

"... und dann kann Gender laufen?" Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung: Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit

Kaschuba, Gerrit

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kaschuba, G. (2001). "... und dann kann Gender laufen?" *Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung: Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit*. Tübingen: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V.. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-260667>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Dr. Gerrit Kaschuba

TIFS e.V. - Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung



Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung

Entwicklung von Qualitätskriterien für
Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit

Abschlussbericht des Forschungsprojektes
Tübingen 2001

Gefördert vom Sozialministerium Baden-Württemberg
(Förderprogramm Frauenforschung)



Inhalt

Einleitung	3
1 Geschlechterverhältnisse als Gegenstand der Erwachsenenbildung	5
1.1 „Gender Trainings“ – eine Antwort auf Differenzierungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert?	5
1.2 Organisationsstrukturen und alltägliche Inszenierungen der Geschlechterverhältnisse in der Erwachsenenbildung – Zum Forschungsstand	8
1.3 Gender - Diskurse	10
1.3.1 Die sozialwissenschaftliche Diskussion und der feministische Diskurs	10
1.3.2 „Gender Mainstreaming“	11
1.4 Chancen und Gefahren	12
2 Anlage und Zielsetzung der Untersuchung	14
2.1 Geschlechterbezogene Erwachsenenbildung als Gegenstand der Untersuchung	14
2.2 Untersuchungsdesign und Vorgehensweise	15
2.2.1 Zielsetzung, theoretische Bezugspunkte, Forschungsverständnis	15
2.2.2 Anlage des Forschungsvorhabens	18
2.3 Erhebungsinstrumente und Datenbasis	20
2.3.1 Interviews mit ExpertInnen	20
2.3.2 Explorative Workshops zur Standortbestimmung von „Frauenbildung“ und „Männerbildung“	23
2.3.3 Die institutionenübergreifende Projekt-Arbeitsgruppe	24
2.3.4 Auswertung von Dokumenten	25
2.4 Zur Darstellung und Aufbereitung der Ergebnisse	25
3 Geschlechtergerechte Perspektiven in geschlechterbezogenen Bildungsansätzen und Strukturen von Weiterbildungsinstitutionen – Untersuchungsergebnisse	26
3.1 Profile von Bildungseinrichtungen	26
3.2 Geschlechterverhältnisse im Blick von Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung?	35
3.3 Ansätze geschlechterbezogener Erwachsenenbildung	39
3.3.1 „Ist Frauenbildung immer nur, wenn sie feministisch ist?“ – Frauenbildungsansätze	39
3.3.1.1 Dimensionen	40
3.3.1.2 Beispiele	45
Fazit	46
3.3.2 „...Männer zu unterstützen, aber auch zu kritisieren“? – Männerbildungsansätze	48
3.3.2.1 Dimensionen	48
3.3.2.2 Beispiele	52
Fazit	53
3.3.3 „Zum Glück sind wir unterschiedlich“? – Geschlechterbezogene Erwachsenenbildung mit Frauen und Männern	54
3.3.3.1 Dimensionen	55

3.3.3.2	Beispiele	58
	Fazit	61
3.4	Berufliches Selbstverständnis der ExpertInnen unter Geschlechter-Perspektive	63
3.4.1	Zur subjektiven Bedeutung des institutionellen Kontextes	63
3.4.2	Geschlechterbezogenes Rollen- und Bildungsverständnis	66
3.4.3	„Gender“ – Deutungen und Bezugnahmen	69
	Fazit	72
3.5	Ungleichzeitigkeiten oder unterschiedliche „Gender-Interessen“? – Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern in der Weiterbildung	73
3.5.1	Ambivalenzen im Erleben der Zusammenarbeit – Ergebnisse aus den ExpertInnen-Interviews	74
3.5.2	„...dann kann Gender laufen“ – Die institutionenübergreifende Projekt-Arbeitsgruppe	76
	Fazit	81
4	Qualitätskriterien geschlechtergerechter Weiterbildung – eine „never ending story“?	84
5	Gender-Perspektiven in der Weiterbildung: Resümée und Konsequenzen	95
5.1	Ein Dilemma ohne Fluchtmöglichkeit für die Forscherin: unheilvoll in das Forschungsfeld Erwachsenenbildung verstrickt?	95
5.2	Geschlechterbezogene Erwachsenenbildungsansätze und Organisationen in Veränderungsprozessen: Analysen und Entwicklung geschlechtergerechter Qualitätskriterien	96
5.3	„Gender Trainings“ – Ansatzpunkte für Praxis und Forschung	101
5.4	Gerechtigkeit als Ziel	102
	Anmerkungen	103
	Literatur	108

Einleitung

„...dann kann Gender laufen“. Diese Schlussfolgerung zieht eine Expertin aus der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung für den Fall, dass es – nicht wie bisher – vorwiegend Frauen sind, die Interesse für Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung aufbringen und diesbezüglich innovativ tätig sind, sondern dass auch Männer entsprechende Eigeninitiative übernehmen. Kritik und Hoffnung kommen darin zum Ausdruck. Damit ist die Ungleichzeitigkeit von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in der Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Fragestellungen thematisiert, die letztlich Ausdruck des hierarchischen Geschlechterverhältnisses in der Gesellschaft und ihren Institutionen – auch der Erwachsenenbildung – ist.

Wenn heute Frauen *und* Männer in den Blick von Weiterbildung unter Gender-Perspektive geraten, dann stellt dies Anforderungen an Konzepte, Methodik und Didaktik, an Kompetenzen der Einzelnen und an die strukturellen und kulturellen Bedingungen in den Organisationen. Auf welche Erfahrungen, welches Wissen aus geschlechterbezogenen Ansätzen der Frauenbildung, der Männerbildung und der Angebote für Frauen *und* Männer, die bislang im „Mainstream“ der Erwachsenenbildungspraxis und -forschung nur wenig Beachtung fanden, kann zurückgegriffen werden? Welche Qualitätskriterien lassen sich daraus formulieren und welcher Bedarf an konzeptioneller Weiterentwicklung und an Fortbildungen wie etwa „Gender Trainings“ kann festgestellt werden?

Diesen Fragen geht das vorliegende handlungsorientierte Forschungsprojekt im Feld allgemeiner, politischer und berufsbezogener Erwachsenenbildung nach. Es bilanziert die geschlechterbezogene Weiterbildung aus der subjektiven Perspektive von ExpertInnen, die in Bildungseinrichtungen in Baden-Württemberg tätig sind und entwickelt aus diesem praxisbezogenen Forschungsprozess heraus Qualitätskriterien für weitere Prozesse geschlechtergerechter Weiterbildung mit Frauen *und* Männern.

Das erste Kapitel des vorliegenden Projektberichts beschäftigt sich mit grundlegenden Fragestellungen im Zusammenhang mit der aktuellen Gender-Diskussion in der Weiterbildung. Im zweiten Kapitel wird die Anlage der Untersuchung mit ihren verschiedenen methodischen Zugängen dargestellt.

Kapitel drei und vier stellen die Forschungsergebnisse vor: Im dritten Kapitel werden Profile der beteiligten Weiterbildungsinstitutionen vorgestellt und nach der Praxis einer Qualitätsentwicklung unter Gender-Perspektive innerhalb dieser Einrichtungen gefragt. Darauf aufbauend werden die Ansätze von Frauenbildung, Männerbildung und geschlechtsheterogen angelegter Bildung auf ihre Entwicklungen, auf aktuelle Herausforderungen und auf die Sicht und Rekonstruktion der ExpertInnen sowie auf Qualitätskriterien hin untersucht. Quasi querliegend dazu verlaufen die beiden folgenden Unterkapitel mit der Untersuchung des beruflichen Selbstverständnisses von geschlechterbezogen arbeitenden ErwachsenenbildnerInnen und deren Arbeitsbeziehungen. Die in Kapitel vier vorgestellte Synopse fasst die in der Untersuchung entwickelten Qualitätskriterien in anwendungsbezogener Weise zusammen.

Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen – die keineswegs ein Abschlusswort zu dem Themenbereich darstellen sollen – beenden den vorliegenden Bericht.

Ganz besonders möchte ich den am Projekt Beteiligten für ihre Mitwirkung und Unterstützung danken: Dazu gehören vor allem die ErwachsenenbildnerInnen, die sich als GesprächspartnerInnen zur Verfügung gestellt und in der Projekt-Arbeitsgruppe mitgearbeitet haben. Ebenso möchte ich Dr. Heinz Bartjes und Helga Huber (tifs.e.V.) für die wissenschaftliche Mitarbeit im Forschungsprojekt, Dr. Karin Derichs-Kunstmann für ihre Mitarbeit im Workshop Frauenbildung, Bernd Drägestein und Carlos Lächele für ihre Mitarbeit im Workshop Männerbildung danken sowie Gisela Kirschberg für Satz und Umschlaggestaltung des Berichtes.

Untersuchungsabschnitte des Forschungsprojekts wurden durch das Sozialministerium Baden-Württemberg (Förderprogramm Frauenforschung) im Zeitraum 11/1998 - 4/2001 gefördert.

1 Geschlechterverhältnisse als Gegenstand der Erwachsenenbildung

1.1 „Gender Trainings“ – eine Antwort auf Differenzierungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert?

Politische Zeichen in Richtung „Geschlechtergerechtigkeit“ sind für die (Weiter)Bildung international gesetzt – es gilt nun, sie für die jeweiligen Länder, Arbeitsbereiche, Situationen zu konkretisieren, differenzieren und umzusetzen. Dahin weisen sowohl die Empfehlungen der 4. Weltfrauenkonferenz in Beijing 1995 für den Bildungsbereich (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1996) als auch die Vorgaben der Hamburger Deklaration und der Agenda für die Zukunft der Erwachsenenbildung der 5. Internationalen UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung „CONFINTEA V“ 1997 in Hamburg (UNESCO 1997). Diese Dokumente betonen insbesondere die wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung in Bezug auf das Empowerment von Frauen, die Gleichberechtigung und die demokratischen Werte der Gesellschaften.¹ Sie verlangen eine Korrektur der anhaltenden Benachteiligungen von Frauen. Aus diesem Grund werden Bildungsprogramme gefordert, die Männern und Frauen ermöglichen, die hierarchischen Beziehungen zwischen den Geschlechtern in allen ihren Dimensionen zu erkennen und zu verstehen, ein Bewusstsein zu entwickeln für Vorurteile und Diskriminierungen in der jeweiligen Gesellschaft. Im Rahmen der EU-Politik wird mit dem Amsterdamer Vertrag, der 1999 in Kraft trat, die Strategie des „Gender Mainstreaming“ verbindlich festgelegt, bei der die geschlechterbezogene Sensibilisierung und Qualifizierung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt. Und auch die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik 2000“ benennt als Aufgabe der Bildungspolitik, nach wie vor auffindbare Zuschreibungen unterschiedlicher Fähigkeiten und Zuständigkeiten an die Geschlechter in den verschiedenen Bildungsprozessen aufzulösen.

Dabei kann an Erkenntnisse feministischer Forschung und Praxis in Bezug auf die Koedukation in der Schule, außerschulische Mädchenarbeit und Frauenbildung, aber auch – allerdings zahlenmäßig wesentlich geringer – an Forschungsergebnisse zu Männer- und Jungenbildung sowie geschlechterbezogener Weiterbildung mit Frauen *und* Männern angeknüpft werden.

In der feministischen Bildung mit Frauen – kurz Frauenbildung² – hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine deutliche Professionalisierung und Ausdifferenzierung stattgefunden, weshalb im Plural von „Ansätzen in der Frauenbildung“ gesprochen wird. Diese Entwicklung ist im Zusammenhang mit der fruchtbaren Wechselwirkung zwischen Bildungspraxis und feministischer Theoriebildung zu sehen. Besonders die Diskussion um Gleichheit und Differenz hat hier neue Impulse geliefert und den Blick für die verschiedenen Gruppierungen von Frauen (Generationen, Schichten, Migrantinnen etc.) geöffnet.³ Spezifische Angebote für Frauen sind mittlerweile aus dem Programm von Bildungsträgern nicht mehr wegzudenken. Dies kann allerdings nicht mit einer Institutionalisierung dieser Angebote gleichgesetzt werden; vielmehr ist ein enger Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein frauenbezogener Angebote und der Präsenz engagierter Pädagoginnen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu beobachten. Darüberhinaus zeigt sich, dass zwar auf Bundes- wie auf Länderebene in den vergangenen Jahren spezifische Weiterbildungsmaßnahmen

für Frauen gefördert wurden, die wesentlich die Weiterentwicklung von Frauenbildungsansätzen unterstützten⁴, dass jedoch das aus den geschlechterbezogenen bzw. geschlechterdifferenzierenden⁵ Ansätzen – der Frauenbildung und der Männerbildung – resultierende Wissen nicht in den „Mainstream“ der Erwachsenenbildung aufgenommen wurde.

In der Frauenbildung selbst werden Veränderungen sichtbar, die – auf dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen – mit veränderten Interessen von Teilnehmerinnen zusammenhängen, mit ihren je nach Lebensphasen stärkeren beruflichen und/oder handlungsorientierten Ausrichtungen und Bildungsbedürfnissen. Zusätzlich stellt auch die aktuelle Gender-Diskussion vor allem in den Diskursen unter Frauenbildnerinnen eine neue Herausforderung für die Frauenbildung dar.

An die männlichen Adressaten der – vergleichsweise noch jungen und in verschiedene Richtungen tendierenden – „Männerbildung“ wird von Männerforschern die Aufforderung gerichtet, daß sie „ob sie wollen oder nicht, sich entwickeln, sich selbst finden, Perspektiven definieren, gesellschaftliche Ziele mit Perspektiven des eigenen Geschlechts verbinden“ müssen (Nussli 1994, S.6).⁶ Dabei werden erhebliche Anlaufschwierigkeiten konstatiert. Ähnliche Effekte, wie sie in der Frauenbildung Engagierte bereits jahrelang erfahren, scheinen sich für die männlichen pädagogischen Mitarbeiter abzuzeichnen, die Männerbildung anbieten: Auch hier erfahren die Angebote ebenso wie die zuständigen Mitarbeiter Abwertung, die mit der Thematisierung der Kategorie Geschlecht zusammenhängt. Völlig anders aber als in den Anfangszeiten der Frauenbildung – und wegen des erforderlichen Verzichts auf Privilegien und Macht erwartbar – tauchen hier Schwierigkeiten in der Motivierung männlicher Adressaten auf, sich auf entsprechende Inhalte einzulassen. So ist die Männerbildung weiterhin zum „Nachholen“ in der Motivationsentwicklung, aber auch zur Entwicklung und Durchführung geschlechterbezogener Bildungskonzepte aufgefordert.

Im Vergleich zu verschiedenen Ansätzen der Frauen- und Männerbildung wurde das hierarchische Geschlechterverhältnis in der *geschlechtsheterogen zusammengesetzten Weiterbildung* bislang wenig in den Blick genommen. Ab Mitte der 90er Jahre wurden einzelne bundesweite Tagungen zu diesem Themenkomplex veranstaltet, auf denen die Notwendigkeit einer Perspektivenänderung in der Weiterbildung betont und erste Anstöße dazu vermittelt wurden.⁷ Mittlerweile scheint das Thema geradezu zu „boomen“, findet eine Veranstaltung nach der anderen zu „Gender“ und „Gender Mainstreaming“ statt. In der Praxis der geschlechtsheterogen zusammengesetzten Erwachsenenbildung zeigt sich ein großer Bedarf an Modellen und Konzeptionen, wie ein geschlechterbezogener Ansatz konkret aussehen kann. Allerdings wird dieser Bedarf fast ausschließlich von engagierten Expertinnen formuliert – mit Ausnahme einiger weniger Weiterbildner und Wissenschaftler, die in der Männerbildung und -forschung aktiv sind.

