen der jeweiligen Zielgruppen eingehen. Da Frauen andere Erfahrungen als Männer machen, aber auch zwischen Frauen große Unterschiede bestehen, soll eine frauenadäquate Ausbildung diese Differenz der Erfahrungen beachten.

**Inhalte, Ziele, Methoden:** Vor der Ausbildung sind die Teilnehmerinnen klar und realistisch über Ziele, Inhalte, Zertifizierung und arbeitsmarktpolitische Chancen zu informieren. Die Teilnehmerinnen müssen einen Überblick über den Verlauf der gesamten Ausbildung sowie über den Kontext der einzelnen Lernmodule erhalten. Da Frauen besonders in EDV-Kursen oft Scheu davor empfinden, Fragen zu stellen, sollen die Trainerinnen dahin gehend motivieren, dass jederzeit und so lange nachgefragt wird, bis alle Unklarheiten beseitigt sind.

Wie Gender-Aspekte in das Qualitätsmanagement von Weiterbildungsträgern integriert werden können, hat das Modellprojekt *Gender Mainstreaming in der Qualitätsentwicklung* gezeigt (vgl. Landesbeirat für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2003). Gesteuert durch einen Sachausschuss Frauenbildung entwickelte eine Projektgruppe Ansatzpunkte für eine praktische Umsetzung. Als Basis diente das *Lernorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungen (LQW)* des *ArtSet-Institutes* (Ehse et al. 2002). Für nahezu alle Qualitätsbereiche des *LQW-Modells* wurden gender-mainstreaming-relevante Qualitätskriterien erarbeitet. Darüber hinaus wurden partiell Instrumente und Verfahren für den Nachweis zur Erfüllung der Kriterien vorgeschlagen sowie

Praxisbeispiele gegeben. Hierzu einige Beispiele aus den unterschiedlichen Qualitätsbereichen:

**Leitbild:** Unter Leitbild wird die organisationsintern vereinbarte Selbstbeschreibung verstanden. Es ist ein nach außen erkennbares und innen erlebbares Profil der Organisation. Bezogen auf die Identität und den Auftrag der Organisation kann ein gender-mainstreaming-relevantes Qualitätskriterium sein, dass die Organisationsphilosophie im Blick auf Geschlechtergerechtigkeit partizipativ erstellt wird. Ein anderes Beispiel wäre die Initiierung und Unterstützung eines Geschlechterdialoges unter Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Teilnehmenden und dem gesellschaftlichen Umfeld. Unter anderem wird weiter vorgeschlagen, Geschlechtergerechtigkeit im institutionellen Regelwerk zu verankern.

**Bedarfsanalyse:** Eine Bedarfsanalyse ist die Anwendung von geeigneten, gender-differierenden Instrumenten zur systematischen Beobachtung hinsichtlich der Entwicklung gesellschaftlicher Herausforderungen und Bildungsbedürfnisse. Praktisch kann das bedeuten, dass die Bildungsorganisation Ergebnisse der Gender-Studies berücksichtigt.

**Evaluation:** Die durch Evaluation regelmäßig durchgeführte Bewertung von Bildungsarbeit soll u.a. auf ihre Wirkung bzgl. der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit geprüft werden. Berücksichtigt werden soll dabei auch die Unterschiedlichkeit des Lernens von Männern und Frauen und die daraus resultierenden differierenden Einschätzungen und Bewertungen der Bildungsprozesse.

**Qualität des Lehrens:** Diese bezieht sich auf die Kompetenz der Lehrenden, das interaktive Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und auf lernprozessbezogene Elemente, die ein selbstbestimmtes Lernhandeln fördern. Hier wird z.B. gefordert, dass die Auswahl- und Einstellungspraxis von Lehrenden unter Aspekten von Gender-Kompetenz und entgegen den Themenbereichen, die traditionell Frauen und Männern zugeordnet werden, erfolgt.

**Qualität der Infrastruktur:** Ein Qualitätskriterium soll hier sein, den Lernort - seine Lage, sein Umfeld, seine Ausstattung - hinsichtlich der Präferenzen und des Nutzens von Frauen und Männern zu prüfen.

**Leitung, Führung, Entscheidungsprozesse:** Da Führung die Steuerung aller Prozesse umfasst, verantwortet sie auch die Umsetzung des Gender Mainstreaming. Das setzt Gender-Kompetenz als Bestandteil der Führungsqualität voraus.

**Personalentwicklung:** Sie umfasst alle Maßnahmen zur beruflichen, persönlichen und sozialen Entfaltung des Personals. Dabei soll sie sich auf die Integration von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern richten, das Partizipationsprinzip mit einschließen und Gender-Aspekte berücksichtigen. So können z.B. regelmäßig Entwicklungsgespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geführt werden mit dem Ziel, stereotype Geschlechterrollen zu überwinden. Weiterbildungen werden so bereitgestellt, dass sie

von beiden Geschlechtern gleichmäßig in Anspruch genommen werden können.

**Controlling:** Controlling soll sämtliche Maßnahmen umfassen zur Überprüfung der Zielerreichung einer Organisation. Das kann praktisch bedeuten, dass in allen Komponenten des dokumentierten Berichtswesens Gender-Mainstreaming-Aspekte explizit ausgewiesen sind. Außerdem wird angeregt, dass geschlechtssensible Kennzahlen und Indikatoren für die Bewertung und Steuerung eingeführt werden.

**Kundenkommunikation:** Bei Gesprächen mit Kundinnen und Kunden sollen die unterschiedlichen Bedürfnisse von Frauen und Männern angesprochen und berücksichtigt werden. Bei der Werbung für Veranstaltungen ist die unterschiedliche Medienutzung von Frauen und Männern zu berücksichtigen.

**Angebotsinformation:** Ein Kriterium soll hier sein, dass die Gestaltung von Werbematerial Klischees in Hinblick auf die Geschlechter vermeidet. Außerdem sollen Ausschreibungen in einer geschlechtergerechten Sprache verfasst sein.

**Strategische Entwicklungsziele:** Dabei handelt es sich um längerfristige und umfassende Ziele der Organisation. Dazu könnte z.B. die Weiterentwicklung von Gender-Kompetenzen innerhalb der Organisation zählen oder der Anspruch, zu einer geschlechtergerechten Bildungspolitik beizutragen (vgl. Landesbeirat für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2003).

Durch die Bindung des Gender Mainstreaming an Qualitätsentwicklungsverfahren wird bewirkt, dass alle Bereiche der Organisation und damit alle Ebenen der Herstellung des Produkts Bildung von Gender-Fragen durchdrungen werden.

### 3.5 Geschlechtergerechte Didaktik

Bis heute gibt es keinen allgemein verbindlichen oder einheitlich verwendeten Didaktikbegriff. Die traditionelle bildungstheoretische Didaktik stellt den Lerninhalt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und fragt nach dessen Vermittelbarkeit an die Lernenden. Neuere Didaktikkonzepte richten die Aufmerksamkeit stärker auf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Faktoren, die den Lern- und Lehrprozess ausmachen. Didaktik liefert also die Beschreibung des Zusammenhangs von Lehren und Lernen, wobei darin Begründungen von Lernzielen und Lerninhalten, das Design und die personellen und konstitutionellen Konsequenzen enthalten sind. Die Fragestellung lautet: Wer (Zielgruppe) soll was (Lerninhalte) warum (Lernziele) wozu (Zweck) und in welcher Weise (Methode) lernen bzw. lehren? Drei Ebenen des didaktischen Planens lassen sich unterscheiden: (1) curriculare, vorbereitende Planung als Auswahl von Lernzielen, Inhalten, Materialien, Methoden, (2) Überlegungen zu möglichen Alternativen und Varianten im Hinblick auf Vorkenntnisse, Lernstile, Verwendungssituation, Heterogenität und Größe der Lerngruppe, (3) mentale Einstellung der Lehrpersonen auf unerwartete Zwischenfragen, Vorschläge von Teilnehmenden oder Störungen (vgl. Arnold 1999:77f).

Dieser Didaktikbegriff eignet sich für Weiterbildungsangebote, die obligatorischen Charakter haben, wie berufliche Fortbildungen oder Sprach- und Eingliederungskurse. Seine Reichweite endet dort, wo es in der Erwachsenenbildung nicht mehr um schul- bzw. unterrichtsähnliche Lernsituationen geht (vgl. Glumpler 2001:213f).

Eine geschlechtersensible oder geschlechtergerechte Didaktik kommt zur Anwendung, wenn weder Frauen noch Männer bevorzugt werden und wenn ein Arrangement besteht, in dem sowohl Frauen als auch Männer in der Entfaltung ihrer Bedürfnisse als Lernende mit eigenen Rechten wahrgenommen werden. Eine wichtige Voraussetzung ist dabei die Sensibilisierung der Unterrichtenden für Geschlechterverhältnisse in Lehr- und Lernbeziehungen.

Vier Eckpunkte für eine geschlechtergerechte Didaktik werden von Derichs-Kunstmann benannt:

- Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension von Seminaren,
- geschlechtsbezogenes Verhalten der Unterrichtenden und Lernenden,
- methodische Gestaltung der Seminare,
- Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit.

Zwei Schritte schlägt die Autorin für die Integration der Geschlechterperspektive in Seminaren vor: Erstens sollten die vorhandenen erwachsenenpädagogischen Curricula und Unterrichtskonzepte anhand folgender Fragen analysiert werden:

- Wie ist die Perspektive der Darstellung von Sachverhalten?
- Gibt es eine Auslassung von bedeutenden Geschlechteraspekten?
- Werden die Lebensrealitäten von Frauen dargestellt oder ausgeblendet?
- Wird eine geschlechtergerechte Sprache verwendet?
- Werden Geschlechterrollenstereotype verwendet?

Der zweite Schritt besteht dann in der Einbeziehung von Lebensrealitäten und Interessenlagen von Frauen und Männern in das Seminarsgeschehen im Sinne eines Diversity-Ansatzes. Dabei besteht die didaktische Herausforderung, nicht nur die Geschlechterperspektive zu addieren, sondern tatsächlich zu integrieren, wie z.B. durch eine durchgängige geschlechtergerechte Sprache. Eine gewisse Sensibilität der Unterrichtenden für ihre eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen ist die Voraussetzung, um in die Bildungsarbeit Erkenntnisse über geschlechtsbezogenes Verhalten einbringen zu können. Dazu gehört u.a.:

- Eindeutigkeiten in der Selbstdarstellung,
- bewusster Umgang von Frauen mit ihrem Expertinnenstatus,
- Unterlassen von sexistischem Verhalten,
- bewusster Umgang mit geschlechtsspezifischen Zuweisungsprozessen.

Ziel ist die Verhinderung einer Verfestigung von geschlechterdifferenzen Lernkulturen. Die Methodik eines Seminars sollte dergestalt sein, dass die verschiedenen Kommunikations- und Interaktionsweisen der Geschlechter zum Zuge kommen. Das kann sich ausdrücken durch das bewusste Einbeziehen von stillen Teilnehmenden (Frauen und Männern) und in einem Entzug von Aufmerksamkeit für Störende und VielrednerInnen, um Beiträge mit dialogischen Strukturen und den Einfluss von dominanten Personen zu verhindern. Als weitere Möglichkeit schlägt Derichs-Kunstmann die Erarbeitung von Seminarregeln vor (Redezeit, Äußern von Kritik, Umgang mit Störungen usw.). Auch in der Gestaltung der räumlichen Situation liegen Möglichkeiten für eine höhere Beteiligung von allen Teilnehmenden, wenn z.B. der Frontalunterricht vermieden wird, Kleingruppenarbeit stattfindet oder kreative Methoden eingesetzt werden. Wenn darüber hinaus die Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen und ein bewusstes Üben und Reflektieren ungewohnter Funktionen in Rollenspielen zugelassen wird, besteht eine gute Voraussetzung, um traditionelle Rollenmuster aufzulösen.

Auf der Ebene der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit erfordert eine geschlechtergerechte Didaktik, dass die Auswahl des Veranstaltungsorts (Erreichbarkeit, Sicherheit), der zeitliche Rahmen, die räumliche Ausstattung und Zusatzangebote wie Kinderbetreuung an die Lebensbedingungen der teilnehmenden Frauen und Männer angepasst werden (vgl. Derichs-Kunstmann 2002).

Unter der Fragestellung, wie sich Lehr- und Lernmethoden verändern, wenn berücksichtigt wird, dass Mensch nicht gleich Mann, sondern gleich Frau *und* Mann ist, hat Pravda Prüffragen und Kommentare in einer Checkliste für eine geschlechtersensible Didaktik zusammengefasst. „Die Checkliste soll (...) 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“ (Pravda 2003:171). Einige dieser Prüffragen sind:

- Werden Lerninteressen und Lebenserfahrungen von Frauen und Männern beachtet und genutzt?
- Ist Raum für unterschiedliche – von Frauen angestrebte - Denkweisen?
- Ist die volle Bandbreite männlicher und weiblicher Aktivitäten erkennbar oder herrschen gängige Stereotypisierungen vor?
- Werden Frauen und Männer als Sozialwesen oder nur in ihrer Geschlechterrolle wahrgenommen?
- Werden Frauen und Männer als Individuen in ihrer Geschlechtsidentität beschrieben oder ausschließlich als Teil einer Familie?
- Schreibt das Lehrmaterial einem Geschlecht Eigenschaften und Verhaltensweisen zu, die beim anderen Geschlecht für weniger wichtig erachtet werden?
- Werden geschlechterhierarchische Interaktionen im Unterricht thematisiert? (vgl. Pravda 2003:173ff.).

### 3.6 Leitlinien und didaktische Ansätze der technologiebezogenen Frauenbildungsarbeit

Die westdeutsche Frauenbewegung der siebziger und achtziger Jahre stand den informationstechnologischen Entwicklungen zunächst äußerst kritisch gegenüber. Wissenschaftlerinnen und Gewerkschafterinnen problematisierten, dass Frauen womöglich die Leidtragenden des technischen Fortschritts werden würden. Befürchtungen, dass Frauenarbeitsplätze im Büro und in der Produktion durch Rationalisierungen massiv wegfallen würden und für Frauen Routinetätigkeiten ohne Qualifikationsvoraussetzung und entrechtete Heimarbeit übrig bleiben würden, wurden nicht zu Unrecht geäußert (vgl. Schelhove 1989:Vorwort). Es fand eine politisch-strategische Diskussion statt mit dem Ziel, auf die drohende Massenverdrängung von Frauen aus dem Berufsleben durch die Einführung neuer Technologien hinzuweisen. Die Kontroverse reichte von Totalverweigerung durch die einen (Mies 1985) und die Forderung nach Einmischung durch die anderen (Seeland et al. 1985, Sessar-Karpp 1984).

Mitte der achtziger Jahre wurde die Verweigerungshaltung zugunsten einer pragmatischen Wende aufgegeben. Dies lag u.a. daran, dass das Widerstandspotenzial der kritischen Frauen überschätzt worden war. Die Diskussion verlagerte sich nun zunehmend auf pädagogisch-konzeptionelle Überlegungen bzgl. der Durchführung von Frauenangeboten. Die Zeit der Euphorie für die neuen Informationstechnologien begann (vgl. Kade 1991:81).

Eine Vielzahl von speziellen Bildungsangeboten und Fördermaßnahmen für Frauen und Mädchen entstand. Je nach Interessenslage der Bildungsträger kam es zu unterschiedlichen Kursangeboten für Frauen:

- Bei der ersten Richtung beschränkte sich das Ziel der Weiterbildung darauf, Frauen die Schwellenangst vor den technischen Geräten zu nehmen und ihnen einfache Bedienfertigkeiten zu vermitteln. Der Erwerb von speziellen technischen Kompetenzen war nicht vorgesehen, sondern eher eine allgemeine Stärkung des Selbstbewusstseins im Umgang mit dem neuen Arbeitsmittel.
- Die zweite Richtung von Angeboten waren Qualifizierungsanpassungen, durch die Frauen in traditionellen Frauenberufen sich den Anschluss an den Arbeitsmarkt sichern sollten. Die gezielte technische Kompetenz und die Erhöhung des Anteils von Frauen in technischen Berufen wurde angestrebt.
- Eine Begründung für eine dritte Art von frauenspezifischen Angeboten war die der kritischen Mitbestimmung und Gestaltung von technologischen Entwicklungen durch Frauen. Im Rahmen derartig motivierter Bildungsarbeit, die die soziale Dimension in das Technikverständnis einbezieht, änderte sich die Bewertung des ‚problematischen‘ Verhältnisses von Frauen zur Technik. Die besonderen Voraussetzungen, die Frauen mitbringen sollten, erschienen nun nicht mehr nur als defizitär (vgl. Löchel 1992:115).

Die Idee der Frauencomputerangebote war in den achtziger Jahren in den USA mit dem ersten Frauencomputerhandbuch *Go - Stop - Run* von Deborah Brecher (Brecher 1988) entstanden. Das Buch war eine Reaktion auf die damals weitläufig verbreitete Annahme, dass zum Umgang mit dem Computer prinzipiell Programmierkenntnisse und technische Begabung notwendig seien. Der *Deutsche Frauenring e.V.* in Hamburg und der *Berliner Frauenbund e.V.* waren die ersten Institutionen, die von 1985 an Frauencomputerangebote machten. Fraueninitiativen hatten mit ihren frauenspezifischen Angeboten einen gesellschaftlichen Bedarf aufgegriffen, den andere zunächst nicht erkannt hatten. Gleichzeitig wurde das Thema Chancengleichheit auf die Agenda gebracht. Ökonomische Existenzen als Verein oder als privatwirtschaftliche Unternehmen konnten gegründet werden.

Auch die Aktion *Frauen ans Netz* ist Ausdruck des Wunsches von Frauen, sich in einem Umfeld mit Technik-/ Technologiefragen zu befassen, das ihren Bedarf nach frauenspezifischen Angeboten anerkennt. Für die Auseinandersetzung mit neuen Technologien bieten geschlechtshomogene Gruppen – nicht nur im Anfangsstadium der Beschäftigung mit der Thematik – einen Vorteil: Es wird verhindert, dass Männer, die über größere objektive oder vermeintliche Lernerfahrung und Wissensbestände im Bereich der Technik/ Technologie verfügen, durch ihre Dominanz die Entwicklung des Selbstvertrauens bei Frauen stören. Die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen ihren eigenen Zugang finden, erhöht sich (vgl. Schiersmann 1990:153).

Besonders ältere Frauen fühlen sich eher ermutigt, wenn sich das Angebot nur an Frauen richtet, vor allem, wenn einige Skepsis im Umgang mit Technik besteht. Die Gruppensituation hat aus der Perspektive der teilnehmenden Frauen dabei einen besonderen Stellenwert. Die Begegnung mit anderen Frauen in ähnlicher (Lebens-)Situation und die Möglichkeit zu einem vertrauensvollen Austausch über Probleme und Erfahrungen stärkt Selbstkompetenz und Lernbereitschaft (vgl. Ellerbrock o.J.). Im Folgenden sind die wesentlichen didaktischen Ansätze der Emanzipatorischen technologiebezogenen Frauenbildung beschrieben:

**Teilnehmerinnenorientierung:** Lernen, das sich an den Teilnehmenden orientiert, ist ein dialogisches Lernen, das von der Lebenswirklichkeit und den Vorerfahrungen der Lernenden ausgeht. Der Weg zum Selbstvertrauen und zur Übernahme von Eigenverantwortung setzt das Reflektieren der eigenen Person in Bezug zur Umwelt voraus. Im Kern des Bildungsprozesses stehen daher zum einen die Erfahrung der Menschen, Lebens- und Arbeitsbiografien, Stärken, Ressourcen und versteckte Kompetenzen; zum anderen die vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweils aktuellen Bedingungen des Arbeitsmarktes. Sich an den Bedürfnissen von Teilnehmerinnen zu orientieren heißt, auf die jeweils eingebrachten Erwartungen einzugehen. Hierzu eine Aussage einer Expertin: „Der wichtigste Punkt für mich ist eigentlich, die Frauen mit ihrer Lebenssituation und ihrem Bildungsstand ernst zu nehmen. Insbesondere die Frauen, die nicht zu den selbstbewussten Karrierefrauen gehören. Es geht mir darum, möglichst jede dort anzusprechen, wo sie mit ihren Kenntnissen steht, und herauszufinden, wo-

durch gegebenenfalls Blockierungen beim Lernen entstehen. Vermittlung von Hintergrundinformationen, die zum Verständnis beitragen“ (Dickel 2003). Auch das Frauen-Technik-Zentrum Rostock hält die Teilnehmerinnenorientierung für sehr zentral: „Die Orientierung an der beruflichen Praxis und an den individuellen Vorkenntnissen der Teilnehmenden ist für uns ein wichtiger Schwerpunkt bei der Vermittlung des EDV-Unterrichts und für den Arbeitsmarkt notwendiger Sachinformationen“ (Frauen-Technik-Zentrum Rostock o.J.).

**Ganzheitlicher Ansatz:** Immer wieder wird in der Praxis der Frauencomputerbildung vom so genannten ganzheitlichen Ansatz gesprochen. Ganzheitliche Bildungskonzepte gründeten immer auf Erkenntnissen, die sich auf die Fragestellung des Verhältnisses zwischen ‚Individuum und Gesellschaft‘ beziehen. Schlaglichtartig sollen hier die praktizierten Ansätze von Ganzheitlichkeit in der Frauencomputerbildung vorgestellt werden:

Ansatz	Erläuterung
Fächerübergreifendes Lernen	Hier wird betont, die unterschiedlichen Aspekte des Problems in enger Verzahnung sowohl systematisch als auch historisch-genetisch zu erarbeiten und eine Theorie-Praxis-Einheit bilden zu wollen. Der Übungsteil an den Geräten ist dann der jeweils konkret erfahrbare Aspekt der theoretischen und allgemein bildenden Anteile. Die Sequenz darf weder inhaltlich zu eng noch zu weit gefasst sein (vgl. Ellebrecht et al. 1991:41)
Methodisch-inhaltliche Umsetzung	Hier wird das selbständige und eigenverantwortliche Lernen (z.B. der selbständige Umgang mit Softwareprodukten, bei dem es nicht darum geht, Programme zu trainieren, sondern die jeweiligen Grundprinzipien einer Softwareart zu vermitteln) betont (vgl. Ellebrecht et al. 1991:44).
Räumliche Gestaltung des Computer- raumes	Nicht die Geräte, sondern die Menschen sollen im Mittelpunkt stehen. Eine Tischgruppe im Kern des Raumes soll als Kommunikationsinsel dienen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Teilnehmerinnen unmittelbar miteinander kommunizieren können (Ellebrecht et al. 1991:47).
Gesellschafts-politischer Kontext	Hier sollen Teilnehmerinnen vermittelt bekommen, inwiefern ihre neue Qualifikation am Arbeitsmarkt wichtig ist und welchen Stellenwert Informations- und Kommunikationstechnologien auf dem Weg in die Informationsgesellschaft einnehmen (vgl. Berthold et al. 1999).

Tab. 1: Ganzheitlicher Ansatz

**Erfolgreiches Lernen:** Die Expertinnen in unserer Befragung gaben ein paar Hinweise, wie sie Lernerfolg definiert wissen wollen. Zum Beispiel wurde als Ziel gesetzt, dass die Behaltensquote des Erlernten hoch und ein Transfer gewährleistet sein soll, „also das erworbene Wissen oder die erworbenen Fähigkeiten sollen auch in anderen Situationen nutzbar sein“ (Ingianni 2003). Für eine andere Expertin heißt erfolgreiches Lernen „reflektiertes und strategisches Lernen, vernetztes und ganzheitliches Lernen. Reflektiert in dem Sinne, dass erlernte oder zu lernende Fakten nicht einfach unhinterfragt von den Lernenden übernommen werden, sondern auf ihre Relevanz, ihre verschiedenen Implikationen geprüft und dann erst (ggf.) übernommen werden. Strategisches Lernen heißt für uns, dass es von den Lernenden übernommen, über die Seminarsituation hinaus verinnerlicht, auf andere Lern- und Lebenszusammenhänge übertragen wird. Darüber hinaus ist es auch wichtig ist, dass das Gelernte praktisch angewendet werden kann. Das Gelernte sollte zu Erkenntnissen oder Erfahrungen führen, die den Lernenden weiterbringen (beruflich und persönlich) und so seine Lebensqualität und die seines Umfelds verbessern. Erfolgreiches Lernen kann aber auch die Freude am Lernen an sich und die Neugier auf das Weiterlernen (im Sinne des lebenslangen Lernens) sein“ (Sweekhorst 2003). Erfolgreiches Lernen heißt für eine weitere Expertin: „Verstehen des Prinzips, Fähigkeit, das Gelernte assoziativ auf andere Situationen anzuwenden, Sicherheit im Umgang mit der Technik bzw. der Software im Sinne von ‚keine Scheu haben‘, mal was auszuprobieren“ (Dickel 2003). Aufgrund der Betonung der Auseinandersetzung mit ganzheitlichen, übergreifenden Aufgaben, der eigenständigen, aktiven Auseinandersetzung der Individuen mit Lerninhalten sowie aufgrund des Anliegens, Lerninhalte in sinnhafte Einheiten zu strukturieren und in größere Zusammenhänge stellen zu wollen, können die hier vorgestellten Konzepte der computerbezogenen Frauenbildungsarbeit weitgehend einer konstruktivistischen<sup>11</sup> Auffassung von Lernen zugeordnet werden.

