

# 1 „... und es stellten sich keine Bedenken ein“ – Einleitende Bemerkungen zur Themenwahl und -bearbeitung

*„Das Erstaunen [...] ist ein erster wichtiger Schritt: Erst das Erstaunen bringt uns dazu dieses Phänomen nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern es genauer zu betrachten.“  
(Maasen 2003: 119)*

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU Berlin. Schon während meines Aufbaustudiums der Diplom-Berufspädagogik beschäftigte ich mich eingehend mit dem Dualen System der Berufsausbildung – nicht zuletzt weil es das Lehrveranstaltungsangebot und die jeweiligen Forschungsgebiete und -publikationen der am Institut Lehrenden nahelegten. Diese Orientierung behielt ich zunächst – jedoch nur für kurze Zeit – auch in meiner eigenen Tätigkeit als Berufspädagogin bei.

Ende der 1990er Jahre beschäftigte ich mich intensiver mit der zunehmenden Debatte zur Krise des Dualen Systems der beruflichen Erstausbildung und nahm sowohl in einschlägiger Literatur (Publikationen, Fachzeitschriften, usw.) als auch in Gesprächen mit meinen Kollegen eine besondere Beteiligung wahr, wenn es um den Beruf und seine diskutierten, diagnostizierten Auflösungserscheinungen ging. Die Vehemenz, mit der für den Erhalt von Beruf und Beruflichkeit eingetreten wurde, löste eine Art Schlüsselerlebnis aus: Es stellten sich bei mir keine Bedenken ein! Stattdessen formte sich in mir eine Art Ahnung, eine Frage, die ich mir auch vor dem Hintergrund meiner eigenen Berufsbiographie und Identitätsfindung stellte:

Möglicherweise empfinden insbesondere *Frauen* (hier denke ich in erster Linie an weiße, bürgerliche und gesunde *Frauen*) angesichts des drohenden Verfalls von Beruflichkeit und Beruf keine Panik, weil sie historisch gesehen gerade erst an dem Punkt angekommen sind, (auch) Beruf als identitätsstiftende Komponente in ihrem Leben anzusehen? Vielleicht hätten vornehmlich *Frauen* nichts oder zumindest viel weniger zu verlieren, wenn Beruf als Identitätsangebot wegfiel?

Diese noch undifferenzierten Überlegungen haben mich dazu veranlasst, zu der von der Disziplin Berufspädagogik hergestellten Wissensordnung, vorerst in Bezug auf leitende Kategorien, in kritische Distanz zu gehen.

Zunächst nahm ich mir vor – noch ganz in der Tradition meiner Disziplin und auch meines Institutes –, die Krise des Dualen Systems der beruflichen Erstausbildung zu untersuchen. Aber sehr bald wurde mir, auch im Rahmen

der Konzeptionierung meiner eigenen Lehrveranstaltungen, deutlich, dass ich damit den Blick auf nur *eine* Form von beruflicher Erstausbildung verenge. In dem Bemühen, die Studierenden im Rahmen einer Einführungsveranstaltung an den Komplex Berufliche Bildung umfassend heranzuführen, entdeckte und erarbeitete ich ein sehr viel weiteres Spektrum als üblicherweise (zumindest an der TU Berlin im Fachgebiet Berufspädagogik) vermittelt und behandelt wird. Über diese konzeptionelle Arbeit bin ich darauf gestoßen, dass der Ausgangs- und Kristallisationspunkt der berufspädagogischen Diskussionen (auch jenseits der TU) das Duale System der beruflichen Erstausbildung ist und daneben gleichsam Paralleluniversen existieren, die systematisch ausgeblendet werden. Diesen Ausblendungsmechanismen wollte ich auf die Spur kommen – innerhalb der Berufspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin. Wie funktioniert Berufspädagogik, dass ein Ausblenden möglich ist...

...hinsichtlich der institutionellen und ideologischen Strukturen des Gegenstandsbereichs und der Art und Weise wie diese von den BerufspädagogInnen in den Blick genommen – und damit auch (re)konstruiert – werden?