Ein Indikator für das gewachsene Interesse an dieser Fragestellung in der Erwachsenenbildung ist die steigende Nachfrage nach „Gender Trainings“, wie sie bereits seit Anfang der 90er Jahre im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit durchgeführt werden.⁸ Ursächlich für dieses große Interesse ist in jüngster Zeit sicherlich auch die EU-Richtlinie des Amsterdamer Vertrags zu Gender Mainstreaming, die einen gewissen Handlungsdruck ausübt. „Gender Trainings“ im Sinne von Workshops zur Sensibilisierung und Qualifizierung für Geschlechterverhältnisse sind vor allem für die Fortbildung von MultiplikatorInnen wichtig. Das „Neue“ an den „Gender Trainings“ im Vergleich zur bisherigen geschlechterdifferenzierenden Bildungsarbeit ist die Tatsache, dass sie sich an Männer *und* Frauen richten und mit

„Gender“ das soziale, kulturelle Geschlecht thematisieren. Neben der Auseinandersetzung mit hegemonialen Strukturen geht es innerhalb der „Gender Trainings“ um die Reflexion sozial erlernter Geschlechterrollen, um Definitionen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten⁹, um ein Hinterfragen der damit verbundenen Wertmaßstäbe, die Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten und den Transfer in die Alltagspraxen und Interessenskonstellationen der Teilnehmenden. Bezogen auf „Gender Trainings“ mit ErwachsenenbildnerInnen zum Beispiel sind die persönliche Sensibilisierung, die Qualifizierung für eine geschlechtergerechte Bildungspraxis unter besonderer Berücksichtigung methodisch-didaktischer Fragen und die Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen aus der Geschlechterperspektive sowie die Entwicklung konkreter Schritte des Transfers in die Bildungsarbeit wichtige Bestandteile.

Inhalte und Herangehensweisen solcher „Gender Trainings“ für ErwachsenenbildnerInnen können sein:

- Biografisches Arbeiten – etwa in geschlechtshomogenen Gruppen,
- Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen in Gruppen mit Frauen *und* Männern etwa über die jeweils individuelle persönliche und berufliche Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen,
- Wahrnehmungsübungen und Übungen zur Interaktion und Kommunikation der Geschlechter,
- Rollenspiele aus dem persönlichen oder beruflichen Alltag, in denen z.B. die Rollen nicht von vorherein an ein Geschlecht geknüpft sind und/oder in denen Interventionsmöglichkeiten erprobt werden,
- Inputs zur Diskussion um „Gender“, „doing gender“, „Gender Mainstreaming“ und „geschlechtergerechte Methodik und Didaktik“,
- Gender-Analysen zu Erwachsenenbildungsinstitutionen und Bildungsveranstaltungen,
- Transfer auf die eigene berufliche und persönliche Situation.¹⁰

Ein weiterer wichtiger Grund für das in bestimmten Gruppierungen aufkommende Interesse an der Geschlechterfrage in der Erwachsenenbildung liegt sicher darin, dass Frauen als pädagogische Mitarbeiterinnen wie auch als Teilnehmerinnen in den Institutionen vieles bewegt haben: In der feministischen Bildung wurden Standards entwickelt, die die Geschlechterverhältnisse sowohl thematisch als auch methodisch-didaktisch berücksichtigen. Diese „Qualität“ findet aber im Mainstream der Erwachsenenbildung wenig Eingang. Geschlechtsheterogene Seminare weisen nach wie vor „männlich“ dominierte Strukturen auf, was durch neuere Untersuchungen eindrücklich belegt wird.¹¹

Die Ignoranz der Erwachsenenbildung gegenüber den in der Frauenbildung entwickelten Ansätzen einer geschlechterdifferenzierenden Bildung reproduziert Strukturen, die es zu überwinden gilt. Zunehmend wollen Frauen auch in geschlechtsheterogen zusammengesetzten Kontexten ihren Interessen nachkommen, und auch einzelne Männer sind auf der Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten – beruflich und persönlich. Eine Veränderung des Bewusstseins, der pädagogischen Konzepte und der strukturell bedingten Ungerechtigkeiten ist daher unumgänglich.

1.2 Organisationsstrukturen und alltägliche Inszenierungen der Geschlechterverhältnisse in der Erwachsenenbildung – Zum Forschungsstand

Bei der Betrachtung von Geschlechterverhältnissen in der Erwachsenenbildung zeigen sich auf der institutionellen Ebene folgende empirische Tatbestände: Frauen zählen zum Gros der Teilnehmenden in der sogenannten allgemeinen Bildung, wobei ihr Anteil an den Teilnahmezahlen je nach Institution – ob Akademien, Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, kirchliche oder gewerkschaftliche Einrichtungen – zwischen 25% und 90% differiert.

Obwohl Frauen auf der Ebene der Beschäftigten 40 - 60% der Hauptamtlichen in Weiterbildungseinrichtungen stellen, haben sie wesentlich seltener Leitungsfunktionen inne (12%); am stärksten sind Frauen unter den nebenberuflichen DozentInnen vertreten (vgl. Meyer-Ehlert 1994, Skripsi 1994). Allerdings ist auch hier zwischen den Institutionen hinsichtlich deren Image wie auch zwischen den verschiedenen Fachbereichen zu unterscheiden: so sind etwa in der mit einem höheren Status versehenen politischen Bildung überwiegend Männer tätig, in der weniger anerkannten Familienbildung hauptsächlich Frauen. Diese Verknüpfung zwischen Statusfragen und dem Geschlechterverhältnis spiegelt sich in den Arbeitsbeziehungen von Männern und Frauen wider, schlägt sich aber auch unter Frauen und unter Männern in latenten und offenen Konflikten nieder. Frauen, die sich in Organisationen für Frauen engagieren, werden häufig als „Frauenfrauen“ abqualifiziert. Diese Abwertung (die auch entsprechend engagierte Männer treffen kann) bringt es mit sich, dass MitarbeiterInnen erwachsenenpädagogischer Einrichtungen sich und ihre Arbeit immer wieder legitimieren müssen, damit keine Auseinanderdividierung in die „eigentliche“ und die „zusätzliche“ Arbeit stattfindet.

Besondere Beachtung bei der Untersuchung der Geschlechterverhältnisse in der Erwachsenenbildung verdienen Erkenntnisse aus der Organisationskulturforschung (vgl. Müller 2000) wie auch Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Kommunikation und Interaktion in Gruppen. Vor allem den Beiträgen der *Kommunikationssoziologie* und der *Interaktionsforschung* (vgl. Goffman 1994, Kotthoff 1993) kommt große Bedeutung für die Erforschung des Geschlechterverhältnisses in Lehr-/Lernsituationen. Zu den zentralen Ergebnissen dieser Studien gehören deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich von Körperverhalten, Raumverhalten und in der Kommunikation (vgl. Tannen 1997, Wex 1983). Feststellen lassen sich aber auch Veränderungen in den Forschungsperspektiven – vor allem bezogen auf den Umgang mit „Unterschieden“ und bei der Weiterentwicklung der theoretischen Diskussionen:

So hat etwa die feministische Sprachkritik, die davon ausgeht, dass „Sprache ein System der Produktion symbolischer Bedeutungen ist“ (Kotthoff 1993, S.79), geschlechtsspezifische Unterschiede im Sprachverhalten und Auswirkungen der Sprache auf das Lernverhalten von Männern und Frauen untersucht. Unterschiede und Differenzen werden im Sprachstil, in der Intonation und im nonverbalen Bereich konstatiert. Dabei zeigt sich in diesem Forschungsansatz ein Wandel in der Deutung: Wurde der „weibliche Stil“ anfangs als defizitär betrachtet, wird er in den folgenden Jahren explizit als Stärke betont (vgl. Günthner/Kotthoff 1991, S.22). Heute werden bei entsprechenden Erhebungen die für Männer und Frauen jeweils unterschiedlichen Bedingungen und Kontexte des Sprachverhaltens (z.B. Unterricht oder freundschaftliches Gespräch) berücksichtigt.¹²

Eine umfassende Untersuchung zum „Interaktions- und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern“, die das Setting der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt gestellt hat, ist die Studie von Karin Derichs-Kunstmann, Susanne Auszra und Brigitte Müthing (1999). Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, die Herstellung der Geschlechtstypik in der „koedukativen“ Erwachsenenbildung bzw. „die alltägliche Inszenierung des Geschlechterverhältnisses“ zu erheben. Erforscht wurden die Einstellung der Unterrichtenden und didaktische Arrangements in ihren Konsequenzen für das Lernverhalten der Teilnehmenden; zu den Methoden zählten teilnehmende Beobachtung, TeilnehmerInnen- und TeamerInnenbefragung.

Diese Studie weist eindrücklich nach, wie sich die Konstruktion des Systems der Zweigeschlechtlichkeit in der Interaktion von Erwachsenenbildung vollzieht. So ist das zentrale Ergebnis der Untersuchung des Verhaltens der Teilnehmenden die Tatsache, dass trotz der größeren Differenzen innerhalb einer Genusgruppe dennoch Verhaltensweisen existieren, die nur von Männern oder nur von Frauen praktiziert werden. Diese Unterschiede zwischen Frauen und Männern beziehen sich auf die Orientierung im Raum (z.B. die Sitzordnung), die Selbstdarstellung, das Kommunikationsverhalten, die Lerngegenstände und die Kompetenzbewertung unter den Teilnehmenden. Deutlich wurde dabei aber auch, dass Frauen selbst ihren Beitrag zur Herstellung ihrer Zweitrangigkeit und des Führungsanspruchs der Männer leisten (ebd. S. 180).

Dabei wurde ein zentrales Ergebnis der feministischen Schulforschung zur Koedukation bestätigt: Gemischte Seminare sind vor allem für die Lernmöglichkeiten von Männern (Jungen) förderlich.¹³ Das Verhalten der Frauen in Unterrichtssituationen wirkt für die Teamer bestärkend und für die männlichen Teilnehmenden harmonisierend. Hinsichtlich des Verhaltens der Teamenden selbst werden ebenfalls Unterschiede – etwa bezogen auf Selbstdarstellungen – sichtbar. In gemischten Teams zeichnen sich Zuschreibungen an Teamerinnen als „Beziehungsarbeiterinnen“ ab. Teamerinnen werden in gemischten Kursen zudem häufiger von Männern unterbrochen. Die Tatsache, dass Frauen und Männer sich dem anderen Geschlecht gegenüber als Geschlechtswesen darstellen, wurde von den Teamenden selbst kaum wahrgenommen. Karin Derichs-Kunstmann erklärt das mit der Alltäglichkeit des Verhaltens und der Bezugssysteme der Geschlechter. Obwohl sich diese Untersuchung auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit bezog, so ist dem Wissenschaftlerrinnenteam zuzustimmen, daß sie durchaus auch für andere Bildungsinstitutionen relevant ist.

Vor diesem Hintergrund sind neue Konzepte, didaktische Arrangements sowie methodische und inhaltliche Kompetenzen gefordert. Es geht um Konsequenzen auf der Ebene der Wahrnehmung und des Handelns, um inhaltliche Lernziele, um das Überdenken des Verhältnisses von fachlichem und sozialem Lernen, um die Qualifizierung von MultiplikatorInnen hinsichtlich ihrer Reflexivität zur Wahrnehmung der Geschlechterhierarchien wie auch um die Veränderung von Rahmenbedingungen und der Lehr-/Lernarrangements.

Evaluationen aus der Praxis intentionaler geschlechterbezogener Erwachsenenbildung mit Männern *und* Frauen oder neue konzeptionelle Überlegungen liegen bisher noch kaum vor.¹⁴ Seit längerem werden in der Jugendbildung Ansätze einer geschlechterbezogenen Bildungsarbeit mit Jugendlichen, aber – zumindest ansatzweise – auch mit PädagogInnen erprobt und diskutiert.¹⁵ In der Erwachsenenbildung sind vereinzelte Konzeptionsentwicklungen – etwa zu den Bereichen der Umweltbildung (vgl. Franz-Bahlsen 1996) und der Gesundheitsbildung aus Geschlechterperspektive aufzufinden (vgl. Venth/Wohlfart

2001).¹⁶ Ein Projekt an der Volkshochschule Mainz „Gleichstellung in der Weiterbildung für Geschlechterdemokratie“ legte den Maßstab der Geschlechterperspektive an die Organisationsstrukturen und Inhalte der eigenen Institution an. Es zielte darauf, „die Perspektive ‚Geschlecht‘ in einen Dialog der Geschlechter einzubringen, der auf allen Ebenen der Institution geführt werden sollte“ (Volkshochschule Mainz 1999, S. 10). Auch werden mittlerweile „Gender Trainings“ in verschiedenen Institutionen durchgeführt, aber bislang nicht evaluiert und wissenschaftlich ausgewertet. Hier ist jeweils ist zu fragen, welches Verständnis, welche Ziele, Kriterien und theoretischen Bezüge im Spektrum von Gleichheit, Differenz, (De-)Konstruktion konzeptionell aufgegriffen werden.

Als Erkenntnisstand ist festzuhalten, dass auch in Zukunft verschiedene Ansätze in der Erwachsenenbildung vorangetrieben werden müssen: neben der Beachtung der hierarchischen Geschlechterverhältnisse in der geschlechtsheterogen angelegten Bildungsarbeit bedarf es der Weiterentwicklung und Sicherung der Angebote für geschlechtshomogene Gruppen.¹⁷

1.3 Gender - Diskurse

Die Verwendung des Begriffs „Gender“ in Forschung, Politik und Praxis ist schillernd. Es besteht die Gefahr, dass damit ein neuer „Container-Begriff“ entsteht, unter dem alles Mögliche subsumiert wird und dem eine klare Definition fehlt. Die Diskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung will ich an dieser Stelle nur kurz skizzieren und mich darauf konzentrieren, die verschiedenen Ebenen in der Diskussion um „Gender“ deutlich zu machen. Dazu gehört neben der sozialwissenschaftlichen Theorieentwicklung in der Frauen- und Geschlechterforschung die aktuelle Debatte um die politische Strategie des „Gender Mainstreaming“.

1.3.1 Die sozialwissenschaftliche Diskussion und der feministische Diskurs

„Gender“, der englische Begriff für das soziale und kulturelle Geschlecht, dient als „soziales, kulturelles und symbolisches Ordnungsprinzip in unserer Gesellschaft“ (Dietzen 1993, S.171). Die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit wird als soziale Konstruktion definiert, als etwas „Gemachtes“. Das „doing gender“ der Individuen rückt damit in den Blick. Die Forschung fragt hier nach dem Herstellungsmodus der Geschlechterdifferenz (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). Die Formulierung „doing gender“ verweist darauf, dass wir in der Interaktion und im institutionellen Diskurs immer als Geschlechtswesen agieren. Gleichzeitig stellt die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit aber auch etwas „Gewordenes“ dar, gleichsam institutionalisierte Handlungsbedingungen und Rollenzuschreibungen, die uns in Form von „gendered institutions“ (Acker 1991) gegenüberreten. Damit sind zwei für die Erwachsenenbildung wichtige Blickrichtungen angedeutet: Es geht um das strukturelle Geschlechterverhältnis in Institutionen und Gesellschaft und um geschlechtsbezogene Interaktionen und Zuschreibungsprozesse in der Erwachsenenbildung.