### **Das Konzept ‚Kritische Computerkurse‘**

‚Kritische‘ Computer- und Internetkurse mit weiblichen Lehrkräften wurden in den achtziger Jahren als eigener Weg begriffen, um sich die neuen Medien und Technologien zu erschließen. Der Ansatz zielt darauf ab, Urteilsfähigkeit sowie Erkenntnis- und Unterscheidungsvermögen hinsichtlich technologischer Entwicklungen und Pro-

---

<sup>11</sup> Während in der Frühphase des Computers die Maschinen als quasi-intelligentes Pendant des Menschen wahrgenommen wurden, mit dem Menschen ‚kommunizieren‘, führte die zunehmende Verbreitung der Technik zu einer Dekonstruktion dieser Überhöhung. Aus dialogfähigen Systemen wurden Werkzeuge. Aus der Bedienung von Systemen wurde die Benutzung von Werkzeugen. In der Mediendidaktik ging dies einher mit der Suche nach Konzepten des Computereinsatzes für Lehr- und Lernzwecke, die auf diese veränderte Wahrnehmung und Nutzung eingingen. Der Konstruktivismus lieferte dazu einen passenden Theoriehintergrund, weil er den Benutzer/ die Benutzerin als aktiv konstruierendes Wesen begreift (vgl. Kerres et al. o.J.:8f).

zesse einschließlich zugrunde liegender Prinzipien zu fördern. „Mit ‚kritisch‘ ist gemeint, dass an der technologischen Entwicklung sichtbar gemacht wird, was bei ‚äußerer‘ Betrachtung nicht sichtbar werden kann: Mystifizierung, Verdinglichung, Formen der verzerrten Wahrnehmung, die Einsichten und Urteilsbildung als Voraussetzung für eine verantwortungsbewusste Praxis erschweren“ (Kahle et al. 1988:19). Mit ‚kritisch‘ ist ferner gemeint, scheinbare Selbstverständlichkeiten und Gesetzmäßigkeiten in historische und soziale Entwicklungslinien aufzulösen und zurückzuverfolgen, um Technik in ihrem Gewordensein und vor allem in ihrer Veränderbarkeit wahrnehmen zu können. ‚Kritisch‘ heißt auch, Distanz zu den herrschenden Denkmustern und -strukturen zu gewinnen und diese von ‚außen‘ zu betrachten, ihnen in Beispielen aus dem Alltag nachzuspüren, das eigene Denken und Verhalten daraufhin zu prüfen. Von der Zielsetzung her interessiert der Computer nur wenig als technischer Gegenstand. Vielmehr sollte er benutzt werden als beispielhaftes Erkenntnismittel, die schwer durchschaubaren Zusammenhänge von Logik, Mensch und Gesellschaft zu dechiffrieren. Dazu eignete sich beispielsweise das selbsttätige Programmieren, weil die Anstrengungen beim Programmieren, die eigenen Gedanken in die richtige Form zu pressen, einen ungleich größeren Erkenntnisgewinn als theoretische Ausführungen bringen. Die praktische Arbeit in den Kursen ist nicht Selbstzweck, sondern immer mit Beobachtungs- und Arbeitsaufgaben verbunden, die als Grundlage und Ausgangspunkt für Reflexion der unterschiedlichen Schwerpunkte dienen, in die sie eingebettet sind (vgl. Kahle et al. 1988:19f.).

In der Praxis der beruflichen Frauenbildungsarbeit konnte sich dieses Konzept kaum durchsetzen. Die Teilnehmerinnen waren in der Regel an unmittelbar verwertbaren Qualifikationen interessiert und weniger an den gesellschaftspolitischen Fragestellungen, die mit dem Ansatz der ‚Kritischen Computerkurse‘ transportiert werden sollten. Im Bereich der politischen Erwachsenen- und Jugendbildung ist der Ansatz noch gelegentlich vorzufinden.

### 3.7 Exkurs: Forschung und Geschlecht

Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Bildungsarbeit steht noch am Anfang. Nicht anders ist es in der Forschung. Auch hier wird Gender nicht als grundlegende Kategorie in die Analyse aufgenommen. In der Regel werden Frauen übersehen. Dies wird von Eichler (Eichler 1988) u.a. als sexistische Forschung definiert und sie meint, dass Frauen oder aber Männer in Untersuchungen übersehen werden und dass Befunde, die aus Untersuchungen an Männern oder mit männerzentriertem Blick gewonnen wurden, auf das Leben von Frauen übertragen werden. Eichler strukturiert die vorgefundenen Sexismen in sieben Kategorien. Als primäre Erscheinungsformen bezeichnet die Forscherin folgende Kategorien:

- **Androzentrismus** liegt vor, wenn eine Forschungsarbeit von einer männlichen Perspektive und Weltansicht geprägt ist. Erkennbare Merkmale sind dabei eine Sprache

und ein Denkmuster, die nur das Männliche als Referenzgröße kennen, Frauen unsichtbar machen und in ihrer extremen Form frauenfeindlich sind.

- **Übergeneralisierung** liegt vor, wenn eine Forschungsarbeit ausschließlich oder überwiegend auf Untersuchungen an einem Geschlecht basiert, die Erkenntnisse aber als für beide Geschlechter gültig dargestellt werden. Gattungsbegriffe werden dabei geschlechtsspezifisch verwendet.
- Mit **mangelnder Geschlechtersensibilität** haben wir es zu tun, wenn das Geschlecht als wichtige soziale Variable ignoriert wird.
- Als **doppelte Standards** bezeichnet es Eichler, wenn Verhalten, Eigenarten oder Situationen im Forschungsprozess unterschiedlich behandelt, gemessen oder bewertet werden, je nachdem, ob sie an Frauen oder Männern beobachtet werden.

Abgeleitete Erscheinungsformen von sexistischer Forschung sind:

- **Geschlechterangemessenheit:** Mit dieser Ableitung der Kategorie des doppelten Standards ist gemeint, dass einem Geschlecht Eigenschaften zugeschrieben oder für dieses wichtiger gehalten werden als beim anderen Geschlecht. Hierbei handelt es sich um sozial konstruierte Geschlechteridentitäten oder -rollen. Zum Beispiel wird die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Untersuchungen häufig als gegeben angenommen, anstatt sie zu hinterfragen.
- Als eine spezifische Kategorie der mangelnden Geschlechtersensibilität bezeichnet Eichler unter dem Begriff **Familismus** die Gefahr, dass Familien als kleinste sozialwissenschaftliche Analyseeinheit erforscht werden, wo Individuen in ihrer Geschlechtsidentität hätten untersucht werden müssen.
- Als weiterer Unteraspekt des doppelten Standards wird unter dem Begriff **Geschlechterdichotomie** problematisiert, dass biologische oder soziale Geschlechterdifferenzen in Forschungsprozessen überbewertet werden können. Damit ist gemeint, dass Kontrastpaare menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen wie aktiv vs. passiv, objektiv vs. subjektiv, öffentlich vs. privat oder Kultur vs. Natur jeweils für Männer (Ersteres) und für Frauen (Letzteres) reserviert werden (vgl. Pravda 2003:50f.).

Eichler verarbeitete ihre Ergebnisse weiter zu einer Checkliste für eine nichtsexistische Forschung und bezog die gefunden Kategorien auf die verschiedenen Komponenten eines Forschungsprojekts. Sie entwickelte eine Richtlinie, die hier in sehr verkürzter Form dargestellt werden soll:<sup>12</sup>

- Beim Forschungselement **Titel** sollte u.a. geprüft werden, ob er den Inhalt der Forschungsarbeit generalisiert, obgleich nur ein Geschlecht einbezogen wurde.
- Beim Forschungselement **Sprache** wird u.a. danach gefragt, ob geschlechtsspezifische Ausdrücke für generische Zwecke verwendet werden, ob über ein Geschlecht

---

<sup>12</sup> Vollständig wiedergegeben wird sie bei Pravda 2003:214ff. und Pravda 1999b:131ff.).

konstant im Passiv berichtet wird oder ob ein Geschlecht konstant an erster Stelle genannt wird.

- Das Forschungs**konzept** sollte u.a. danach abgeklöpft werden, ob ein männlich konstruiertes Selbst als allgemein gültig präsentiert wird, ob Frauen abgewertet werden oder ob dasselbe Attribut unterschiedlich nach Geschlecht klassifiziert wird.
- Beim Forschungs**design** – so die Empfehlung von Eichler – ist darauf zu achten, ob das Verhalten von Frauen am männlichen Verhalten gemessen und dieses als Norm gesehen wird. Gefragt werden sollte auch, ob für beide Geschlechter unterschiedliche Forschungsinstrumente eingesetzt werden und ob vergleichbare Frauen- und Männergruppen gebildet werden.
- Bei den **Methoden** kommt es Eichler u.a. darauf an, dass geprüft wird, ob die Forschungsfragen die gesamte Bandbreite möglicher Antworten beider Geschlechter erlauben oder ob identische Antworten je nach Geschlecht unterschiedlich codiert werden.
- Im Bereich der **Dateninterpretation** sollte u.a. darauf geachtet werden, ob Formen wie Unterordnung, Missbrauch oder Behinderung von Frauen als normal angesehen oder als kulturelle oder ethische Tradition verteidigt werden.
- Im Bereich **politische Wertung** schließlich muss geprüft werden, ob in Betracht gezogen wird, dass Politiken unterschiedliche Auswirkungen auf die Geschlechter haben können (vgl. Pravda 2003:214f.).

### 3.8 Zwischenergebnis

Der Emanzipationsbegriff der Frauenbildungsarbeit umfasste in den siebziger Jahren das Bestreben, Teilnehmerinnen zu befähigen, sich gegen die vielfältigen gesellschaftlichen Benachteiligungen zu wehren. Dass es zum Ende der achtziger Jahre kaum eine Institution der Erwachsenenbildung gab, die kein eigenständiges Angebot der Frauenbildung auswies, ist der Hartnäckigkeit der Emanzipatorischen Frauenbildung zu verdanken. Auch die Idee der Frauencomputerkurse entstand in den achtziger Jahren. In den frauenspezifischen Angeboten spiegelte sich ein gesellschaftlicher Bedarf wieder, der vorher nicht erkannt worden war. Auch das Thema Chancengleichheit in der Informationsgesellschaft kam auf die Agenda von Politik und Bildung. Die generelle Aufhebung der Koedukation scheint bis heute jedoch keine erstrebenswerte Zielperspektive zu sein, weil die Gefahr besteht, dass Bildungseinrichtungen für Frauen bildungspolitisch als Schulen zweiter Klasse wahrgenommen werden könnten. In bestimmten Situationen jedoch – vor allem wenn es um frauenspezifische Berufsverläufe geht – sind Frauenlerngruppen überaus wichtig, weil sie den Lernerfolg erhöhen.

Eine dezidiert feministische Didaktik für die Mädchen- und Frauenbildungsarbeit gibt es bislang nicht. Glumpler führt diese Tatsache auf die Heterogenität des feministischen Diskurses in der Erziehungswissenschaft und die zum Teil kontroversen Standpunkte in den pädagogischen Teildisziplinen (wie Sozialpädagogik, Erwachsenenbil-

derung, Schulpädagogik usw.) zurück (vgl. Glumpler 2001:216).

Mit der Geschlechterperspektive wurde die Frage nach dem ‚anderen‘ Lernen von Frauen erweitert bzw. reformuliert. Es muss u.E. jedoch dabei nicht mehr um die Frage gehen, ob Frauen ‚anders‘ lernen als Männer, sondern darum, wie sich der Prozess vollzieht, dass Frauen und Männer bestimmte Verhaltensweisen ausbilden und sie in interaktiven Situationen immer wieder neu herstellen (vgl. Auszra 2001:327). Erste Forschungsergebnisse liegen dazu vor und es scheint, dass die Geschlechterthematik eine neue Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung erhält, wenn sie auch in deren Mainstream und in den Erziehungswissenschaften bislang noch nicht berücksichtigt wird (vgl. Kaschuba 2001:111). Für eine geschlechtergerechte Didaktik, die in koedukativen Lernsituationen zur Anwendung kommen soll, wurden Ziele und Eckpunkte formuliert. Dazu zählen, die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension von Seminaren zu begreifen, das geschlechtsbezogene Verhalten der Unterrichtenden auf den Prüfstand zu stellen, die methodische Gestaltung von Seminaren zu hinterfragen und die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit geschlechtergerecht zu gestalten. Vorhandene Unterrichtskonzepte müssen analysiert und die Geschlechterperspektive in die Curricula integriert werden.

Im Sinne einer Doppelstrategie ergänzt das Gender Mainstreaming ältere Strategien der Frauenpolitik. Das heißt, es wird weiterhin als notwendig erachtet, dass autonome Orte, Gruppen und Netzwerke von Frauen (und Frauenbildung) zur Selbstverständigung bestehen und Maßnahmen der Frauenförderung die Benachteiligungen und Diskriminierungen (z.B. auf dem Arbeitsmarkt) ausgleichen. Der Gender-Mainstreaming-Prozess macht institutionelle Frauenpolitik keinesfalls überflüssig, da vorliegende Analysen zeigen, dass Frauen in weiten Bereichen noch benachteiligt sind. Das Instrument der Frauenförderung wird daher noch lange angewandt werden müssen. Neu ist, dass der Gender-Mainstreaming-Ansatz auch die Situation der Männer in unserer Gesellschaft in die Analyse einbezieht. Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung heißt:

- Inhalte, Didaktik und Methoden überprüfen und geschlechtergerechte Curricula entwickeln, die beide Lebensrealitäten berücksichtigen,
- spezifische Lernstrategien und -interessen von Frauen und Männern, die sich aus den Lebensbedingungen ergeben und Frauen und Männern qua Geschlecht zugewiesen werden, wahrnehmen, hinterfragen und verändern,
- Fähigkeiten und Ressourcen von Frauen und Männern in Bildungsprozessen wahrnehmen und zur Anwendung bringen,
- dafür sorgen, dass Frauen und Männer gleichermaßen die Verantwortung für eine Veränderung der Geschlechterverhältnissen übernehmen.

Durch den Ansatz des Managing Gender & Diversity ergibt sich eine neue Perspektive und ein Instrumentarium für die Gestaltung der Gleichstellungsdiskussion und der geschlechtergerechten Bildungsarbeit. Gender-Trainings werden mit Elementen aus

Diversity-Trainings angereichert und Gender-Analysen werden zu Diversity-Analysen.

Ein weiterer strategischer Ansatz ist, Qualitätsentwicklung mit Gender Mainstreaming zu koppeln. Kriterien für alle Qualitätsbereiche von Weiterbildungsorganisationen sind entwickelt worden, wie z.B. die Verwendung von genderdifferierenden Instrumenten für systematische Bewertungen von Bildungsangeboten oder die Einschätzung der Reichweite von Evaluationsmethoden bzgl. der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit oder die Verbindung von Gender-Kompetenz mit der Qualität des Lehrens. In einem nächsten Schritt müssen nun auf der operationalen Ebene Mindeststandards formuliert sowie Instrumentarien erarbeitet werden, mit denen ein Nachweis der Erfüllung der Kriterien geführt werden kann.

Der Anspruch der technologiebezogenen Frauenbildung ist gekennzeichnet durch Teilnehmerinnenorientierung, stressfreie Kommunikation in geschlechtshomogene Gruppen sowie problemorientiertes und fächerübergreifendes Lernen. Immer wieder liegt die Betonung auf dem ‚ganzheitlichen Ansatz‘, der in seiner Bedeutung jedoch unterschiedlich gefasst wird.

Geschlecht kommt heute zwar als Strukturkategorie in Forschungsarbeiten gelegentlich vor. Jedoch ist außerhalb von Frauenforschungseinrichtungen kaum ein Verständnis für die epistemologischen Intentionen Eichlers anzutreffen. Eine Rezeption hat im Wissenschaftsbetrieb in Deutschland nicht stattgefunden (vgl. Pravda 2001:309). Die von Eichler entwickelte Checkliste für eine nichtsexistische Forschung stellt ein sehr brauchbares Instrument dar, Bildungsforschungsprojekte mit dem Genderblick zu konzipieren und zu prüfen. Wird die Tradition der androzentrischen Forschung nicht durchbrochen, wird es kaum möglich sein, Geschlechtergerechtigkeit in der Gesellschaft herzustellen.

## 4. Umgang von Frauen mit Computer- und Internettechnologie

### 4.1 Theorieansätze

Als festgestellt wurde, dass Computer bevorzugt von Männern und Jungen genutzt werden, kam die These auf, dies läge an den Zugangsschwierigkeiten von Frauen und Mädchen und nicht etwa an den Computern oder an deren Programmen. Das Problem wurde also nicht in der eingeschränkten Nutzbarkeit der ‚Ware Computer‘ und deren Beschaffenheit gesehen, sondern zum Problem der Nutzerinnen gemacht (vgl. Schorb 1990:9).

Die Aneignung von Computertechnologie ist keineswegs ein neutraler Vorgang, sondern hoch voraussetzungsvoll und nur unter Beachtung der bestehenden Geschlechterverhältnisse, innerhalb derer technisches Know-how eine bedeutungsunterscheidende Größe darstellt, zu beleuchten (vgl. Collmer 1997b:47). Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung wurden verschiedene Ansätze entwickelt, die das Verhältnis von Frauen zur Technologie klären sollen. Zusammengefasst betrachtet, handelt es sich um die Defizit-/ Distanztheorie, die Differenztheorie und die Potenziale-Theorie<sup>13</sup>.

#### 4.1.1 Defizit-/ Distanztheorie

Beim Defizit-/ Distanzansatz wird eine defizitäre und/ oder distanzierte Aneignungsstrategie mit einem weiblichen Sozialisationsmodus erklärt, wobei auf Forschungen zu Unterschieden in kognitiven Fähigkeiten zurückgegriffen wird. Frauen wird die Begabung zu mathematischen und logischen Fähigkeiten in diesem Erklärungsmodell abgesprochen. Noch bis in die Mitte der neunziger Jahre hinein galt es fast als unumstritten, dass Jungen sich früh für Technik begeistern und Mädchen ihr eher von Beginn an distanziert gegenüberstehen. Bedingt durch die fehlenden Anreize in Kindheit und Jugend, technische und naturwissenschaftliche Herausforderungen zu bewältigen, würden Fähigkeiten bei Mädchen, die ein Verständnis für Technik voraussetzen, nicht ausreichend trainiert werden, so die Argumentation. Außerdem würden für das Verständnis und die Beherrschung von Technik Fähigkeiten wie Rationalität, Eindeutigkeit, Härte und Logik vorausgesetzt, die als männliche Begabungen gelten.

In der Computerbildung war die Konsequenz aus diesem Ansatz heraus, dass Frauen in Frauenkursen befähigt werden sollten, in den ‚normalen‘ Kursen mithalten zu können. Curricula wurde aufgestellt, die den Frauen ihre Angst vor der Technik nehmen und Grundlagen vermitteln sollten (vgl. Effe-Stumpf 1989:176f.).

Kritisiert wurde von Frauenforscherinnen, dass das Defizit-/ Distanzmodell von einem statischen Technik- oder Technologieverständnis ausgeht, das den Einfluss von sozialen

---

<sup>13</sup> Bei Collmer wird die Bezeichnung Ambivalenzdisposition verwendet (Collmer 1997b).

Faktoren, unter denen sich die technische/ technologische Entwicklung vollzieht, nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Wajcman et al. 1994). Die Ursachen für eine Technik-/ Technologiedistanz von Frauen wird allein auf das Unvermögen von Frauen zurückgeführt, ohne strukturelle gesellschaftliche Bedingungen in Erklärungsmodelle einzubeziehen. Fundierte wissenschaftliche Aussagen, die das ‚defizitäre‘ kognitive Leistungsvermögen etwa belegen könnten, sind nicht existent.

Dieser Ansatz hat in der Wissenschaft heute kaum noch eine Bedeutung. Angesichts einer sich verbreitenden sozialwissenschaftlichen Interpretation von Begabung ist die Deutung des Defizits von einer Perspektive der Distanz abgelöst worden. Auch wenn die Argumentation der Technik-/ Technologiedistanz, als eine quasi biologisch determinierte Selbstausgrenzung von Frauen verstanden, wissenschaftlich nicht haltbar war, schlägt sie vielen Frauen im Alltag und Berufsleben immer noch entgegen.

#### 4.1.2 Differenztheorie

Der zweite Ansatz, das Differenzkonzept, beschreibt geschlechtsspezifische Umgangsweisen von Frauen mit Technologie. Der am *Institut Frau und Gesellschaft* entwickelte Ansatz einer spezifischen ‚weiblichen Zugangsweise‘ bzw. ‚Aneignungsweise‘ wendet sich dagegen, die Auseinandersetzungen von Frauen mit Technologie als defizitär zu charakterisieren. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Frauen eine andere Herangehensweise und ein anderes Interesse an Technik und Naturwissenschaft haben als Männer. Der Anwendungs- und Verwendungszusammenhang rückt in den Mittelpunkt. Gesichtspunkte wie Beziehungsfähigkeit, Zusammenhangsdenken, ‚Achten auf das Leben‘ werden als spezifische Fähigkeit von Frauen beachtet und geachtet. Diese Fähigkeiten gilt es in die kritische Techniknutzung und Technikentwicklung einzubringen (vgl. Effe-Stumpf 1989:178).

Die Beziehung der Mädchen zu den neuen Technologien ebenso wie das Verhältnis von Mädchen und Frauen zur Technik insgesamt wurde vom *Institut Frau und Gesellschaft* als ein Spannungsfeld widersprüchlicher und komplexer Orientierungen verstanden (vgl. Schiersmann 1987:27). Für diesen Ansatz ist zentral, dass der Zugang von Jungen und Männern zur Technik/ Technologie nicht als der einzig mögliche zu verallgemeinern ist. Die von Jungen und Männern abweichenden, ‚weiblichen Aneignungsweisen‘ sollten als notwendige und bewusste Differenz zu den männlichen Einstellungs- und Handlungsmustern entwickelt werden.

Die so genannten ‚weiblichen Zugangsweisen‘ zur Technik/ Technologie und die geschlechtsspezifische Präferenz bei der Berufswahl wurden unter Bezug auf das Konzept des ‚weiblichen Arbeitsvermögens‘ zu erklären versucht, wie es Ende der siebziger Jahre von Beck-Gernsheim und Ostner entwickelt worden war (vgl. Beck-Gernsheim 1981, Ostner 1979). Im diesem Konzept wird von zwei geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsbereichen ausgegangen: Hausarbeit und Erwerbsarbeit. Beide Bereiche erfordern spezifische Arbeitsvermögen, das heisst, spezifische Fähigkeiten, Verhaltens-

weisen, Situationsdeutungen und Wertebewußtsein. Weil Frauen aufgrund von tradierten Rollen primär zuständig für die familiäre Hausarbeit waren (und sind), wurde von Beck-Gernsheim/ Ostner nahe gelegt, dass sie durch eine geschlechtsspezifische Sozialisation Bedürfnisse und Dispositionen entwickeln, die sie eher für die Reproduktionsarbeit als für berufliche Anforderungen qualifizieren.

Die besonderen Voraussetzungen, die Frauen aufgrund ihrer frühkindlichen Sozialisation mitbringen, erscheinen, bezogen auf die Technik-/ Technologiekompetenz, nun nicht mehr defizitär. Vielmehr lassen sich genau die Sichtweisen und Orientierungen, die Frauen traditionell aus der Technik/ Technologie und aus den Naturwissenschaften fernzuhalten scheinen, daraufhin befragen, was sie zur Kritikkompetenz beizusteuern haben. Denn: In der zugeschriebenen Technikdistanz kann auch ein technik-kritisches Potenzial vermutet werden. Der ‚frauenspezifische Zugang‘ steht also für eine Theorierichtung, die in dem vorgefundenen distanzierten Verhältnis von Frauen zu Naturwissenschaften und Technik Ressourcen für Technikkritik und eine sozial-verträgliche Technikgestaltung entdecken will, wobei der ‚frauenspezifische Zugang‘ als Vorbild für ein nicht nur instrumentelles Technikverständnis gelten soll (vgl. Löchel 1992:116).

Sowohl der Defizit-/ Distanzansatz als auch der Differenzansatz sind in einer Suche nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern verhaftet. Kritisiert wurde von der Frauenforschung, dass man mit dem Blick auf die ‚frauenspezifischen Zugangsweisen‘ automatisch in die Gefahr gerät, Formen der Aneignung von Frauen, die unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen stattfinden, für etwas zu halten, was dem Geschlecht per se zuzuordnen ist. „Da wird das ‚spezifisch Andere‘ zu einer Substanz, die möglicherweise nicht mehr ist als seine habituelle Differenz, die Geschlechtsidentität verbürgt. Einem Konzept weiblicher Technikaneignung, das an Frauenspezifischem als Differenz ansetzt, droht die Erstarrung in der Geschlechterpolarisierung ...“ (Schründer-Lenzen 2001:385).<sup>14</sup>

### 4.1.3 Potenziale-Theorie

Das dritte Konzept, das in der Theorie als Potenziale-Konzept beschrieben ist, versucht, diese starren Zuschreibungen aufzulösen. Es wird davon ausgegangen, dass Frauen und Männer prinzipiell über die gleichen Potenziale verfügen, jedoch die Potenzialentfaltung durch soziale Einflüsse bedingt wird. Unter Potenzial werden „die Anlagen und Begabungen, Fähigkeiten und ausgebildeten Qualifikationen, aber auch die latent gehaltenen, unterdrückten, verschütteten Interessen, die abgeschnittenen

---

<sup>14</sup> Ausführlich auseinander gesetzt mit dem Konzept des ‚weiblichen Arbeitsvermögens‘ und dem Konzept der ‚weiblichen Zugangsweisen‘ zur Technik haben sich u.a. Knapp 1987, Hoffmann 1987 und Wetterer 1992.

Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen bzw. von Individuen allgemein“ (Roloff et al. 1995:265) verstanden. Historisch bedingt wurden Männern auf dem Gebiet der Technik/ Technologie Kompetenzen zugeschrieben, die diese erwartungsgemäß auch entwickelt haben. Umgekehrt verlief es bei Frauen, wie Wetterer für Frauen in Technikberufen nachweist. (Wetterer 1995) Sie zeigt auf, dass Frauen ausgegrenzt wurden und einen schlechteren Zugang zu technischen Berufen gefunden haben.

Es gibt also strukturelle Rahmenbedingungen, die dafür (mit)verantwortlich sind, dass hierarchische Geschlechterverhältnisse reproduziert werden und die Entwicklung möglicher Potenziale verhindert wird. Das Potenziale-Konzept, das am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund von Metz-Göckel und Roloff entwickelt wurde, ist ein Ansatz, mit dem soziale Konstrukte verändert und Geschlechtszuordnungen und Geschlechtstypisierungen aufgelöst werden können. Dadurch wird die Sicht frei auf eine große Variationsbreite innerhalb einer Geschlechtergruppe. Vor allem wird die Verschiedenheit der Frauen und die Vielfalt der Potenziale erst sichtbar, wenn der vergleichende Blick auf die Männer entfällt (vgl. Metz-Göckel 1990:152).