...innerhalb der Krisendiskussion?

...innerhalb von Reformkonzepten?

Die gegenwärtigen Sozial- und Wirtschaftsstrukturen befinden sich in einem grundlegenden Umbruch. Die Bildungssysteme repräsentieren vielfach Strukturen, die angesichts des kulturellen und politischen Wandels als überholt gelten müssen. Dies konstatierte Klaus Schleicher schon 1993 in dem von ihm herausgegebenen Band „Zukunft der Bildung in Europa“ (Schleicher 1993: Vorwort: X). Ich schließe mich dieser These an. In meiner Studie arbeite ich die „repräsentierten Strukturen“ auf und nehme darüber hinaus Deutungsmuster, aber auch Wechselwirkungen umfassender als in der Berufspädagogik gemeinhin üblich in den Blick. Die, vor allem im Bereich der Beruflichen Bildung, besonders auffälligen geschlechtersegregierenden Phänomene nehme ich zum Anlass, meine Untersuchung genderkritisch anzuleiten.

## 1.1 „Die Welt ist, was ich vorstelle“ – Erläuterungen zum wissenschaftstheoretischen Zugang

„Die Wissenschaft ist nichts Abstraktes, sondern als Produkt menschlicher Arbeit auch in ihrem Werdegang eng verknüpft mit der Eigenart und dem Schicksal der Menschen, die sich ihr widmen.“  
(Fischer, Emil, zit. nach Winnacker 2005)

Nichtakademische berufliche Erstausbildung steht im Mittelpunkt meiner Arbeit als Berufspädagogin. Mein Erkenntnisinteresse hat sich im Laufe meiner wissenschaftlichen Arbeit von einer zunächst verstehenden, nachvollziehenden zu einer zunehmend kritischen Haltung ausdifferenziert.

Betrachtet man die sich in einer Gesellschaft/Kultur entfaltenden Wissenschaftstheorie(n) als Makroebene(n) und die kollektiven und individuell gewählten wissenschaftstheoretischen Zugangsweisen als Mikroebene(n), so kann ich in meiner persönlichen Entwicklung eine Parallele zur Entwicklung der feministischen Theorien identifizieren. Mit der *Frauen*bewegung (der 1970er Jahre) wurden mit deutlich politischer Absicht individuelle Lebenswelterfahrungen von *Frauen* in das Licht der Öffentlichkeit gestellt. Das Motto der Bewegung „Das Private ist politisch“ entsprang vor allem dem so empfundenen kollektiv-diskriminierenden Objektstatus von *Frauen* und zielte u.a. darauf ab, Erfahrungen von *Frauen* sichtbar zu machen. Die sich parallel (weiter) entwickelnden theoretischen feministischen Ansätze nahmen zunächst eine „vorwissenschaftliche“ Definition des Forschungsgegenstandes vor. Sie übersetzten die benachteiligte Genusgruppe relativ umstandslos in eine wissenschaftliche Fragestellung und veränderten und erweiterten damit das Spektrum des Gegenstandsbereichs der Sozialwissenschaften.<sup>1</sup> Schließlich rückten die Sozialwissenschaften selbst in den Fokus der feministischen Wissenschaftlerinnen und wurden in der Art ihrer Wissensproduktion zum Gegenstand kritischer Analyse. Der Fokus feministischer Wissenschaftstheorien ist im engeren Sinne die Kritik am als patriarchal-hegemonial identifizierten Wissenschaftsgefüge. Im weitesten Sinne richtet sich die Kritik auf alle Formen von Herrschaftsverhältnissen innerhalb einer Gesellschaft, aber auch zwischen den Gesellschaften und Kulturen.

Übertragen auf die Mikroebene meines persönlichen wissenschaftstheoretischen Ansatzes als Berufspädagogin lässt sich diese Entwicklung von der Betroffenheit zur Wissenschaftskritik nachzeichnen. In meiner wissenschaftlich-berufspädagogischen Praxis war ich, sowohl hinsichtlich meiner lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen als auch in Bezug auf die Gegenstandsbereiche „meiner“ Disziplin, u.a. von dem Phänomen der geschlechtsspezifischen

<sup>1</sup>Allerdings führte dies nicht zu einer grundsätzlichen Integration von feministischen Fragestellungen in den Mainstream (vgl. 5.2).