Die dualistische Ausrichtung der Kategorie Geschlecht wird zunehmend problematisiert. Ann Oakley (1972) verwendete den Begriff „Gender“ als erste in der feministischen Diskus-

sion zur Trennung zwischen gender und sex: „Sex“ bezeichnet demnach die biologischen Unterschiede zwischen männlich und weiblich, „Gender“ die kulturellen Ausformungen. Verschiedene Theoretikerinnen der sozialen Konstruktion wie etwa Linda Nicholson (1995) kritisieren, dass Gender häufig von der biologischen Zweigeschlechtlichkeit aus konstruiert, damit dualistisch reduziert wird und einen impliziten Biologismus enthält, anstatt soziale Konstruktionen der Differenz zu hinterfragen und Prozesse der Unterscheidung in den Blick zu nehmen. Diese hierarchische Geschlechterdifferenz zu enthierarchisieren ist ein Ziel dekonstruktivistischer Ansätze.¹⁸ Gleichzeitig wird es damit schwierig, allgemeine Aussagen über Geschlechterrelationen zu treffen, sodass bereits vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht gesprochen wird.¹⁹ Diese Schlussfolgerung übersieht jedoch, dass es nach wie vor wichtig ist, die Prozesse der Reproduktion von Ungleichheit aufgrund geschlechtsbezogener sowie sozialer, ethnischer und altersabhängiger Unterschiede zu berücksichtigen.

Um nun in wissenschaftlichen Untersuchungen an strukturellen ungleichen Verhältnissen zwischen Frauen und Männern in Praxisfeldern wie Bildungsarbeit und Politik ansetzen zu können, ist der Bezug auf den Ansatz der Philosophin Iris Young hilfreich. Sie hat den Begriff der „seriellen Kollektivität“ im Rahmen einer Politik der Differenz in die Diskussion eingeführt: „Mein Vorschlag lautet, ‚Frausein‘ als Phänomen serieller Kollektivität zu interpretieren.“ (Young 1994, S. 224) Mit dieser Sichtweise erübrigt sich die Definition von gemeinsamen Eigenschaften aller Frauen und einer geschlossenen weiblichen Identität: Young trennt Geschlecht und Identität.

„Frauen sind ein serielles Kollektiv (...). Es bezeichnet (...) ein Set struktureller Einschränkungen und Beziehungen zu praktisch-inerten Objekten, die das Handeln und die Bedeutung des Handelns bedingen.“ (Young 1994, S. 259)

Damit kann die Verknüpfung mit anderen sozialen Strukturkategorien wie ethnische Herkunft, Schicht/Klasse in den Blick geraten und bildungspolitisch, organisationsbezogen wie auch konzeptionell weitergedacht werden.

1.3.2 „Gender Mainstreaming“

Die Definition des Europarats von 1998 zu Gender Mainstreaming lautet:

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten AkteurInnen den Blickwinkel zur Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.“²⁰

Auf der politischen Ebene findet derzeit ein heftig um sich greifender Diskurs zur politischen EU-Strategie des Gender Mainstreaming statt. Der Begriff „Gender Mainstreaming“ ist neu, nicht aber die Idee. Die Wurzeln liegen in der weltweiten Frauenbewegung und in ihren Erfahrungen, dass sich über Jahrzehnte die Situation von Frauen weltweit kaum verbesserte. 1995 wurde diese Strategie auf der Weltfrauenkonferenz in Peking „Gender Mainstreaming“ getauft: Chancengleichheit soll nicht als Sonderthema für Feministinnen gehandelt werden, sondern als „Hauptströmung“ und elementarer Bestandteil in allen Politikbereichen der Regierungen als Querschnittsaufgabe verbindlich werden. Auf EU-Ebene wurde das Prinzip 1997 im Amsterdamer Vertrag verankert, der 1999 in Kraft trat. Alle Mitgliedsstaaten verpflichten sich damit, die Chancengleichheit der Geschlechter als Ziel in allen Politikbereichen zu verankern.

Wie verhält sich Gender Mainstreaming nun zu anderen frauenpolitischen Strategien? Gender Mainstreaming ist – auch wenn derzeit geführte Diskussionen dies nicht so erscheinen lassen – *eine* Strategie neben anderen: Sie ist *kein* Ersatz für eine eigenständige emanzipatorische Frauen- und Mädchenpolitik, für Frauenförderung, für eigene Netzwerke, auch nicht für eine reflektierte Männerarbeit.

Was ist neu an Gender Mainstreaming? Es geht explizit um Frauen und Mädchen, Männer und Jungen sowie um deren Beziehungen. Nicht allein Frauen sollen sich für Frauenrechte einsetzen, sondern herrschende Werte und Normen sollen von Frauen und Männern unter der Geschlechterperspektive hinterfragt und verändert werden. Gender Mainstreaming ist eine Querschnittsaufgabe: Bereits in der Planungsphase wie auch in der Durchführung, Begleitung und Bewertung der jeweiligen Maßnahmen sollen deren Auswirkungen auf Männer und Frauen berücksichtigt werden. Gender Mainstreaming muss „von oben“ gewollt sein, das beinhaltet auch, dass die jeweilige Organisation die entsprechenden finanziellen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen dafür bereitstellen muss. Alle ExpertInnen, alle, die Entscheidungsprozesse vorbereiten, durchführen, kontrollieren, sind für die Anwendung des Gender Mainstreaming zuständig. Desweiteren hat sich die Praxis der Einrichtung von Gender-Beauftragten-Stellen in Fachressorts für Geschlechterpolitik als günstig erwiesen.²¹ Erforderlich sind hierfür „Gender-Kompetenzen“ und Fortbildungen wie „Gender Trainings“.²²

Konkret geht es bei Gender Mainstreaming darum, Personal-, Organisations- und Programmentwicklung geschlechtsbezogen durchzuführen, d.h. Frauen und Männern gleichermaßen Zugang zu qualifizierten Positionen mit Entscheidungsbefugnissen zu ermöglichen, Einstellungs- und Personalgespräche aus der Gender-Perspektive zu führen, Erziehungszeiten, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, (geschlechterbezogene) Fortbildungen für Frauen und Männer in verschiedenen Positionen zu fördern. Es braucht dazu eine Normierung der Ziele in Gesetzen, Leitbildern, Programmen, die Quote als „Rückgängigmachen des Ausschlusses von Frauen“, aber neben strukturellen auch Veränderungen auf der kulturellen Ebene von Organisationen.

In der Bundesrepublik Deutschland haben sich einzelne staatliche Organisationen selbstverpflichtet, Gender Mainstreaming als Organisationsprinzip einzuführen und den EU-Vertrag ernst zu nehmen, so auch Bundesländer wie Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, die Kabinettsvorlagen einer Gender-Prüfung unterziehen.²³ Eine interministerielle Arbeitsgruppe arbeitet derzeit an der Verankerung des Gender Mainstreaming-Prinzips in der Bundesverwaltung. Die Heinrich-Böll-Stiftung hat sich der Aufgabe der „Geschlechterdemokratie“ in ihrer Institution verschrieben, weitere Ansätze sind bei einzelnen Stadtverwaltungen und Gewerkschaften zu finden.²⁴

1.4 Chancen und Gefahren

Geschlechterverhältnisse stellen nicht einfach ein Kommunikations- oder Wissensproblem dar, sondern sind an gesellschaftliche Machtverhältnisse und sozioökonomische Ungleichheit gekoppelt. Wenn also nur die Chance eines „Dialogs“ zwischen Frauen und Männern thematisiert wird, ist zu befürchten, dass grundlegende hegemoniale Strukturen hinter dem Rücken der AkteurInnen weiterwirken bzw. auf Frauen zurückschlagen. Mit der Propagierung „des Gender-Ansatzes“ in der geschlechtsheterogen angelegten Bildungsarbeit

ist in ökonomischen Krisenzeiten aus frauenpolitischer Perspektive die Gefahr verbunden, dass Frauenbildung aus dem Blick gerät, noch bevor sie hinreichend institutionalisiert ist. Auf die Gefahr des Uminterpretierens und der Missdeutung bis hin zur Rechtfertigung der Abschaffung spezieller Frauenförderungsmaßnahmen hat Susanne Schunter-Kleemann im Zusammenhang mit Gender Mainstreaming bereits 1998 hingewiesen: Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen positiver Gleichstellungsrhetorik und geringen Chancen von Beamtinnen etwa in der EU-Kommission selbst (vgl. Schunter-Kleemann 1998). Im Namen von Gender Mainstreaming wurde in Niedersachsen etwa das eigenständige Frauenministerium abgeschafft. Gleichzeitig wird auch darauf hingewiesen, dass eine Entpolitisierung der „Frauenfrage“ und eine Bevorzugung von Männern zu befürchten sei und dass frauenpolitische Forderungen als Anachronismus abgetan würden, was sich heute bereits an vielen Stellen wieder in einer „männlichen“ Sprache ausdrückte (vgl. Braunmühl 1997). Damit besteht die Gefahr der Verwässerung frauenpolitischer Anliegen und der weiteren Legitimierung der „Kultur des männlichen Traditionalismus“ (Connell 1999).

Von daher ist es notwendig, die Diskussion integriert im frauenpolitischen Zusammenhang zu führen, immer verbunden mit der Öffnung von Denkhorizonten. Auch im Bereich der Weiterbildungsforschung sind differenzierte Machtanalysen, Analysen des „doing gender“ in der geschlechterbezogenen Bildungsarbeit ebenso wie Untersuchungen des Empowerment von Frauen in spezifischen Bildungsansätzen erforderlich.

Eine Chance kann in der Gender-Diskussion gesehen werden, wenn feministische Ansätze und Wissen um Qualitätskriterien aus der Frauenbildung als Grundlage für (weiter) zu entwickelnde Gender-Ansätze in der Erwachsenenbildung benannt und genutzt werden.

Frauenbildung als ein institutionalisierter Bestandteil einer geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung müsste sich dann künftig nicht länger legitimieren.²⁵ Aktuelle wissenschaftliche Gender-Diskurse bieten Frauenbildungsansätzen darüberhinaus weitere Differenzierungsmöglichkeiten und Impulse: für die Auseinandersetzung mit Zuschreibungsprozessen zu Weiblichkeit und Frausein, zu Männlichkeit und Mannsein und für die Klärung der Frage künftiger Adressatinnen und Ausgestaltung von Angeboten der Frauenbildung. Die Verwirklichung dieser Chancen ist aber nur dann zu erwarten, wenn der Einbezug der Geschlechterperspektive als Querschnittsperspektive auf eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse mit dem Ziel der Gerechtigkeit in der Erwachsenenbildung (und darüber hinaus) zielt.

2 Anlage und Zielsetzung der Untersuchung

2.1 Geschlechterbezogene Erwachsenenbildung als Gegenstand der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung geht von der Annahme aus, dass der geschlechterbezogenen Bildungsarbeit künftig ein größerer Stellenwert zukommen wird. In diese Richtung weisen internationale Diskussionen zu Gender Mainstreaming, Erklärungen zur Erwachsenenbildung auf UNESCO-Ebene wie auch auf nationaler Ebene. Ebenso sind gestiegene Ansprüche von TeilnehmerInnen an die Qualität von Weiterbildung dazu zu rechnen.²⁶

Die Gesellschaft zeichnet sich gegenwärtig durch Prozesse einer Enttraditionalisierung aus, es gibt wenig Handlungssicherheiten für Individuen – so Prognosen von Soziologen (vgl. Beck 1986, Giddens 1996). Auch Geschlechterverhältnisse befinden sich im Umbruch. Immer deutlicher wird jedoch, dass eine „Diskursivierung“ von Geschlecht zunimmt, sich aber eine reflektierte, kritische Geschlechterperspektive auf der Handlungsebene nicht durchsetzt.²⁷ Eine gewisse Verunsicherung ist dadurch in Berufsgruppen wie der der von ErwachsenenbildnerInnen festzustellen, die geschlechterbezogen arbeiten.

Während in der Geschichte der Frauenbildung ein enger Bezug zu Entwicklungen in der Frauenforschung festgestellt werden kann, was etwa die Diskussion um Differenz betrifft, so fehlt gegenwärtig eine Vermittlung zwischen der aktuellen Frauen- und Geschlechterforschung und den verschiedenen Strängen geschlechterbezogener Erwachsenenbildung.²⁸ Es kann dennoch davon ausgegangen werden, dass großes ExpertInnenwissen und Erfahrungen geschlechterbezogener Bildungsarbeit in Einrichtungen der Erwachsenenbildung vorliegen. Diese nehmen aber bislang keinen zentralen Stellenwert im „Mainstream“ der Erwachsenenbildungspraxis und -forschung ein.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, sowohl an vorhandenem Wissen und existierenden Praxen anzusetzen als auch mögliche Leerstellen und „blinde Flecken“ in Erfahrung zu bringen. Beides gilt es zu erfassen, sichtbar zu machen und mit der aktuellen Forschungsdiskussion zu verbinden. Darauf können Überlegungen zur Entwicklung von Qualitätskriterien in der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung aufbauen.

Was wird unter „geschlechterbezogener Erwachsenenbildung“ verstanden?

„Unter geschlechtsbezogener Bildungsarbeit verstehen wir Veranstaltungen, die Geschlechtsrollen, das soziale Geschlecht bzw. das Geschlechterverhältnis zum Ausgangspunkt ihrer Zielgruppendefinition und/oder zum Thema ihrer Bildungsarbeit machen. Dazu gehören zum einen eigenständige Bildungsangebote für Frauen oder für Männer, zum anderen Seminare des Geschlechterdialogs, in denen sich Frauen und Männer gemeinsam mit dem Geschlechterverhältnis in der Gesellschaft und den gesellschaftlich definierten Geschlechtsrollen auseinandersetzen.“ (Derichs Kunstmann et al. 1999, S. 35)

Ich verwende im Folgenden allerdings den Begriff „geschlechterbezogen“, um mit dem Plural darauf aufmerksam zu machen, dass es nicht um die Vorstellung geht, es handle sich um die Angemessenheit von Methodik und Didaktik für das jeweilige Geschlecht. Vielmehr geht es darum, die Kategorie Geschlecht als analytische und als normative Kategorie in den verschiedenen Phasen von Bildung zu berücksichtigen. Zahlen zum Anteil geschlechterbezogener Bildung am gesamten Bildungsangebot stehen noch aus und gestalten sich bei

den einzelnen Institutionen und Bereichen unterschiedlich. Als Anhaltswert mag dienen, dass intentionale Frauenbildung ca. 3-4% des Gesamtprogramms an Volkshochschulen ausmacht (Eberhard/Weiher 1994).²⁹

Die Entwicklung geschlechterbezogener Bildung ist eng mit der Frage nach Qualität verknüpft. Im Kontext intentionaler Frauenbildungsansätze etwa wurden Kriterien zu Inhalten, Methoden, Leitungsverhalten, Rahmenbedingungen mit dem Ziel erarbeitet, „Frauen gerecht“ zu werden. Eine wesentliche Absicht war und ist es, dass Frauen sowohl in den Inhalten von Bildung vorkommen, Erkenntnisse der Frauenforschung berücksichtigt werden und die angewandten Methoden es Frauen ermöglichen, an ihren Potenzialen anzusetzen. Die Konkretisierung dessen, was eine „geschlechtergerechte Bildung“ beinhalten muss, steht noch aus, doch kann an das Wissen um „frauengerechte“ (und – wesentlich weniger reflektiert und ausgereift – „männnergerechte“) Ansätze angeknüpft werden. Desweiteren finden sich bereits wichtige Anregungen in den (wenigen) Untersuchungen, die die Geschlechterperspektive in der Weiterbildung mit Frauen *und* Männern in den Blick nehmen.³⁰

„'Geschlechtsgerecht' ist m.E. eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die statt dessen ein Lernarrangement hervorbringt, in dem weder Frauen noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden und die damit einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses leistet.“ (Derichs-Kunstmann et al. 1999, S. 185)

Auch hier bevorzuge ich aus Gründen, die ich bereits im Blick auf den Begriff „geschlechterbezogen“ genannt haben, den Plural „geschlechtergerecht“. Gleichzeitig ist es ein Anliegen der vorliegenden Untersuchung, den Blick von der Didaktik auf „geschlechtergerechte Bildung“ insgesamt auszuweiten und damit auch die strukturellen Rahmenbedingungen der Weiterbildungsinstitutionen miteinzubeziehen.³¹

2.2 Untersuchungsdesign und Vorgehensweise

2.2.1 Zielsetzung, theoretische Bezugspunkte, Forschungsverständnis

Das Forschungsvorhaben hat sich zum Ziel gesetzt, Qualitätskriterien und konzeptionelle Ansätze einer geschlechtergerechten Erwachsenenbildung mit Frauen *und* Männern, die hierarchische Geschlechterverhältnisse in Gesellschaft und Bildung kritisch hinterfragt, in Bezug auf die strukturellen Bedingungen in Organisationen sowie auf die methodisch-didaktische Ebene des Bildungsgeschehens herauszuarbeiten, weiterzuentwickeln und Handlungsalternativen aufzuzeigen.