Geschlechtszugehörigkeit so besagt das Potenziale-Konzept besitzt man nicht per se, sondern Geschlechtszugehörigkeit wird in Interaktionsprozessen immer wieder hergestellt. (Vgl. hierzu die Ausführungen zu ‚doing gender‘.) Es geht also um eine ‚Entgeschlechtlichung‘ zur „Herstellung einer Vielfalt der Möglichkeiten und Entfaltungen, auch Überschneidungen und Deckungsgleichheiten, aber auch Neuentwicklungen der heute vorfindlichen zwei unterschiedlichen Geschlechter und deren Vorstellung von sich und vom anderen ...“ (Roloff et al. 1995:275).<sup>15</sup> Geschlecht wird als Strukturfaktor aufgefasst, ohne dass fixe Persönlichkeitsmerkmale von Männern und Frauen tradiert und festgeschrieben werden.

## 4.2 Forschungsüberblick: Frauen, Computer und Internet

Die Zahl der Untersuchungen, mit denen in Abhängigkeit vom Geschlecht Differenzen in Einstellung und Verhalten gegenüber Computern erforscht wurden, ist vor allem dann immens, wenn man den US-amerikanischen und kanadischen Raum einbezieht. Die ersten Ergebnisse zu dem Themenkomplex wurden in Deutschland u.a. von der Zeitschrift *Brigitte* (BRIGITTE et al. 1986) unter dem Titel *Frauen, Männer und Computer* vorgelegt. 1987 veröffentlichte Schiersmann vom *Institut Frau und Gesellschaft* im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft eine zusammenfassende Auswertung von Entwicklungen und Ergebnissen in Bezug auf das Verhältnis von Frauen und Mädchen zu neuen Technologien als ein „bildungspolitisch

---

<sup>15</sup> Wobei es eine Abgrenzung zu Butler gibt, die in ihrem Dekonstruktionsansatz nicht allein die Auflösung der Kategorie Geschlecht vertritt, sondern weitergehend die biologische Unterscheidung der Geschlechter infrage stellt (Butler 1993). Eine Verabschiedung von der Körperlichkeit lehnen Roloff/Metz-Göckel ab.

besonders bedeutsames Problem“ (Schiersmann 1987:3). Es folgten Befragungen und Modellprojekte von und mit Schülerinnen und Schülern von Faulstich-Wieland et al. 1989, Sklorz-Weiner 1989, Kauermann-Walter et al. 1991, Schwarz et al. 1993, Jungwirth 1994, Ritter 1994 und anderen. Es handelte sich dabei vorwiegend um wissenschaftliche Begleituntersuchungen zu Modellprojekten und Fördermaßnahmen. Es folgte eine Reihe von weiteren Schulprojekten und Untersuchungen, die sich auch mit der Chancengleichheit von Mädchen und der Förderung ihrer Medienkompetenz auseinandersetzen. Zu den aktuelleren Arbeiten, die sich im thematischen Rahmen unserer Studie bewegen, zählen die von Collmer mit dem Titel *Frauen und Männer am Computer: Aspekte geschlechtsspezifischer Technikaneignung* (Collmer 1997b), die von Löchel mit dem Titel *Inszenierung einer Technik* (Löchel 1997)<sup>16</sup> sowie die von Walter mit dem Titel *Technik, Studium und Geschlecht* (Walter 1998). Im Jahr 2001 erschien außerdem die Veröffentlichung von Dickhäuser mit dem Titel *Computernutzung und Geschlecht* (Dickhäuser 2001).

#### 4.2.1 Schiersmann und Brandes: Weibliche Zugangsweisen (1987)

Die Forschungsergebnisse von Schiersmann und Brandes, die im Rahmen des *Instituts Frau und Gesellschaft* und in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift *Brigitte* veröffentlicht wurden, werden in fast jedem Beitrag über das Thema Frauen, Computer, Internet herangezogen und teilweise heftig kritisiert. Aus dem Ansatz der ‚weiblichen Zugangs- oder Aneignungsweisen‘ heraus postulierte Schiersmann (1987:32ff.) eine Reihe von Besonderheiten, die bei Frauen im Umgang mit Technologie festgestellt wurden:

**Denk- und Programmierstile:** Da der Computer in seinem Aufbau sowie seiner Struktur nach ein Arbeitsmittel ist, das auf einer eindeutigen Ja-nein- bzw. Entweder-oder-Logik aufgebaut ist, komme dies dem analytischen Denken von Männern (Zerlegen, Segmentieren, Instrumentalisieren) entgegen und laufe konträr zu dem auf das synthetische Beziehungsgefüge ausgerichtete Denken der Frauen, argumentiert die Autorin. Diese unterschiedliche Herangehensweise dürfte sich am ehesten beim Programmieren auswirken. Der so genannte ‚sanfte‘ Programmierstil ist dadurch gekennzeichnet, dass er weniger systematisch vorgeht, sich auf Details konzentriert, während der so genannte ‚harte‘ Programmierstil logisch-folgerichtig die notwendigen Schritte vom Allgemeinen zum Besonderen bestimmt. Schiersmann bezieht sich dabei auf die Untersuchungen von Turkle 1984, die einen ersten Ansatz geliefert hatte, die subjektiven Beziehungen speziell zum Computer empirisch zu untersuchen.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Die empirische Erhebung fand bereits in den Jahren 1990/1991 statt. Die Veröffentlichung erfolgte 1997.

<sup>17</sup> Den Beobachtungen des ‚harten‘ und ‚weichen‘ Programmierstils gegenüber stehen die Forschungsergebnisse von Pflüger und Schurz (Pflüger et al. 1987), die diesen Sachverhalt nicht bestätigen konnten.

**Pragmatisch orientierte Nutzung:** Frauen nennen laut Schiersmann häufig als Motiv für die Computer- oder Internetnutzung die Verbesserung oder den Erhalt der beruflichen Perspektive bzw. die Anforderungen der Arbeitswelt. Das Interesse sei eher auf den tatsächlichen Anwendungsbezug und weniger auf den spielerischen Umgang mit dem Computer gerichtet.

**Kooperation und Konkurrenz:** Übereinstimmend zeigten die von Schiersmann bearbeiteten Erfahrungsberichte und Untersuchungen, dass Mädchen/ Frauen eine aufgrund knapperer Geräte notwendige Kooperation am Computer stärker als Möglichkeit wahrnahmen, Hilfe und Solidarität bei schwierigen Aufgaben und Arbeitsschritten zu erfahren, während Jungen/ Männer dabei stärker konkurrierten.

**Angst:** Eine oft beobachtete Verhaltensweise von Frauen und Mädchen im praktischen Umgang mit Computern sei die geringe Risikobereitschaft und die Furcht, Fehler zu begehen oder etwas kaputtzumachen. Im positiven Sinne, so Schiersmann, könne man diese Vorsicht als verantwortungsvolle Handhabung technischer Geräte verstehen. Es erweise sich diese Haltung andererseits als Hemmschwelle beim Ausprobieren von technischen Möglichkeiten.

**Soziale Auswirkungen:** Frauen zeigten, so die Ergebnisse von Schiersmann, eine höhere Sensibilität für die sozialen Auswirkungen der neuen Technologien und generell für deren gesellschaftlichen Gebrauchswert (vgl. Schiersmann 1987:32ff.).

Mit dem Konzept der ‚weiblichen Zugangsweisen‘ zum Computer, wie es Schiersmann et al. vertreten, wurde eine Neubewertung weiblicher Eigenschaften, Werte und Verhaltensweisen versucht. Aus der Frauenforschung wurden zahlreiche Bedenken gegen dieses Konzept vorgebracht, wie bereits oben beschrieben wurde.

#### 4.2.2 Collmer: Ambivalenzkonzept, Computerkultur, ‚doing gender‘ (1997)

Ziel der Arbeit von Collmer war es, die Aneignungs- und Zugangsweisen von Frauen und Männern zum Computer zu erforschen. Drei Gruppen von Interviewpartnerinnen und -partnern, die ‚Expertinnen und Experten‘ (Erfahrungen mit Kurs-Teilnehmerinnen und -teilnehmern), die ‚Profis‘ (Programmiererfahrung) und die ‚Einsteigerinnen und Einsteiger‘ (kaum oder gar keine Erfahrung mit Computern), wurden zu ihrer Perspektive und ihrem Erfahrungshorizont befragt.

Um der doppelten Bedeutung der Kategorie ‚Geschlecht‘ als ‚sozialer‘ und ‚analytischer‘ Kategorie Rechnung zu tragen, ging Collmer einerseits davon aus, dass sich in der Perspektive der Befragten ‚Geschlecht‘ als soziale Kategorie niederschlägt und dass in ihren Deutungsmustern das ‚Geschlecht‘ einer Person eine herausgehobene Stellung einnimmt. Auf der anderen Seite sollte ‚Geschlecht‘ als analytische Kategorie dazu dienen, die dem Geschlechterverhältnis innewohnenden Machtstrukturen aufzudecken und zu hinterfragen. Collmer legte ihrer Arbeit das ‚doing gender‘-Konzept zugrunde, bei dem es darum geht, dass ‚Geschlecht‘ immer wieder sozial konstruiert wird

und sich dieser Mechanismus in sozialen Interaktions- und Kommunikationsprozessen (wie z.B. auch beim Lernen in Gruppen) fortsetzt. Collmer geht ferner davon aus, dass Frauen und Männer aufgrund von unterschiedlichen Sozialisierungserfahrungen unterschiedlich an den Computer herangehen, dass aber die Aneignungsweisen von Mädchen und Frauen nicht als defizitär oder distanziert charakterisiert werden können. Vielmehr sei ihre Ausgangshaltung als ambivalent zu bezeichnen, womit gemeint ist, dass Frauen im Umgang mit Computern ein psychisches Potenzial aktivierten, das ihnen eine kritische Aneignung ermögliche (vgl. Collmer 1997b:252). Die Autorin sah in verschiedenen ‚computerkulturellen Settings‘ ebenfalls Schlüssel zur Analyse der Zugangsweisen zum Computer. Daher lenkte sie ihren Blick auch auf die Wirkung typischer Elemente der Computerkultur, wie z.B. der Fachsprache.

### **Ergebnisse zum Forschungsschwerpunkt Ambivalenz:**

Alle Interviewpartnerinnen äußerten ambivalente Gefühle und Einstellungen, die auf eine nach Geschlecht differierende Sozialisation hindeuteten. Frauen, die als EDV-Trainerinnen arbeiteten, hatten meist eine doppelte Techniksozialisation durchlaufen: eine an traditionellen Maßstäben orientierte Sozialisation in Bezug auf Technik allgemein und eine offensive, auf die Computertechnik aktiv zugehende Sozialisation. Daher konnten sie die Ängste vor der Technik bei ihren Kursteilnehmerinnen nachvollziehen, brachten aber auch gleichzeitig die positiven Erfahrungen ihrer Geschichte der Computeraneignung mit. EDV-Expertinnen sprachen sehr reflektiert über den eigenen und fremden Technikbezug und betonten ihre ambivalente Deutung des Computerumgangs. Weibliche EDV-Profis betonten hingegen ihr zwangloses Verhältnis zur Technik. „In ihrer Begeisterung für die Eindeutigkeit der benutzten Sprache, für die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse und für das formal-logische Denken ähneln sie mehr ihren männlichen Profi-Kollegen als Frauen anderer beruflicher Herkunft“ (Collmer 1997b:253).

In ihrer Biografie unterschieden sich Frauen, die den professionellen Technikumgang zum Beruf gemacht hatten, systematisch von den anderen weiblichen Befragten. Sie besuchten typischerweise ein Mädchengymnasium, orientierten sich am Beruf oder an der Person des Vaters und entwickelten ein frühzeitiges Interesse für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Zwar wurden sie bei ihrer Berufswahlentscheidung häufig dahin gehend beeinflusst, ein eher technikfernes Arbeitsfeld zu wählen. Letztendlich setzten sie aber ihren tatsächlichen Berufswunsch in die Tat um.

Die Zuordnung ihrer Person zur sozialen Kategorie ‚weiblich‘ versetzte die EDV-Profi-Frauen in eine Art permanenten Beweiszwang, kompetent zu sein. „Anders als bei männlichen Kollegen wird ihnen nämlich beim Erstkontakt mit Kunden, Kollegen und Vorgesetzten nicht prinzipiell eine Kompetenzerwartung entgegengebracht und bis zum Beweis des Gegenteils aufrechterhalten, sondern ihre Technikkompetenz muss immer wieder unter Beweis gestellt werden“ (Collmer 1997b:253f.).

Anders als bei männlichen EDV-Profis schwang bei den Frauen dieser Befragtengruppe weniger Faszination über den Computer mit. Ihre Zugangsweise war mit pragmatischen und an rationalen Kriterien orientierten Zielvorstellungen durchsetzt.

Keine der befragten Frauen kam über das Spielen von Computerspielen zur EDV, wohingegen diese für die männlichen Befragten einen wichtigen Wegweiser in ihrer Computer-Sozialisation darstellten. Die Ablehnung dieser Freizeitbeschäftigung trug bei den Frauen ambivalente Züge: Sie hielten Computerspiele einerseits für Zeitverschwendung und fühlten sich gerade aus den sozialen Interaktionsformen, die um das Spiel kreisen, ausgeschlossen.

Bei EDV-Einsteigerinnen kamen Ambivalenzen zum Computer dann am deutlichsten zum Vorschein, wenn der PC einerseits als ein „seelenloses Ding“ bezeichnet, andererseits aber als nützlich und brauchbar angesehen wurde. Der Besitz eines Computers wurde als wichtiger Schritt empfunden, mit vorhandenen Ängsten z.B. vor dem Kaputtmachen des Gerätes umzugehen und einen unbefangenen Umgang mit dem PC einzuleiten. „Vielfach aktualisieren EDV-Einsteigerinnen dann ein psychostrukturelles Potenzial, das sie nach strikt utilitaristischen Zweck-Mittel-Erwägungen vorgehen lässt. Am Computer gilt für sie häufig: ‚So viel wie nötig, aber bitte so wenig wie möglich‘“ (Collmer 1997b:254).

Sowohl EDV-Expertinnen als auch EDV-Profi-Frauen und EDV-Einsteigerinnen gingen in ihrem Lernstil vorsichtig tastend vor und legten Wert auf ein systematisches Lernen, das sich an Effizienzkriterien orientierte.<sup>18</sup> Außerdem neigten die Frauen dazu, sich Computerkenntnisse in der direkten Interaktion in einer Lerngruppe aneignen zu wollen. Sie trauten sich eher zu, Kenntnisse von einer Kontakt- und Lehrperson zu übernehmen, als einer autodidaktischen Lernweise zu folgen, wie es eher die Männer bevorzugten.

### **Ergebnisse zum Forschungsschwerpunkt Computerkultur:**

Mit dem Begriff der Computerkultur sind „die sozialen Sinnbezüge, die Absichten, Bedeutungszuschreibungen und Bewertungen sowie die interaktiven Beziehungen der sozialen Akteure selbst gemeint“ (Collmer 1997b:99). Der Grad der Involvierung kann an der Häufigkeit und Intensität des Lesens von Computerfachliteratur oder an der Nutzung von E-Mail, Internet und Online-Diensten festgemacht werden. Computer- und Internettechnologien sind von einer spezifischen Kultur umgeben, die vornehmlich als etwas wahrgenommen wird, das von einer kleinen Gruppe männlicher Akteure geprägt wird. Die befragten Frauen ordneten sich unabhängig von der jeweils vorhandenen Wissensbasis und der Involvierung in die EDV am Rande oder ganz außerhalb

---

<sup>18</sup> Jedoch war unter den Männern auch nur eine Minderheit dem risiko-exploratorischen Lernstil zugeneigt. Mehrheitlich war eine gemäßigte ‚Bastler‘-Mentalität vorzufinden.

der Computerkultur ein. Männliche Gesprächspartner (EDV-Experten), die von Collmer befragt wurden, sahen sich mehrheitlich innerhalb der Computerkultur verortet.<sup>19</sup> Eine Befragte sagte von sich, dass sie durch die Verwendung des ‚Fachchinesisch‘ bereits dazugehöre, ob man wolle oder nicht (vgl. Collmer 1997b:204f.). Während Frauen vielfach ihren Unmut darüber ausdrückten, dass computerorientiertes Wissen als eine Bühne für die Profilierungsbedürfnisse selbst ernannter ‚Experten‘ benutzt wird, blieben männliche Befragte meist distanziert in ihren Beurteilungen der subkulturellen Phänomene rund um Computer und Internet.

### **Ergebnisse zum Forschungsschwerpunkt ‚doing gender‘-Prozesse:**

Innerhalb der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit nimmt nach Ansicht von Collmer die Technik als genderdifferenzierender Faktor eine herausgehobene Stellung ein. So findet die Aneignung des Computers nicht voraussetzungslos statt, sondern in einem sozialen Raum, der technische Kompetenz bei Jungen bzw. Männern voraussetzt und bei Mädchen bzw. Frauen eben nicht. „Auf der Basis der alltagsweltlichen Aushandlungen des ‚doing gender‘ wird das Verhältnis zum Computer geklärt.“ (Collmer 1997b:257). Ein Beispiel aus den Interviews von Collmer: „In der Firma, in der ich arbeitete, lief mir mal ein Werkstudent über den Weg und die Sekretärin will mich ihm gerade vorstellen, da ergreift er, als Mann in dieser Dreierunde, das Wort und meint freundlich-gönnerhaft: ‚Und Sie machen hier also die Büroarbeiten?‘ Da war ich dann schon etwas verdutzt und sagte dann, dass ich hier Software entwickle ... Dann war er still. Das war für ihn schon die Einteilung: Frauen in der Firma sitzen im Büro und Männer entwickeln Software“ (Andrea A., 35, Softwareentwicklerin, Computer-Expertin).

In Computerseminaren wird eine Asymmetrie der Geschlechter u.a. durch hegemonale Aneignungsformen hergestellt, die sich dominant gegenüber anderen Aneignungsformen verhalten, nämlich immer dann, wenn das Wissen rund um den Computer als Garant der eigenen herausgehobenen Stellung verwandt wird. Äußerungsformen sind z.B. die mangelnde Hilfe zur Selbsthilfe oder die Nichtweitergabe von Informationen unter Teilnehmenden. In gemischtgeschlechtlichen Gruppen wirken oft sehr subtile Positionierungsmechanismen, die männlichen Teilnehmern die aktive und weiblichen die passive Rolle zuweisen.

In Form eines ‚Bewährungssyndroms‘ kommt ‚doing gender‘ gegenüber Kursleiterinnen zum Vorschein, wenn ihre fachliche Kompetenz nicht vorausgesetzt, sondern auf die Probe gestellt wird. Collmer wertet es als „Ausdruck von strukturellen Statusunterschieden zwischen Männern und Frauen, wenn die Definitionsmacht, wer als

---

<sup>19</sup> Sie sahen sich allerdings nicht im Zentrum dieser Kultur. Dort befinden sich ihrer Meinung nach die Computer-Freaks und Hacker, die zum Computer ein extrem ungesundes Verhältnis hätten.

‚technikkompetent‘ gilt, weitgehend bei den Männern liegt“ (Collmer 1997b:257). Wenn technikkompetente Frauen, wie EDV-Expertinnen und EDV-Profi-Frauen, die das dichotome Ordnungsraster transzendieren, auftreten, führt dies meist nicht zu einer Überprüfung dieses Ordnungsprinzips oder etwa zu Einstellungsänderungen bei den Akteuren. „Vielmehr kommt es nicht selten stattdessen zu einer temporären Suspendierung einer weiblichen technikkompetenten Person von ihrer Gender-Zuordnung als ‚Frau‘ (Collmer 1997b:258). Die befragten Frauen aus Collmers Forschungsprojekt nahmen diesen Sachverhalt antizipatorisch auf. Sie gaben an, im Kontakt mit männlichen Kursteilnehmern, Kunden oder Kollegen ihr ‚Frau-Sein‘ strategisch in den Hintergrund zu stellen.

Die ‚doing gender‘-Prozesse finden nicht nur zwischen den Geschlechtern statt, wie Collmer feststellte. Sie kommen auch in Verhaltenserwartungen zum Ausdruck, die Frauen mit anderem beruflichen und persönlichen Sozialisationshintergrund zuweilen gegenüber ‚Technik-Frauen‘ artikulieren.

#### 4.2.3 Löchel: Technik als Ausdrucks- und Darstellungsmittel (1997)

Löchels Forschungsziel war es, mithilfe von tiefenhermeneutischen Interviews etwas über die subjektiven Wünsche, Ängste und Konflikte zu erfahren, die bei der Beziehungsherstellung zu der neuen Technik Computer eine Rolle spielen. Die Autorin geht davon aus, dass die Aneignung der neuen Technik und ihre Integration in die Lebenswelt von Subjekten nicht nur eine rationale Angelegenheit ist. Technikentwicklung und Technikgebrauch werden nach Ansicht der Autorin auch als Ausdrucks- und Darstellungsmittel menschlicher Wunsch- und Albträume eingeschätzt. Ausgehend von der subjektiven Bedeutung eines technischen Objekts wurde von der Forscherin in einem zweiten Schritt untersucht, ob sich verallgemeinerbare Bedeutungs-, Beziehungs- und Konfliktdimensionen ausmachen lassen, die für geschlechtsspezifische Differenzen im Umgang mit dem Computer verantwortlich sind (vgl. Löchel 1997:11f.). Einige ausgewählte Ergebnisse:

**Angesprochensein, Übertragung, Personifizierung, Persönlichkeitsbezug:** Ungeachtet der unterschiedlichen Sozialisationsgeschichten und Erfahrungen mit Technik sind laut Löchel Männer und Frauen durch den Computer ‚ansprechbar‘ und in Beziehungen verwickelbar. Beide Geschlechter schwankten zwischen Auf- und Abwertung des Computers, zwischen seiner Verlebendigung und der Rücknahme der Verlebendigung. Entgegen der Annahme, dass der Computer als Rechner und Maschine mit dem Bedeutungspol der Rationalität und ‚Männlichkeit‘ assoziiert wird, belegt Löchel, dass die Wahrnehmung des Computers nicht generell mit einer bestimmten Geschlechtszuschreibung verbunden ist. Der Computer wurde von beiden Geschlechtern sowohl als männlich als auch als weiblich als auch beides, je nach Situation, wahrgenommen (vgl. Löchel 1997:373ff.).

Der Computer als Black Box erzeugt ein besonderes Verhältnis von **Auge und Hand** (unterschiedliche Interessen/ Motivationen): Das Auge kann den Bildschirm nicht durchdringen und bleibt auf die Benutzeroberfläche fixiert. Die Hand bleibt auf das Auslösen elektronischer Impulse reduziert mittels Tastendruck oder Maus. Im Inneren des Computers – der Black Box – geschieht etwas nicht Durchschaubares. Diese spezifische Konstellation koppelt Auge und Hand in besonderer Weise aneinander. Daraus entstehende Irritationen betreffen laut Beobachtungen von Löchel sowohl Frauen als auch Männer und es zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Für Frauen kann die unsinnliche, rein intellektuelle Computertechnologie, bei der wenig angefasst und hantiert werden muss, attraktiv sein. Im Gegensatz dazu haben Männer eher den Wunsch, technische Funktionen durch Blick und Griff nachzuvollziehen. Eine Befriedigung werde bei Tätigkeiten wie Auseinandernehmen und Reparieren empfunden und eine Enttäuschung, wenn der Wunsch nicht erfüllt wird. Für die befragten Informatikerinnen der Untersuchung war entsprechend das Interesse an Mathematik ausschlaggebend für die Studienwahl, wohingegen es bei den männlichen Befragten aus einem Interesse an Technischem an sich und am Handwerklichen resultierte (vgl. Löchel 1997:376f.).

**Bindung:** Der generellen Annahme, dass Frauen eine sachlichere und nüchterne Beziehung zum Computer haben, widerspricht Löchel. Zwar sei die Bindung von Männern an den Computer intensiver und leidenschaftlicher. Jedoch wehrten „Frauen die Beziehungsverstrickung durch ‚Sog und Regression‘ ab, weil sie eine solche Beziehung, wenn es sich um ein technisches Objekt handelt, als bedrohlich erlebten. Zum anderen zeigte sich, dass es durchaus eine weibliche Form der Verstrickung durch ‚Herausforderung und Kampf‘ gibt, die sich aber von der männlichen unterscheidet. Bei Männern drehten sich Kampf und Herausforderung typischerweise um das Besiegen eines imaginären gleichgeschlechtlichen Konkurrenten. Für Frauen, die die Beziehung zum Computer als Herausforderung erlebten, sei dagegen typisch das Bestreben, etwas Eigenes gegenüber einem mächtigen Anderen zu behaupten“ (Löchel 1997:378).

**Angst und Aggression:** Löchel hat in ihren Studien beobachtet, dass das Verhalten oder die Vorstellung, etwas aggressiv beherrschen zu wollen, bei Frauen eher tabuisiert wird und die Bewusstmachung auf eine Hemmung stößt, nämlich, die Angst, etwas am Computer kaputtzumachen. Diese „typische weibliche Rede- und Beziehungsfigur“ wertet Löchel als indirekten Ausdruck solcher tabuisierten aggressiven Regungen. „Sie ist charakteristisch für eine Beziehung, in der das Objekt vor den eigenen aggressiven Bemächtigungs- und Beherrschungswünschen geschützt werden soll. Objektbeziehungen, die durch diesen Konflikt geprägt sind, treten bei Frauen sehr häufig auf“ (Löchel 1997:380). Fehler im Umgang mit Computern wurden von Frauen als besonders folgenreich erlebt, weil das Gerät als eine mächtige Maschine eingeschätzt wurde. So musste das Vertrauen in die Behebbarkeit von Fehlern erst mühsam erworben werden.