Segregation im Berufsbildungswesen betroffen. Obwohl das Phänomen der Segregation nach Geschlechtern innerhalb der Disziplin erkannt und wahrgenommen wird, finden Analysen zu den Geschlechterverhältnissen als Querschnittsaufgaben kaum Berücksichtigung. Theorien, Ansätze und Konzepte werden in einem Gestus der Universalisierung verfasst. Das diesen zugrundeliegende Menschen- und Weltbild sowie das damit verbundene, herrschende Geschlechtermodell wird nicht in Frage gestellt. Als Kontext der Entwicklung werden die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und die hierarchischen Geschlechterverhältnisse unterstellt, aber gleichzeitig auch verschwiegen. Die Debatte zur neuerlichen Krise des Systems der Beruflichen Bildung wird zwar mit verschiedenen, teilweise gegensätzlichen Grundpositionen, jedoch vor dem Hintergrund derselben wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Modelle und Praxen geführt. Das Phänomen der geschlechtsspezifischen Segregation innerhalb des zur Debatte stehenden Bildungsbereichs wird dabei allenfalls als ein „kosmetisch“ zu behandelndes Symptom betrachtet. Grundsätzliche Fragestellungen zu Arbeit, Beruf und Lebens- und Wirtschaftsweise werden mit Bezug zu den herrschenden Geschlechterverhältnissen nicht aufgegriffen und weder in Systemerhaltungs- noch in Ablösmodelle eingearbeitet. Mit meiner Studie zur Krise der Beruflichen Bildung beabsichtige ich den wissenschaftlichen Diskurs kritisch zu analysieren. Ich betrachte den Diskurs innerhalb meiner Disziplin mit der „Genderbrille“ und re- und dekonstruiere die mir in den Blick geratenden Phänomene, die für das Berufsbildungswesen konstituierenden Charakter haben.

Mein wissenschaftlicher Arbeitsstil ist das Ergebnis meiner Auseinandersetzung mit disziplinübergreifenden sozialwissenschaftlichen Methoden. Die konventionelle (klassische) Herangehensweise, die eine Art Hierarchie vorsieht, in der Gegenstand und Fragestellung die Methode bestimmen, trifft auf die hier gewählte Arbeitsweise nicht zu. Im Zentrum meiner Arbeit stehen folglich ebenso die Methoden, verstanden als die Art und Weise, wie die Dinge angesehen und analysiert werden (können). Mein Erkenntnisinteresse zielt – in Bezug auf das gewählte „Objekt“ Berufliche Bildung – vor allem darauf, wie und welche Erkenntnis durch das bewusste und offene Einnehmen oder Ausblenden spezifischer Perspektiven gewonnen wird. Objekt und Methode der Betrachtung sind somit untrennbar miteinander verbunden und nicht zu hierarchisieren. Somit bewege ich mich zwar in Bezug auf das gewählte Objekt im Rahmen des Gegenstandsbereichs der Disziplin Berufspädagogik, trete aber durch die Wahl der wissenschaftlichen Methoden, mit denen ich den Gegenstandsbereich analysiere – und nicht zuletzt durch meine spezifischen Fragestellungen – zur Disziplin in eine kritische Distanz. Mein Anspruch, i.w.S. hermeneutisch reflektiert zu arbeiten, setzt voraus, dass ich mir über die Bedingungen und Verfahren des Verstehens Klarheit verschaffe und diesem Prozess größtmögliche Transparenz verleihe.