Dabei knüpfe ich an Erkenntnisse der feministischen Forschung zur Bildungsarbeit mit Frauen, insbesondere zum Themenbereich „Koedukation – eigenständige geschlechtshomogene Ansätze“ (vgl. Heuer 1994, Metz-Göckel 1996, Derichs-Kunstmann 1999), zu Organisationskulturen (vgl. Goetz 1994, Wetterer 1995, Müller 2000) und zu Interaktion und Kommunikation (vgl. Kotthoff 1993, Mühlen-Achs 1998, Tannen 1997), aber auch an weitere kommunikationssoziologische Untersuchungen, die die Geschlechterverhältnisse beleuchten (vgl. Goffman 1993) und Ergebnisse der Erwachsenenbildungsforschung zu Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Nolda 1996) an. Desweiteren bilden Ergebnisse und Diskurse

der kritischen Männerforschung mit ihrer Auseinandersetzung über Männlichkeiten (vgl. Connell 1999, Meuser 2000) und Untersuchungen zur Männerbildung (vgl. Gumpinger 1994) weitere Anhaltspunkte.

Theoretische Bezugspunkte der Untersuchung liegen in der sozialkonstruktivistischen Frauen- und Geschlechterforschung. Ich beziehe mich hier auf zwei Positionen zur Kategorie Geschlecht, die häufig gegenübergestellt werden (vgl. Gildemeister 2000): „Geschlecht als Strukturkategorie“ und „Geschlecht als soziale Konstruktion“.

In Bezug auf Strukturen in Organisationen stellt die feministische Forschung fest, dass sie von „vergeschlechtlichem“ Charakter sind. Der Begriff der „gendered institutions“ (Acker 1991) betrifft einzelne Organisationen – wie etwa Bildungseinrichtungen – und die gesamtgesellschaftliche Organisation des Geschlechterverhältnisses – die Aufteilung in Frauen und Männern zugeordnete Sphären des „Produktionsbereichs“ und der privaten „Reproduktion“. Damit sind geschlechtsbezogene hierarchisierende und polarisierende Bewertungen verbunden. Dass „die Konstruktion der Hierarchie im Gewande der Differenz“ daherkommt, hat Angelika Wetterer am Beispiel vergeschlechtlichter Berufe herausgestellt (Wetterer 1995). Untersuchungen zu Profession und Geschlecht zeigen, dass unter der Oberfläche von Institutionen auch immer Geschlechterordnungen eingelagert sind, so in Zeitstrukturen, Leistungskonzepten und Organisationsstrukturen. Entscheidend ist hier die Frage der Definitionsmacht.

Zur Position „Geschlecht als soziale Konstruktion“ gibt es verschiedene theoretische Zugänge. Ethnomethodologische Erkenntnisse stellen die Praxis des „doing gender“ in den Mittelpunkt: Die Individuen sind an der Aufrechterhaltung und Reproduktion der Geschlechterzuschreibungen aktiv beteiligt. Der Blick konzentriert sich auf die Interaktion und Fragen nach dem „Wie“: Wie wird Geschlechterdifferenz hergestellt? Wie kommt es zu der Bedeutungsaufladung und Klassifikation von zwei Geschlechtern? „Der springende Punkt ist gerade, dass wir das, was wir interaktiv an Verhalten erwerben, später für Natur halten.“ (Kotthoff 1993, S. 80) Dabei existiert ein Zwang zur Identifikation aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Goffmann 1994).

Weitere Anregungen für die vorliegende Untersuchung hinsichtlich der Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern in Organisationen der Erwachsenenbildung, gibt eine aktuelle Studie zur Wissenschaftskultur (vgl. Kraus 2000). Unter Bezugnahme auf Bourdieu werden Organisationen – hier die Wissenschaft – als ein „soziales Kräftefeld“ dargestellt (ebd., S. 36). Diese Sichtweise ermöglicht, das – über den Habitus vermittelte – Zusammenwirken von Subjekten und Institutionen, den Kontext, in dem die einzelnen agieren, in den Blick zu nehmen. Über Spielregeln wie das „Ritual des Gegeneinander“ eignen sich Individuen diesen Habitus an und stellen darüber Anerkennung her. Eng mit diesen ritualisierten Formen der Auseinandersetzung in Institutionen ist die Frage nach sozialer Anerkennung und Geltung in Institutionen verbunden (vgl. Kraus 2000, Metz-Göckel 1998).

In Auseinandersetzung um die Geschlechterverhältnisse haben wir es immer mit Normalitätskonstruktionen zu tun, die die Institutionen von Bildung, Wissenschaft, Forschung betreffen und an deren Aufrechterhaltung diese auch selbst beteiligt sind. Daran setzt der theoretische Rahmen des „Verdecktumszusammenhangs“ an, der davon ausgeht, dass die (Re-)Produktion einer quasi „verdeckten“ Geschlechterhierarchie über die symbolische Ordnung wie Bilder von Frausein und Mannsein, über ökonomische, sozial- und bildungspolitische Strukturen mit den ihnen immanenten Normalitätskonstruktionen und

über die Subjekte selbst stattfindet und „aufgedeckt“ werden muss (vgl. Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. 1998). Bildung und Forschung können zur Aufdeckung des Verdeckungszusammenhangs – und hier auch ihrer eigenen Verstrickung – beitragen, um Handlungsalternativen zu ermöglichen.

Forschung muss sich auch ihres nicht beabsichtigten Einwirkens auf die Praxis bewusst sein und sich der ständigen Selbstreflexion – im ForscherInnenteam – unterziehen. Ein Beispiel aus der vorliegenden Untersuchung zeigt, wie in Interviews Reflexionen über vermeintlich geschlechtsneutrale pädagogische Konzepte etwa der „TeilnehmerInnenorientierung“ angetroffen wurden.

Ein Interviewpartner berichtete, dass er mit KollegInnen für eine öffentliche Bildungsveranstaltung anlässlich des historischen Ereignisses „50 Jahre Grundgesetz“ ein Rätsel entwickelt hatte. Dabei wurden die Mütter des Grundgesetzes bewusst nicht mitaufgenommen. Die Begründung liegt in der Orientierung an sozialen Schichten: Die „Menschen auf der Straße“ sollen an ihrem Wissen ankoppeln können. Und dieses schließt offenbar historische Frauengestalten aus. Damit sind derartige pädagogische Konzepte allerdings nachhaltig beteiligt an der Konstruktion hierarchischer Geschlechterverhältnisse. In der Interview- und damit auch Reflexionssituation stellte der Erwachsenenbildner selbst kritische Anfragen an dieses Vorgehen.

Als Forscherin greife ich in Diskurse, Situationen mit ein, indem ich Fragen stelle, mit-aufdecke und mit-konstruiere, z.B. wenn ich etwa nach Männern und Frauen in den Bildungsinhalten oder den Institutionen frage. Der Einfluss sozialwissenschaftlicher Forschung auf die Interpretation und Bedeutungszumessung von ErwachsenenbildnerInnen zeigt sich in vorliegenden Interviewergebnissen:

Häufig werden von geschlechterdifferenzierend arbeitenden ErwachsenenbildnerInnen Unterschiede zwischen den Geschlechtern quasi analog dazu konstatiert, wie sie auch in der dementsprechenden Forschungsliteratur unter dem Label „Frauen lernen anders als Männer“ zu finden sind. Forschung wirkt auf den pädagogischen Alltag ein und in beiden gilt: Wenn sie zu eindimensionale Erklärungen und Beobachtungen bieten und nicht weitere Faktoren und situative Einflüsse beachten, kann eine erneute Festschreibung der Geschlechterkonstruktionen erfolgen (vgl. Metz-Göckel 1996).

Indem das Geschlecht als Kriterium für Bildungs-Arrangements und darüberhinaus das Geschlechterverhältnis zum Inhalt gemacht wird, ergibt sich eine Schwierigkeit, auf die Carol Hagemann-White bereits 1993 aufmerksam machte: Als Forscherin bin ich am Prozess der Geschlechterkonstruktion beteiligt und nehme Geschlechterdifferenz in der Alltagswirklichkeit wahr. Immer wieder geraten wir in die paradoxe Situation, Polarisierungen zu verfestigen, die wir vermeiden wollen, wenn wir die Zuschreibungen – in Bildung oder Forschung – bearbeiten. Für die Forschungspraxis geht es nun darum, sowohl den Blick für Zweigeschlechtlichkeit beizubehalten und gleichzeitig den Blickwinkel zu „verlagern“, die soziale Konstruktion von Geschlecht zu berücksichtigen und Geschlecht zu de-thematisieren. „Wir müssen gleichsam doppelt hinschauen.“ (Hagemann-White 1993, S. 74) Carol Hagemann-White fasst diese Aufforderung zusammen: Forschungserfahrungen weisen den Weg, „Differenz und Gleichheit der Geschlechter als dynamisches Gleichgewicht aufzufassen. Daraus würde eine Forschungsstrategie folgen, welche die Differenzperspektive abwechselnd ernst nimmt und außer Kraft setzt.“ (Hagemann-White 1993, S. 75)

Wie kann es aber gelingen, die Suche nach Differenz und nach „geschlechtsunabhängigen Sachverhalten“ als dialektische Einheit und nicht als Gegensätze zu begreifen (ebd., S.76)? Eine einzige Lösung gibt es sicherlich nicht. Sie muss vielmehr für den jeweiligen Kontext entwickelt werden.

Wichtig ist: Strukturelle Unterschiede sind zu benennen – ebenso wie das Einrichten und Umgehen von Frauen und Männern in und mit diesen Bedingungen. Differenz, Gleichheit und Dekonstruktion der Differenz müssen in der Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis in Forschung und Praxis miteinander verbunden werden (vgl. Knapp 1998).³²

Desweiteren ist zu berücksichtigen, welchen Einfluss etwa der akademische Status oder die Tatsache des Geschlechts der Forschenden und der InterviewpartnerInnen auf die Erhebungssituation hat. So äußerten sich einzelne Experten in den Interviews auffallend häufig in vagen, vorsichtigen Formulierungen zu geschlechterbezogener Bildung mir als Forscherin gegenüber wie etwa: „*Beziehungsgestaltung, was ja, glaube ich, ein Thema ist, wo Männer was lernen können.*“ (L8) Ähnliche vorsichtige Umgangsweisen waren in Diskussionen in der institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe mit Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen zu beobachten.

Folgende Annahmen haben die Untersuchung geleitet bzw. haben sich während des Untersuchungsprozesse weiter ausdifferenziert³³:

- Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung sind an der Aufrechterhaltung von Geschlechterkonstruktionen beteiligt.
- Auch eine Akzentuierung von Geschlechterdifferenzen in der geschlechterbezogenen Bildung, die Thematisierung von Geschlecht, ist häufig gefangen in habitualisierten Formen und Kulturmustern von Geschlechterpolaritäten.
- Frauen und Männer sind mit der Gestaltung ihrer Arbeitsbeziehungen in Organisationen der Erwachsenenbildung an der Reproduktion der Geschlechterpolaritäten beteiligt, aber aufgrund der herrschenden Geschlechterverhältnisse wirken sich diese Prozesse zu Ungunsten von Frauen aus.
- Es fehlt derzeit eine Vermittlung zwischen der aktuellen Frauen- und Geschlechterforschung und einer geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung.
- Eine Diskursivierung von Geschlecht nimmt in der Gesellschaft wie auch in Institutionen der Erwachsenenbildung zu, gleichzeitig setzt sich aber nicht eine reflektierte, kritische Geschlechterperspektive auf der Handlungsebene durch.
- Verständigungen über geschlechterbezogene Ansätze finden eher in institutionenübergreifenden Vernetzungen als in den eigenen Organisationen statt, da sie eine Distanz von der eigenen institutionell festgeschriebenen Rolle ermöglichen.

2.2.2 Anlage des Forschungsvorhabens

Der Projektantrag war auf drei Jahre angelegt:

Im ersten Jahr sollte eine Erhebung von Erfahrungen aus bereits existierenden geschlechterbezogenen Ansätzen (Frauenbildung, Männerbildung und geschlechterbezogene Bildung mit Frauen *und* Männern) und darauf basierend eine erste Auswertung von Qualitätskriterien für eine geschlechtergerechte Erwachsenenbildung stattfinden.

Im zweiten Jahr war die Entwicklung einer Fortbildungskonzeption für pädagogische MitarbeiterInnen zur Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung („Gender Trainings“, Workshops zur geschlechterbezogenen Sensibilisierung und Qualifizierung), deren Durchführung und Auswertung vorgesehen.

Im dritten Jahr sollte die Evaluierung des Gesamtprojekts, die Weiterentwicklung der Qualitätskriterien und der konzeptionellen Anregungen für eine geschlechtergerechte Fort- und Weiterbildung mit Frauen *und* Männern erfolgen.

Über das Förderprogramm Frauenforschung des Sozialministeriums Baden-Württemberg wurde zunächst das Arbeitsvolumen der ersten Projektphase finanziell gefördert. Dieser Bericht dokumentiert die Durchführung und Auswertung dieses Zeitraums.³⁴

Die Untersuchung bezieht sich auf öffentliche Erwachsenenbildungseinrichtungen in Baden-Württemberg, die politische, allgemeine und auch berufsbezogene Bildung anbieten.³⁵

Um in Erfahrung zu bringen, wie ExpertInnen aus den Institutionen den gegenwärtigen Stand der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung beurteilen und wie ihre Beteiligung an Prozessen des *doing gender* aussieht, habe ich verschiedene methodische Zugänge gewählt.

1. Zunächst wurden *ExpertInneninterviews* durchgeführt, in denen die einzelnen Fachleute ihre Beobachtungen, Deutungen, konkreten Beispiele geschlechterbezogener Bildungsarbeit und die strukturellen Bedingungen in ihren Institutionen darlegen konnten. Das „*doing gender*“ in Situationen der Bildungsarbeit lässt sich mittels Interviews nicht interaktiv erfassen, jedoch können reflexives Wissen und Re-Konstruktionen der Befragten erhoben werden.
2. Darauf aufbauend wurden *explorative geschlechtshomogene Workshops* zum Stand von Frauen- und Männerbildungsansätzen durchgeführt. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, dass durch die kommunikative Standortbestimmung geschlechterbezogener Bildung Gemeinsamkeiten und/oder Differenzen unter Frauenbildnerinnen/unter Männerbildnern deutlicher werden, aber auch eventuelle „blinde Flecken“ in den Diskursen „der“ Frauen- und Männerbildung sichtbar werden. Dazu gehört auch die Frage, ob und welche Rolle Geschlechtszuschreibungen in der Herstellung eines gemeinsamen Interesses von Frauen-/MännerbildnerInnen spielen.
3. Im Rahmen des Handlungsforschungsprojekts wurde eine *institutionenübergreifende Arbeitsgruppe* ins Leben gerufen. Diese setzte sich aus in der Erwachsenenbildung tätigen Frauen und Männern zusammen, die sich mit den Geschlechterverhältnissen in der Bildung bereits befassen und sich im Rahmen des Forschungsprojektes damit intensiver beschäftigen wollten. Im Zentrum standen folgende Inhalte: die Weiterentwicklung geschlechterbezogener Bildung mit Frauen *und* Männern bezogen auf ihre Institutionen, die Begleitung des Projekts und die Interaktionen in der Gruppe.
4. Um genauere Kenntnisse des Untersuchungsfeldes zu bekommen, wertete ich Dokumente und Materialien aus den Institutionen der beteiligten Mitarbeitenden aus.