Die Ergebnisse in den Bereichen Aggression und Bindung zusammengenommen interpretiert Löchel als „Kehrseite des nüchternen, pragmatischen ‚frauenspezifischen Zugangs‘“ (Löchel 1997:382).

Löchel grenzt sich vom Konzept des ‚frauenspezifischen Zugangs‘ ab. Anstelle von „polarisierenden Vergleichen zwischen den Geschlechtern“ setzte sich die Autorin zum Ziel, anhand einer sozialpsychologischen Untersuchung auch Widersprüche und Ambivalenzen der individuellen Subjekte zu Wort kommen zu lassen.

#### 4.2.4 Walter: Technikkonzept (1998)

Walter stellte 1998 die zentralen Ergebnisse aus 32 empirischen Studien vor, die seit Beginn der achtziger Jahre im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Die von Walter ausgewerteten Studien untersuchten Haltungen zur Technik, den Umgang mit Technik sowie das Verhältnis von Technik und Geschlecht. Forschungsgegenstände waren zum einen Technik allgemein als komplexes, abstraktes Konstrukt und zum anderen der Computer als neue Informations- und Kommunikationstechnologie. Ferner untersuchte Walter durch eine Befragung von Studentinnen der Natur- und Ingenieurwissenschaften in Bezugnahme auf die bisherigen Befunde der Frauenforschung wie nichtfachliche, habituelle, als maskulin geltende Anforderungen eines technischen Berufes bzw. Studiums mit prinzipiell inkompatiblen, traditionellen weiblichen Rollenmustern im Selbstkonzept ausbalanciert werden (vgl. Walter 1998:13). Ihre zentralen Ergebnisse:

**Technikkonzept:** Die detaillierte Untersuchung von Walter bestätigte, dass Frauen Technik teilweise anders verstehen als Männer. Technik wurde begrifflich unterschiedlich akzentuiert. Es zeigte sich, dass Frauen den gesellschaftlichen Bezug von Technik betonten und Technik weniger als Männer auf ihren instrumentellen Nützlichkeitsaspekt reduzierten. Außerdem nahmen Frauen pointierter die stereotype Bedeutung von Technik wahr und erlebten den traditionell vergeschlechtlichten ‚maskulinen‘ Habitus der Technik oder technischer Berufe in besonderem Maße. Eine stärker von Frauen geprägte Technik würde bestimmte Parameter anders gewichten, so die These von Walter. Im Vergleich zur ‚Männertechnik‘ würde Technik von Frauen weniger als unpersönliches, beliebig ersetzbares Mittel definiert werden. Für Frauen müsse Technik vor allem interessant sein, etwas, das persönlich weiterbringt und wofür man sich persönlich engagieren kann (vgl. Walter 1998:159f.).

**Interesse:** Das eindeutig geringere Technikinteresse von Frauen, so argumentiert Walter, relativiert sich, wenn Alter, Bildung, Erwerbstätigkeit etc. als kovariierende Größen neben dem Geschlecht berücksichtigt werden. Walter stellte in ihrer Meta-Analyse vor allem Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen fest: Jüngere und erwerbstätige Frauen verfügten über höhere technische Kenntnisse und interessierten sich stärker für Technik als andere Frauen und zum Teil auch als Männer. Durchgängig bestätigten die Untersuchungen den vergleichsweise weiten technischen

Interessenhorizont von Frauen. Sie fragten häufiger nach dem Einsatz, dem Nutzen, den Auswirkungen und der Geschichte von Technik, wogegen sich das männliche Interesse mehr auf den technischen Bereich konzentrierte. Dabei gelte es jedoch zu beachten: Das Interesse an Technik und an Computern muss nicht gleichgerichtet sein. Bei einem Desinteresse von Frauen an Technik muss nicht zugleich auch von einem Desinteresse an Computern ausgegangen werden, dies besagte beispielsweise die von Walter begutachtete Studie von Fauser 1992.<sup>20</sup>

**Emotionale Bewertungen:** Im Vergleich zu Männern äußerten Frauen weniger Faszination, Begeisterung und Spaß im Zusammenhang mit Technik. Walter rät, die größere Nüchternheit und den Pragmatismus von Frauen – in Abgrenzung zu Faszination und Spaß – nicht einfach als Indiz zu sehen für einen emotional distanzierten Zugang zur Technik. Frauen verhielten sich keineswegs affektiv neutral, allerdings brächten sie andere Affekte als Männer wie beispielsweise Angst und Unbehagen gegenüber Technik zum Ausdruck. Die Berührungsgängste hingegen scheinen weniger stark ausgeprägt zu sein, als dies gängige Vorstellungen bis dahin vermuten ließen. Dabei bezieht sich die geäußerte Angst zum Teil auf technischen Artefakte und zum Teil auf die Auswirkungen von Technik. Die Untersuchungen zum Computer zeigten, dass sich Berührungsgängste vor technischen Geräten abbauen oder reduzieren lassen. Es blieben aber Ängste und Unbehagen im Hinblick auf die Technikauswirkungen. Walter bezog sich bei dieser Aussage auf die Forschungen von Jahnsen et al. 1987, Sklorz-Weiner 1989 und Ritter 1994.

**Verhalten/ Verhaltensintentionen:** Frauen haben den Ergebnissen von Walter zufolge sowohl quantitativ als auch qualitativ geringere Erfahrungen im Umgang mit Computern als Männer und besitzen seltener ein eigenes Gerät. Frauen arbeiteten eher aufgabenorientiert und weniger spielerisch, zeigten sich unter Berufung auf Heppner et al. 1990, Metz-Göckel 1991, Odebrett 1993 aber auch kreativ und seien bereit und in der Lage, sich die notwendigen Kenntnisse selbst anzueignen.

Obwohl die Berufsrelevanz ein häufig von Frauen geäußertes Motiv ist, sich mit Computern zu befassen, seien Frauen in einem geringeren Maß als Männer motiviert, einen technischen oder Computerberuf zu ergreifen. Spaß, Freizeitgestaltung und die explizite Technikbeherrschung seien vorwiegend männliche Motive und spielten für Frauen bei der Beschäftigung mit Computern eine untergeordnete Rolle. Allerdings

---

<sup>20</sup> Ergänzend kann hier angemerkt werden: Je weniger ein beruflicher Zusammenhang mit dem neuen Medium besteht, desto wahrscheinlicher verblieben Frauen auf der Ebene der Nutzerinnen und seien wenig bestrebt, Kompetenz im Umgang mit dem neuen Medium zu erwerben. Eine Time-Budget-Studie erfragte bei 14- bis 49-Jährigen die Interessen bei der Mediennutzung. Dabei kam heraus, dass die frauenspezifischen Interessen besonders bei Gesundheitstipps, Reisetemen, Wetter, Unterhaltung, regionalen Geschehnissen und Dokumentationen liegen. Jedoch hatten die Frauen gleichermaßen wie Männer ein Interesse an Deutschlandnachrichten, Musik und Verkehrsinformationen (vgl. SevenOne Media, zitiert bei Ritterhoff 2002:25).

fand sich die Computerfaszination auch bei Ingenieurinnen, wenn sie über die Gründe ihrer Berufswahl sprachen. Wie männliche Computerbegeisterte seien diese Frauen motiviert, etwas Neues zu schaffen, und zeigten eine Befriedigung über die eigene Macht, in technische Abläufe einzugreifen und diese Abläufe zu beherrschen.

Einige der von Walter untersuchten Studien gaben Hinweise darauf, wie sich Frauen in ihrem Selbstkonzept mit traditionell weiblichen Rollenerwartungen auseinandersetzen, wenn sie männlich attribuierte technische Aktivitäten bevorzugen. Eine intensive Beschäftigung mit Technik kann Frauen bewegen, sich entweder kritisch abzugrenzen von traditionellen weiblichen Verhaltensmustern oder die technische Betätigung in ein modifiziertes Weiblichkeitsbild zu integrieren (Studien von Rundnagel 1986, Jahnsen et al. 1987, Ritter 1994). In anderen Studien werden allerdings die Ergebnisse dahin gehend interpretiert, dass Technikkompetenz und Technikinteresse nicht selbstrelevant oder identitätsbildend für Frauen und Mädchen seien, jedoch konstitutiv für die männliche Geschlechtsidentität (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1982, Hannover 1991). Die Aussagen zu diesem Themenkomplex sind also nicht eindeutig.

Deutlicher fällt das Ergebnis aus, betrachtet man das Selbstbild und die Selbstwahrnehmung von Frauen und Mädchen bezogen auf ihre eigene Technikkompetenz. Sie hielten sich in einem geringeren Maß technisch begabt und kompetent als Männer, häufig selbst dann, wenn sie durchaus mathematisch-technische Kompetenzen hatten (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1982, Hannover 1991, Sklorz-Weiner 1989).

#### **4.2.5 Dickhäuser: Computernutzung und Selbstkonzept (2001)**

Dickhäuser gibt in seiner 2001 herausgegebenen Arbeit eine ausführliche Übersicht über den gegenwärtigen Forschungsstand zur Fragestellung geschlechtsspezifischer Computernutzung. Der Autor bezieht sich dabei auf eine Meta-Analyse von Whitley (1997), die den US-amerikanischen und kanadischen Raum umfasste, und auf die deutschsprachige Forschung. Die Anlage der Forschungen, die untersucht wurden, zielt darauf, das manifeste Verhalten, also die Intensität der Computernutzung (durchschnittliche wöchentliche Zeit am Computer, Umfang des Besuches von Computerkursen) und das Ausmaß der vorauslaufenden Erfahrungen darzulegen.

Zusammengefasste Ergebnisse:

- Männliche Personen weisen eine intensivere Nutzung des Computers auf als weibliche.
- Männliche Personen haben mehr vorauslaufende Erfahrungen im Umgang mit Computern als weibliche.
- Weibliche Personen zeigen weniger zuwendendes computerbezogenes Verhalten als männliche (vgl. Dickhäuser 2001:13ff.).

Weiterhin wird in den von Dickhäuser bewerteten Studien danach gefragt, wie die Einstellungen gegenüber der Computernutzung sind. Die Dimensionen, die hier zur Betrachtung kamen, waren im Wesentlichen: Affekt (emotionale Reaktion auf Computer), Überzeugungen hinsichtlich Implikationen von Computern (z.B. Annahme über negative soziale Auswirkungen), wahrgenommene eigene Fähigkeiten (Kompetenz) und Stereotypisierung (z.B. die Annahme, dass Männer eher geeignet seien für den Umgang mit Technik als Frauen).

Zusammengefasste Ergebnisse:

- Männliche Personen weisen einen positiveren computerbezogenen Affekt auf als weibliche.
- Weibliche Personen zeigen ein größeres Ausmaß an computerbezogener Angst als männliche.
- Männer weisen nur in sehr geringem Maß positivere Überzeugungen über die Implikationen von Computern auf als Frauen.
- Männliche Personen nehmen computerbezogene Aktivitäten eher als maskulin wahr, als dies weibliche Personen tun.
- Männer bzw. Jungen haben ein höheres Vertrauen in ihre eigene computer-spezifische Begabung als Frauen bzw. Mädchen (vgl. Dickhäuser 2001:17ff.).

Das Ausmaß der Geschlechtsunterschiede gemessen an den zu beobachtenden Effektstärken ist als mäßig bis gering zu bezeichnen. Je nachdem, welche Verhaltens- und Einstellungskomponente betrachtet wird, fallen Differenzen unterschiedlich stark aus. Die größten Unterschiede zeigten sich im Bereich Nutzungsintensität und hinsichtlich Einstellungen beim Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und bei der Geschlechtstypisierung von Computern. Da die Studien meist Querschnitt-Designs hatten, war über die Altersabhängigkeit des Ausmaßes an Geschlechtsunterschieden keine genauen Aussagen zu treffen. Andeutungsweise ist zu erkennen, dass Geschlechtsunterschiede bei jüngeren Personen weniger stark ausgeprägt sind als bei älteren.

Ein weiterer Ansatz der von Dickhäuser begutachteten Forschungen war die Aufdeckung von Ursachen für eine unterschiedliche Computernutzung. Folgende Erklärungsansätze hat der Autor aufgeführt:

- Fähigkeitsunterschiede als Ursachen für Unterschiede im computerbezogenen Verhalten: Hier wird betont, dass die Ausbildung bestimmter Fertigkeiten im Umgang mit Computern von den kognitiven Fähigkeiten (z.B. Rechenleistungen) einer Person abhängt.
- Erfahrungsunterschiede als Ursache für Unterschiede in computerbezogenen Einstellungen: Dieser Annahme zufolge entwickeln Personen infolge einer intensiven Beschäftigung mit Computern positive Einstellungen gegenüber denselben.
- Unterschiedliche Bekräftigungen durch Sozialisationspersonen als Ursache für Unterschiede in computerbezogenen Einstellungen und computerbezogenem Verhalten.

ten: Die Bekräftigung durch Eltern oder Lehrerinnen/ Lehrer wird hier als motivierendes Moment gesehen.<sup>21</sup>

- Unterschiedliche Rollenmodelle als Ursache für Unterschiede in computerbezogenen Einstellungen und computerbezogenem Verhalten: Hier wird vor allem auf die fehlenden weiblichen Vorbilder für Mädchen abgehoben.
- Unterschiedliche Techniksozialisation als Ursache für Unterschiede in computerbezogenen Einstellungen und computerbezogenem Verhalten: Hier wird der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Computerinteresse durch die sozialisationsbedingten Faktoren wie Geschlechtsstereotype, Technikhabitus, Bildung und Beruf betont.
- Unterschiedliche selbstbezogene Kognitionen und unterschiedliche Interpretation von Leistungsereignissen als Ursachen für Unterschiede in computerbezogenen Einstellungen und computerbezogenem Verhalten: Die aktive Rolle eines Individuums im eigenen Sozialisationsprozess bezieht sich nicht nur auf das Ausbilden selbstbezogener Kognitionen, sondern auch auf die Interpretation von Leistungsergebnissen (vgl. Dickhäuser 2001:23ff.).
- Erklärung interindividueller Differenzen auf der Basis des Fishbein- und Ajzen-Modells<sup>22</sup>: Demnach gehen einige Autoren und Autorinnen davon aus, dass in Bezug auf das Arbeiten am Computer Überzeugungen das Ausbilden bestimmter Einstellungen zum Computer zur Folge haben und dass diese Einstellungen wiederum das computerbezogene Verhalten determinieren.

Dickhäuser unterzieht die bestehenden Erklärungsmodelle einer harten Kritik, wobei sein Maßstab eine konsequente empirische Überprüfung der theoretischen Konzepte ist. Der Autor bemängelt in erster Linie die methodischen Unzulänglichkeiten, wie z.B. die inadäquate Operationalisierung der zugrunde liegenden Modelle. „Einerseits werden teilweise nicht eindeutig zu operationalisierende Konstrukte verwendet, was zu widersprüchlichen Ergebnissen führen kann ... Andererseits weisen die bisherigen Arbeiten, die die Verursachung interindividueller Differenzen am Computer auf der Grundlage theoretisch fundierter Modelle zu erklären versuchen das Problem auf, dass die verwendeten theoretischen Modelle häufig nicht konsequent im empirischen Vorgehen umgesetzt werden“ (Dickhäuser 2001:32f.). Bisher vorliegende Arbeiten hätten

---

<sup>21</sup> Hoose et al. (1996) haben in ihren Untersuchungen bzgl. des Einflusses von Eltern auf die Berufswahl ihrer Töchter herausgefunden, dass Eltern die Eigenschaften ihrer Töchter selektiv wahrnehmen und damit verursachen, dass die Mädchen ein eingeschränktes Berufswahlspektrum haben. Die Autorinnen sprechen von einer „Geschlechterbrille“. „Je näher Eltern und Mädchen zur eigentlichen Berufswahl kommen, desto stärker wirken geschlechtsspezifische Interpretationsmuster“ (Hoose et al. 1996:56).

<sup>22</sup> Theorie des geplanten Verhaltens: Verhaltensintentionen und das Verhalten selbst werden über Einstellungen gegenüber Verhalten, subjektiven Normen, wahrgenommener Verhaltenskontrolle erklärt (vgl. Fishbein et al. 1975, Ajzen 1988).

theoretische Modelle gewählt, die keine exakte Spezifizierung der Konstrukte ermöglichen.

Nach Sichtung des gegenwärtigen Forschungsstandes entwickelt Dickhäuser ein eigenes Erklärungsmodell inklusive Messinstrumentarium, das in vier Studien geprüft und zur Anwendung gebracht wird. Er greift auf das theoretische Fundament eines Erwartung-Wert-Modells zurück, welches er von dem *model of achievement-related choices* der *Arbeitsgruppe Eccles*<sup>23</sup> adaptiert hat. Dieses aus der Motivationspsychologie stammende Modell geht davon aus, dass die Wahl einer bestimmten Aktivität umso wahrscheinlicher ist, a) je höher die Erwartung des Individuums ist, bei dieser Aktivität ein bestimmtes Ziel (im Leistungskontext: Erfolg) zu erreichen, und b) je höher der Wert des Ziels für das Individuum ist (vgl. Dickhäuser 2001:35).

In Studie 1 prüft der Autor, welche personalen Determinanten der Nutzung von Computern und der Wahl von Computern als Lernmedium in den Forschungen betrachtet werden. Die Untersuchung von Geschlechtsunterschieden ist noch nicht Gegenstand. Vielmehr wird eine erste empirische Prüfung des vorher entwickelten Modells vorgenommen. Ergebnis: Interindividuelle Differenzen in der Computernutzung können aufgrund von Erfolgserwartung, computerspezifischem Selbstkonzept und computerspezifischen Attributionen entstehen.

In Studie 2, den Determinanten der Computernutzung und der Wahl von Computern, untersuchte Dickhäuser u.a., ob sich in den in das Modell eingehenden Variablen wie erwartet Geschlechtsunterschiede zeigen. Ergebnisse Studie 2: Frauen führen ihren Erfolg im Umgang mit Computern tendenziell weniger stark auf globalstabile Ursachen zurück als Männer. Weiterhin bevorzugen weibliche Personen eher internale und kontrollierbare Ursachen als Erklärung für Misserfolge. Ein Beispiel: Eine Datei auf der Diskette lässt sich nicht öffnen. Männliche Personen vermuten als Ursache, dass die Diskette defekt ist, wogegen weibliche Personen die Ursache eher der Kategorie ‚mangelnde Kenntnisse‘ zuordnen. Für das folgende Erleben und Verhalten ist diese Herangehensweise ebenfalls von Bedeutung. Ein Mann, der als Grund für seinen Misserfolg eine defekte Diskette ausmacht, dürfte hinsichtlich der Erfolgserwartungen davon ausgehen, dass er einen Misserfolg leicht durch die Veränderung seines Verhaltens ausräumen könnte, indem er z.B. Sicherheitskopien seiner Dateien anlegt und diese bei Bedarf aufruft. „Eine defekte Diskette erweist sich vor diesem Hintergrund als stabiler, unkontrollierbarer Ursachenfaktor, dessen Verhaltenswirksamkeit jedoch nicht stabil und unkontrollierbar ist“ (Dickhäuser 2001:98). Eine Frau, die den Grund für den Misserfolg in ihrer mangelnden Kenntnis sieht, wird weniger Erfolg erwarten, da sie ihre Kenntnisse zwar als prinzipiell veränderbar wahrnimmt, die Aneignung von Kenntnissen jedoch im Vergleich zur Handlungsanpassung infolge des wahrgenommenen Ursachenfaktors ‚defekte Diskette‘ aufwändiger ist. Dickhäuser nimmt an, dass

---

<sup>23</sup> Vgl. z.B. Eccles 1994.

der Grund ‚defekte Diskette‘ im Vergleich zum Grund ‚Kenntnismangel‘ als stärker stabil, external und unkontrollierbar wahrgenommen wird und die Vorgabe des Grundes ‚Diskette‘ ein für Männer typisches Attributionsmuster hervorruft, die Vorgabe des Grundes ‚Kenntnismangel‘ dagegen ein für Frauen typisches Attributionsmuster ist (vgl. Dickhäuser 2001:98). Vereinfacht ausgedrückt bedeutet das, dass Frauen die Ursachen für ein Scheitern eher bei sich selbst suchen und Männer eher Begründungen in äußere Ursachen finden.

In Studie 3 ging es dem Autor um Geschlechtsunterschiede im computerbezogenen Kurswahlverhalten. Bei einem der zu wählenden Kurse handelte es sich um einen Computerkurs für Schülerinnen und Schüler. Es wurden etwaige Geschlechtsunterschiede bei der Wahl des Computerkurses untersucht und diese im Zusammenhang mit anderen zur Wahl stehenden Kursen betrachtet. Zusammenfassend dokumentieren die Befunde dieser Studie einen Effekt des Geschlechts auf das computerbezogene Wahlverhalten von Schülerinnen und Schülern. Mädchen wählten den Computerkurs weniger häufig als Jungen. Die Wahl des Computerkurses steht dabei im Zusammenhang mit der Bevorzugung bzw. Ablehnung anderer Kurse aus dem Wahlangebot (vgl. Dickhäuser 2001:114).

In Studie 4 versucht der Autor die beobachteten Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Wahlverhalten aus Studie 3 zu erklären. Er überprüft, ob sein Modell generell Unterschiede im Wahlverhalten vorhersagen kann. Neben den Determinanten auf der Seite der Schülerinnen und Schüler wurden auch die Einstellungen von Eltern hinsichtlich Erfolgserwartungen und Wert des Computerkurses mit Blick auf ihr Kind als sozialisationale Determinanten erfasst. Es hat sich u.a. gezeigt, dass Jungen eine höhere Nützlichkeit des Computerkurses wahrnehmen als Mädchen. Je höher der Wert des Kurses von den Eltern des jeweiligen Kindes eingeschätzt wurde, desto höher war auch der Wert, den das Kind selbst dem Kurs beimaß. Da laut der Theorie von Dickhäuser die Wahl des Computerkurses umso wahrscheinlicher ist, je höher der Wert ist, den das Kind dem Computerkurs beimisst, haben entsprechend mehr Jungen als Mädchen den Kurs gewählt. Und je höher die vom Schüler/ von der Schülerin wahrgenommene Elterneinschätzung der Erfolgsaussichten für ihn/ sie, desto höher war die Erfolgserwartung des Schülers/ der Schülerin selbst (vgl. Dickhäuser 2001:121ff.).

### 4.3 Zwischenergebnis

Häufig wird unter ‚frauenspezifischem Zugang‘ eine besondere Qualifikation gemeint, die nach der klassischen Technologieauffassung als nicht zur technologischen Kompetenz gehörende soziale oder sprachliche Kompetenz ausgegrenzt wird. Der ‚frauenspezifische oder weibliche Zugang‘ steht für eine Fragerichtung, die in dem „vorfindbaren, distanzierten Verhältnis von Frauen zu Naturwissenschaft und Technik Ressourcen für Technikkritik und eine sozialverträgliche Technikgestaltung entdecken will, wobei der ‚frauenspezifische Zugang‘ als Vorbild für ein nicht nur instrumentel-

les Technikverständnis gilt“ (Löchel 1992:116). Auch wenn die Ausgrenzung von Frauen aus dem Bereich Technik/ Technologie eklatant ist und das Weibliche traditionell im Reproduktionsbereich verortet wurde, lassen sich keineswegs eindeutige oder gar einheitliche geschlechtsspezifische Haltungen ableiten, worauf die zahlreichen Vorbehalte gegen das Konzept der ‚weiblichen Zugangsweise‘ aufmerksam machen (vgl. Walter 1998:59). Die unterschiedliche Technik-/ Technologieaffinität und Technik-/ Technologiedistanz ist ein Resultat der binären Geschlechterordnung und nicht typisches Merkmal von Männern und Frauen. Das Potenziale-Konzept, in dem Geschlecht als soziale Strukturkategorie betrachtet wird, verdeutlicht, dass Geschlechterdifferenzen im Technik-/ Technologieverhältnis einer sorgfältigen Analyse und Interpretation bedürfen, um aufzuklären, ob sich in den feststellbaren Unterschieden geschlechtsindifferente latente Potenziale, besondere weibliche Zugangsweisen oder Geschlechterstereotype ausdrücken.

Die in diesem Kapitel vorgestellten empirischen Befunde sind zum größten Teil im Rahmen von anwendungsbezogener Forschung entstanden und sind daher auf der Folie einer unmittelbar beabsichtigten Umsetzung in curriculare und didaktische Maßnahmen zu verstehen. Diese Handlungsorientierung, die auf eindeutige und handhabbare Aspekte der Geschlechterdifferenz aus ist, muss die weniger eindeutigen, widersprüchlichen, der kurzfristigen Beeinflussung sich entziehenden Aspekte der Geschlechterdifferenz außer Acht lassen (vgl. Löchel 1992:117).

Es lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen: Männliche Personen nutzen Computer intensiver (im Sinne von häufiger) als weibliche Personen. Männliche Personen weisen mehr vorauslaufende Erfahrungen im Umgang mit Computern auf als weibliche. Männliche Personen weisen eine positivere computerbezogene Einstellung auf als weibliche Personen. Weibliche Personen zeigen ein größeres Maß an computerbezogener Angst als männliche. Männliche Personen weisen nur in sehr geringem Maß positivere Überzeugungen über die Implikationen von Computern auf als weibliche Personen. Männliche Personen haben ein höheres Maß an Vertrauen in ihre computerspezifische Begabung als weibliche Personen. Männliche Personen nehmen computerbezogene Aktivitäten eher als maskulin wahr, als dies weibliche Personen tun (vgl. Dickhäuser 2001:13ff.). Insgesamt kann man den Eindruck gewinnen, dass sich die Geschlechter bei beinahe allen berücksichtigten Dimensionen und Kategorien des Technologiebezugs unterscheiden. Gemessen an den Effektstärken ist laut Dickhäuser das Ausmaß der Geschlechtsunterschiede jedoch als mäßig bis gering anzusehen. Die größten Unterschiede bestehen im Bereich Nutzungsintensität, bei den Einstellungen, bei der Geschlechtstypisierung von Computern und beim Selbstkonzept eigener Fähigkeiten. Dies zeigen auch die Ergebnisse der Ausbildungsbegleitforschung des Projektes *idee-it*: 40 Prozent der Frauen, aber nur ca. 13 Prozent der Männer äußerten Bedenken, sich für eine Ausbildung in den neuen Berufen zu entscheiden. In dieser geringen Selbsteinschätzung wird von den Forscherinnen mit ein Grund für die geringe Beteiligung der Frauen an den neuen IT-Berufen gesehen (vgl. Frauen geben Technik neue Impulse 2003:76). Verhaltensweisen, die ausschließlich einem Geschlecht vor-

behalten sind, gibt es nicht, betont Metz-Göckel (vgl. Metz-Göckel 1992:73). Unterschiede im Umgang mit dem Computer können nicht per se dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet werden. Gleichwohl gibt es Polarisierungen. Die Übereinstimmung zwischen Frauen und Männern ist trotz der festgestellten Unterschiede größer als ihre Differenz. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen verwischen sich, der Einfluss des Faktors ‚Geschlecht‘ verringert sich bei der Berücksichtigung von Größen wie Alter, Bildungsstand, berufliche Zugehörigkeit.