Das reflexive Grundproblem der sozialwissenschaftlichen Interpretin besteht also darin, für sich selbst und andere durchsichtig zu machen, wie sie das versteht, was sie zu verstehen glaubt, und wie sie das weiß, was sie zu wissen meint. (Hitzler; Honer 1997:23, Fußnote 9)<sup>2</sup>

Meiner Haltung zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten liegt eine konstruktivistische Grundperspektive zugrunde. Ich gehe davon aus, dass Wirklichkeit(en), und damit auch Wahrheit und Wissen, sowohl individuelle als auch gesellschaftlich-kollektive Konstrukte sind. Mit diesem Wissenschaftsverständnis bewege ich mich im Bereich postmoderner Theorieansätze, die u.a. diskurstheoretische Konzepte und feministische Theorien umfassen. Ihnen allen gemeinsam ist der Versuch, wissenschaftstheoretische Selbstverständlichkeiten grundlegend in Frage zu stellen, indem interpretative Routinen aufgebrochen werden und so der wissenschaftliche Deutungsprozess über sich selbst aufgeklärt werden kann.<sup>3</sup>

Unter der Prämisse, dass Sprache und Sprachverhalten zentrale Medien der Wissensproduktion sind, gehe ich zunächst auf die Bedeutung von Sprache und Sprachverhalten in (wissenschaftlichen) Konstruktionsprozessen ein.

## 1.2 Sprache als Ort und Instrument von Konstruktionsprozessen

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“  
(Wittgenstein 1921:5.6)*

Sprache als Mittel der Verständigung in mündlicher oder schriftlicher Form ist ein zentrales Medium, mit dem wir die Welt wahrnehmen, Erfahrungen ordnen und analysieren. Dabei sind Sprache und Sprachverhalten immer in gesellschaftliche Prozesse eingebunden; sie spiegeln Wert- und Normvorstellungen der jeweiligen Gesellschaft bzw. von Teilen dieser Gesellschaft wider. Sprache ist kulturell geprägt und legt daher jeweils auch Zeugnis ab über die in einer Kultur geltenden Verhältnisse. Mit der Sprache spiegeln wir diese aber nicht nur, sondern wir tragen dazu bei, Verhältnisse zu untermauern und zu zementieren, indem wir vorherrschende Bilder und Normen bestätigen und

---

<sup>2</sup>Im Text von Ronald Hitzler und Anne Honer wird nur die *männliche* Form verwendet. Da ich dieses Zitat verwende, um meine persönliche Haltung zu verdeutlichen, habe ich mir erlaubt, die Textstelle umzuschreiben.

<sup>3</sup>Innerhalb der Berufspädagogik ist diese Herangehensweise ungewöhnlich. In Kapitel 5 zeichne ich die wissenschaftstheoretische Zugangsweise berufspädagogischer Forschung nach, um daran die Notwendigkeit einer anderen Perspektive für meine Fragestellung aufzuzeigen.

unterstützen, Minderheitenpositionen (oder unerwünschte Positionen) marginalisieren, abwerten oder unterdrücken. In unserer scheinbaren neutralen Sprache verschwinden soziale Stratifikationselemente wie u.a. ethnische und soziale Herkunft. Auch Geschlechterverhältnisse werden durch uns in unseren Alltagsdiskursen und ebenso in Spezialdiskursen, z.B. im Wissenschaftsdiskurs sprachlich abgebildet und konstruiert. Bei meiner intensiven Beschäftigung mit berufspädagogischen Texten fällt mir u.a. ein universalisierender und neutralisierender Sprachgebrauch der jeweiligen AutorInnen auf. In wenigen Ausnahmefällen wird dieses Vorgehen explizit erwähnt und mit einer besseren Lesbarkeit begründet. In den meisten Publikationen werden jedoch in selbstverständlichem Duktus ausschließlich *männliche* Personenbezeichnungen verwendet. Ich unterstelle den meisten BerufspädagogInnen, dass sie die Benennung von unterschiedlichen Geschlechtern mit unterschiedlichen Bezeichnungen als feministische Pedanterie ablehnen und sich mit der deutschen Grammatik auf der sicheren und „richtigen“ Seite wähnen. Unterstellt wird, dass mit dem vorgegebenen Vorsatz, jeweils *weibliche* Personen „mitzumeinen“, wenn nur *männliche* Personenbezeichnungen benutzt werden, diese Repräsentation bei den AdressatInnen auch mental und intellektuell nachvollzogen wird. Daran bestehen jedoch berechtigte Zweifel, die ich im Folgenden darlegen werde.