Diese Herangehensweise erwies sich als äußerst komplex, ermöglichte es aber auch, Einblicke in die Komplexität des Untersuchungsgegenstands zu gewinnen.

„Nicht Einfachheit und Sicherheit, sondern Komplexitäten und Unsicherheiten im Sinne von *uncertainties* kennzeichnen das pädagogische Feld.“ (Nolda 1994, S.30) Letztlich geht es auch um die Anerkennung von realer und notwendiger Komplexität innerhalb dieses Arbeitsbereiches.

Dieser Komplexität nicht zu erliegen, sondern sie zu verdeutlichen, ist ein Anliegen der vorliegenden Studie, indem sie die offenen Qualitätskriterien für geschlechterbezogene Bil-

dungsansätze benennen will. Diese sind kontext- und gegenstandsabhängig, dabei abhängig von den Teilnehmenden, den Institutionen und Bildungsinhalten und verknüpft mit der Persönlichkeit der ErwachsenenbildnerInnen, ihren Erfahrungen, Wissen, Kompetenzen.

Wichtig war die kontinuierliche Reflexion der Befunde in einem ForscherInnenteam: So waren eine weitere Wissenschaftlerin aus dem Forschungsinstitut, Helga Huber, sowie ein Wissenschaftler, der in der Männerforschung und Männerbildung tätig ist, Dr. Heinz Bartjes, bei der Durchführung und auswertenden Reflexionen beteiligt. Desweiteren fanden regelmäßige kollegiale wissenschaftliche Beratungen mit weiteren Expertinnen statt.³⁶

2.3 Erhebungsinstrumente und Datenbasis

Zugang zu den Professionellen in der öffentlichen Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg, die in der Frauenbildung, Männerbildung und/oder geschlechterbezogenen Bildung mit Frauen *und* Männern tätig sind, erhielt ich über vorhandene Arbeitskreise und Netzwerke von Frauenbildnerinnen in Baden-Württemberg und einzelne Männerbildner sowie über die Kontaktaufnahme mit den Geschäftsstellen landesweiter Einrichtungen.³⁷ Mir wurden jeweils von den Kontaktpersonen weitere ExpertInnen empfohlen, die schon länger und kontinuierlich geschlechterbezogen arbeiten bzw. einzelne interessante Veranstaltungen zu dem Gender-Thema anbieten.

Weitere Kriterien, die die Auswahl der InterviewpartnerInnen und darauf aufbauend auch der Mitwirkenden in der Projekt-Arbeitsgruppe und der Teilnehmer/innen für die Workshops bestimmten, stelle ich im folgenden vor.

2.3.1 Interviews mit ExpertInnen

Laut Forschungsplan sollten erste Gespräche mit ExpertInnen einen Zugang zu ErwachsenenbildnerInnen in Baden-Württemberg darstellen, um sie als TeilnehmerInnen für Gruppendiskussionen, explorative Workshops und die Mitarbeit für eine institutionenübergreifende Projektarbeitsgruppe im Forschungsprojekt zu gewinnen. Doch bereits die telefonische Kontaktaufnahme mit den GesprächspartnerInnen und erste Gespräche zeigten einen Fundus an differenzierten Erfahrungen und Wissen wie auch eine große Bereitschaft, die eigene Bildungsarbeit bzw. die jeweiligen Einrichtungen unter geschlechterperspektivischen Gesichtspunkten zu reflektieren, sodass diesem Arbeitsschritt mit ExpertInnen-Interviews ein größerer Stellenwert als ursprünglich geplant eingeräumt wurde. Nur so war es möglich, die Einschätzungen der ExpertInnen zum gegenwärtigen Stand geschlechterbezogener Bildung gezielt in Zusammenhang mit dem jeweiligen institutionellen Kontext zu bringen.

Kriterien der Auswahl der InterviewpartnerInnen als ExpertInnen und die Zusammensetzung des Samples

Wichtigstes Kriterium für die Auswahl der InterviewpartnerInnen war deren Engagement in der geschlechterbezogenen Bildung. Das bedeutet, dass sie selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 443). Häufig befinden sich ExpertInnen nicht auf der obersten Ebene, sondern auf der zweiten oder drit-

ten Ebene in der Institutionenhierarchie, in der Maßnahmen konzipiert und durchgeführt werden, und auf der häufig das detaillierteste Wissen vorhanden ist. Bei den hier befragten ExpertInnen handelt es sich um Hauptamtliche in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen Baden-Württembergs. Als solche sind sie BildungsreferentInnen, Studienleiterinnen, FachbereichsleiterInnen, aber auch stellenweise Leiter von Bildungseinrichtungen. Sie verfügen größtenteils über fundiertes Wissen aus der geschlechterbezogenen Bildungspraxis. Die ExpertInnen-Interviews wurden geführt mit Hauptamtlichen aus

- der intentionalen Frauenbildung,
- der intentionalen Männerbildung und
- der geschlechtsheterogen zusammengesetzten Bildungsarbeit mit Männern *und* Frauen, die dezidiert Gender-Perspektiven berücksichtigt.

Damit verbunden ist das zweite Auswahlkriterium: Es sollten Frauen *und* Männer interviewt werden.

Ein drittes Kriterium bezieht sich auf die regionale Ausrichtung und Ansiedlung der Institutionen: Berücksichtigt wurden in erster Linie MitarbeiterInnen in Institutionen, die auf Landesebene in Baden-Württemberg überregional arbeiten, wobei auch vereinzelt dezentral arbeitende Institutionen aufgenommen wurden, die im Schneeballsystem aufgrund ihrer interessanten Ansätze wiederum von anderen genannt wurden. Desweiteren sollten beide Landesteile Baden und Württemberg vertreten sein, was vor allem für kirchliche Bezüge relevant ist. Über die Landesstellenarbeit einzelner Organisationen wie auch das Einzugsgebiet einzelner Einrichtungen sollten ländliche Regionen zumindest implizit „vorkommen“. Ein viertes Kriterium betrifft das Engagement der ExpertInnen in Arbeitskreisen der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung wie etwa der Fachkonferenz Frauenbildung in Baden-Württemberg, einer Arbeitsgruppe Männerbildung im VHS-Verband und weiteren geschlechterbezogenen Arbeitsgruppen und Netzwerken.³⁸

Innerhalb des Forschungsprojekts wurden 13 Interviews mit ExpertInnen, sieben Frauen und sechs Männern, aus folgenden Einrichtungen geführt³⁹:

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg mit der Referentin des Fachreferats Frauenbildung⁴⁰,
- Institution der politischen Bildung mit dem Leiter,
- Volkshochschule Stuttgart mit der Fachbereichsleiterin für Frauenbildung/Berufliche Bildung,
- Volkshochschule einer mittleren Stadt mit dem Zuständigen für Männerbildung,
- Volkshochschule Ulm mit der Fachbereichsleiterin für die Frauenakademie, einer wissenschaftsorientierten Weiterbildung für Frauen,⁴¹
- Bildungseinrichtung der katholischen Kirche in Baden mit der Referentin für Erwachsenenbildung,
- Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart mit der Referentin für Frauenbildung,
- Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart dem Referenten für Männerbildung,
- Evangelische Männerarbeit in Württemberg mit dem Männerpfarrer/Zuständigen für Männerbildung,
- Evangelische Akademie Bad Boll mit einer Studienleiterin,

- Evangelische Familienbildungsstätte in Reutlingen mit dem Leiter
- Evangelische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung Württemberg mit der Bildungsreferentin
- und mit dem Leiter.⁴²

Darüberhinaus wurden Telefoninterviews mit weiteren Weiterbildungsträgern und Dachverbänden geführt, die ergänzende Hintergrundinformationen lieferten.

Durchführung und Auswertung der Interviews

Die leitfadengestützten Interviews wurden in den jeweiligen Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchgeführt und auf Tonband aufgenommen. Sie dauerten im Durchschnitt 1,5 – 2 Stunden. Der halboffene Themenleitfaden ermöglichte es den Interviewten, ihnen wichtige Themen und Eckpunkte ihrer geschlechterbezogenen Arbeit anzusprechen.

In den Gesprächen gaben die ExpertInnen Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld. Sie waren als „RepräsentantInnen“ einer Organisation oder Institution gefragt, das bedeutet, dass nicht ihre Biografie, sondern ihr ExpertInnenwissen im Zentrum der Untersuchung stand (Meuser/Nagel 1991, S.444). Themenbereiche in den Interviews waren:

- Veränderungen und aktuelle Situation der Frauen-/Männerbildung in den Institutionen,
- Ansätze einer geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung gemeinsam mit Frauen und Männern,
- Institutionelle Strukturen,
- Qualitätsdiskussion und Gender,
- Kooperationen und Vernetzungen,
- das Interesse der ExpertInnen an dem Forschungsprojekt und künftige Ansatzpunkte einer geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung.⁴³

Die Auswertung der Interviews orientierte sich an folgenden zentralen Fragestellungen: Welche Qualitätskriterien für geschlechtergerechte Bildungsangebote und Organisationsstrukturen in Erwachsenenbildungseinrichtungen werden von den ExpertInnen formuliert, aber auch welches implizite Wissen kommt zum Vorschein? Wie reflektieren die InterviewpartnerInnen die aktuellen Entwicklungen und Anforderungen an geschlechterbezogene Bildungsansätze? Diese Haupt-Fragestellungen wurde operationalisiert durch folgende Fragen:

- Welche Standorte und Entwicklungen der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung werden von den ExpertInnen wahrgenommen und wo sind „blinde Flecken“ festzustellen?
- Wie sieht das berufliche Selbstverständnis der ExpertInnen in Bezug auf geschlechterbezogene Bildungsarbeit aus? Werden aktuelle theoretische Diskurse aufgegriffen und welchen Einfluss haben diese auf ihre Reflexion und Praxis? Welche Rolle spielt der jeweilige institutionelle Kontext?
- Welche Kriterien „frauengerechter“/„männnergerechter“/„geschlechtergerechter“ Bildung werden bezogen auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen, Inhalten, Methoden sowie auf Kursleitung/DozentInnen und Gruppe/Teilnehmende benannt?
- Welche Impulse können aus Sicht der InterviewpartnerInnen aus den verschiedenen Strängen der bisherigen geschlechterbezogenen Bildung für eine künftige Erwachsenenbildung, die bewusst Gender-Perspektiven verfolgt, aufgegriffen werden?

Die Interviews wurden transkribiert und nach folgenden thematischen Einheiten ausgewertet:

- Charakterisierung der Institution, ihrer Organisationskultur
- Biografie der ExpertInnen in der Organisation
- Berufliches Selbstverständnis unter Gender-Perspektive
- Entwicklungen in Ansätzender Frauenbildung/Männerbildung/gemischtgeschlechtlicher Erwachsenenbildung mit Gender-Perspektive (Kriterien bzgl. Zielen, Inhalten, Methoden, Teilnehmenden, Leitung, Rahmenbedingungen)
- „Good Practice“ – Beispiele aus der Bildungspraxis und den Organisationsstrukturen
- Qualitätsentwicklung und Gender-Perspektive
- Arbeitskreise, Kooperationen innerhalb/außerhalb der Institution, Vernetzungen
- Konsequenzen für die gemischtgeschlechtliche Bildung mit Gender-Perspektive.

Zu den einzelnen Interviews wurden entlang dieser thematischen Einheiten textnah Dossiers erstellt. In einem weiteren Schritt wurden zwischen den verschiedenen Interviews thematische Vergleiche angestellt und Kategorien entwickelt.⁴⁴ Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Werthaltungen und Konzepte geschlechterbezogener Bildung wurden auf diese Weise sichtbar (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 160).⁴⁵ Interviews stellen subjektive Konstruktionen dar. Rekonstruktionen liefern die Befragten selbst – mit zeitlichem Abstand zu Ereignissen, auf die sie sich beziehen (vgl. Kelle 2000). In ihre reflexiven Selbstdeutungen und Konstruktionen sind die Geschlechterverhältnisse eingebaut.⁴⁶

2.3.2 Explorative Workshops zur Standortbestimmung von „Frauenbildung“ und „Männerbildung“

In der zweiten Hälfte des ersten Projektjahres wurden jeweils geschlechtshomogene zweitägige Workshops zur Frauen- und zur Männerbildung durchgeführt.⁴⁷ Diese wurden jeweils von zwei Teamenden geleitet und von einer wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert. Ein deutlicher Unterschied zeigte sich bei der Anmeldung: Zum Workshop Männerbildung meldeten sich acht Erwachsenenbildner (bei 17 Plätzen) an, bei dem Workshop Frauenbildung nahmen 17 Erwachsenenbildnerinnen teil. Weitere befanden sich hier auf der Warteliste. Eingeladen wurden Frauenbildnerinnen und Männerbildner aus verschiedenen Einrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg. Das Ziel dieser Workshops lag zum einen in einer Standortbestimmung und Einschätzung von Entwicklungen und Veränderungen in den Bereichen der Frauen-/Männerbildung, ihrer zentralen Prinzipien und Qualitätskriterien, zum andern in der Klärung von Konsequenzen für eine Gender-Perspektive in der Bildung mit Frauen *und* Männern. Übergreifende Inhalte beider Workshops, die verschiedene Intensität in der Bearbeitung erfuhren, waren also:

- Ziele von Frauen- bzw. Männerbildung,
- AdressatInnen und ihre Interessen,
- Veränderungen in den jeweiligen Bereichen und Analyse der Faktoren,
- zentrale didaktische Prinzipien und Qualitätskriterien der Frauen- bzw. Männerbildung,
- Bewertung der Gender-Diskurse in der Bildungsarbeit und eigene Standortbestimmung.

Die Dokumentation und Auswertung der Workshops erfolgte über transkribierte Tonbandaufnahmen einzelner Phasen durch die wissenschaftliche Begleitung sowie über schriftlich erarbeitete Materialien aus den Workshops. Bei der Auswertung richtete sich die Aufmerksamkeit besonders auf die zum Vorschein kommenden Differenzen und Gemeinsamkeiten, aber auch auf mögliche Tabus und „blinde Flecke“.

2.3.3 Die institutionenübergreifende Projekt-Arbeitsgruppe

Den Zugang zu potenziellen TeilnehmerInnen der institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe boten die InterviewpartnerInnen, die zum großen Teil in der Arbeitsgruppe mitarbeiteten. Über ein Schnellballsystem konnten weitere Hauptamtliche der öffentlichen Erwachsenenbildung, die bereits seit längerem in der geschlechterbezogenen Arbeit mit Frauen *und* Männern tätig sind, geworben werden.⁴⁸ Es sollte sich hier wie bei den Interviews um Hauptamtliche handeln, da diese für konzeptionelle Fragen zuständig sind und auf die jeweiligen strukturellen Bedingungen in ihren Institutionen einwirken können. Aus diesem Grund wurden vor allem Hauptamtliche mit MultiplikatorInnen-Effekt einbezogen, also vor allem solche, die wiederum Bildungsprogramme planen, Fortbildungen organisieren und durchführen. Weitere Kriterien entsprachen denen der ExpertInnen-Interviews, dazu zählte auch die Zusammensetzung nach verschiedenen Trägern. Die Treffen der Arbeitsgruppe fanden einmal im Quartal statt.