Es ist bis heute nicht klar geworden, welche Ursachen genau dafür verantwortlich sind, warum Frauen mit Computern und Internet anders umgehen als Männer. In den Studien, die dies belegen wollen, werden Untersuchungsaspekte teilweise theoretisch und methodisch unzureichend voneinander abgegrenzt und unüberlegt aufeinander bezogen, folgt man der Argumentation von Dickhäuser (vgl. Dickhäuser 2001). Aus diesem Grund sind die Erklärungsmodelle mit Skepsis zu betrachten.

## 5. Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz

Seit den Anfängen der Mädchen- und Jungenbildung bis in die sechziger Jahre galt es als selbstverständlich, dass Mädchen und Jungen anders lernen oder Anderes lernen sollen. In Richtlinien und Lehrplänen wurden unterschiedliche Bildungsziele für Mädchen und Jungen formuliert. Erst mit der Koedukation und der Bildungsreform um 1970 verschwanden diese Unterschiede, wirken aber bis heute nach (vgl. Hoppe et al. 2001). Mit dem Terminus ‚das andere Lernen‘ wird in der Tradition von Simone de Beauvoirs ‚anderem Geschlecht‘ der Tatbestand benannt, dass sich die Lernbedürfnisse von Frauen meist von denen der Männer unterscheiden. 1992 fand unter dem Titel *Frauen lernen anders ...* eine Fachtagung des *Forschungsinstituts für Arbeiterbildung* statt. Jedoch ist das ‚andere Lernen‘ ein ambivalenter Begriff geblieben, denn einerseits ist damit der Anspruch verbunden, dass Frauen anders lernen wollen. Andererseits ist das ‚Andere‘ nur vor dem Hintergrund des ‚Eigentlichen‘ zu beschreiben und läuft dadurch ständig Gefahr, im Vergleich zur Norm (mainstream) als defizitär eingestuft zu werden. Im schlimmsten Fall werden Frauen als nur bedürftig in ihrem Lernverhalten eingeschätzt (vgl. Pravda 2001:305).

### 5.1 Forschungsüberblick: Wie lernen Frauen?

Empirische Befunde zu geschlechtsspezifischem Lernverhalten oder zum Lernverhalten von Frauen gibt es bis heute kaum. Forschungen auf diesem Gebiet des Kommunikationsverhaltens liegen von Aries 1984, Manthey 1983, Schmidt 1988 und Werner 1983 vor. Diese Untersuchungen befassten sich mit studentischen Gruppen. Es zeigte sich, dass Männer die aktiveren Sprecher in gemischten Gruppen sind, während Frauen eher den Anteil der Gesprächsarbeit übernahmen, der dazu diente, eine Diskussion thematisch zu entwickeln. Auch zeigte sich bei Frauen eine eher kooperative Orientierung in Gesprächen. In gemischgeschlechtlichen Gruppen setzte sich der männliche Stil durch und Frauen gerieten mit ihrem kooperationsbereiten Stil ins Hintertreffen (vgl. Derichs-Kunstmann 1993:14).

Zwei Untersuchungen im Bereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit fanden in den neunziger Jahren statt. Derichs-Kunstmann, Müthing und Auszra führten das Modellprojekt *Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung* durch und gingen der Frage nach, was die Beteiligten zu der Herstellung der traditionellen Geschlechterverhältnisse im Seminar selbst beitragen. Vorhandene Normierungen sollten bewusst gemacht werden, damit Unterrichtende die Interaktion im Seminar steuern können (vgl. Derichs-Kunstmann 1996, Derichs-Kunstmann et al. 1999, Auszra 1996, Auszra 2001). Derichs-Kunstmann et al. (1999) differenzieren:

Männliche Lernkultur	Weibliche Lernkultur
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenz zu dominantem Verhalten im Unterricht</li> <li>- Häufigere Übernahme der Steuerung von Gesprächsthemen</li> <li>- Häufigere und längere Redebeiträge</li> <li>- Häufigeres Entwickeln von Durchsetzungsstrategien</li> <li>- Imponiergehabe und Konkurrenzverhalten</li> <li>- Aufbau und Pflege von Konkurrenzbeziehungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenz zu kooperativer Orientierung</li> <li>- Kürzere Redebeiträge</li> <li>- Eher Übernahme der ‚Gesprächsarbeit‘</li> <li>- Offenheit für andere Vorschläge und größere Kooperationsbereitschaft</li> <li>- Diskussionsbereitschaft, Hilfestellung für andere</li> <li>- Achten auf gerechte Verteilung von Aufgaben, Bevorzugung von Gruppenarbeit</li> </ul>

Tab. 2: Lernkultur  
(vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999:184)

Das zweite Forschungsprojekt im gewerkschaftlichen Kontext wurde von Hovestadt durchgeführt. Hier wurde der Frage nachgegangen, welche sozialen Rahmenbedingungen für das Lernen in gemischtgeschlechtlichen, aber von Männern dominierten Seminaren entstehen. Die weiteren Aufsätze zum Thema bestehen im Wesentlichen aus aufbereitetem Erfahrungswissen aus EDV-Weiterbildungen und deren Begleituntersuchungen (Niehoff 1988, 1993, Djafari et al. 1989, Gieseke 1997).

Zu den aktuellsten Publikationen auf diesem Gebiet zählt die von Pravda mit dem Titel *Die Genderperspektive in der Weiterbildung* (Pravda 2003), in der die Autorin den Androzentrismus von Weiterbildungsmaterial (Lehrbriefe aus dem beruflichen Fernunterricht) aufdeckt. Alle untersuchten Lehrgänge ignorieren durchgängig die Lernenden. An Männern orientierte Muster in Sprache, Lerninhalten und Didaktik schreiben einen unzeitgemäße Geschlechterhierarchie fort, so die Kernaussage von Pravda. Mit ihrer Arbeit bleibt Pravda nicht bei der Analyse stehen, sondern legt je eine Checkliste für eine nichtsexistische Sprache, für geschlechtergerechte Inhalte sowie für gendersensible Lehr-/ Lernmethoden vor. Die Checklisten sind allen hilfreich, die geschlechtergerechtes Lehrmaterial entwickeln, überarbeiten oder begutachten wollen.

Pravda hat bereits in einer früheren Veröffentlichung Kriterien für ein frauenfreundliches Lehren und Lernen benannt. Diese stellen eine Zusammenfassung von Forderungen dar, die in den USA in den achtziger Jahren als Bedingungen für ein frauenfreundliches Lernen gefordert wurden. Unter anderem gehört dazu,

- dass, bezogen auf die Lerninhalte, die Lebenssituation von Frauen, weibliche Lebenszusammenhänge und Berufsbiografien analysiert werden, Lerninhalte an den Erfahrungen anknüpfen und Übergeneralisierungen vermieden werden,
- dass, bezogen auf den Lernprozess, keine sexistischen Verhaltensmuster praktiziert werden,

- dass, bezogen auf das Verhalten von Lehrpersonen, Empathie und Einfühlsamkeit generell ihren Platz im Seminar haben, die Teilnehmerinnen ein ehrliches Feedback erhalten und experimentelles Lernen genutzt wird
- und dass, bezogen auf das Design von Seminarunterlagen, das Material auf die Zielgruppe zugeschnitten ist und Frauen nicht mit Fachvokabular ohne Erklärung erschlagen werden (vgl. Pravda 2001).

Im Folgenden sollen Trends<sup>24</sup> zu geschlechtsspezifischen Aspekten des Lernens vorgestellt werden, wobei wir uns hauptsächlich auf eine Zusammenstellung von Schiersmann (Schiersmann 1997:53) beziehen. Die Autorin bezieht sich wiederum auf die Forschungen von Balli et al. 1993, Niehoff 1988, Niehoff 1989, Niehoff 1993, Djafari et al. 1989 und Derichs-Kunstmann 1996b.

**Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen:** Schiersmann stellt fest, dass bei Frauen die Neigung bestehe, die eigene Person und damit das eigene Geschlecht abzuwerten. Bei Erfolg bestehe die Tendenz, ihn auf Zufälle zurückzuführen. Auch wird Lob abgeschwächt und die eigene Leistung damit verringert. Männer hingegen gingen viel selbstverständlicher davon aus, dass ihre Leistungen von Bedeutung sind (vgl. Schiersmann 1997:53). Diese Aussage wird von Collmer bestätigt: Eine EDV-Dozentin schildert diesen Sachverhalt so: „Ein Mann hält sich für gut, wenn er mal speichern kann und die Datei wiederfindet ... Und Frauen: die schreiben schon Makros und sagen: ‚Ich kenn‘ mich noch nicht so gut aus ...‘ oder ‚Die Feinheiten kenn ich noch nicht‘ (Erika S.)“ (Collmer 1997b:144). Bei gleichem Kenntnisstand kann es also zu sehr unterschiedlichen Selbsteinschätzungen kommen.

**Absicherungsbedürfnis:** Das Absicherungsbedürfnis schlage sich laut Schiersmann insbesondere bei der Auseinandersetzung mit technologiebezogenen Gegenständen in einem ‚Überlernen‘ nieder. Die so genannten ‚Black-Box-Erfahrungen‘, also den Untersuchungsgegenstand als einen schwarzen Kasten zu behandeln, von dem man zunächst nicht weiß, was sich genau darin befindet, akzeptierten Frauen nicht und es entstünden Irritationen. Männer dagegen gingen mit Wissenslücken wesentlich souveräner um. Durch Sorgfalt, Präzision, Vorsicht und Vorbehalt sei das Herangehen von Frauen an handwerklich-technische Arbeiten geprägt. Im Vergleich dazu probierten Männer das Neue schnell und selbstbewusst aus, was häufig oberflächliches Arbeiten bedeuten kann. Geht es um Theorievermittlung, fragten Frauen stark nach Begründungen, Zusammenhängen und Hintergründen. Abstrakte Modelle werden nur dann akzeptiert, wenn diese in Zusammenhänge eingebettet sind und somit verstanden werden. Dieses Hinterfragen lässt sich erklären durch eine weibliche Denkstrategie.

---

<sup>24</sup> Es wird hier zwar allgemein von ‚den Frauen‘ und ‚den Männern‘ gesprochen. Es soll nicht behauptet werden, dass alle Frauen bzw. Männer das jeweilige Verhalten zeigen. Jedoch sind Tendenzen auszumachen, sodass auf jeden Fall von geschlechtstypischen Verhaltensweisen gesprochen werden kann.

Männer benötigen diese Einbettung nicht und daher wird ihnen eine höhere Bereitschaft zu abstraktem Denken zugeschrieben. Das Nachfragen von Frauen werde in gemischtgeschlechtlichen Gruppen von Männern häufig als Begriffsstutzigkeit ausgelegt (vgl. Schiersmann 1997:53f).

**Gruppenarbeit, Einzelarbeit und Kooperation:** Gute Gruppenbeziehungen festigten den Lernerfolg bei Frauen, stellt Schiersmann ferner fest. Männer hätten häufiger Schwierigkeiten mit Gruppenarbeit, was aus einem Konkurrenzverhalten resultieren kann, das Kooperationsverhalten nur schwer zulässt. Der Erfahrungsaustausch habe bei Frauen einen hohen Stellenwert. Werden Frauen vor die Wahl gestellt, sich Lerninhalte nur über Einzelarbeit zu erschließen, so seien sie dafür nur schwer zu gewinnen. Sie brauchten den Kontakt zur Kursleitung, um durch Nachfragen das weitere Vorgehen abzusichern. Männer zeigten demgegenüber ein weitaus größeres Selbstvertrauen. Für das Gruppenklima werden Frauen als fördernd und harmonisierend wahrgenommen (vgl. Schiersmann 1997:54).

**Konkurrenz:** Es bestehe die Tendenz bei Frauen, sich hinter Gruppenmeinungen zu verstecken und keine eigenen Standpunkte zu entwickeln und zu vertreten. Frauen achteten eher darauf, die Gemeinsamkeiten der Gruppe anstatt die Differenzen zu betonen. Ein individuelles und selbstbewusstes Handeln erscheine als Wagnis, und Abgrenzung gegen andere Meinungen und Verhaltensweisen falle schwer (vgl. Schiersmann 1997:55). Dass auch Frauen nicht frei von Konkurrenz waren, eher aber die offene Konkurrenz in den gewerkschaftlich organisierten Seminaren mieden, darüber weiß Hovestadt zu berichten. Trotz der latent vorhandenen Konkurrenz unter Männern schlossen diese Bündnisse zur Absicherung des Machtanspruchs. Und trotz der immer latent vorhandenen Kooperationsbereitschaft unter Frauen waren diese ungeübt, wenn es darum ging, Bündnisse zu schließen. Das männerbündische Verhalten erzwang Beachtung und reduzierte die aktive Darstellung von Frauen, weil diese mit Verächtlichkeiten rechnen mussten (vgl. Hovestadt 1994).

**Umgang mit Kritik:** Frauen scheuten laut Schiersmann die Auseinandersetzung und wichen einer direkten Kritik eher aus. Zu kritischen Äußerungen müssten sie regelrecht aufgefordert werden, so stellt es die Autorin dar. Auch hätten sie Schwierigkeiten, selbst moderat vorgetragene Kritik anzunehmen. Wenn es Probleme gibt, wählten Frauen oft den Weg des Ausweichens, indem sie z.B. im Unterricht fehlen oder sich an Diskussionen nicht beteiligten, was dann eine passive Form der Verweigerung darstelle (vgl. Schiersmann 1997:56).

**Selbstdarstellung:** Von der Forscherin wurde außerdem beobachtet, dass Männer von Beginn an in Seminaren stärker auf ihre Selbstdarstellung bedacht seien. Sie redeten länger als Frauen, machten positive Aussagen über sich selbst und grenzten sich stärker von anderen Teilnehmenden ab. Demgegenüber vermittelten Frauen durch kurze Redebeiträge, durch die Relativierung ihrer Person und durch Zurückhaltung den Eindruck, dass sie sich nicht für interessant und wichtig hielten (vgl. Schiersmann 1997:57).

**Denk- und Lösungsstrategien:** Denkstrategien von Männern, so hat Schiersmann herausgefunden, seien eher auf figurale Inhalte, Groß-klein-Relationen sowie Beziehungen zwischen Objekten und ihren Veränderungen ausgerichtet. Die weibliche Denkstrategie erfasse Faktoren, bündele sie zu Bedeutungsträgern, verarbeite diese, um logische Beziehungen zu erfassen, zu speichern und auszutauschen. Durch das Anhören und Aneignen von Erfahrungen anderer Personen würden verschiedene Perspektiven eines Komplexes verarbeitet. Deshalb komme dem Gespräch über Probleme und deren Lösungsmöglichkeiten große Bedeutung zu. In der männlichen Denkstrategie sei es eher typisch, dass sich das Subjekt bei seinem Blick auf das Objekt aus der Sache heraushält. Bei Frauen sei das Ich von Beginn an Bezugspunkt der Betrachtung. Das Frauendenken sei eher assoziativ, praxisabhängig und kontextgebunden (vgl. Schiersmann 1987:32).

## 5.2 Exkurs: Weibliche Denkweisen

Auf der Suche nach frauengerechten Lehr- und Lernmethoden spielt die Forschungsarbeit von Belenky et al. (1991) eine besondere Rolle. Pravda erachtet das Werk der Autorinnen mit dem Titel *Women's Way of Knowing (WWK)* als sehr wichtig, weil ihr Hauptgegenstand ‚knowing‘ (Denkweisen) so zentral für Frauenbildung sei (vgl. Pravda 2001:312). Da Denkweisen sehr viel mit Lernen zu tun haben, ist die Forschung von Belenky et al. auch im Zusammenhang mit dem Thema unserer Studie von Bedeutung.

Auf der Grundlage der Untersuchungen von Perry (Perry 1970) zur epistemologischen und moralischen Entwicklung von Harvard-Studenten, die nur die männlichen Sichtweisen wiedergaben, haben Belenky et al. die Themen aufgedeckt, die für Frauen wichtig sind. Frauen kamen bei Perry nicht vor, es wurden nur männliche Studierende befragt. Dennoch hat Perry aus der Untersuchung intellektuelle Entwicklungsstufen des Menschen abgeleitet. *WWK* beschreibt die gesamte Spannweite möglicher intellektueller Entwicklung als Ergebnis in Form von fünf unterschiedlichen Perspektiven, aus denen heraus Frauen die Realität sehen und Schlussfolgerungen über die Wahrheit, das Denken und die Autorität ziehen:

**1. Schweigen:** Frauen fühlen sich in dieser Entwicklungsstufe ‚taub und stumm‘, in blinder Abhängigkeit von jeglicher Autorität und ohne Vertrauen in die eigene Kraft. Auch fühlen sie sich nirgends zugehörig und sogar ihr Selbstbild ist abhängig von anderen.

**2. Rezeptives Denken** (Den Stimmen der anderen zuhören): Lernen bedeutet in dieser Position in erster Linie Zuhören. Wörter sind für den Wissensprozess substanziell und es gibt für jedes Problem nur eine Lösung oder eine Wahrheit, denn Dinge erschienen den Frauen richtig oder falsch. Fakten werden in dieser Stufe gesammelt, Meinungen jedoch noch nicht gebildet. Autoritäten haben immer Recht, die eigenen Vorstellungen werden an andere angepasst, eine Selbstlosigkeit geht damit einher.

**3a. Subjektives Denken** (Die innere Stimme): Hier wird nun Wahrheit etwas Persönliches, subjektiv gewusst und erfasst, aber es gibt noch richtige Antworten, nur sind sie nun subjektive Wahrheiten und deshalb vielfältig. Die männliche Autorität gerät in Zweifel, direkte sinnliche Erfahrung und persönliches Engagement sind bessere Lehrer als Logik, Analyse, Abstraktion. Viele Frauen kehren auf dieser Stufe in Bildungsgänge zurück.

**3b. Subjektives Denken** (Die Suche nach dem Ich): Frauen steigen nun häufig aus alten Beziehungen aus, ohne dass sie wüssten, wohin die Reise geht, denn das Selbst ist noch nicht integriert, beständig und verankert. Durch das nun erlebte Geöffnet-Sein und die Suche nach dem Ich werden Vorgehensweisen für das systematische Lernen begründet.

**4a. Prozedurales Denken** (Die Stimme der Vernunft): Aus dem Konflikt zwischen dem absolutistischen Diktat von Autoritäten und dem eigenen Subjektivismus rührt anfangs noch eine dualistische Haltung her, eigenen Impulsen zu folgen oder sich zu unterwerfen. Damit sind die Frauen an der Schwelle zu einem dritten Weg, dem Weg der Vernunft, bei dem eigene und fremde Interessen abgewogen werden. Methodenwissen wird wichtiger erachtet als Meinungen. Vorgehensweisen, Fertigkeiten und Techniken zum Wissenserwerb bestimmen den Prozess.

**4b. Prozedurales Denken** (Abgelöstes und verbundenes Denken): Kern des abgelösten Denkens ist das kritische Denken. Ziel des verbundenen Denkens ist das Verstehen, nicht das Urteilen. So entstehen auch zwei unterschiedliche Moralkonzepte: Moral basiert entweder auf unpersönlichen Verfahrensweisen oder auf Fürsorge, aber beide Konzepte sind nicht geschlechtsspezifisch und können auch in derselben Person vorkommen. Diese Sachbezogenheit bzw. Personenbezogenheit hat Folgen für die sich entwickelnden Lernstrategien, denn 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).

**5. Konstruiertes Denken** (Die Stimmen integrieren): Innerhalb dieser Position finden die Frauen einen Raum für Vernunft und Intuition und Expertenwissen anderer gleichermaßen. Sie sind artikulierte und reflektierte Menschen mit Verständnis und Fürsorge. 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, die ein Gefühl für das Ganze des Selbst und die ganze Komplexität des innerlichen wie äußerlichen Lebens zulässt. 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 endenden Bedürfnis zu lernen begleitet. Reziprozität und Kooperation sind hervorstechende Merkmale eines wirklichen Gesprächs, nicht Dominanzverhalten. Das Moralkonzept ist verantwortungsorientiert, nicht rechts-

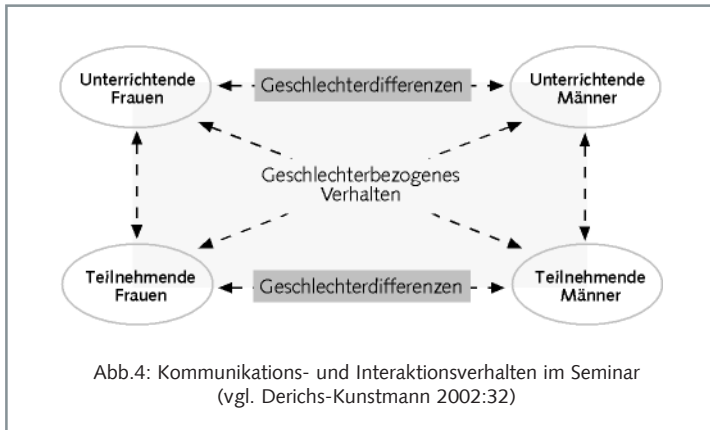
orientiert (vgl. Pravda 2001:312ff.). Belenky et al. bezeichnen Frauen mit/ in der 5. Position ausdrücklich als Konstruktivistinnen.

Zehn Jahre nach dem Erscheinen von *Women's Way of Knowing* kam das Buch *Knowledge, Difference and Power* heraus, in dem die vier Wissenschaftlerinnen um Belenky dokumentierten, „how our theory was taken up and used, evaluated and criticized, extended and elaborated, to accommodate new data and new thinking“ (Goldberger et al. 1996:XII, zitiert bei Pravda 2001:314). Die Veröffentlichung bietet also Einblicke in die Rezeption von *WWK* und gibt Auskunft über die Nützlichkeit und Anwendbarkeit der Theorien der US-amerikanischen Wissenschaftlerinnen. Vor allem im Hinblick auf die multiplen Stigmatisierungen durch die Gesellschaft (z.B. arme farbige Frauen) haben Belenky et al. eine deutliche Kritik erfahren: Die individuellen, institutionellen und kulturellen Differenzen unter Frauen müssten viel mehr Beachtung finden bei der Betrachtung des Denkens und Lernens bei Frauen (vgl. Pravda 2001:315).

Faulstich-Wieland kritisiert an den Forschungsergebnissen Belenkys, es sei unbelegt, dass es sich bei *WWK* um frauenspezifische Formen handle (vgl. Faulstich-Wieland 2003:94). In der Tat gab es bei Belenky keine vergleichende Untersuchung mit Männern, die eine Differenz belegen könnte. Auch wenn die in *WWK* festgehaltenen Ergebnisse nicht eindeutig wissenschaftlich belegt als weibliche Besonderheiten gelten können, machen sie dennoch deutlich, dass es einen Anspruch von Frauen gibt an veränderte Lehr- und Lernbedingungen.

### 5.3 Die soziale Konstruktion in geschlechtsheterogenen Seminaren

Durch empirische Forschungen wie z.B. von Hovestadt 1994 und Derichs-Kunstmann et al. 1999 konnte nachgewiesen werden, dass und wie in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen die ‚Zweigeschlechtlichkeit‘ immer wieder neu ‚sozial konstruiert‘ wird. Dieses komplexe soziale Phänomen wurde mit dem Begriff ‚doing gender‘ beschrieben. Das Erklärungsmodell des ‚doing gender‘ beschreibt das Miteinander zwischen den Geschlechtern generell. Vor allem durch die Forschungen von Collmer – wie in Kapitel 4 ausgeführt – konnte nachgewiesen werden, dass in Computerseminaren immer wieder subtile Positionierungsmechanismen wirken, die männlichen Teilnehmern die aktive und weiblichen die passive Rolle zuweisen. Frauen und Männer der Lerngruppe beziehen sich immer wieder aufeinander als Vertreterinnen und Vertreter eines Geschlechts. Unterschiede und Hierarchien zwischen den Geschlechtern schreiben sich damit ständig neu fest. Verhalten und Erwartungen sind durch das soziale Geschlecht geprägt. Davon abhängig sind die Art der Kommunikation, das Redeverhalten, die Themen und die Durchsetzung von Interessen. In folgender Grafik ist der Prozess des ‚doing gender‘ im Kontext von Lernsituationen visualisiert.



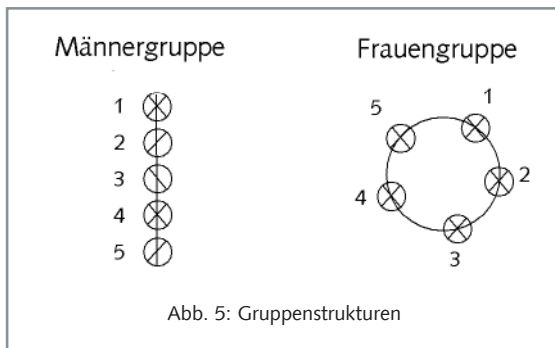
Jedoch gilt auch: Eine gleichgeschlechtliche Lerngruppe allein bietet keine Garantie für eine angenehme Lernatmosphäre. Wenn die Teilnehmerinnen oder Teilnehmer beispielsweise in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, wie es bei den Angehörigen eines Betriebes der Fall sein kann, bilden sich die vorher existenten Rangordnungen im Seminar ab. Die Wahrscheinlichkeit, dass solche Prozesse stattfinden, wird in gemischtgeschlechtlichen Gruppen zusätzlich dann potenziert, wenn außer den hierarchischen Strukturen des Betriebes auch noch ‚doing gender‘-Prozesse mit ihrer hierarchischen Einordnungsfunktion qua Geschlecht auf die Kommunikationsprozesse wirken (vgl. Collmer 1997a:147f.).