Berufliche Bildung hat einen hohen gesellschaftlichen wie auch individuellen Stellenwert – sowohl hinsichtlich ihrer sozialisierenden Funktion als auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Erwerb von gesellschaftlichem Status. Besonders augenfällig sind (auch) im Bereich der Beruflichen Bildung jedoch geschlechtsspezifische Segregationsphänomene. Diese sind zwar Gegenstand von statistischen Erhebungen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsberichte 1980 – 2004), werden jedoch im Spezialdiskurs der Berufspädagogik weitgehend ausgeblendet; dies zeigt sich u.a. auch im Sprachgebrauch. Ich gehe daher im Folgenden ausführlich auf sprachliche Doing-gender-Mechanismen<sup>4</sup> ein. Insbesondere fokussiere ich auf die Grammatik als anerkanntes Regelwerk, die als scheinbar neutral instrumentalisiert wird.

Im Deutschen wird das soziokulturelle Konstrukt der Geschlechtsidentität durch spezifische lexikalische Mittel wie Personenbezeichnungen, Schimpfwörter und Anredeformen sowie durch Grammatikalisierungen, u.a. durch die Affixe -frau und -in bei Personen- und Berufsbezeichnungen, sprachlich repräsentiert. Die grammatikalische Kategorie Geschlecht ist folgendermaßen definiert:

---

<sup>4</sup> „Doing-gender“ könnte mit Geschlechterherstellung übersetzt werden. Ausgehend von der Prämisse, Geschlecht nicht als natürliches Personenmerkmal zu verstehen, bedeutet doing-gender, dass das Geschlecht eine soziale Konstruktion ist, insofern in Interaktionen routinisiert ist und methodisch hervorgebracht wird (vgl. auch 2.2.1).

**Genus** (lat.), *das*, Mz. **Genera**: Gattung, Geschlecht

1) Kategorie zur Klassifikation der Nomina (sowie der Artikel, Adjektive, Pronomina). Man unterscheidet bes. *Maskulinum* (*männl. G.*), *Femininum* (*weibl. G.*) und *Neutrum* (eigentl. >keines von beiden<, *sächl. G.*). Grammat. Geschlecht (Genus) und natürliches Geschlecht (Sexus) decken sich nur zum Teil.

2) Biologie: die Gattung“

(dtv-Lexikon 1999:280, Hervorhebungen im Original).

Die Ausdrücke Genus und Geschlecht sind in dem Teilbereich des grammatikalischen Geschlechts zu Synonymen geworden. Dabei muss erwähnt werden, dass Genus etymologisch aus dem lateinischen Wort *genus* mit den Bedeutungen Abstammung, Geschlecht, Gattung, Art und Weise abgeleitet wird. Das heißt, die Entsprechung *Geschlecht* ist im Sinne von *Gattung* gemeint und hat in dieser Bedeutung keinerlei Bezug zur außersprachlichen Kategorie *Geschlecht* im Sinne eines angenommenen biologisch-anatomischen Geschlechts. Eine bedeutungsmäßig klare Abgrenzung zwischen den grammatikalischen Genuskategorien und den Geschlechtskategorien ist jedoch sowohl in den Grammatiken als auch im Alltagsverständnis nicht gegeben.

Das generische *Maskulinum* stellt in der deutschen Sprache die Konvention dar, stellvertretend für *Maskulinum* und *Femininum* verwendet zu werden, wenn das Geschlecht der benannten Person keine Rolle spielt oder *männliche* und *weibliche* Personen in gleicher Weise gemeint sind. *Maskuline* Personenbezeichnungen (z.B. „die Lehrer“) sollen unter diesen Umständen *Männer* und *Frauen* gleichermaßen repräsentieren. Die sprachgeschichtlichen Untersuchungen zum generischen *Maskulinum* von Antje Hornscheidt (1998) deuten jedoch darauf hin, dass diese Konvention einen ideologischen und sexistischen Ursprung hat. Dieser besteht in der Idee, die grammatischen Geschlechter spiegeln eine *natürliche* Ordnung *natürlicher* Geschlechter wider.