Mit der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe wurde auch an institutionenübergreifende Kontakte und Vernetzungen angeknüpft. In diesem Kontext stand die Annahme, damit eine andere Breitenwirkung erzielen zu können sowie eine gegenseitige Bereicherung zu erfahren. Die institutionenübergreifende Anlage sollte Raum für neue Erkenntnismöglichkeiten bieten, auch im Blick auf die Beteiligten selbst. Indem Mitarbeitende verschiedener Institutionen teilnahmen, erhofften sich die Beteiligten zudem einen gewissen Zugzwang für ihre eigenen Einrichtungen (Vorbildfunktion). Die Rückkoppelung an die Institution wird neben der Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen von den Interviewten als entscheidend eingeschätzt, wenn Geschlechter-Perspektiven in der Erwachsenenbildung nicht als „Spielwiese“ Einzelner betrachtet werden sollen.

Das Forschungsinteresse richtete sich auf folgende Aspekte: Austausch des Kenntnisstandes aktueller Entwicklungen in der geschlechterbezogenen Bildung; kollegiale Beratung bei der Weiterentwicklung von konzeptionellen geschlechterbezogenen Ansätzen unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse; Entwicklung von Formen, wie die Gender-Thematik in die jeweiligen Einrichtungen stärker hineingetragen werden kann; die Reflexion der Projekthalte und die Mitwirkung der ErwachsenenbildnerInnen bei der Entwicklung und Evaluierung des übergreifenden Workshop-Zyklus zur geschlechterbezogenen Fortbildung von pädagogischen Mitarbeitenden im Rahmen des Forschungsprojekts.

Da die Diskussionen in der Gruppe sehr intensiv waren und die Beteiligten Interesse daran zeigten, ihre Interaktionen in der Gruppe zu reflektieren, wurden die Prozesse in der Zusammenarbeit von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in der Arbeitsgruppe zum Bestandteil der Untersuchung. Diesbezügliche Auswertungsfragen lauteten: Inwieweit reproduzieren die Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen in ihren Interaktionen Geschlechtszuschreibungen? Welche Konfliktlinien existieren? Und welche Ansatzpunkte werden sichtbar, die sich auch auf die Bildungspraxis mit Frauen *und* Männern sowie die Zusammenarbeit in Institutionen beziehen lassen? Die Auswertung des

methodischen Vorgehens und der Interaktionen in der Arbeitsgruppe soll Aufschluss geben über mögliche „geschlechtergerechte“ Arbeitsweisen in der geschlechterbezogenen Bildungsarbeit mit Frauen *und* Männern. Die Zusammenarbeit lässt sich bereits hier als kooperativer Prozess beschreiben. Ohne die Offenheit der Mitwirkenden wäre die vorliegende Untersuchung nicht möglich gewesen.

Die Arbeitsgruppen-Treffen wurden dokumentiert und ausgewertet. Gruppendiskussionen und Interaktionssequenzen wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Die Auswertung konzentrierte sich auf die Interaktion in Arbeitsbeziehungen zwischen Professionellen in der Erwachsenenbildung zum Thema „Gender-Perspektiven in der Erwachsenenbildung“ und die darin zum Ausdruck kommenden „Gender-Interessen“ und Konstruktionen von Geschlechterdifferenz.

2.3.4 Auswertung von Dokumenten

Materialien der an der Untersuchung beteiligten Institutionen wie Grundsatzpapiere, Leitbilder, Frauenförderpläne/Gleichstellungsvereinbarungen, Seminarkonzeptionen, Ausschreibungen/ Programme, Jahresberichte für das Jahr 1999 und die Planung für das Jahr 2000 wurden, sowie sie mir vorlagen, ausgewertet.⁴⁹ Fokus der Auswertung war die Frage, inwieweit Frauen und Männer berücksichtigt bzw. gezielt angesprochen werden, ob eine geschlechterdifferenzierende Sprache verwendet wird und ob geschlechterbezogene Ziele wie etwa Chancengleichheit von Frauen und Männern formuliert werden.

Die Auswertung dieser Materialien sollte einen Eindruck von dem Untersuchungsfeld verleihen. Gemeinsam mit der Interviewauswertung bildete die Auswertung die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Profilen der Institutionen, zur Qualitätsentwicklung unter Geschlechterperspektive sowie zu den geschlechterbezogenen Bildungsansätzen.⁵⁰ Eine ausführliche Dokumentenanalyse – etwa eine Textanalyse der Programmausschreibungen – würde weitere wichtige Erkenntnisse bieten, war aber im Rahmen des Projekts nicht möglich.

2.4 Zur Darstellung und Aufbereitung der Ergebnisse

Die Interviewergebnisse werden in den Ergebniskapiteln 3 und 4 dargestellt, ebenso die Ergebnisse aus den geschlechtergetrennten Workshops. Die Darstellung der Ergebnisse aus der Projekt-Arbeitsgruppe erfolgt überwiegend in Kapitel 3.5. zum Themenbereich „Arbeitsbeziehungen“ und in Kapitel 4. Die jeweiligen Datenquelle wird stets im Text kenntlich gemacht.

Personen wurden anonymisiert. Zahlenangaben und Buchstaben in Klammern kennzeichnen die Gesprächsteilnehmerinnen sowie die Seitenzahlen der Fundstellen aus den jeweiligen Transkripten. Bei der Wiedergabe transkribierter Interview- oder Gruppendiskussionsauschnitte sind Auslassungen mit (...), Neuansetzen, Satzabbruch mit ... gekennzeichnet.

3 Geschlechtergerechte Perspektiven in geschlechterbezogenen Bildungsansätzen und Strukturen von Weiterbildungsinstitutionen – Untersuchungsergebnisse

Zentrale Frage dieser Untersuchung ist, wie die Kategorie Geschlecht gegenwärtig in den Trägerstrukturen von Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie in methodisch-didaktischen Ansätzen geschlechterbezogener Bildung berücksichtigt wird und welche Qualitätskriterien für eine geschlechtergerechte Bildung in der Praxis sichtbar werden. Die Ergebnisse werden in verschiedenen Schritten vorgestellt:

Zunächst wird in Form von Kurzprofilen eine Charakterisierung der einzelnen Institutionen vorgenommen, in denen die ExpertInnen tätig sind. Anschließend erfolgt die Querschnittsevaluierung entlang der zentralen Themenbereiche „Geschlechterverhältnisse im Blick von Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung“, „Ansätze geschlechterbezogener Erwachsenenbildung“ (darunter werden Frauenbildung, Männerbildung und Bildung mit Frauen *und* Männern unter Geschlechterperspektive verstanden), „berufliches Selbstverständnis der ExpertInnen“ und „Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern in der Weiterbildung“.

3.1 Profile von Bildungseinrichtungen

Die Kurzprofile der Bildungseinrichtungen, in denen die befragten ExpertInnen tätig sind, wurden nach folgenden Kriterien erstellt: generelle Strukturen und Stellenverteilung in der Institution, Aufgabenbereiche der ExpertInnen und ihr „Mandat für Gender“ (institutionalisierte, nicht personenabhängige Zuständigkeit für geschlechterbezogene Bildung: entweder intentional ausgerichtet auf Frauen, Männer oder Frauen *und* Männer).⁵¹

In den folgenden Profilen wurden die Institutionen auf Wunsch der InterviewpartnerInnen nur teilweise anonymisiert.

(1) Evangelische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung Württemberg (EAEW)

Strukturen	<p>Es handelt sich um die Landesstelle eines kirchlichen Dachverbands, in dem verschiedene Bildungseinrichtungen wie etwa Familienbildungsstätten, Kreisbildungswerke zusammengeschlossen sind. Die Expertin benennt zwei unterschiedliche Strukturen,</p> <p>„...die aber wieder mit den Geschlechtern zu tun haben. Das eine sind die Familienbildungsstätten, stark frauenorientiert in der Tradition von Personal und aber auch von der Teilnehmerinnenstruktur. Und dann gibt es die Bildungswerke von Hauptamtlichenseite stark männlich organisiert und strukturiert, Teilnehmende aber auch überwiegend weiblich.“ (14)</p> <p>Frauen machen ungefähr 80% der Teilnehmenden aus.</p>
Stellen	In der Landesstelle gibt es 2,5 Stellen. Die Aufgabe der Einrichtung besteht in der Koordination und Fortbildung von MultiplikatorInnen.
Aufgaben	Die Expertin ist Bildungsreferentin und zuständig für Familienbildungsstätten. Ihr Stellenumfang beträgt 50%.
Mandat für Gender	Kein Mandat: Zum Zeitpunkt des Interviews ist weder Frauenbildung noch Gender als Querschnittsaufgabe in dem Dienstauftrag der mit 50% angestellten Mitarbeiterin festgeschrieben, was sich aber kurz darauf verändert. Sie erhält ein Mandat für „Geschlecht und Bildung“. Der Schwerpunkt gestaltet sich sehr stark personenabhängig: <i>„Der Druck kam von Frauen“</i> . (1) Die Zuständigkeiten für „Gender“ liegen bei ihr als einziger hauptamtlicher Frau.

(2) Evangelische Familienbildungsstätte in Reutlingen

Strukturen	<p>Es handelt sich um eine Familienbildungsstätte, die einem Verband von Familienbildungsstätten angeschlossen ist, den der Experte – bezogen auf die Zahlenverhältnisse – als frauendominiert sieht – quasi <i>„eine historische Verkehrung“</i> im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen. (18) In diesem Verband sind 28 Einrichtungen bzw. 20 Häuser vernetzt, davon werden vier von Männern geleitet. Durch sie und auf Grund eines Generationenwechsels gerät Männerbildung in den Blick.</p> <p>Diese Einrichtung wird hauptsächlich von Frauen besucht: Sie machen 85% der Teilnehmenden aus, 15% sind Männer.</p>
Stellen	<p>Es gibt einen Leiter und zwei festangestellte pädagogische Mitarbeiterinnen mit je einer 50%-Stelle, eine Hauswirtschafterin mit 55% Arbeitszeit sowie zwei Sekretärinnen, einen Hausmeister, eine Reinigungsmitarbeiterin.</p> <p>Der Anteil der Männer an den Honorarkräften beträgt knapp ein Drittel und ist damit im Verhältnis höher als der Anteil der Männer an den Teilnehmenden.</p>
Aufgaben	Der interviewte Experte ist der Leiter der Einrichtung. Er möchte den Männeranteil unter den Teilnehmenden steigern: <i>„Die 15% Männer sind mir zuwenig, wiewohl es in einer Familienbildungsstätte utopisch ist.“</i> (1)
Mandat für Gender	<p>Kein Mandat.</p> <p>In nächster Zukunft plant der Experte aber, Dienstanweisungen neu zu formulieren und das Mandat festzuschreiben.</p>

(3) Evangelische Akademie Bad Boll

Strukturen	Die Erwachsenenbildungseinrichtung ist ein selbständiges Werk der Kirche in Württemberg. Unter den ca. 19.000 Teilnehmenden pro Jahr sind ca. 60% Frauen.
Stellen	Im Leitungsdirektorium sind zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Frau und zwei Männer. Ein Drittel der 35 Stellen im Tagungsleitungsbereich sind von Frauen besetzt, davon einige mit 50% Deputat oder Befristung. Die Expertin ist vollzeit berufstätig.
Aufgaben	Die Expertin ist Studienleiterin und zuständig für die Bereiche Familie, Lebensformen, Soziales (u.a. Menschen mit Behinderung, Psychiatrie).
Mandat für Gender	Kein Mandat. Die Tagungsleiterinnen haben sich dafür entschieden, die Frauenbildung nicht an einen Arbeitsbereich zu delegieren, sondern dies als Querschnittsaufgabe wahrzunehmen. Alle Tagungsleiterinnen sind in der Fachgruppe Frauen, die inhaltlich arbeitet und gemeinsam plant, vernetzt. Es gibt eine jährliche Analyse- und Planungssitzung zu Frauenbildung mit der Direktion. Mit einem zeitlich befristeten Arbeitsauftrag war eine gemischtgeschlechtliche Arbeitsgruppe „Gender“ eingesetzt zur Erhebung der Frage, ob die Thematik in allen Arbeitsbereichen vorkommt und welcher Unterstützungs- und Informationsbedarf aus den Bereichen angemeldet wird.

(4) Evangelische Männerarbeit Württemberg

Strukturen	Selbständiges Werk einer christlichen Kirche, arbeitet auf Gemeinde- und Bezirksebene, Sprengel- und Württembergweit mit Zielgruppe Männer; Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen; Landesdelegiertenversammlung und Landesarbeitskreis begleiten und verantworten die Arbeit, fünf Arbeitskreise übernehmen die fachliche Beratung und Begleitung von Veranstaltungen. Die Männerabteilung ist erst seit ein paar Jahren mit der Frauenabteilung in einer gemeinsamen Abteilung organisiert.
Stellen	2 Stellen, Männerpfarrer mit 100% und Geschäftsführer mit 50%-Dienstauftrag
Aufgaben	Zuständig für Männerbildung, Dienstleistungen für Gemeinde- und Bezirksebene zu verschiedenen Männer-Themen; auf diesen Ebenen finden Kooperationen mit Bildungswerken u.a. statt: „Ob das jetzt unter dem Stichwort Bildung läuft oder Gemeinde, das ist wirklich auch manchmal nicht auseinanderzuhalten.“ (14)
Mandat für Gender	Mandat für Männerbildung

(5) Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Strukturen	Die Expertin ist Leiterin des Fachreferats Frauenbildung in der Zentrale. In Baden-Württemberg gibt es vier Außenstellen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden aus Frauen und Männern scheint sich in der Gesamtorganisation in etwa die Waage zu halten, sieht jedoch in den einzelnen Referaten je nach Zielgruppen sehr unterschiedlich aus. In ihrem Zuständigkeitsbereich beträgt sie fast 100%.
Stellen	Von 29 pädagogischen ReferentInnen sind 8 Frauen und 21 Männer, davon zwei Referatsleiterinnen (100%- und 60%-Dienstauftrag) und 17 Referatsleiter. Auf Verwaltungsebene gibt es 2 Referatsleiterinnen und 5 Referatsleiter. Die 5 Abteilungsleitungen sind in Männerhand, ebenso der Posten des Direktors. Es gibt eine männliche und weibliche Einkommenshierarchie, aber auch innerhalb des pädagogischen Personals existieren deutliche Unterschiede, etwa abhängig davon, aus welcher Schulart abgeordnete LehrerInnen kommen.
Aufgaben	Zuständig für Frauenbildung, Kooperation mit Frauenverbänden und -gruppen, Fortbildung für Multiplikatorinnen, Vernetzung „Ich krieg immer, was Frauen betrifft (...) und ich geb's gerne zurück, weil ich sag', ich mach' frauenspezifische Themen, aber ich mache nicht grundsätzlich alle politische Bildungsarbeit für Frauen.“ (8)
Mandat für Gender	Mandat für Frauenbildung

(6) Institution der politischen Bildung

Strukturen	Das Profil dieser Institution der politischen Bildung in Baden-Württemberg zeichnet sich durch innovative Veranstaltungsformen und durch Veranstaltungen für Frauen aus. Es gibt zwei Säulen der Arbeit: Die Arbeit mit Zielgruppen und der offene Bereich für alle Interessierten aus jeder sozialen Schicht, jedem Lebensalter. In dem offenen Bereich sind 60% Frauen und 40% Männer unter den Teilnehmenden. Dieses Verhältnis ist – so Aussagen des Leiters – seit Jahren gleich.
Stellen	Die Verteilung der Arbeitsplätze nach Geschlecht ergibt in der Institution verteilt sich folgendes Bild: zwei Sachbearbeiterinnen, eine 75%- Referentinnen-Stelle, eine Halbtags-ABM-Kraft, ein Leiter und 25 - 35 freie MitarbeiterInnen, darunter sind zwei Drittel Frauen.
Aufgaben	Der Experte ist Leiter der Einrichtung.
Mandat für Gender	Kein Mandat