Die Konsequenz aus diesen Erkenntnissen ist der Genderansatz von Derichs-Kunstmann, bei dem es darum geht, eine Reflexion und einen Geschlechterdialog über bestehende Rollenmuster und Rollenvorstellungen anzuregen. Ziel ist die Dekonstruktion der meist unsichtbaren und ungeschriebenen Gesetze und Lehren über die Rollen und den Umgang mit und zwischen den Geschlechtern. Denn Kern und Basis jeder Gesellschaftsordnung bilden die für die jeweilige Gesellschaft verbindlichen Gesetze über das Geschlechterverhältnis (vgl. von Braun et al. 2000:9f.). Gender-Studies untersuchen die Wechselwirkungen von Ideologien und Denkmustern und der sozialen Wirklichkeit. Wichtige Inhalte sind die Sensibilisierung für biografische und individuelle Elemente, für eigene Rollenbilder und Verhaltensweisen, für unterschiedliche Lebensplanungen von Männern und Frauen und für gesellschaftliche Rollenzuteilungen. Gender-Studies geben einen theoretischen Input über gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für Frauen und Männer, über die geschlechtliche Arbeitsteilung und gesellschaftlich wirksame Muster von Geschlechterzuordnung (z.B. Zugang zu Ressourcen, Zugang zu wirtschaftlicher und politischer Macht, Gerechtigkeit), über die Bedeutung von Arbeit unter dem Aspekt der unterschiedlichen Begrifflichkeit von Arbeit, über das Ungleichgewicht von gesellschaftlichen Strukturen, die alten Männer- und Frauenbildern verhaftet bleiben, sowie über

veränderte gesellschaftliche Wertorientierungen, die sich in gelebten Alltagsrealitäten von Männern und Frauen zeigen (vgl. Krannich 1999).

#### 5.4 Auswirkungen in heterogenen Lerngruppen ohne Gender-Reflexion

Viele Praktikerinnen haben in der Frauenbildungsarbeit die Erfahrung gemacht, dass Frauenlerngruppen ‚anders‘ sind und die Bildungsarbeit anderen Regeln folgt als in gemischten Gruppen. Unterschiede bestehen im Wesentlichen im Umgangston und in den Umgangsformen (Kommunikationsstil), im anderen Themenspektrum, in der Gruppendynamik und den Gruppenstrukturen, Inhalten und Methoden. In Frauengruppen ist oft zu beobachten, dass die Betonung der Gleichartigkeit der Gruppenmitglieder und die Verhinderung von Rang- und Statusunterschieden die Energien bestimmen, während in Männergruppen häufig viel Energie darauf verwendet wird, eine Klärung von Positionen und Rangunterschieden vorzunehmen. Mehrfach verwendet wird in der Literatur unten stehende Abbildung, um die Struktur darzustellen.<sup>25</sup>



Die Struktur links zeigt die Männergruppe mit den Rangfolgen 1 bis 5. Als Vergleich wird oft die Hackordnung in einem Hühnerhof angeboten. Die Struktur rechts stellt die Frauengruppe dar, die häufig mit einem Krabbenkorb verglichen wird. Versucht eine Krabbe, den Korb zu verlassen, wird sie von den anderen daran gehindert. Übertragen würde das bedeuten, dass das Anders- oder Besserein in Frauengruppen verhindert oder sanktioniert wird.

Dorst führt aus: „Frauen und Männer verhalten sich anders, sprechen anders, je nachdem, ob die Gesprächspartner und andere Gruppenmitglieder dem gleichen oder anderem Geschlecht angehören“ (Dorst 1991:9). Das Geschlecht produziert als

<sup>25</sup> Zum Beispiel bei Dorst 1991, Rösgen o.J., Assig et al. 1996.

Statusfaktor ein Machtgefälle in gemischten Gruppen. Von diesem profitieren vor allem männliche Gruppenmitglieder, denn ihnen gilt mehr Aufmerksamkeit und Einfluss. Es bilden sich Muster und Normen in der Kommunikation heraus, die dem männlichen Kommunikationsstil entsprechen.

Auch Werner (1993) und Schmidt (1988) kommen zu dem Ergebnis: In gemischten Gruppen setzt sich der männliche Kommunikations- und Lernstil durch. Für Frauen, die sich kooperativ zeigen, entstehen eher Nachteile. Zum Beispiel haben sie weniger Chancen, ein Thema durchzusetzen.

Zusätzlich zu den Lernanforderungen durch das Curriculum sehen sich Frauen in gemischten Lerngruppen Anforderungen ausgesetzt, die aus den männlich geprägten Machtstrukturen resultieren:

**Zuständig für Klimaverbesserung:** Heute gibt es durchaus ein Bewusstsein dafür, dass auch das ‚weibliche Element‘ in gemischten Gruppen vertreten sein sollte und dass Lehrveranstaltungen ergänzt werden könnten durch die Sichtweisen von Frauen nach dem Motto: ‚Wir fänden es schön, wenn Sie aus Sicht der Frauen auch etwas dazu sagen könnten.‘ Auch ist bekannt, dass in Gegenwart von Frauen die Stimmen sanfter, das Klima friedlicher, die Witze weniger derb werden. Frauen werden dann als „eine Art Spray begriffen zur Verbesserung der Luft im Klassenraum“ (Edding 1983:83). Dabei bleibt das Grundmodell das gleiche: die ‚anderen‘ – die Frauen – bekommen Gelegenheit, das ‚Eigentliche‘ – die Sichtweise der Männer – abzurunden. Schiersmann schlägt vor, den Gestaltungswunsch von Frauen nach angenehmem Klima und Fürsorge durchaus aufzugreifen. Deren Herstellung sollte allerdings nicht alleine Frauen überlassen oder gar zugewiesen sein, damit Stereotype durchbrochen werden (vgl. Schiersmann 1997:67).

**Zoten und Sprüche:** Diese reichen von harmlosen Äußerungen bis hin zu harten sexistischen Attacken. Diese Form der Interaktion ist geeignet, Teilnehmerinnen auf ihr Frau-Sein zu reduzieren und ihnen eine untergeordnete Rolle zuzuweisen. In der Regel sind die Akteure Männer, es beteiligen sich jedoch durchaus auch Frauen. Hovestadt, die diesen Sachverhalt für die Bildungsarbeit bei der IG Metall untersucht hat, begründet dieses Verhalten damit, dass Frauen damit die Flucht nach vorn antreten bzw. durch Anpassung dazugehören wollen. Sie tun dies, um nicht aus den Männerbünden ausgeschlossen zu werden (vgl. Hovestadt 1994:45).

**Rolle der Versorgerin oder Sekretärin:** Lernbehinderungen für Frauen können sich daraus ergeben, dass die im Alltag zwischen Männern und Frauen eingeübten traditionellen Aufgaben- und Rollenteilungen zum Tragen kommen. Frauen nehmen ihre eigene Person zurück und unterstützen männliche Teilnehmende, so konnten es die Forscherinnen in dem gewerkschaftlichen Projekt von Derichs-Kunstmann et al. beobachten. Die Frauen übernahmen soziale Funktionen wie die Anfertigung von Protokollen, Erledigung von Botengängen oder Pausenversorgung des Seminars. Es gab immer wieder Männer, die die Leitungsfunktion beanspruchten und die die Übernah-

me von niedrig bewerteter Arbeit verweigerten. Sie rückten Frauen in den Blickpunkt, wenn es um die Übernahme der Schriftführung ging. Frauen schlugen Männer, aber niemals Frauen für Leitungsfunktionen vor. Wenn viele Frauen in einer Arbeitsgruppe waren, ging die Bereitschaft, Schriftführerin o.Ä. zu werden zurück und die Bereitschaft zur Übernahme von Leitungsaufgaben stieg (vgl. Auszra 2001:324f.).

**Positionierungen:** Diese kommen häufig dann zustande, wenn zwei Lernende z.B. einen Computer gemeinsam nutzen. „Es gibt Situationen, dass wir nicht genügend PCs haben, dass dann immer zwei Leute an einem Gerät sitzen. Das finde ich auch gar nicht schlecht, weil, zu zweit kann man sich ein bisschen helfen. Was oft passiert, und wo man dann aufpassen muss, ist, dass einer das Gerät übernimmt und der andere nur zuguckt. Und meistens, wenn Frau und Mann an einem PC sind, übernimmt der Mann das Eingabegerät, also die Maus oder die Tastatur. Die Frauen dürfen dann meistens die Texte eingeben, weil die das schneller können. Das gibt dann so eine gewisse Arbeitsteilung. Aber die Übungen, die werden dann meistens von Männern gemacht, oder wenn die Frau das macht, dann wird immer vom Mann gesagt, wie sie es zu tun hat (Lutz R.)“ (Collmer 1997b:148).

## 5.5 Sprachliche Diskriminierungen im Lernmaterial

Sprache gilt als die offensichtlichste Form symbolischer Ordnung. Durch die Forschungsarbeiten von Trömel-Plötz und Pusch wurde belegt, dass die Semantik der deutschen Sprache eine männliche ist. Es ist häufig von Menschen die Rede, wo Männer gemeint sind. Die Verwendung einer in erster Linie männlich geprägten Sprache verursacht bei Frauen, dass sie sich beim Lesen von Texten weniger angesprochen fühlen und ihnen die Inhalte weniger interessant erscheinen. Männern wird das Lernen erleichtert, weil sie eher einen Bezug zu ihrem eigenen Leben herstellen und sich mit Text und Inhalt über ihr natürliches Geschlecht identifizieren (vgl. Pravda 2001:310).

Am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts hat Pravda (2003) in einer Sprachanalyse auf der Grundlage feministischer Linguistik untersucht, inwiefern das Lehrmaterial geschlechtergerecht ist, und zu diesem Zweck identifiziert, ob Frauen in den Materialien ausgelassen, mitgemeint, übergangen oder diskreditiert werden. Mit einem Beispiel für eine rein quantitative Sprachanalyse zeigt die Autorin, wie Erkenntnisse durch bloßes Aufzählen der Substantive und Pronomina über die Gendergerechtigkeit und „damit Qualität eines Textes“ (Pravda 2003:79) zu gewinnen sind. Fazit der Unersuchung eines Lehrbriefes (FLI 4, LB 8 *Der Jugendliche in der Ausbildung*. Teil 3):

- Es stehen 427 Ausbildern (mit Rückbezügen durch 112 Pronomina) 6 Ausbilderinnen (ohne Rückbezüge durch Pronomina) gegenüber.

- 225 männliche Jugendliche (mit Rückbezügen durch 105 Pronomina) aber keine einzige weibliche Jugendliche kommen vor.
- Es gibt 114 männliche Auszubildende (mit Rückbezügen durch 23 Pronomina) aber keine einzige Auszubildende.
- 11 Mitarbeiter und Kollegen werden erwähnt, aber keine Mitarbeiterin und keine Kollegin.
- Für eine Vielzahl einzelner Personen wird grundsätzlich und ausschließlich die männliche Form gebraucht.

Insgesamt beurteilt die Autorin den Text des Lehrbriefes als „in hohem Maße sexistisch: Er macht Frauen unsichtbar“ (Pravda 2003:84). Ein weiteres Beispiel ist die Analyse des *Lehrbriefes EDV 1N*, ein Text, der als Einstieg mit einem Dialog didaktisch aufgelockert werden soll. Es unterhalten sich ein ‚Anfänger‘ und ein ‚DV-Profi‘, wobei sich die Sprache ausschließlich männlicher Substantive wie ‚Benutzer‘, ‚Experte‘, ‚Sachbearbeiter‘, ‚Kunde‘ usw. bedient. Sogar die US-Armee ist nicht etwa eine ‚Auftraggeberin‘, was einer richtigen Grammatik entspräche, sondern ein ‚Auftraggeber‘. Pravda ist der Ansicht, dass die Autoren die Lehrbriefe sämtlichst ohne Gender-sensibilität verfasst haben, „sonst könnten überholte Begriffe wie ‚Ein-Mann-GmbH‘ (Lehrbrief DSS 1:7) nicht mit solcher Selbstverständlichkeit verwendet werden“ (Pravda 2003:96).

Auf diese Weise werden Frauen als Lernerinnen aus einem zukunftsorientierten Arbeitsfeld herausgehalten und es wird ihnen eine Distanz zur Technik suggeriert. Wenn Frauen in Lehrbriefen nicht vorkommen und aufgrund einer sexistischen Sprache der Rede nicht wert sind, werden sie als Lernende demotiviert, denn die erzeugten mentalen Bilder passen nicht auf sie. „Wenn Frauen nicht in der gleichen Weise wie Männer angesprochen werden, besteht für sie der ständige Zweifel, ob sie mitgemeint sind oder nicht“ (Pravda 2003:103).

Mit einer *Checkliste zur Vermeidung sexistischer Sprache* stellt Pravda ein Instrument zur Verfügung, mit dem Autorinnen und Autoren eine Genderanalyse von schriftlichem Unterrichtsmaterial durchführen können. Ein paar Beispiele sind in der Tabelle 3 aufgeführt. Sie sollen veranschaulichen, welche Unterschiede bei der bewussten Vermeidung einer sexistischen Sprache zu erzielen sind.

Eine weitere Bedeutung hat die Auswahl der Themen und Beispiele im Lehrmaterial. Im Rahmen des Begleitprojekts *Gender Mainstreaming Neue Medien in der Bildung* (gefördert vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung*) wurden folgende Ergebnisse veröffentlicht:

- Bei einer Differenzierung nach Frauen und Männern ist die Verhinderung der Reproduktion geschlechtlicher Typisierungen zu beachten.
- Es werden immer Werte gesetzt durch die Art der Präsentation.
- Gender Mainstreaming kann als Perspektive in den Lerninhalt eingebracht werden,

Prüffragen	Sexistische Formulierungen	Frauen einschließende Formulierungen
Beziehen sich die personenbezogenen Substantive gleichwertig auf beide Geschlechter?	Handelsfachwirt oder Handelsfachwirt(in) oder Handelsfachwirt/-in	Handelsfachwirt/ Handelsfachwirtin
Beziehen sich die personenbezogenen Substantive gleichwertig auf beide Geschlechter?	<i>der</i> Jugendliche	die Jugendlichen oder die Jugendliche und der Jugendliche
Werden geschlechtsneutrale Pluralformen sprachlich konsequent verwendet?	Die Auszubildenden sollen nach Ablauf der Ausbildung allgemeine Kenntnisse des Bankkaufmanns erworben haben	Die Auszubildenden sollen ihre berufliche Identifikation über ihre Professionalität als Bankkauffrau oder Bankkaufmann finden.
Werden Substantive unnötigerweise maskulinisiert?	Es gehört zum Grundrecht der Berufsfreiheit, seinen eigenen beruflichen Nachwuchs auszubilden.	Es gehört zum Grundrecht der Berufsfreiheit, den eigenen beruflichen Nachwuchs auszubilden.
Wird das Wort "man" exzessiv verwendet?	Wie sichert man die Erreichung des Angestrebten?	Wie lässt sich die Erreichung des Angestrebten sichern?

Tab. 3: Vermeidung sexistischer Sprache  
(vgl. Pravda 2003:156ff.)

indem z.B. die Realität von Männern und Frauen in den Berufsbereichen differenziert reflektiert wird. Dies kann dazu dienen, die Perspektive für größere Vielfalt zu öffnen. Dabei soll die konkrete Arbeitsebene angesprochen und die Realität der unterschiedlichen Zielgruppen berücksichtigt werden (vgl. Kollatz o.J.)

## 5.6 Rolle und Bedeutung der Kursleiterin

Die Frage der Leitung in der Emanzipatorischen Frauenbildung ist geprägt von Widersprüchen und unterschiedlichen Rollenerwartungen. Da sich die Frauenbildungsarbeit aus Selbsterfahrungsgruppen mit antihierarchischem Anspruch entwickelt hat, wurde die Kursleitung oftmals skeptisch betrachtet oder abgelehnt. Im Laufe der Jahre nahm die Zahl der Teilnehmenden, die mehr fachliches Wissen zu Themen und strukturierte Lernprozesse wünschten, zu. Die Rollenerwartungen von Frauen an Frauen in Leitungspositionen sind scheinbar gegensätzliche Erwartungen: Einerseits werden

Mütterlichkeit, Warmherzigkeit, liebevolles Umgehen mit den Teilnehmerinnen, ein hohes Maß an Verständnis und Geduld erwartet; andererseits ist die Leiterinnenrolle an ein bestimmtes Frauenbild geknüpft: Die Leiterin soll emanzipiert, fachlich kompetent und eine starke Persönlichkeit sein (vgl. Klotz-Groeneveld 1993:22). Häufig sind unrealistische Vorstellungen über die Möglichkeiten einer Leiterin die Folge. Um dem hohen Leistungsdruck entgegenzuwirken, ist es für Kursleiterinnen wichtig, die eigenen Ansprüche und die Erwartungen der Gruppe kritisch zu reflektieren. Weitere Anforderungen an Kursleiterinnen wurden in der Literatur wie folgt formuliert:

**Feministischer/ frauenpolitischer Hintergrund:** An die Kursleiterinnen wird von der emanzipatorischen Frauenbildung der Anspruch formuliert, dass sie über ein fundiertes Wissen über die Auswirkung der Benachteiligung von Frauen in allen Dimensionen: materiell, kulturell, sozial und psychisch verfügen. Dazu gehört die Kenntnis über Theorien der geschlechtsspezifischen Sozialisation, soziologischer Rollenanalysen und sozialpsychologische Erkenntnisse über Minderheiten. Auch Konzepte wie der ‚Cinderella-Komplex‘, weibliche Mittäterschaft, weibliche Moral und weibliches Arbeitsvermögen sollten zum Repertoire gehören (vgl. Assig et al. 1996:115).

**Bewusster Umgang mit Geschlechterrollenstereotypen:** Eine ständige Reflexion über die eigene Geschlechterrolle gehört nach der Auffassung von Assig et al. zu den wichtigsten Qualifikationen einer Trainerin (und eines Trainers). „Wie können Referentinnen [und Referenten] Neues vermitteln und Anstöße geben, wenn sie selbst im Alten verhaftet sind. Jeder Lernprozess ist durch die Grenzen derer gekennzeichnet, die diesen Prozess anleiten. Allein deshalb sind die Entwicklungen einer Sensibilität für Geschlechterfragen und auch für Supervision notwendig“ (Assig et al. 1996:115).

**Vorbildfunktion:** Seminare für Frauen werden in der Emanzipatorischen Frauenbildung ausschließlich von Frauen durchgeführt. Durch die Trainerin – und ggf. weitere Referentinnen – werden weibliche Vorbilder sichtbar gemacht und neue Rollenmuster und Rollenvorstellungen werden den Teilnehmerinnen auf diese Weise angeboten. Faulstich-Wieland führt ergänzend dazu aus, dass Frauen und Mädchen auf weibliche Vorbilder angewiesen sind, denn das Verhalten von Lehrpersonen und deren Sprache ist von großer Bedeutung. An dem, was Lehrpersonen tun, nicht tun, fordern oder nicht fordern, orientieren sich die Lernenden in besonderem Maße. Beim Umgang mit naturwissenschaftlichen und technischen Gegenständen und Sachverhalten gilt dies besonders. Auch für die spätere Berufsmotivation ist es von Bedeutung, weibliche Vorbilder zu haben, die die stereotype Rollenerwartungen an Frauen durchbrochen haben (vgl. Faulstich-Wieland 1987:172).

Frauen, die als IT- oder EDV-Dozentinnen arbeiten, haben meist eine doppelte Techniksozialisation durchlaufen. Das heißt, eine an traditionellen Maßstäben orientierte Sozialisation in Bezug auf Technik allgemein und eine offensive, auf die Computertechnologie zugehende Sozialisation, die sie in eine Art ‚Zwitterposition‘ bringt. Ängste und die Scheu vor der Technik bei ihren Kursteilnehmerinnen können sie nachvollziehen. Gleichzeitig bringen sie die positive Erfahrung ihrer Computeraneignungs-

geschichte mit, die für sie eine sukzessive Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume und eine Unabhängigkeit von männlichen ‚Experten‘ bedeutet. „Dies und ihre vorwiegend pädagogische Vorbildung prädestiniert sie in besonderem Maße zur ‚kritischen Vermittlung‘ computerorientierten Wissens in geschlechtshomogenen Kursen mit Frauen“ (Collmer 1997b:253). Von diesen Kursen erhoffen sich Teilnehmerinnen ein harmonisches Lernklima mit der Betonung sozialer Bezüge und der Möglichkeit informeller Kontakte.

## 5.7 Frauengerechte Lernprozesse

Eine Übersicht, wie sich Frauen auf der einen Seite Lernprozesse wünschen und auf der anderen Seite vorfinden, wurde 1999 vom Bundesinstitut für Berufsbildung in einer Materialsammlung zum Thema ‚Frauen in der beruflichen Bildung‘ veröffentlicht mit dem Ziel, markante Stellen, an denen sich Geschlechterdifferenzen im oder über das Lernen zeigen, festzuhalten. Dazu gehören:

<b>Wunsch</b>	<b>Wirklichkeit</b>
<i>Lernbedingungen:</i>	
Familienfreundliche Unterrichtszeiten. Rücksicht auf Mobilitätsprobleme. Begleitende Beratung.	Lernen wird dem Arbeitsbereich zugeordnet. Lernbedingungen dürfen nicht mit dem Beruf in Konflikt kommen. Probleme müssen individuell gelöst werden.
<i>Anwendungsbezug:</i>	
Wissen und Können werden nach dem Gebrauchswert beurteilt.	Wissen und Können haben einen Tauschwert.
<i>Orientierung in der Gruppe:</i>	
Streben nach Vernetzung in der Gruppe. Ausgleich der Interessen aller Gruppenmitglieder, Kommunikative Orientierung. Kontextorientierung.	Streben nach Anerkennung als Einzelner und nach Leitposition in der Rangfolge der Gruppe. Selbstdarstellung. Abgrenzung.
<i>Leistungsstreben:</i>	
Individuelles Leistungsstreben wird Gruppenleistung untergeordnet. Kooperative Orientierung.	Einzelkämpfer. Konkurrenzverhalten.

<i>Sprachverhalten:</i>	
Fragend-kooperativ. Wunsch, mit anderen ins Gespräch zu kommen. Meinungen austauschen. Bezug auf vorangegangene Gesprächsbeiträge. Versuche mit Frauen einschließender Sprache.	Deklarativ-dominant. Männliche Teilnehmer bestimmen Redestil und Themen. Bezug auf eigene Gesprächsbeiträge. Imponiergehabe. Keine Sensibilität für sexistische Sprache.
<i>Sprechsituation:</i>	
Bevorzugen Frauengesprächsgruppen.	Vielfach keine ihren Lerninteressen entsprechenden Themen. Wenig Redezeit, häufige Unterbrechungen. Männer erhalten mehr Redezeit.
<i>Inhalte:</i>	
Anknüpfen an bisherige Lebenserfahrung. Subjektive Wahrheiten.	Sachorientierung. Konzept der Objektivität und der absoluten Wahrheit mit universeller Gültigkeit. Männlicher Lebenszusammenhang als universelle Erfahrungswelt.
<i>Themen:</i>	
Gefühle, Familie, Beziehungen.	Leistung, Wettbewerb.
<i>Lehrkräfte:</i>	
Identifikation fällt leichter, wenn Dozentinnen unterrichten.	Traditionelles Setting mit männlicher Dominanz.
<i>Methodik-Didaktik:</i>	
Ganzheitlich orientiertes Lernen. Anknüpfen an bereits vorhandene Fähigkeiten. Lernmaterial wird in abgeschlossenen Prozessen angeboten und erarbeitet. Spezifische Kompetenzen von Frauen anerkennen und einbeziehen. Partizipative Gestaltung des Lernprozesses.	Regelorientiertes Lernen. Lernmaterial wird linear dargeboten und erarbeitet.
<i>Wertmaßstab:</i>	
Moral der Verantwortung. Beurteilung von Situationen aus dem existierenden Beziehungsnetz heraus.	Moral des Rechts. Beurteilung von Situationen nach dem abstrakten Regelkatalog.

Tab. 4: Wunsch und Wirklichkeit von Lernprozessen  
(vgl. Pravda 1999a)

Ein formal gleicher Zugang zu Bildungsmaßnahmen sichert noch keine gleichberechtigte Teilnahme. Vielmehr, so argumentiert Pravda, müssten Lernbarrieren bei Frauen abgebaut werden. Nicht an der mangelnden fachlichen Eignung liege es oder an unzureichenden und veralteten Qualifikationen bei Frauen, sondern an frauenfeindlichen Lernbedingungen, androzentrischen Themen und Inhalten sowie an einer Benachteiligung von Frauen durch Sprache, Methodik-Didaktik und an der Unkenntnis und Geringschätzung ihrer Kompetenzen (vgl. Pravda 1999a:126).

## 5.8 Exkurs: Gender Mainstreaming im Kontext Neuer Medien

Zunehmend gibt es E-Learning in Form von virtuellen Studiengänge oder selbstorganisiertem Lernen im Internet und mit Lernsoftware. Die Lernenden sind gefordert, die Neuen Medien (z.B. das Internet) als Werkzeuge aufgabenangemessen einzusetzen. Computer- und Internetkompetenz sowie Medienkompetenz verstärken sich gegenseitig. Wer die Neue Medien kompetent nutzt, erlangt informationstechnische Kompetenz. Wer informationstechnische Kompetenz besitzt, kann über Vernetzung und Multimedia aktiv am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Medienkompetenz heißt, komplexe medienkommunikative Zusammenhänge erfassen und bewerten zu können sowie ein kritisches Urteilsvermögen und einen verantwortlichen Umgang mit den Medien zu entwickeln. Nutzerinnen und Nutzer müssen gezielt und bewusst Medienangebote auswählen sowie Medieninhalte einschätzen und bewerten (vgl. Baacke 1997). Modelle für eine gendersensitive Lehre im virtuellen Bereich gibt es bislang nicht. Gefordert ist die Umsetzung von mediendidaktischen Erkenntnissen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Zugänge der Geschlechter zu neuen Medien und die genderadäquate Aufbereitung und Organisation von Inhalten (vgl. Schinzel et al. o.J.:2).