Für die assoziative und terminologische Verbindung zwischen den beiden Referenzsystemen, der Grammatik einerseits und der geschlechtlichen Kategorisierung andererseits, findet Hornscheidt mehrere Anhaltspunkte. Sie macht auf einen Prozess der Übertragung von verfestigten Geschlechtsrollenstereotypen auf das Sprachsystem (und hier speziell den Bereich der Personenreferenzformen) aufmerksam, für den erste Anzeichen schon in der Antike verortet werden können.<sup>5</sup> Bei Jacob Grimm, einem der einflussreichsten Sprachwissenschaftler des 19. Jahrhunderts, finden sich weitere Hinweise für die Verbin-

<sup>5</sup>Bei dem Sophisten und Rhetoriklehrer Protagoras von Abdera (~ 485–415 v.u.Z.) lässt sich zum ersten Mal die Auffassung nachweisen, dass Geschlecht und Genus miteinander gekoppelt sind bzw. sein sollten. Protagoras ging so weit, konkrete Vorschläge zu machen, um das Genus bestimmter Wörter zu verändern und so eine eindeutige und lückenlose Zuordnung von Genus und Geschlecht herzustellen (vgl. a.a.O.:142).

dung von Genus und Sexus. Hornscheidt zitiert Grimm, für den Genus „eine, aber im frühesten zustande der sprache schon vorangegangene anwendung oder übertragung des natürlichen auf alle und jede nomina“ (a.a.O.:148) und „eine in der phantasie der menschlichen sprache entsprungene ausdehnung des natürlichen auf alle und jede gegenstände“ (a.a.O.: 149) ist. Grimm setzte Genus- und Sexus-Kategorien grammatikalisch gleich. Deutlich wird dies u.a. auch daran, dass er den Genera Eigenschaften zuteilt, die einem allgemeinen Verständnis von Sexusrollen und -stereotypen entsprechen:

Das masculinum scheint das frühere, größere, festere, sprödere, raschere, das thätige, beweglich, zeugende; das femininum das spätere, kleinere, weichere, stillere, das leidende, empfangende; das neutrum das erzeugte, gewirkte, stoffartige, generelle, unentwickelte, collective, das stumpfere, leblose. (a.a.O.:149,150)

Den starken Einfluss Grimm'scher Thesen findet sie noch in den 1960er Jahren wieder und zitiert den Sprachwissenschaftler Hennig Brinkmann aus dem Jahre 1962<sup>6</sup>:

Das Tun, das die Feminina benennen, ist anderer Art als bei den Maskulina. Bei diesen herrscht die Gewalttätigkeit (Schlag, Schnitt, Biß, Riß usw.) [...] und der Streit (Zank, Zorn, Spott, Verdruß) [...] Unter den Feminina aber, die menschliche Handlungen objektivieren, treffen wir eine Gruppe, die kund tut, wie sich der Mensch dem anderen zuwendet; es sind Substantiva der ‚Kommunikation‘: Bitte, Frage, Hilfe, Pflege, Lehre, Sprache [...]. (a.a.O.: 150)

In Grammatiken des ausgehenden 20. Jahrhunderts wird nach Hornscheidt die Verbindung von Genus und Sexus weitestgehend negiert. Die in den alten Grammatiken angenommene Übereinstimmung von Genus und Sexus, die dort von den Personenreferenzformen auf jegliche Substantivgruppen übertragen