(7) Volkshochschule Stuttgart

Strukturen	Es handelt sich um eine große Volkshochschule mit der Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins. Der Frauenanteil unter den Teilnehmenden (gesamt 47.642 Anmeldungen) beträgt 75% und der Männeranteil 25%. Längerfristige beruflich höher qualifizierende Lehrgänge im beruflichen Bereich Betriebswirt oder in der EDV werden angeboten, in denen Männer überrepräsentiert sind.
Stellen	Der Anteil von Frauen in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen bei den 18,6 hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen-Stellen (HPM) beträgt 69%, der Männeranteil 31%. Von 2,8 befristeten Stellen bei den HPM ist eine von Frauen und 1,8 von Männern besetzt. Unter den 1.265 nebenamtlichen DozentInnen waren 64% Frauen und 36% Männer.
Aufgaben	Die Expertin ist mit 75%-Deputat die Leiterin des Fachbereichs Frauen und in wesentlich geringerem Ausmaß zuständig für den Teilbereich Kommunikation der beruflichen Bildung. Sie hat eine Sekretärin mit 50%-Anstellung.
Mandat für Gender	Mandat für Frauenbildung

(8) Volkshochschule einer mittelgroßen Stadt

Strukturen	Die Volkshochschule mittlerer Größenordnung ist ein gemeinnütziger Verein. 1999 waren von 21.082 Teilnehmenden 77% Frauen und 23% Männer.
Stellen	Unter den hauptamtlichen Mitarbeitenden sind 5,25 Stellen von Männern und 2,5 Stellen von Frauen besetzt, davon eine Frau und zwei Männer mit Teilzeitstelle. Desweiteren gibt es einen Leiter, die stellvertretende Leitung hat eine Frau inne. Sekretärinnen sind ausschließlich Frauen (4,5), ein Hausmeister. Die Fachbereiche sind „relativ geschlechtsspezifisch besetzt“, so hat die EDV ein Mann unter sich, während Tanz von einer Frau betreut wird. Von 557 KursleiterInnen sind 422 Frauen, das sind 75,8%.
Aufgaben	Der Experte ist mit einer halben Stelle als Fachbereichsleiter zuständig für Politik, Gesellschaft, Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Rhetorik, Literatur, Theater und die Zielgruppen Ältere, Kids, Männer, Behinderte Menschen.
Mandat für Gender	Das Mandat für Männerbildung umfasst ca. 2% des Arbeitsauftrags des Experten.

(9) Volkshochschule Ulm

Strukturen	Eine Volkshochschule mit der Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins. Sie hat einen großen ländlichen Einzugsbereich. 1999 besuchten 68% Frauen und 32% Männer die Veranstaltungen (gesamt 22.000).
Stellen	Die Leiterin ist eine Frau, es gibt eine Verwaltungsleiterin, einen Mann als Stellvertreter, unter den Fachbereichsleitungen sind die Mehrzahl Frauen: 1999 haben von insgesamt 8,1 hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden 3,6 Stellen Frauen inne, das sind 44 % Frauen und 56% Männer. Eine Frau ist zuständig für EDV – als Beispiel für eine nicht „geschlechtsspezifische“ Besetzung. Bei den Verwaltungskräften sind von 8,9 Stellen 83% von Frauen und 17% von Männern besetzt. Von 460 nebenberuflichen DozentInnen waren 73% Frauen und 27% Männer.
Aufgaben	Die Expertin ist Fachbereichsleiterin für die Frauenakademie an der Volkshochschule, einer wissenschaftsorientierten Weiterbildung für Frauen.
Mandat für Gender	Mandat für Frauenakademie

(10) Diözese Rottenburg-Stuttgart, Fachbereich Männerbildung

Strukturen	In der Einrichtung der Diözese Rottenburg-Stuttgart ist die Abteilung Erwachsenenbildung landesweit für die Fortbildung von MultiplikatorInnen zuständig. Sie ist ein Verbund von Fachstellen (Altenarbeit, Betriebsseelsorge, Ehe und Familie, Familienerholungswerk, Frauen, Männer). Die Bildungswerke, für die der Experte u.a. Ansprechpartner ist, werden überwiegend von Männern geleitet. Frauen stellen 2/3 der Teilnehmenden der Bildungsarbeit dar.
Stellen	Von den Mitarbeitenden in der Abteilung Erwachsenenbildung sind 6 Referenten (3 teilzeit) und 6 Referentinnen (4 teilzeit) beschäftigt.
Aufgaben	Der Experte arbeitet mit 50%-Dienstauftrag im Fachreferat Männer und teilt sich eine Stelle mit einem Kollegen. Er ist Dienstleister für die Bildungswerke, -häuser und andere Bildungsträger in der Organisation, die ihn in Anspruch nehmen können, und initiiert Fortbildungen im Bereich der Männerbildung.
Mandat für Gender	Mandat für Männerbildung

(11) Diözese Rottenburg-Stuttgart, Fachbereich Frauenbildung

Strukturen	In der Einrichtung der Diözese Rottenburg-Stuttgart ist die Abteilung Erwachsenenbildung landesweit für die Fortbildung von MultiplikatorInnen zuständig. Sie ist ein Verbund von Fachstellen (Altenarbeit, Betriebsseelsorge, Ehe und Familie, Familienerholungswerk, Frauen, Männer). Die Bildungswerke, für die die Expertin Ansprechpartnerin ist, werden überwiegend von Männern geleitet (23 von 24 gesamt). Die Vorgesetzte der Expertin ist als einzige Frau in der Kirchenleitung. Frauen stellen 2/3 der Teilnehmenden der Bildungsarbeit dar.
Stellen	Von den Mitarbeitenden in der Abteilung Erwachsenenbildung sind 6 Referenten (3 teilzeit) und 6 Referentinnen (4 teilzeit) beschäftigt.
Aufgaben	Die Expertin ist Bildungsreferentin in der Fachstelle Frauen mit einer Vollzeitstelle. Ihre Aufgabe ist es, Fortbildungen im Bereich Frauenbildung durchzuführen und die Arbeit von Multiplikatorinnen bei den verschiedenen Bildungsträgern der Organisation zu unterstützen. Die Expertin ist Sprecherin für die hauptamtlichen Frauenbildnerinnen auf mittlerer Ebene in der Diözese. Sie sieht Effekte ihrer Arbeit: „...dass ich in der Frauenbildung wesentlich mehr bewirken kann als gegen Strukturen anzurennen, die so sind, wie sie sind.“
Mandat für Gender	Mandat für Frauenbildung

(12) Bildungseinrichtung der katholischen Kirche in Baden

Strukturen	Die Expertin arbeitet in der Zentrale einer kirchlichen Erwachsenenbildung in Baden, die die 13 regionalen Bildungszentren und 600 pfarrlichen – ehrenamtlich geleiteten – Bildungswerke unterstützt. Unter den TeilnehmerInnen sind ca. 80% Frauen und 20% Männer.
Stellen	Die Bildungszentren sind mit hauptamtlichen BildungsreferentInnen besetzt, davon 3 Frauen, 6 Männer.
Aufgaben	„Ich bin die Königin ohne Land“. (33) Die Expertin ist dem Direktor zugeordnet und arbeitet überregional. Ihre Schwerpunkte sind Pilotprojekte für verschiedene Zielgruppen in der Frauenbildung wie junge Familienfrauen, Wiedereinsteigerinnen, Frauen und Männer im 3. Lebensalter und gemischtgeschlechtlichen Bildung, sowie die Sensibilisierung von Ehrenamtlichen. Sie ist zuständig für Konzeptentwicklung, Fortbildung und Praxisbegleitung für Kursleiterinnen, Marketinganalysen und Werbekonzepte.
Mandat für Gender	Kein Mandat. Die Expertin hat Frauenbildung in der Einrichtung thematisiert und eingeführt.

Die statistischen Angaben in Bezug auf MitarbeiterInnen in den hier aufgeführten Einrichtungen der Erwachsenenbildung bestätigen bisherige Untersuchungsergebnisse (vgl. Meyer-Ehlert 1994, Skripsi 1994). Die Arbeitsbedingungen von Frauen und Männern sind insofern unterschiedlich, als Männer häufiger in der Leitung zu finden sind. In Einrichtungen gezielter politischer Bildung dominieren Männer in Leitungs- und ReferentInnenpositionen, während die Schieflage sich etwa in Volkshochschulen als nicht so extrem präsentiert, was die pädagogischen Hauptamtlichen anbelangt. Überwiegend zeigen sich Unterschiede in den fachspezifischen Zuständigkeiten von Frauen und Männern.

Durchschnittlich ca. drei Viertel unter den Frei- bzw. Nebenberuflichen sind Frauen. Generell ist der Verwaltungsbereich „geschlechtsspezifisch“ besetzt: Bis auf die Verwaltungsleitung „dominieren“ hier die Frauen. Unter den Teilnehmenden bewegt sich das Verhältnis Frauen - Männer zwischen nahezu 1:1 (lediglich in einem Fall) und 5:1. Die Orientierungen auf spezifische Fachbereiche in der Teilnahme von Frauen und Männern verstärken den Eindruck einer Geschlechterdifferenz. Gleichzeitig sind jedoch die geschlechterbezogenen Zuschreibungen zu den einzelnen Fachbereichen – wie etwa beruflicher Bereich und kreativer Bereich – und deren jeweiliger Status zu hinterfragen.

Die Institutionen, in denen die befragten ExpertInnen tätig sind, unterscheiden sich in Bezug auf die Tatsache, ob sie geschlechterbezogene Bildung verankert haben. Am ehesten verfügen sie, wenn überhaupt, über Fachbereiche bzw. Referate für „Frauenbildung“ oder „Männerbildung“. Mandate für „Gender“ im Sinne einer geschlechterbezogenen Arbeit für Frauen *und* Männer existieren zum Zeitpunkt der Interviews unter den Befragten (noch) nicht.⁵² Bei vier Expertinnen aus der Frauenbildung (von insgesamt sieben Befragten) – an Volkshochschulen, einer staatlichen Bildungseinrichtung, einer kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtung – und bei drei Experten der Männerbildung (von fünf Befragten) ist die strukturelle Verankerung geschlechterbezogener Bildung gegeben. Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass in vollem Umfang nur zwei Männer aus der kirchlichen Erwachsenenbildung und mit einem äußerst geringen Deputat der dritte, ein Volkshochschulmitarbeiter, ein Mandat für Männerbildung innehaben.⁵³

Institutionelle Traditionen spielen offensichtlich eine wichtige Rolle: Gerade die kirchliche Männerbildung kann auf eine lange Tradition struktureller Verankerung von Männerbildung zurückschauen, wobei sich hier in den letzten Jahren durchaus die Ausrichtung in Richtung emanzipatorische Männerbildung verändert hat. Bei anderen Trägern finden sich nur zaghafte Ansätze von Männerbildung. Anders hingegen sieht es bei der Frauenbildung aus: Sie existiert in allen Typen von Institutionen der befragten ExpertInnen und bei allen Trägern wie Land, Volkshochschulen, Kirchen, das bedeutet aber nicht, dass sie überall auch verankert und abgesichert ist. Während das Engagement in Sachen Frauenbildung weitgehend mandatsunabhängig zu sein scheint, thematisieren die befragten Männer die Frage des Mandats für die eigenständige geschlechterbezogene Bildung als Begründung für ihren (eingeschränkten) Aktivitätsradius.

Viele Frauen sind die treibenden Kräfte in Sachen geschlechterbezogene Bildung und ihrer Institutionalisierung – und einzelne Männer. Das Beispiel einer Querschnittsausrichtung intentionaler Frauenbildung ohne institutionelle Verankerung macht deutlich, dass Frauenbildung stark am persönlichen Engagement einzelner Frauen hängt und insofern zumindest ihrer institutionell verankerten Kooperation und Vernetzung bedarf. Während ein Mitarbeiter aus einer Volkshochschule ebenfalls querliegende Anknüpfungspunkte in seiner Institution für Männerbildung sucht, sieht ein anderer Männerbildung eher additiv und bei

anderen Trägern gut aufgehoben: „Wir müssen nicht alles selber machen.“ Eine weitere Legitimationsfigur, deren Inhalt aber gleichzeitig einen wichtigen Hinweis auf den Kontext der jeweiligen Organisation gibt, wird mit der Abhängigkeit von Gremien als behinderndem Faktor genannt, wenn es um die Verankerung von geschlechtergerechten Strukturen in Institutionen geht.

Feministische Analysen zur Organisationen und Bürokratien haben ergeben, dass sich „männliche“ Dominanzstrukturen in hierarchischen Kommunikationssystemen, Spezialisierungen, instrumenteller Rationalität und zielorientiertem Managementstil niederschlagen und Frauen ausschließen. Das bedeutet auch: In der Gesellschaft als „maskulin“ angesehene Eigenschaften erfahren mehr Wertschätzung als die als „feminin“ gekennzeichneten. Diese Bewertungen finden ihren Niederschlag darin, welche AkteurInnen gehört, welche Themen aufgegriffen werden und welche Perspektiven sich durchsetzen (vgl. Goetz 1997, Wetterer 1995). Zwar besitzt diese Analyse immer noch ihre Gültigkeit, doch zeigen wiederum Erkenntnisse feministischer Organisationsforschung, dass die langjährige Artikulation von Fraueninteressen Innovationskonflikte in Institutionen auslöst. Abwehrreaktionen werden interpretiert als Teile eines Innovationsprozesses auf der Strukturebene, den Frauenforschung und -förderung in Gang gesetzt haben (vgl. Kirsch-Auwärter 1996, Müller 2000).

Die Organisationskulturen scheinen zwar auf der Diskursebene von Gleichberechtigungsgedanken getragen zu sein, weniger aber auf der Ebene von Handlungen oder Wahrnehmungen bzw. von Anerkennung, auch wenn durchaus Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen wahrgenommen werden. Dies zeigen neben den Angaben zur Verteilung von Frauen und Männern in der institutionellen Hierarchie Äußerungen zu dem ungleichen Verhältnis von – wenig – vollzeit berufstätigen Frauen mit Familie und – vielen – vollzeit berufstätigen Männern mit Familie, oder aber auch Aussagen von Expertinnen zu den geringeren Möglichkeiten von Frauen, angesichts der höheren Quote an Teilzeitbeschäftigungen oder befristeten Arbeitsverhältnissen in Gremien vertreten zu sein. Die Tatsache, dass Frauen zur Gestaltung von Organisationen in verschiedenen – häufig informellen – Formen einen großen Beitrag leisten, findet in den Institutionen – so Interviewpartnerinnen – keine Aufmerksamkeit und Anerkennung. Die scheinbare Normalität der Gleichheit erfordere daher ein genaues Hinsehen. In vielen Bereichen seien *„die Dinge normal geworden, z.B. dass Studienleiterinnenstellen für Frauen zugänglich sind, da ist eine gewisse Normalität da,“* aber diese Normalität führe nicht unbedingt zu gleichen Möglichkeiten (Z 6).