Einen Beitrag zur Implementierung von Gender Mainstreaming im Bereich digitaler Medieneinsatz in der Hochschullehre leistet der Gender-Mainstreaming-Leitfaden, den die Forschungsgruppe Wiesner, Schelhowe, Metz-Göckel u.a. erstellt hat (Wiesner et al. o.J.). Entwickelt wurde ein Leitlinienkatalog (*GMguideline*) für die Gestaltung einer digitalen Lehr- und Lernumgebung. Aufgefächert in fünf Unterpunkten (Projektorganisation, Technologie und Design, Didaktik, Lehr- und Lerninhalte, Evaluation) wird in der Arbeit die Reichweite von virtuellen Lernumgebungen unter dem Gesichtspunkt von Gender Mainstreaming erörtert. Ferner wird entlang der Verknüpfung von Genderforschung mit den Erkenntnissen aus dem Bereich virtuelles Lernen ein gestaltungsorientiertes Gender-Mainstreaming-Konzept entwickelt und bereitgestellt. Projektorganisation bezieht sich auf die Erkenntnisse und zugleich das Zusammenspiel von Frauen-, Geschlechter-, Arbeits- und Organisationsforschung. Im Abschnitt Technologie und Design werden Design- und Gestaltungsvorschläge zur Berücksichtigung von Gender-Mainstreaming-Kriterien im Kontext multimedialen Lernens bereitgestellt. Auch wird der Bereich Didaktik unter dem Gesichtspunkt von Gender Mainstreaming analysiert. Im Abschnitt Lehr- und Lerninhalte werden Ansätze und Beispiele aus viel-

fältigen Forschungsfeldern (u.a. Gender und Science and Technology Studies) skizziert und es wird gezeigt, wie die Geschlechterperspektive erfolgreich in (traditionelle) Lehrinhalte integriert werden kann. Im Abschnitt Evaluation werden erste Überlegungen angestellt, wie die Geschlechterperspektive im Evaluationsbereich im Kontext Neuer Medien adäquat berücksichtigt werden kann.

Um Gender Mainstreaming und Didaktik sinnvoll miteinander zu verknüpfen, empfehlen die Autorinnen und Autoren, die Teilnehmenden von Beginn an in die Planungs- und Umsetzungsphase der Lernumgebungen zu integrieren. Nur so kann sichergestellt werden, dass nicht an den Lerngruppen vorbei geplant und gestaltet wird. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche Lernwege und Zugangsweisen zu erproben, da Lernende unterschiedlich vorgehen, um sich ein Thema zu erschließen. Es sind Lernbedingungen erforderlich, die problem- und aufgabenorientiertes Lernen ermöglichen. Unterschiedliche Zugangsweisen zu ermöglichen steigert die Wahrscheinlichkeit eines hohen Lernerfolgs. Lehr-/ Lernprozesse sollen daher von einer für die Lernenden interessanten und bedeutsamen Aufgabe ausgehen und darauf gerichtet sein, vorhandene Kenntnisse oder Fertigkeiten zu einem Themengebiet zu aktivieren. Von dort ausgehend soll eine Korrektur, Erweiterung, Differenzierung oder Integration von Kenntnissen und Vorstellungen erreicht werden. Die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit einer Aufgabe ermöglicht auf der Basis geeigneter Informationen die selbstständige Entwicklung und Ausführung von Lösungswegen.

Generell wird angemerkt, dass sich Frauen gegen einen Defizitansatz wehren, der besagt, sie müssten in bestimmten Bereichen gefördert werden. Gefordert wird vielmehr eine selbstverständliche Berücksichtigung der Lerninteressen, Erfahrungen und Perspektiven von Frauen und Männern. Damit Männer und Frauen sich in virtuellen Lernumgebungen wohl fühlen können, wird vorgeschlagen, eine Netiquette zu vereinbaren, also einen Leitfaden für die Nutzerinnen und Nutzer als eine Art ‚Benimm-Regeln‘, um geschlechtsspezifische und andere Diskriminierung auszuschließen. Eine genderbewusste Moderation soll das Engagement von Frauen in virtuellen Lernumgebungen unterstützen. Technischer Jargon soll, soweit er von der Zielgruppe nicht verstanden werden kann, vermieden werden – oder erklärt werden durch ein Glossar, erweiterte Suchfunktionen o.Ä. Auch muss die Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe oder aber die Erwähnung der männlichen und weiblichen Form selbstverständlich sein, sollen beide Geschlechter auch erreicht werden. Der Sinn liegt in dem sprachlichen Sichtbarmachen beider Geschlechter und ist so insbesondere für Frauen von großer Bedeutung, um sich tatsächlich auch angesprochen zu fühlen (vgl. Wiesner et al. o.J.:14ff.).

Ein erster Schritt, Gender Mainstreaming in Lehr- und Lerninhalten umzusetzen, kann sein, Literaturlisten daraufhin zu überprüfen und zu erweitern, dass sowohl Autorinnen wie auch Autoren aufgeführt sind. Die Schaffung einer Vorbildfunktion für beide Geschlechter wird auch durch Zitate von Frauen und Männern befördert. Curricula und Lehrbücher sind immer noch stark an Interessen und Erfahrungen von Männern

orientiert, sodass eine Reproduzierung von Geschlechterstereotypen vorprogrammiert ist. In den Lehr- und Lernmaterialien für naturwissenschaftliche Fächer werden Männer als aktiv forschend und experimentierend dargestellt, während Frauen, wenn überhaupt, in assistierender, zuschauender oder dekorativer Weise repräsentiert werden. Generell sind Geschlechterstereotypisierungen in Bildern, Symbolen und Metaphern zu vermeiden. Auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Geschlechtern bei den verwendeten Bildern trägt zu einer gendersensitiven Gestaltung von Lehrmaterial bei (vgl. Wiesner et al. o.J.:20f.).

Ein weiterer Leitlinienkatalog zur Umsetzung von Gender Mainstreaming - hier für die Erstellung von Lernsoftware für die Bereiche Schule und Berufliche Bildung - liegt von Wählich et al. 2003 vor. Die Checkliste, die als Fragenkatalog aufgebaut ist, problematisiert zum Bereich Inhalt/ Content:

- Welche Themen betreffen Männer oder Frauen, Jungen und Mädchen in welcher Weise. Wo liegen Unterschiede und Gemeinsamkeiten?
- Gibt es in den Themenbereichen geschlechtsspezifische Benachteiligungen? Sollen Benachteiligungen und Unterschiede direkt thematisiert werden?
- Soll die Alltagsrealität nur abgebildet werden oder können auch Veränderungsmöglichkeiten und alternative Entwürfe aufgezeigt werden?
- Wie können Männer und Frauen, Jungen und Mädchen in möglichst differenzierten Rollen repräsentiert werden?
- Wo gibt es Rollenklischees und Geschlechterstereotype? Sollen die Klischees thematisiert oder umgangen werden?
- Wie kann vermieden werden, dass die Darstellung des Themas ausschließlich an der männlich geprägten ‚Normalbiografie‘ ausgerichtet wird?
- Wo gibt es geschlechtsspezifische (Be-)Wertungen?
- Werden Zitate und Literaturhinweise sowohl von männlichen als auch weiblichen Autoren ausgewogen angeführt?
- In welchen Themenbereichen gibt es Sexismus?

Auf dem Gebiet der Didaktik kamen die Autorinnen zu folgenden Fragen:

- Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Lerninteressen? Wie sollen diese berücksichtigt werden?
- Welche geschlechtsspezifischen Präferenzen gibt es im didaktischen Bereich?
- Sind bei der Umsetzung beide Geschlechter berücksichtigt?
- Ist eine geschlechtssensible pädagogische Betreuung vorgesehen?
- Gibt es hinsichtlich des Einsatzes von Lernerfolgskontrollen geschlechtsspezifische Unterschiede?

Bei der visuellen Umsetzung und der Navigation sind den Autorinnen folgende Punkte wichtig:

- Nach welchen inhaltlichen Aspekten soll das Bildmaterial ausgewählt werden?
- Wurde das Bildmaterial nach geschlechtssensiblen Kriterien ausgewählt?
- Geht es dabei um die Repräsentanz beider Geschlechter oder um die bewusste Thematisierung von Unterschieden?
- Sind die verwendeten Icons, Symbole oder Metaphern geschlechtsneutral?
- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Wahrnehmung gibt es?
- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es bei der Nutzung von Navigationssystemen?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung und Beachtung von Gestaltungselementen?

Im Bereich der technischen Umsetzung stellen die Autorinnen u.a. folgende Fragen:

- Welche technischen Voraussetzungen haben die jeweiligen Nutzerinnen oder Nutzergruppen?
- Werden durch bestimmte Hard- oder Softwarevoraussetzungen Gruppen von Frauen oder Männern ausgeschlossen.
- Welche Erfahrungen im Umgang mit Lernsoftware liegen bei den jeweiligen Gruppen vor? Gibt es Programmteile, die für Frauen oder Männer aufgrund von Vorkenntnissen leichter oder schwerer zu bedienen sind? Wie kann ein Defizit ausgeglichen werden?
- Verwenden die technischen Anweisungen und Hilfen die Sprache von Nutzerinnen und Nutzern?
- Lassen sich Gestaltungsräume öffnen, die die Technik an die Bedürfnisse der Nutzerinnen oder Nutzer anpassbar macht?
- Gibt es einen technischen Support? Wie werden dort unterschiedliche Erfahrungshintergründe von Frauen und Männern berücksichtigt?

Abschließend werden zum Bereich Kommunikation folgende Fragen formuliert:

- Werden unterschiedliche Kommunikationsstile von Frauen und Männern berücksichtigt?
- Ist eine gendersensible Moderation der Angebote vorgesehen?

Es wird empfohlen, den Fragenkatalog zu Beginn eines Medienprojekts in der ersten Konzeptphase zu bearbeiten. Aus der Beantwortung der Fragen kann sich ein Umsetzungskonzept für das konkrete Projekt ergeben. Während der Lernmedienentwicklung müssen dann die einzelnen Punkte immer wieder verfeinert und überprüft werden (vgl. Wählich et al. 2003).

Eine gendersensitive Mediendidaktik muss unterschiedliche kognitive Lehr- und Lernstile von Frauen und Männern berücksichtigen. Für eine Integration des von Frauen bevorzugten Lernstils in die didaktische Gestaltung ist es nach Auffassung von Schinzel

wichtig, „kommunikative Schwerpunkte zu setzen statt Einzelarbeit zu fördern, den Technikumgang mit kritischer, gesellschaftsbezogener Reflexion zu verknüpfen und das eher zweckgebundene Nutzungsverhalten von Frauen zu beachten. Auch ein weniger technisch-maschinelles Design der Nutzungsoberfläche käme Fraueninteressen eher entgegen“ (vgl. Schinzel et al. o.J.:17).

## 5.9 Zwischenergebnis

Seit Mitte der siebziger Jahre wird in den alten Ländern der Bundesrepublik eine Diskussion um Frauenbildung geführt. Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass die Frage nach den geschlechtsdifferenten Aspekten von Lernprozessen zwar immer Thema war, jedoch zum Teil ohne fundierte empirische Basis als Tatsache gesetzt wurde. Die Datenbasis reduziert sich weitgehend auf Erfahrungsberichte und wurde wenig theoriegeleitet gewonnen (vgl. Schiersmann 1997:50). Schiersmann erklärt diesen Sachverhalt damit, dass sich Frauenbewegung und Frauenbildung in den siebziger Jahren eher auf die bildungspolitische Durchsetzung von Forderungen konzentrierten. Pädagogische Begründungen erschienen damals offensichtlich weniger dringlich. Es wurde im Wesentlichen auf der Ebene der gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen argumentiert. Eine weitere Erklärung für die vorgefundenen Defizite in der Forschung sieht die Autorin darin, „dass differenzierte Analysen von Lern- und Gesprächsverhalten außerordentlich komplexe und aufwendige Forschungsdesigns implizieren, da systematische Beobachtungen des Unterrichts erforderlich sind, um die konkreten Interaktionssequenzen zu erfassen“ (Schiersmann 1997:50). Vor diesem Hintergrund sind die hier vorgestellten Einschätzungen über das Lernverhalten von Frauen mit Vorsicht zu betrachten. Die Befunde, die ein ‚anderes‘ Lernen von Frauen als geschlechtsimmanent belegen wollen, sind weitgehend der Differenztheorie (siehe viertes Kapitel) verhaftet.

Frauenspezifische Lernmethoden und eine explizit frauenspezifische Didaktik wurden bislang nicht entwickelt. Es wird von Wissenschaftlerinnen und Pädagoginnen (z.B. Rentmeister 1998) zum Teil bestritten, dass dies notwendig oder möglich ist. Auch wenn die Gemeinsamkeiten beim Lernen von Frauen und Männern größer sind als die Unterschiede, kann auf jeden Fall von einer ‚anderen Lernkultur‘ oder von ‚anderen Lernstilen‘ von Frauen gesprochen werden (vgl. Schiersmann 1997:63f.). Die Ergebnisse der Sprach- und Kommunikationsforschung verweisen deutlich auf unterschiedliche Verhaltensweisen der Geschlechter. Im Wesentlichen wurde bei Männern eher ein konkurrenzorientiertes Verhalten festgestellt. Frauen weisen ein eher kooperatives Verhalten in Sprache und Kommunikation auf. Der Kommunikationsstil zwischen Frauen ist u.a. aufgrund der größeren Schnittmenge an Erfahrungen homogener als zwischen Frauen und Männern. Daher ist es besonders in technologieorientierten Seminaren für Frauen einfacher, wenn weibliches Personal unterrichtet. Statt sich auf die Ebene der Kommunikation zu konzentrieren und dadurch vom eigentlichen Kursthema abgelenkt zu sein, kann die volle Aufmerksamkeit den Inhalten gewidmet werden.

## 6. Zusammenfassung

Unser Anliegen war es, in komprimierter Form zusammenzustellen, welche Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen es gibt im Bereich des technologiebezogenen Lernens von Frauen bzw. der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz mit Genderblick. Zunächst ist es wichtig, nochmals festzuhalten: Technisches Know-how fungiert bis heute als scharfe Trennungslinie zwischen den Geschlechtern. Der Umgang mit Technik und Technologien, ihre Nutzung und die Teilhabe an der Technik- und Technologieentwicklung spielen eine bedeutende Rolle bei der geschlechtshierarchischen Teilung des Arbeitsmarktes in Frauen- und Männerberufe (vgl. Schwarze 1998:10). Soll diese Teilung nicht als dauerhaftes strukturelles Merkmal unsere Gesellschaft prägen, bedarf es auch weiterhin zahlreicher Anstrengungen u.a. im Bildungsbereich.

Das zentrale Anliegen ist dabei, die Geschlechterstereotype aufzubrechen und Bildungskonzepte zu entwickeln, in denen Frauen und Männern gleichermaßen ihre Bedürfnisse entfalten können. Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt, ermöglicht soziale Teilhabe und vermittelt Werte und Orientierung in einer komplexer gewordenen Welt. Der Zugang zu Bildung und die Gestaltung bzw. die Inhalte von Bildung sollten so beschaffen sein, dass sie von möglichst vielen Menschen erfolgreich wahrgenommen werden können. Der freie und gleiche Zugang zu Bildung unabhängig von sozialer Herkunft, Wohnort, Geschlecht etc. stellt die Grundvoraussetzung einer demokratischen Gesellschaft dar. Kernfragen sind dabei: Wie müssen Bildungsbedingungen beschaffen sein, sodass Mädchen und Frauen sowie Jungen und Männer gleichermaßen von Bildung profitieren? Welche Inhalte müssen Bildungsangebote vermitteln, sodass die Gleichstellung von Jungen und von Mädchen, von Frauen und von Männern gefördert und gefestigt wird?

Gender Mainstreaming bietet die Möglichkeit, Bildungsarbeit so zu gestalten, dass geschlechtliche Stereotypisierung vermieden und zementierte Rollenvorstellungen aufgebrochen werden können. Um eine Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen, sind bei der Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen die Geschlechterdifferenzen hinsichtlich der Dimensionen ‚Seminarinhalte‘, ‚Verhalten der Teilnehmenden und Kursleitung‘, ‚Methodische Gestaltung‘ sowie ‚Rahmenbedingungen‘ zu berücksichtigen. Ziele, Eckpunkte und Checklisten liegen mittlerweile in differenzierter Form vor. Diese gilt es weiterzuentwickeln und verbindlich zur Anwendung zu bringen. Auf der bildungspolitischen Ebene müssen die Ziele und Eckpunkte in Handlungsanweisungen und Verfahrenshilfen für die Praxis transferiert werden. Begleitforschungen, die die Umsetzung des Gender Mainstreaming in allen Bildungsprojekten befördern, müssen obligatorisch werden. Ein positives Beispiel war die Initiative des *Bundesbildungs- und Forschungsministeriums*, die in Bezug auf das Förderprogramm *Neue Medien in der Bildung* darauf abzielte, das geschlechtsspezifische Potenzial von Männern und Frauen zur Steigerung des didaktischen Mehrwerts bei allen medien-gestützten und webbasierten Bildungsmaßnahmen voll auszuschöpfen.

Der Sensibilisierung von Lehrenden und MultiplikatorInnen der Erwachsenenbildung durch Gender-Trainings kommt bei der Umsetzung einer geschlechtergerechten Didaktik eine zentrale Bedeutung zu. Sie müssen genügend Sensibilität für ihre eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen mitbringen, um in die Bildungsarbeit Erkenntnisse über geschlechtsbezogenes Verhalten einfließen lassen zu können. Dazu gehört u.a., dass sie eindeutig in ihrer Selbstdarstellung sind, dass Frauen bewusst ihren Expertinnenstatus wahrnehmen, dass sexistisches Verhalten unterlassen wird und dass mit geschlechtsspezifischen Zuweisungsprozessen bewusst umgegangen wird.

Sowohl autonome Orte, Gruppen und Netzwerke der Frauenbildung zur Selbstverständigung als auch Maßnahmen der Frauenförderung, die Benachteiligungen und Diskriminierungen ausgleichen, sind weiterhin notwendig. Durch Angebote für Frauen im Bereich der Computer- und Internetbildung konnte in den letzten Jahren zumindest die Beteiligung von Frauen an der Informations- und Wissensgesellschaft gesteigert werden. Allerdings sind die Frauenanteile in den technologischen und naturwissenschaftlichen Bereichen nach wie vor sehr gering. Geschlechtshomogene Bildungsangebote ermöglichen Mädchen und Frauen eine eher unbelastete Auseinandersetzung mit Technik und Technologien. Entscheidend ist, dass Frauen und Mädchen dabei eine Auszeit von der Gender-Ordnung nehmen können und der Lernerfolg dadurch erheblich erhöht wird. Welche Lernkultur und welche Lernumgebung dabei förderlich sind, konnte durch die Betrachtung der geschlechtsspezifischen Aspekte des Lernens und die Beispiele aus der Praxis der Frauen-Computer-Schulen aufgezeigt werden.

Frauenlerngruppen sind Räume, in denen Frauen individuell und kollektiv mit neuen Arbeits- und Beziehungsformen experimentieren und neue, eigene Selbstdefinitionen finden können. Für die Einrichtung von Frauencomputer- und Fraueninternetangeboten spricht allein schon die Tatsache, dass Frauen ein Interesse dazu anmelden. Sinnvoll und besonders nachgefragt sind Frauenseminare dort, wo sich die Biografien von Frauen und Männern nach wie vor unterscheiden. Vor allem in den Bereichen, in denen Männer aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Situation dominieren, sind frauenspezifische Angebote besonders anzustreben. Dies betrifft die naturwissenschaftlich-technischen Bereiche und die neuen Technologien (vgl. Schiersmann 1997:67f.). „Wenn sie ausschließlich mit Frauen lernen wollen, dann sollen sie es auch können. Es muss nicht immer wissenschaftlich begründet werden, warum es diese Möglichkeit geben muss. Gibt es das Angebot und wird es beworben, dann wird es auch nachgefragt. Es sollte eine Selbstverständlichkeit sein und nicht so einen Touch von besonderer Frauenförderung bzw. Frauennachhilfe bekommen“ (Dickel 2003).

Ohne Zweifel hat das Theorem der ‚geschlechtsspezifischen Zugangsweisen‘ zu Technik und Technologien eine Fülle von Einzelphänomenen aufgedeckt, die typisch sein mögen für eine weibliche Annäherung an die Technik und Technologien. Aber es steckt in dieser Polarisierung auch die Gefahr, Formen lernender Annäherung an Computer- und Internettechnologien, die unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingun-

gen feststellbar sind, für etwas zu halten, das genuin mit dem Geschlecht verbunden ist (vgl. Schröder-Lenzen 2001:385). Das Differenzmodell gilt bis heute weitgehend als Orientierungsmarke oder sogar als Aushängeschild der Computerbildung für Frauen. Es stellt sich die Frage, warum der Potenziale-Ansatz bis heute so gut wie keine Umsetzung in der Praxis der technologiebezogenen Frauenbildung gefunden hat.

Auch wenn die bisher vorliegenden empirischen Befunde zum ‚anderen‘ Lernen von Frauen und zum ‚anderen‘ Umgang mit Technik und Technologien nicht befriedigend sind, sollte u.E. die Aufmerksamkeit nicht mehr auf die Differenzierung zwischen den Geschlechtern gelenkt werden. Der Schwerpunkt der Forschungen sollte weniger darin liegen, zu definieren, wie Männer sind und wie Frauen ‚anders‘ sind, was weiblich und was männlich ist im Lernen oder im Umgang mit Computern und Internet. Vielmehr muss es darum gehen, wie Individuen, die jeweils einer der beiden Gender-Kategorien zugeordnet sind, sich innerhalb des ‚doing gender‘-Prozesses verhalten. Globale gesellschaftliche Entwicklungen und die zunehmenden Individualisierungsprozesse lassen die soziale Schere in den Lebenslagen von Frauen immer weiter auseinander klaffen. Deshalb sollten künftige Forschungsprojekte im Bereich der Bildung verstärkt auf Einflussgrößen wie Alter, ethnische Herkunft, Bildungshintergrund, soziales Milieu oder Lebensformen Wert legen.

## 7. Anhang

### 7.1 Quellen und Verweise

Ajzen, Icek [1988]: Attitudes, personality, and behavior. Milton Keynes.

Andresen, Sünne [2001]: Genderbegriff und Gendermainstreaming. Überlegungen zum komplizierten Verhältnis zwischen aktueller feministischer Theorie und frauenpolitischer Praxis. Referat bei der Tagung „Geschlechter-Aufgabe gendermainstreaming: Abschaffung, Umdeutung oder Aufwertung von Frauenpolitik“ der Rosa-Luxemburg-Stiftung, 18./19. Mai 2001. Unveröff. Ms. Berlin.

Aries, Elisabeth [1984]: Zwischenmenschliches Verhalten in eingeschlechtlichen und gemischtgeschlechtlichen Gruppen. In: Trömel-Plötz, Senta [Hrsg.]: Gewalt durch Sprache. Frankfurt/ M. S.114-127.

Arnold, Rolf/ Müller, Hans-Joachim [2001]: Handlungsorientierte Didaktik. In: Arnold, Rolf [Hrsg.]: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt.

Assig, Dorothea/ Beck, Andrea [1996]: Frauen revolutionieren die Arbeitswelt. München.

Auszra, Susanne [1996]: Von mehr und minder freiwilligen Selbstbeschränkungen. Lernbehinderungen in der geschlechtsspezifischen Aufgabenteilung in selbständigen Arbeitsgruppen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 14. S.41-53.

Auszra, Susanne [2001]: Interaktionsstrukturen zwischen den Geschlechtern in Lernsituationen. In: Gieseke, Wiltrud [Hrsg.]: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen. S.321-330.

Baacke, Dieter [1997]: Medienpädagogik. Tübingen.

Balli, Christel/ Jungkunz, Roswitha/ Wielpütz, Renate [1993]: Weiterbildung für Frauen. Eigenpublikation. Berlin.

von Bergen, Henning / Schambach, Gabriele [2002]: Geschlechterdemokratie als Gemeinschaftsaufgabe - Das Beispiel Heinrich Böll Stiftung. Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. [Hrsg.]: Geschlechter - Perspektiven - Wechsel. Impulse zur Bildungsdiskussion. Dokumentation Gender Fachkongress 12. Juni 2002. Internetdokument unter URL: <http://www.tifs.de/bild/genderkongress.zip>. [14.03.2003]. S.24-31.

Beck-Gernsheim, Elisabeth [1981]: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt/ M.

Berthold, Martina/ Stiftinger, Anna [1999]: Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildung. Büro für Frauenfragen und Gleichbehandlung des Landes Salzburg [Hrsg.]. Internetdokument unter URL: <http://www.salzburg.gv.at/doc-qualitaetsrichtlinien.doc>. [23.03.2003].

Blickhäuser, Angelika [o.J.]: Gendertrainings - Ein Instrument zum Erwerb von Genderkompetenz in der Heinrich-Böll-Stiftung e.V. Seite im Internet unter URL: <http://www.supervision-gendertaining.de/publikationen4.htm#>. [05.01.2004].

von Braun, Christina/ Stephan, Inge [2000]: Einleitung. In: von Braun, Christina et al. [Hrsg.]: Gender-Studien. Stuttgart, Weinheim. S.9-15.

Brecher, Deborah L. [1988]: Go - Stop - Run. Das Frauen Computer Lehrbuch. Berlin.