---

<sup>6</sup>Außer bei Grimm findet Hornscheidt auch bei dem polnischen Linguisten Jan Baudoin de Courtenay Hinweise auf die enge Verbindung zwischen Genus und Sexus. Dieser ging sogar so weit, den Vorrang des *maskulinen* Genus in der Sprache für die Vormachtstellung des *Mannes* und die Unterdrückung der *Frau* verantwortlich zu machen. Nach Courtenay bedingt der Genus der Sprache die Sexualisierung des Denkens. Die Ineinssetzung der verschiedenen kategorialen Systeme Genus und Sexus könnten so nicht mehr als voneinander getrennt oder zu trennen betrachtet werden. Wie Grimm und Courtenay geht auch Wilhelm Wundt (1832–1920), der Begründer der Völkerpsychologie, von einer vorhandenen Genusunterscheidung aus, die sexuell belegt und interpretiert wird. Dem liegt die Vorstellung einer engen und klaren Verbindung von Sprache und Denken zugrunde, die jedoch als bloßes Abbildverhältnis konzipiert wird. Sprache hatte in der Vorstellung dieser Autoren nicht die Dimension der Handlung und Wirklichkeitskonstruktion.



wurde, ist in heutigen deutschen Grammatiken wieder auf die Personenreferenzformen beschränkt. Heutzutage wird darauf verwiesen, dass das grammatische Geschlecht eine rein formale Eigenschaft von Begriffen sei, die mit dem natürlichen Geschlecht in keinem systematischen Zusammenhang stehe. Dies ist durch die Untersuchungen von Antje Hornscheidt m. E. stichhaltig widerlegt. Gängig ist auch die Argumentation, die auf die lange Tradition dieser sprachlichen Konvention und der aus ihr resultierenden Vereinfachung der Sprache abhebt.

Ein psychologisch relevanter Aspekt des generischen *Maskulinums* liegt jedoch in der Frage, ob der sprachlichen Konvention eine psychologische Realität des Sprachverständnisses entspricht, ob also generisch verwendete *Maskulina* tatsächlich als geschlechtsabstrahierend verstanden werden können. In Untersuchungen wurde geprüft, ob so genannte generisch *maskuline* Sprachformen dazu führen, dass Personen geschlechtsausgewogen mental repräsentiert werden. Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass es eine geschlechtsunspezifische Repräsentation von Personenbezeichnungen geben *kann*. Wird aber die Konkretisierung einer Personenbezeichnung gefordert, z.B. durch die Frage, wer mit der Bezeichnung „Lehrer“ gemeint sein könnte, werden generische *Maskulina* eher *männlich* als *weiblich* interpretiert. Dies zeigt sich in so verschiedenen Aspekten wie Reaktionszeiten, Kategorienzuordnungen, Schätzungen von Prozentanteilen von *Frauen* und *Männern* an einer genannten Gruppe. Die Antwortmuster und Reaktionszeiten zeigen, dass generisch *maskuline* Bezeichnungen nicht geschlechtsneutral, sondern vorzugsweise auf *Männer* referierend verstanden werden (z.B. Oelkers 1996; Heise 2000). Der generischen Definition des *Maskulinums* als „geschlechtsneutral“ entspricht also die psychische Wahrnehmung in der Regel jedenfalls nicht.<sup>7</sup>

Mit meiner ausführlichen Darlegung sprachlicher Mechanismen der Re-

---

<sup>7</sup>In meinen Lehrveranstaltungen an der TU Berlin führe ich seit einigen Jahren ein kleines Experiment zu diesem Phänomen durch. Ich erzähle den Studierenden folgendes Rätsel: Vater und Sohn verbringen einen Nachmittag alleine und unternehmen einen Ausflug mit dem Auto. Leider werden sie in einen Unfall verwickelt, bei dem der Sohn verletzt wird. Der Vater fährt seinen Sohn ins Krankenhaus. Der Junge wird auf eine Liege gebettet. Die alarmierten Ärzte eilen herbei; da tritt jemand aus der Ärzteschaft hervor und ruft: „Das ist ja mein Sohn!“ Die Frage an die Studierenden lautet dann: „Wer ist das?“ Etwa die Hälfte der Studierenden nennt Antworten wie „der leibliche Vater“, „der wirkliche Vater“, „der Stiefvater“, „der Großvater“. Das heißt, die zu ratende Person kann nur als *männlich* vorgestellt werden, und das, obwohl in der Geschichte von Vater und Sohn die Rede ist. Eine weitere große Gruppe ist ratlos und kann sich auf keine Antwort einigen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass auch für diese Gruppe als Antwort „der leibliche Vater“, also eine *männliche* Person naheliegend scheint – aber offensichtlich ist diese Gruppe zumindest irritiert aufgrund der Nennung des Vaters in der Geschichte. Lediglich ein kleiner Teil der Studierenden (0-3 von 12-18 Teilnehmenden), und hier sind es überwiegend *Frauen*, nennt völlig sicher „die Mutter“ als Antwort. Dieses Experiment zeigt, dass maskuline Bezeichnungen, hier „die Ärzte“, nicht immer und von allen Personen geschlechtsneutral wahrgenommen werden.

präsentation von Geschlecht, bezogen auf Personenbezeichnungen, möchte ich den Blick auf die wissenschaftliche Sprache von Texten im berufspädagogischen Diskurs lenken. Während in sozialwissenschaftlichen Texten häufig zumindest in Form einer Fußnote auf Besonderheiten bei Personenreferenzformen Bezug genommen wird und dann im Fließtext entsprechende sprachliche Lösungen umgesetzt werden, ist dies in berufspädagogischen Texten so gut wie nie zu finden. Hier findet sich das „Deutsche als Männersprache“ (Pusch 1984) in Reinkultur wieder.<sup>8</sup> Die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung der bewussten Gestaltung von Kommunikationsprozessen und -inhalten in den verschiedensten Bereichen der „Wissengesellschaft“ legt es jedoch nahe, sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive mit dem sozialen Gebrauch von Sprache und der sprachlichen Erzeugung gesellschaftlicher Wissensordnungen zu beschäftigen. Für meine Studie bedeutet dies, dass ich die Sprache in berufspädagogischen Texten nicht als passives Instrument zur Beschreibung von Realität, sondern als Modus von Definition und Konstruktion von Realität(en) betrachte (vgl. auch Donati 2001:151).

Als Schlussfolgerung aus den angeführten Thesen zur sprachlichen Konstruktion von Geschlecht verwende ich in meinen Ausführungen eine gendersensible Sprache. Die Begriffe ‚Frau‘ und ‚Mann‘ usw. sowie ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ usw. setze ich durchgängig kursiv, mit der Absicht, ihre Konstruiertheit zu verdeutlichen. Darüber hinaus verwende ich beim Referieren auf Personen- und Berufsbezeichnungen die Variante Wortstamm plus Endung beginnend mit einem großen I, wohl wissend, dass ich damit auf das von mir kritisierte dichotome Geschlechtermodell referiere. Das Schriftformat „kursiv“ setze ich darüber hinaus immer dann ein, wenn es mir wichtig erscheint, die Konstruiertheit von Begrifflichkeiten hervorzuheben.

---

<sup>8</sup>Zum Thema „Fußnote“ kann ich es nicht unterlassen, ein Fundstück von Friederike Maier wiederzugeben: „Bei genauerer Betrachtung der Veröffentlichungen männlicher Wissenschaftler fällt auf, dass Frauen darin einen wohl definierten Platz haben: in Fußnoten oder in Widmungen werden ihre Leistungen als Mütter, Ehefrauen oder Schülerinnen lobend erwähnt. Besonders pikant, vielleicht als Generationenproblem betrachtbar, ist die folgende Bemerkung im Vorwort des Einführungslehrbuchs von A. Woll: ‚Nicht zuletzt habe ich meiner Frau zu danken, die – wie mein Hund, der auf manche Spaziergänge verzichten musste – einen großen Teil der sozialen Kosten dieses Buches getragen hat‘ (unverändert abgedrucktes Vorwort von 1969, Woll 1990)“; vgl. Maier 1994:17. (Zur Erläuterung: Maier zitiert aus Woll, A.: „Allgemeine Volkswirtschaftslehre“, 10. Auflage, München 1990).