BRIGITTE/ Brandes, Uta/ Schiersmann, Christiane [1986]: Frauen, Männer und Computer. Eine repräsentative Untersuchung über die Einstellungen von Frauen und Männern in der BRD zum Computer. Hamburg.

- Bulmahn, Edelgard [2000]: Eröffnungsrede der Bundesministerin für Bildung und Forschung. In: Koordinierungsstelle der Initiative Frauen geben Technik neue Impulse [Hrsg.]: Frauen in der Informationsgesellschaft. Internationale Konferenz im Rahmen der deutschen EU-Präsidentschaft. Bielefeld. S.9-13.
- Bundesinstitut für Berufsbildung [Hrsg.] [1997]: Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung für Frauen“ im Rahmen des BIBB-Vorhabens „Chancengleichheit in der Aus- und Weiterbildung von Frauen“. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft [Hrsg.] [1982]: Jugend und Technik - Technik und Schule. Bad Honnef.
- Collmer, Sabine [1997a]: Computerkultur und Geschlecht. Die Aneignung des Computers aus Sicht von Männern und Frauen. In: Schachtner, Christina [Hrsg.]: Technik und Subjektivität. Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt/ M.
- Collmer, Sabine [1997b]: Frauen und Männer am Computer: Aspekte geschlechtsspezifischer Technikaneignung. Wiesbaden.
- Collmer, Sabine [o.J.]: Wie Gender in die Technik kommt - Computerkompetenz für Frauen. Vortrag am 10.3.2001 in der Frauenakademie München. Internetdokument unter URL: [http://www.kreidestriche.de/onmerz/pdf-docs/collmer\\_gender.pdf](http://www.kreidestriche.de/onmerz/pdf-docs/collmer_gender.pdf). [21.05.2003].
- Derichs-Kunstmann, Karin [1993]: Frauen lernen anders... Lernen Frauen anders? In: Derichs-Kunstmann, Karin et al. [Hrsg.]: Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Bielefeld. S.11-18.
- Derichs-Kunstmann, Karin [1996]: Zur Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in der Bildungsarbeit. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Band 37. S.124-134.
- Derichs-Kunstmann, Karin [2000]: Frauenbildungsarbeit in der Weiterbildung. In: de Sotelo, Elisabeth [Hrsg.]: Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim. S.70-90.
- Derichs-Kunstmann, Karin [2002]: Geschlechtergerechte Didaktik. Begründungen, Dimensionen, Konsequenzen. Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. [Hrsg.]: Geschlechter - Perspektiven - Wechsel. Impulse zur Bildungsdiskussion. Dokumentation Gender Fachkongress 12. Juni 2002. Internetdokument unter URL: <http://www.tifs.de/bild/genderkongress.zip>. [14.03.2003]. S.32-36.
- 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.
- Dickel, Helga (die media) [2003]: Expertinnenfragebogen.
- Dickhäuser, Oliver [2001]: Computernutzung und Geschlecht. Münster, Berlin.
- Djafari, Nader/ Kade, Sylvia [1989]: Frauen in der Umschulung (Projekt: „Entwicklung und Erprobung von Handreichungen und eines Fortbildungskonzepts im Rahmen der Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen“). (Praxishilfen für die Umschulung). Frankfurt/ M.
- Döge, Peter [2002]: „Managing Gender“. Gender Mainstreaming als Gestaltung von Geschlechterverhältnissen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 33-34/2002. S.9-16.

- Dorst, Brigitte [1991]: Psychodynamische und gruppenspezifische Besonderheiten von Frauengruppen. In: Supervision. 20/1991. S.8-21.
- Eccles, John [1994]: Understanding women's educational and occupational choice: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In: Psychology of Women Quarterly. 18. S.585-609.
- Edging, Cornelia [1983]: Frauen und Männer in der Erwachsenenbildung. In: Müller, Kurt R. [Hrsg.]: Kurs- und Semingestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München. S.82-95.
- Effe-Stumpf, Gertrud [1989]: Zur Konzeption frauenorientierter Computerkurse im allgemeinbildenden Bereich. In: Schelhowe, Heidi [Hrsg.]: Frauenwelt - Computerräume. Berlin u.a. S.175-181.
- Ehse, Christiane/ Heinen-Tenrich, Jürgen/ Zech, Rainer [2002]: Das lernorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover.
- Eichler, Margrit [1988]: Nonsexist Research Methods. A Practical Guide. Boston.
- Ellebrecht, Ingrid/ Sessar-Karpp, Ellen/ Müller-Balhorn, Sigrid [1991]: Erweiterte Berufschancen für Frauen durch informationstechnische Bildung: Konzept und Evaluation eines ganzheitlichen EDV-Weiterbildungsangebots für Frauen von Frauen. Stuttgart u.a.
- Ellerbrock, Bettina [o.J.]: Jahresbericht zum Projektverlauf Senior@s OnLine „Frauen um 60 ins Netz“. o.O.
- Faulstich-Wieland, Hannelore [Hrsg.] [1987]: Abschied von der Koedukation? Frankfurt/ M.
- Faulstich-Wieland, Hannelore [2003]: Einführung in Genderstudien. Opladen.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Dick, Anneliese [1989]: Mädchenbildung und neue Technologien: Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum hessischen Vorhaben. Wiesbaden.
- Fausser, Richard [1992]: Neue empirische Untersuchungen über geschlechtsspezifische Unterschiede im Interesse am Computer. Voraussetzungen und Folgen. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft [Hrsg.]: Mädchen und Computer. Bad Honnef. S.22-45.
- Fishbein, Martin/ Ajzen, Icek [1975]: Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research. Addison-Wesley.
- Frauen geben Technik neue Impulse e.V. [Hrsg.] [2003]: Frauen und Männer in der IT-Ausbildung. Bielefeld.
- Frauen geben Technik neue Impulse e.V. [o.J.-a]: Neuabschlüsse in den IT-Berufen 1997 bis 2002. Seite im Internet unter URL: [NA\\_ITBerufe\[1\].pdf](#). [10.01.2004].
- Frauen geben Technik neue Impulse e.V. [o.J.-b]: Professorinnen und Professoren im Studienbereich Informatik. Studienjahre 1982 - 2002. Seite im Internet unter URL: [Prof\\_Vergleich\\_2002\\_Informatik\[1\].pdf](#). [10.01.2004].
- Frauen geben Technik neue Impulse e.V. [o.J.-c]: Studienbereich Informatik. Studienanfänger/-innen 1975 bis 2002. Internetdokument unter URL: [Datenblatt%20Informatik%20Anf%202002\[1\].pdf](#). [10.01.2004].
- Frauen geben Technik neue Impulse e.V. [o.J.-d]: Seite im Internet unter URL: <http://www.frauen-technik-impulse.de/D/frauen.html>. [10.02.2003].
- Frauen-Technik-Zentrum Rostock [o.J.]. Seite im Internet unter URL: [http://www.frauentechzentrum-rostock.de/home/frame\\_uebu.htm](http://www.frauentechzentrum-rostock.de/home/frame_uebu.htm). [12.03.2003].

- Gärtner, Hans J./ Krebsbach-Gnath, Camilla [1987]: Berufliche Qualifizierung von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei der Einführung neuer Technologien. Stuttgart.
- Gieseke, Wiltrud [2001a]: Biographisches Lernen. In: Arnold, Rolf [Hrsg.]: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt. S.57-68.
- Gieseke, Wiltrud [2001b]: Erfahrungsorientierung - Erfahrung. In: Arnold, Rolf [Hrsg.]: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt. S.82-83.
- Glumpler, Edith [2001]: Didaktische Prinzipien der Frauenbildungsarbeit. In: Gieseke, Wiltrud [Hrsg.]: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen. S.215-224.
- Goldberger, Nancy/ Tarule, Jill/ Clinchy, Blythe et al. [Hrsg.] [1996]: Knowledge, Difference and Power. Essays Inspired by Women's Way of Knowing. New York.
- Hagemann-White, Carol [1984]: Sozialisation: Weiblich - männlich? Opladen.
- Hannover, Bettina [1991]: Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 5/1991. S.169-186.
- Heppner, Gisela/ Osterhoff, Julia/ Schiersmann, Christiane et al. [1990]: Computer? „Interessieren tät's mich schon, aber...“ - Wie sich Mädchen in der Schule mit Neuen Technologien auseinander setzen. Bielefeld.
- Hoffmann, Ute [1987]: Computerfrauen. Welchen Anteil haben Frauen an Computergeschichte und -arbeit? München.
- Hoose, Daniela/ Vorholt, Dagmar [1996]: Sicher sind wir wichtig - irgendwie!? Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Untersuchung im Auftrag des Senatsamtes für Gleichstellung Freie und Hansestadt Hamburg. Hamburg.
- Hoppe, Heidrun/ Kampshoff, Marita/ Nyssen, Elke [Hrsg.] [2001]: Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim und Basel.
- Hovestadt, Gertrud [1994]: Männer und Frauen lernen in männerdominierten Seminaren: Geschlechterverhältnisse in der Bildungsarbeit der IG Metall. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Band 34. S.36-48.
- Ingianni, Angela (Frauen-Computer-Schule AG) [2003]: Expertinnenfragebogen.
- Jahnsen, Doris/ Rudolph, Hedwig [1987]: Ingenieurinnen. Frauen für die Zukunft. Pfaffenweiler.
- Jelitto, Marc [2003]: Digitale Medien in der Hochschullehre - Gender Mainstreaming & Evaluation. Internetdokument unter URL: <http://www.evaluiieren.de/infos/veroeff/003.pdf>. [03.03.2003].
- Jungwirth, Helga [1994]: Mädchen und Buben im Computerunterricht - Beobachtungen und Erklärungen. In: Zentralblatt für Didaktik und Mathematik. 26/1994. S.41-48.
- Kade, Sylia [1991]: Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn.
- Kahle, Renate/ Eschenauer, Barbara [1988]: Kritische Computerkurse für Frauen. In: Medien praktisch. 1988/4. S.19-24.
- Kaschuba, Gerrit [2001]: Frauenbildung und Gender-Ansätze in der Erwachsenenbildung - Feministische Perspektiven? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Hrsg.]: Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest. S.111-124.

Kauermann-Walter, Jaqueline/ Metz-Göckel, Sigrid [1991]: Still, anpassungsbereit und kooperativ, aber im Alleingang besser. Beobachtungen zum Geschlechterverhalten im Rahmen von Computerkursen. In: päd extra. 11/1991. S.43-45.

Kerres, Michael / de Witt, Claudia [o.J.]: Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. Internetdokument unter URL: [http://www.medienpaed.com/02-2/kerres\\_dewitt1.pdf](http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf). [28.03.2003].

Klotz-Groeneveld, Angelika [1993]: Bildungsarbeit mit Frauen. Weiterbildung für Kursleiterinnen in der Frauenbildungsarbeit. Soest.

Knapp, Gudrun Axeli [1987]: Das Konzept 'weibliches' Arbeitsvermögen - theoriegeleitete Zugänge, Irrwege, Perspektiven. In: Frauenforschung. 4/1987. S.8-19.

Kollatz, Heidemarie [o.J.]: Protokoll Arbeitskreis Gender Mainstreaming, Berufliche Bildung und Neue Medien, Sitzung vom 25.10.2002. o.J.

Krannich, Margret [Hrsg.] [1999]: Geschlechterdemokratie in Organisationen. Dokumentation einer Fachtagung der Hessischen Gesellschaft für Demokratie und Ökologie (Heinrich-Böll-Stiftung Hessen) vom 10. und 11. Juli 1999. Frankfurt/ M.

Landesbeirat für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz [Hrsg.] [2003]: Gender Mainstreaming in der Qualitätsentwicklung für Weiterbildungsorganisationen. Ergebnisse eines Modellprojektes. Eigenpublikation. Mainz.

Landesinstitut für Qualifizierung in NRW [2003]: Basisinformationen und Angebote zur Umsetzung von Gender Mainstreaming. Soest.

Löchel, Elfriede [1992]: Ambivalenzen - Phantasien - Verhältnisse. Sozialpsychologische Betrachtungen weiblicher Zugriffe zum Computer. In: Schwarzkopf, Jutta [Hrsg.]: Neue Wege? Frauen lernen Computertechnik. Bremen. S.113-126.

Löchel, Elfriede [1997]: Inszenierungen einer Technik. Psychodynamik und Geschlechterdifferenz in der Beziehung zum Computer. Frankfurt/ M., New York.

Manthey, Helga [1983]: Jenseits patriarchaler Leitbilder. Leben und lernen zwischen Pragmatismus und Utopie. In: Heger, Rolf-Joachim [Hrsg.]: Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Freiburg. S.64-79.

Metz-Göckel, Sigrid [1990]: Von der Technikdistanz zur Technikkompetenz. In: Metz-Göckel, Sigrid et al. [Hrsg.]: Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung. Weinheim, Basel. S.139-152.

Metz-Göckel, Sigrid [1991]: Mädchen, Jungen und Computer: geschlechtsspezifisches Sozial- und Lernverhalten beim Umgang mit Computern. Opladen.

Metz-Göckel, Sigrid / Kreienbaum, Maria A. [o.J.]: Mädchen können alles. Koedukation und Technikkompetenz. Internetdokument unter URL: [http://www.kreidestriche.de/onmerz/pdf-docs/metz\\_goeckel\\_maedchen1.pdf](http://www.kreidestriche.de/onmerz/pdf-docs/metz_goeckel_maedchen1.pdf). [28.03.2003].

Metz-Göckel, Sigrid/ Kauermann-Walter, Jacqueline [1992]: Geschlechterordnung und Computerbildung. Forschungsergebnisse zur Koedukation und unterschiedlichen Umgangsformen mit dem Computer. In: [Hrsg.]. Weinheim u.a.

Mies, Maria [1985]: Neue Technologien - Wozu brauchen wir das alles? Aufforderung zur Verweigerung. In: Huber, Michaela et al. [Hrsg.]: Blick nach vorn im Zorn. Die Zukunft der Frauenarbeit. Weinheim. S.221-229.

Niehoff, Erika [1988]: Zum gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 4/1988. S.122-124.

Niehoff, Erika [1989]: Beispiele für die Lehr- und Lernorganisation in Maßnahmen für Langzeitarbeitslose: Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“. Berlin.

Niehoff, Erika [1993]: Lernbedingungen von Frauen im Bereich gewerblich-technischer Umschulungen. In: Giesecke, Wiltrud [Hrsg.]: Feministische Bildung - Frauenbildung. Pfaffenweiler. S.79-89.

Odebrett, Ellen [1993]: Die Tüftlerinnen. Zum Mythos der weiblichen Inkompetenz am Computer. In: Zeitschrift für Frauenforschung. 4/1993. S.73-83.

Ostner, Ilona [1979]: Beruf und Hausarbeit. Frankfurt/ M.

Perry, William. G. [1970]: Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. New York.

Pravda, Gisela [1999a]: Gleichbehandlung von Frauen und Männern in Sprache, Inhalt und Methoden. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, der Generalsekretär [Hrsg.]: Frauen in der beruflichen Bildung. Bonn. S.117-128.

Pravda, Gisela [1999b]: Nicht-sexistische Forschung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, der Generalsekretär [Hrsg.]: Frauen in der beruflichen Bildung. Bonn. S.129-136.

Pravda, Gisela [2001]: Zum anderen Lernen von Frauen. In: Giesecke, Wiltrud [Hrsg.]: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen. S.305-320.

Pravda, Gisela [2003]: Die Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts. Bonn.

Rentmeister, Cäcilie [1992]: Computer und Kreativität. Aus Praxis und Didaktik des Modellprojekts AUGÉ & OHR. In: Glumpler, Edith [Hrsg.]: Mädchenbildung - Frauenbildung. Bad Heilbrunn. S.221-227.

Rentmeister, Cäcilie [1998]: Ada, Laurie, Nadia: Geschlechterverhältnisse und Gestaltungsmöglichkeiten in der Computerkultur. In: Richter, Heidi et al. [Hrsg.]: Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe: Frauen, Kunst und Neue Medien. Königstein/ Taunus. S.65-96.

Ritter, Martina [1994]: Computer oder Stöckelschuh?: eine empirische Untersuchung über Mädchen am Computer. Frankfurt/ M. u.a.

Roloff, Christine/ Metz-Göckel, Sigrid [1995]: Ungeschadet des Geschlechts ... Das Potentiale-Konzept und Debatten der Frauenforschung. In: Wetterer, Angelika [Hrsg.]: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/ M., New York. S.263-286.

Rösgen, Anne [o.J.]: Lernen Frauen anders?: Workshop MEDIA „Multimedial basierte Lernsoftware und Telelernen“ in der Weiterbildung mit Wiedereinsteigerinnen und arbeitssuchenden Zielgruppen im Rahmen des Wirtschaftsmodellversuches „Multimediale Fallbearbeitung in multimedialer Lernumgebung am Lernplatz zu Hause für Frauen in der Familienphase“. Internetdokument unter URL: <http://www.bwu-bremen.de/global/rosginha.htm>. [03.03.2003].

Rundnagel, Regine [1986]: Integrationsprobleme von Ingenieurinnen in den ersten Berufsjahren. Marburg.

Schelhowe, Heidi [Hrsg.] [1989]: Frauenwelt - Computerräume. Berlin u.a.

Schicke, Hildegard [2001]: Gendermainstreaming und Qualitätssicherung in Weiterbildungsorganisationen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Hrsg.]: Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest. S.137-148.

Schiersmann, Christiane [1987]: Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang: Zugangsweisen von Frauen und Mädchen zu neuen Technologien. Bad Honnef.

Schiersmann, Christiane [1990]: Berufsausbildung von Frauen: Situation und Förderansätze im Kontext neuer Technologien. Nürnberg.

Schiersmann, Christiane [1993]: Frauenbildung: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim.

Schiersmann, Christiane [1997]: Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. In: Wenger-Hartwig, Angelika [Hrsg.]: Feministische Pädagogik? Innsbruck, Wien. S.50-71.

Schinzel, Britta/ Ruiz Ben, Esther [o.J.]: Gendersensitive Gestaltung von Lernmedien und Mediendidaktik: von den Ursachen für ihre Notwendigkeit zu konkreten Checklisten: Workshop Gender Mainstreaming in der beruflichen Bildung: Anforderungen an Medienpädagogik und Medienentwicklung im Rahmen des Begleitprojekts Gender Mainstreaming im BMBF-Programm Neue Medien in der Bildung. Internetdokument unter URL: [http://www.gmd.de/PT-NMB/Gender/Dokumentation\\_Berufliche\\_Bildung.pdf](http://www.gmd.de/PT-NMB/Gender/Dokumentation_Berufliche_Bildung.pdf). [03.03.2003].

Schmidt, Claudia [1988]: Typisch weiblich - typisch männlich. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. Tübingen.

Schorb, Bernd [1990]: Frauen und Computer: eine problematische Beziehung? In: Schorb, Bernd et al. [Hrsg.]: Basic für Eva? Opladen. S.9-20.

Schründer-Lenzen, Agi [2001]: Frauenbildung und Neue Informationstechnologien. In: Gieseke, Wiltrud [Hrsg.]: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen. S.381-388.

Schwarz, Kerstin/ Schulz-Zander, Renate/ Wehrmann, Kerstin [1993]: Mädchen können genau so gut mit Computern umgehen wie Jungen. Ein kreatives Computerprojekt für Mädchen. In: Glumpler, Edith [Hrsg.]: Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn. S.335-347.

Schwarze, Barbara [1998]: Die Initiative Frauen geben Technik neue Impulse. In: Großkopf, Ines [Hrsg.]: Erschließung neuer Zukunftsberufe für Frauen - Chancen im Multimediabereich. Bielefeld. S.9-19.

Seeland, Susanne/ Strauven, Claudia [1985]: Frauen ran an die Technik! In: Huber, Michaela et al. [Hrsg.]: Blick nach vorn im Zorn. Die Zukunft der Frauenarbeit. Weinheim, Basel. S.198-210.

Sessar-Karpp, Ellen [1984]: Mehr Frauen in Naturwissenschaft und Technik! In: Berghahn, Sabine [Hrsg.]: Wider die Natur? Frauen in Naturwissenschaft und Technik. Berlin. S.127-134.

Sklorz-Weiner, Monika [1989]: Jungen und Mädchen am Computer: Verhalten und Einstellungen zu neuen Technologien. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 3/1989. S.129-137.

Stabsstelle Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie der Heinrich-Böll-Stiftung [2002]:

Die Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie in der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.

Stadelhofer, Carmen/ Kaschuba, Gerrit/ Kühne-Vieser, Kirstin et al. [1994]: Zwischen Reflexion und Einmischung: Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Frauenakademie Wissenschaftsorientierte Weiterbildung von Frauen als Vorbereitung auf neue Aufgaben und Tätigkeitsfelder“. Mössingen-Talheim.

Stiegler, Barbara [2000]: Wie Gender in den Mainstream kommt : Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Internetdokument unter URL: <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00802toc.htm>. [15.05.2003].

Sweekhorst, Petra (Katholische Erwachsenenbildung) [2003]: Expertinnenfragebogen.

Thoma, Susanne/ Scherer, Christine/ Kretschmann, Martina [1997]: Geschlechterdemokratie als Konzept? Geschlechterdemokratische Perspektiven im Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung. Unveröff. Ms. Berlin.

TNS Emnid/ Initiative D21 [2003]: (N)onliner Atlas 2003. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Detuschland. o.O.

Turkle, Sherry [1984]: Die Wunschmaschine. Der Computer als zweites Ich. Reinbek bei Hamburg.

Wählich, Birgitt/ Kollatz, Heidemarie [2003]: Checkliste zur Berücksichtigung von Genderperspektiven bei der Entwicklung von Lernsoftware. Internetdokument unter URL: [http://www.ergolog.de/gm/GM\\_Checkliste.pdf](http://www.ergolog.de/gm/GM_Checkliste.pdf). [07.03.2003].

Wajcman, Judy/ Müller, Birgit [1994]: Technik und Geschlecht: die feministische Technikdebatte. Frankfurt/ M. u.a.

Walter, Christel [1998]: Technik, Studium und Geschlecht. Was verändert sich im Technik- und Selbstkonzept der Geschlechter? Opladen.

Werner, Fridjof [1983]: Gesprächsverhalten von Frauen und Männern. Frankfurt/ M.

Wetterer, Angelika [1992]: Hierarchie und Differenz im Geschlechterverhältnis. In: Wetterer, Angelika [Hrsg.]: Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/ M. S.13-44.

Wetterer, Angelika [Hrsg.] [1995]: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/ M.

Wiesner, Heike/ Schelhowe, Heidi/ Metz-Göckel, Sigrid et al. [o.J.]: „GM-guideline“ : Gender Mainstreaming im Kontext Neuer Medien. Internetdokument unter URL: <http://www.physik-multimedial.de/papiere/GMGuideline23Januar03.pdf>. [27.03.2003].

## 7.2 Fragebogen

- Welche Leitlinien für die Bildungsarbeit mit Frauen und welches pädagogische Selbstverständnis haben Sie in Ihrer Institution?
- Wie definieren Sie „erfolgreiches Lernen“?
- Warum fragen Frauen Ihre Weiterbildungsangebote nach? Warum entscheiden sich Frauen für eine Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot in Ihrer Einrichtung?
- Welche Anforderungen an die Didaktik und Methodik stellen Ihre Teilnehmerinnen? Wie will Ihre Zielgruppe lernen?
- Welche Fragen, Themen und Inhalte interessiert Frauen in Bezug auf die Nutzung von Technik (Computer und Internet)?
- Warum sollen Frauen von Frauen lernen? Welche Bedeutung hat eine weibliche Kursleitung?
- Mit welchen didaktischen und methodischen Ansätzen wird in Ihrer Einrichtung gearbeitet?
- Welche davon würden Sie als frauenspezifisch oder geschlechtssensibel bezeichnen?
- Welche Rahmenbedingungen sind für Frauen besonders wichtig, damit sie sich uneingeschränkt auf die Schulung einlassen können?
- Warum sind Ihres Erachtens (weiterhin) spezifische Frauenbildungsangebote nötig?

### 7.3 Expertinnenverzeichnis

15 Expertinnen von anerkannten Bildungsinstitutionen mit frauenpolitischem oder feministischem Anspruch wurden angeschrieben. Von fünf Expertinnen kam der Fragebogen beantwortet zurück. Weitere fünf Expertinnen haben uns Material überlassen, das sich auf die von uns gestellten Fragen bezog. Für die Teilnahme an unserer Befragung, die Überlassung von Material oder für Fachgespräche möchten wir uns bedanken bei:

- Renate-Anny Böning, Zentrum für Weiterbildung (<http://www.zfw.de>)
- Dr. Karin Derichs-Kunstmann, Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (FIAB) (<http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/kontakt/kdk-biogr.html>)
- Helga Dickel, die media (<http://www.die-media.de>)
- Iris Dilg, Volkshochschule Mainz (<http://vhs-mainz.de>)
- Bettina Ellerbrock, Senioren OnLine, c/o Kuratorium Deutsche Altershilfe (<http://www.senioren-online.net/lernen/senioras-online>)
- Angela Ingianni, Frauen-Computer-Schule AG München (<http://www.fcs-m.de>)
- Ginette Jones, d/Computerschoul, Ettelbruck – Luxemburg (<http://www.computerschoul.lu>)
- Dr. Gerrit Kaschuba, Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. (<http://www.tifs.de>)
- Dr. Sabine Kesting, Frauen-Technik-Zentrum Rostock (<http://www.ftz-rostock.de>)
- Dr. Gisela Prava, ehemals: Bundesinstitut für Berufsbildung, heute: Büro für Genderanalysen (<http://www.genderanalysen.de>)
- Karin Renges, Schulen ans Netz e.V./ leanet (<http://www.leanet.de>)
- Prof. Dr. Cäcilie Rentmeister, Fachhochschule Erfurt (<http://www.fh-erfurt.de/so/homepages/rentmeister>)
- Iris Stolz, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (<http://www.inbas.de>)
- Elisabeth Vanderheiden, Dr. Cornelia Finger, Petra Sweekhorst, Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz in Mainz (<http://www.multimedia-entwicklung-management.de>)
- Sharon Wölk, AVIVA E-zine für Frauen, Berlin (<http://www.aviva-berlin.de>)