Institutionelle Skripts schlagen auf der strukturellen, aber auch auf anderen Ebenen durch. Einen Indikator für die Bewertung der Organisationskultur unter Gender-Gesichtspunkten stellt die Berücksichtigung der frauengerechten Sprache dar. Dieser Aspekt scheint bis auf wenige Ausnahmen in den Bildungseinrichtungen vernachlässigt zu werden:

„Es gab Zeiten, da hatten die Männer wenigstens ein schlechtes Gewissen, da waren wir mal ziemlich weit, inzwischen ist es eine Selbstverständlichkeit, dass eine geschlechtsneutrale Sprache nicht berücksichtigt wird. Wir schreien auch nicht mehr auf.“ (Z 13)

Bezogen auf die Gender-Perspektive als inhaltliches Anliegen in der Bildungsarbeit ist es interessant, dass häufig „Wohlfühlen“ von Seiten der Leitung festgestellt wird. Ein Experte spricht der Frauenbildung durchaus zu, zur Profilierung der Institution beigetragen zu haben. Dennoch sei aber der Geschlechteransatz in der gesamten Einrichtung nicht präsent.

Dabei rekurriert er auf die „Normalität“ der Bildungsaufgabe („politische Breitenbildung“), was wiederum von anderen mit Blick auf ihre Einrichtungen ebenfalls gesehen, aber durchaus kritisiert wird: *„Also wir haben das dann immer als Sonderinteresse.“* (A 2) Mit der inhaltlichen Position verbindet sich aber immer auch der eigene Status – als Frau in der Frauenbildung oder auch als Mann, der für Männer- oder Frauenbildung eintritt.

Mit dem Einhergehen einer Art Gleichheitsrhetorik werden von Experten und Expertinnen neue Legitimierungszwänge für geschlechterbezogene Bildungsansätze in einzelnen Institutionen festgestellt. Ähnliche Effekte wie die Diskussion, dass Emanzipation verwirklicht sei, zeitigt offenbar die Rede vom „neuen Mann“. Mehrere Studien erzielten Erkenntnisse über „neue Männer/Väter“, die jedoch in seinen Augen empirisch nicht auffindbar seien. Doch diese Diskursfigur erschwere die Legitimation von Männerbildung. Ein Experte sieht ein großes öffentliches Interesse am Thema Männer in Film, Journalismus, das sich aber in der Bildung nicht unbedingt niederschlägt.

„Du hast auf der öffentlichen Diskursebene einen ziemlichen Wirbel und sozusagen auf der Ebene herrscht ein laues Lüftchen, wo du dich fragst, ja was ist denn da oben los, da tobt ja ein Sturm und so, du denkst, da muss ja irgendwann ein bisschen Wind runterkommen.“ (K 15)

In Anlehnung an die feministische Organisationsforschung können vorliegende Aussagen von ExpertInnen der Erwachsenenbildung in dem Sinne interpretiert werden, dass – häufig als Auswirkung der Diskussionen um Frauenförderung und Frauenbildung – Wechselspiele zwischen diskurstheoretischer Gleichheitsrhetorik und realen Geschlechterverhältnissen je nach Organisationskultur zu Innovationsprozessen führen, welche durchaus auch Abwehr beinhalten können. Grundsätzlich ist zu fragen, welche Veränderungen eine Verankerung der Geschlechterperspektive als Querschnittsperspektive im Sinne des Gender Mainstreaming-Gedankens in der Organisationskultur zur Folge haben kann, die bislang bei den hier erfassten Institutionen nicht erfolgt ist, aber durchaus zunehmend thematisiert wird.

3.2 Geschlechterverhältnisse im Blick von Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung?

Qualitätsentwicklung spielt in der Weiterbildung eine immer größere Rolle.⁵⁴ Gleichzeitig wird in Zusammenhang mit der Strategie des Gender Mainstreaming der Ruf nach Verwirklichung von Chancengleichheit in Organisationen lauter. Selten wurde in der Vergangenheit Qualitätsentwicklung unter Gender-Gesichtspunkten betrieben (vgl. Schicke 2001).⁵⁵

In dieser Untersuchung sind neben geschlechterbezogenen Bildungsansätzen auch die Organisationsstrukturen unter Gender-Gesichtspunkten von Interesse. Dabei gehe ich davon aus, dass Institutionen der Erwachsenenbildung „vergeschlechtlichte“ Strukturen aufweisen. Wenn keine Veränderungen auf dieser Ebene angegangen werden, steht eine geschlechterbezogene Erwachsenenbildungspraxis, die eine Querschnittsperspektive verfolgt, auf hölzernen Beinen.

Zu institutionellen Bedingungen wie Organisations- und Personalentwicklung stellte ich Fragen an die ExpertInnen und konnte ergänzend auf Dokumente der Institutionen zurückgreifen: Inwieweit beinhalten neben Bildungsplanung, -durchführung und -evaluation Leitbilder der Institutionen, Statistiken von MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen, Dienstvereinbarungen, Personalentwicklungsgespräche und Fortbildungen Gender-Perspektiven? Gibt es Gleichstellungs- bzw. Frauenförderpläne?

Leitbilder geben den „Mainstream“, die Zielsetzungen und „Glaubensbekenntnisse“ einer Organisation an. Dabei haben sie zum einen Bedeutung für die Programme, Projekte und somit für die Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen, zum anderen aber auch für die Mitarbeitenden in der Organisation.

Über TeilnehmerInnenbefragungen am Ende eines Seminars besteht die Möglichkeit, in Erfahrung zu bringen, ob Methoden und Inhalte den Interessen von Frauen und Männern gerecht wurden. Geschlechterdifferenzierende Statistiken zur Zusammensetzung der Teilnehmenden bieten eine Möglichkeit der Überprüfung der Ausrichtungen von Angeboten. Ebenso bieten entsprechende Statistiken zur Stellenverteilung der Mitarbeitenden Anhaltspunkte für eine geschlechtergerechte Planung mit verschiedenen Strategien wie Frauenförderplänen, Fortbildungen wie „Gender Trainings“ für Mitarbeiterinnen *und* Mitarbeiter⁵⁶.

Leitbild	Lediglich bei drei Institutionen sind im Untersuchungszeitraum die Geschlechterperspektive bzw. die Chancengleichheit von Frauen und Männern in den Leitbildern benannt. Bei einem Verband steht lediglich die „Förderung von Chancengleichheit“ im Leitbild, die Begriffe Frauen und Männer tauchen nicht auf. In einer Organisation wurde durch eine gemischtgeschlechtlich zusammengesetzte Arbeitsgruppe ein neues Leitbild entwickelt. In diesem Prozess vertraten die beteiligten Frauen ihre Interessen, etwa die Forderung, die Perspektive von Frauen auch sprachlich aufzunehmen. Die Zusammenarbeit zwischen Frauen und Männern wird in den Interviews von beiden Seiten als schwierig charakterisiert.
MitarbeiterInnen-Ebene:	
Statistik	Alle Institutionen führen eine jährliche Statistik über die hauptamtlichen Mitarbeitenden nach Geschlecht.
Frauenförderung Gleichstellung	Frauenförder-/Gleichstellungspläne existieren bei zwei Institutionen. Sie werden aber in einem Fall nicht angewendet, da es einen Stellenstopp gibt. In einem weiteren Fall wurde ein Frauenförderplan in einem übergreifenden Verband entwickelt, der für seine Mitgliedseinrichtungen nur Empfehlungen aussprechen kann. Dies hat zur Folge, dass der Plan in diesen Institutionen nicht durchgängig angewendet wird bzw. sein Vorhandensein nicht im Bewusstsein der Mitarbeitenden ist.
Dienstvereinbarung	Der „Arbeitskreis Chancengleichheit/Gleichstellung von Frauen und Männern in der EAEW“ hat Empfehlungen für eine Musterdienstvereinbarung zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern in den Mitgliedseinrichtungen entwickelt, deren Umsetzung aber zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht beschlossen war.
Einstellungsgespräche	Einstellungsgespräche von Hauptamtlichen und von nebenberuflichen KursleiterInnen werden selten unter geschlechterbezogenen Gesichtspunkten wie etwa der Frage von „Gender-Kompetenzen“ geführt. Dies geschieht am ehesten von Seiten der Expertinnen, die „spezifische“ Frauenbildungsangebote organisieren, sowie auch von einzelnen Männerbildnern, aber die Kriterien werden nicht systematisch angewendet.
Personalentwicklungsgespräche	Ein Experte gab an, dass in seiner Einrichtung Personalentwicklungsgespräche durchgeführt werden, in denen die Geschlechterperspektive ansatzweise berücksichtigt wird: etwa in Bezug auf die fachliche Weiterentwicklung in Zusammenhang mit der Zufriedenheit am Arbeitsplatz.
geschlechterbezogene Fortbildungen	Bei den erfassten Trägern gibt es nur punktuell Fortbildungen mit Gender-Bezug.

Teilnehmer- Innenen-Ebene/ Veranstaltungen:	
Statistik	Statistiken über die Zusammensetzung der Teilnehmenden werden nicht überall und durchgängig geschlechterdifferenzierend geführt, in zwei Institutionen wird überhaupt nicht nach Geschlecht unterschieden.
Planungs- instrumente	Der „Arbeitskreis Chancengleichheit/Gleichstellung von Frauen und Männern in der EAEW“ hat eine Checkliste für eine geschlechtergerechte Veranstaltungsplanung entwickelt (EAEW o.J.).
Evaluierung	Keineswegs wird durchgängig eine generelle TeilnehmerInnenbefragung am Ende eines Seminars oder zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt. Die Geschlechter-Perspektive wird in den existierenden Evaluationsbögen überhaupt nicht berücksichtigt – bis auf eine Ausnahme in einer spezifischen Frauenweiterbildungsmaßnahme. Hier wird etwa nach dem Gruppenklima und den Methoden gefragt. Selbstreflexionsinstrumente unter Gender-Gesichtspunkten für Kursleitende/ DozentInnen sind nicht üblich. Teamnachbesprechungen finden vereinzelt statt und beziehen ebenso vereinzelt die Geschlechterperspektive (Zusammenarbeit im Team, Teilnehmende - Leitung) mit ein ⁵⁷ . In der Ev. Akademie Bad Boll existierten zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Frauenbildungsanalyse-Arbeitsgruppe und eine Gender-Arbeitsgruppe, die Erhebungen vornehmen.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass Qualitätsentwicklung in den Institutionen, die im Zentrum dieser Untersuchung stehen, nirgends institutionalisiert und durchgängig unter Gender-Gesichtspunkten stattfindet. Gleichzeitig wurden in den meisten Institutionen Organisationsentwicklungsprozesse eingeleitet, die z.T. noch nicht abgeschlossen sind. Die ExpertInnen knüpfen – stellenweise ausgelöst durch den Forschungsprozess – Überlegungen daran, wie sie Gender-Perspektiven in die Bildungsarbeit einbringen können.

Unterschiedliche Gründe werden von den Befragten genannt, warum die Gender-Perspektive bislang nicht im Leitbild vorkommt: In einer Organisation wurde die Erfahrung gemacht, wie stark das Thema „Leitbild und Gender“ mit Machtverhältnissen gekoppelt ist. Ein vorformuliertes geschlechterbezogenes Leitbild wurde vom Leitungsgremium nicht verabschiedet. Bei anderen liegt der Zeitpunkt, zu dem das Leitbild entwickelt wurde, stellenweise bis zu 10 Jahre zurück. Würde gegenwärtig ein neues Leitbild entwickelt, würde es nach Meinung der Befragten die Geschlechterperspektive beinhalten müssen. Allerdings, so geben vor allem die ExpertInnen zu bedenken, ist fraglich, ob damit auch eine geschlechtergerechte Umsetzung garantiert sein würde. Angedeutet werden auch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Frauen und Männern bei einer aktuellen Leitbildentwicklung.

Skepsis angesichts der „Geduld“ von Papier wird auch in Bezug auf Frauenförderpläne laut. Alle ExpertInnen betonen die Notwendigkeit von Frauenförderplänen und derzeitige Schieflagen auf der institutionellen Ebene. Dennoch beurteilen einzelne ExpertInnen das Vorhandensein von Frauenfördermaßnahmen/-plänen als durchaus widersprüchlich: Sie sehen darin eine „*Institutionalisierungsfalle*“, mit deren Vorhandensein so manche Institution ihre „Hausaufgaben“ in Sachen Chancengleichheit oder Geschlechtergerechtigkeit erledigt sähe. Die Frauenvertreterin in einer Einrichtung spricht sogar davon, dass „so ein

Bewusstsein da ist, im Prinzip ist das alles ja auch schon so ein Stück weit geregelt und beantwortet, das müssen wir nicht mehr extra aufführen". (F, 14)⁵⁸

Benannt werden des weiteren institutionelle Anstrengungen, Stellen paritätisch zu besetzen. Doch wird hier deutlich, wie stark dieses Ansinnen von Personen und ihrem „good will“ abhängig ist.

Die Auswahl von DozentInnen ist vor allem in den Volkshochschulen ein Thema. Bislang werden dabei vorwiegend formale Daten abgefragt. Gerade das Erstgespräch bietet eine Möglichkeit, sich einen näheren Eindruck der BewerberInnen zu verschaffen. Allerdings stellen „Gender-Kompetenzen“ nur in wenigen spezifischen Projekten und Ansätzen geschlechterbezogener Bildung ein Auswahlkriterium da, das aber offenbar auch in diesen Fällen nicht unbedingt konsequent angewandt wird bzw. werden kann – etwa aufgrund der meist zu geringen Honorarsätze für qualifizierte DozentInnen.

Was die Evaluation der Seminare anbelangt, äußert ein Experte die Hoffnung auf eine künftig grundlegende Bedeutung von Evaluation in der Pädagogik, bei der auch die Geschlechterperspektive eine Rolle spielen sollte:

„Und insofern glaube ich, dass da schon auch die Brille oder der Akzent drauf gelegt wird, wie war mein Verhalten und kann das auch auf der Basis von Geschlecht eine Rolle gespielt haben. (...) Und insofern wünschenswert, wenn auch genau dieses Thema Geschlechtergeschichte, pädagogisches Lenkungsverhalten, Settings und die Frage nach dem Blickwinkel der Geschlechterthematik evaluiert werden würde.“ (B 23)

Der Experte spricht hier auffallend im Konjunktiv „*wäre es eigentlich wünschenswert*“ und in Vermutungen „*glaube*“. Es sind vorsichtige, vage Formulierungen, die eine Bereitschaft signalisieren, keineswegs aber eine Priorität einräumen.

Als Problem thematisieren verschiedene ExpertInnen, dass auch wenn Teilnehmenden-Evaluierungen – bislang ohne Gender-Bezug – durchgeführt werden, sie häufig nicht ausgewertet werden, sondern derzeit allein die Ausrichtung an Unterrichtseinheiten und Teilnehmendenzahlen den Maßstab bildet.

Daten über Fortbildungen habe ich nur in Bezug auf die Berücksichtigung von Gender-Perspektiven erhoben. Zu diesem Themen-Komplex gibt es so gut wie keine institutioneninternen Fortbildungen, die zudem nicht als Qualifizierung im Rahmen von Personalentwicklung genannt werden. Die hauptamtlichen Mitarbeitenden sehen einen großen Bedarf, „Gender Trainings“ auf allen Ebenen ihrer Institutionen durchzuführen.

Weitere Aspekte, die unter Organisations- und Qualitätsentwicklungsgesichtspunkten berücksichtigt werden müssen, zu denen hier aber keine systematischen Ergebnisse vorliegen, sind die Dimension Raum und Zeit, d.h. vor allem flexible Arbeitszeiten, dann die Dimension des Umgangs mit Sexualität in Organisationen wie etwa Maßnahmen gegen sexistische Belästigung.⁵⁹

Generell wird eine „Offenheit“ der Institutionen in Bezug auf die Gender-Perspektive, nicht aber „Überzeugung“ festgestellt. Und darin sind sich die ExpertInnen einig: Die Gender-Perspektive muss auch von oben, von der Leitung, gewollt sein. Die Leitung muss konkrete Zielvereinbarungen und Umsetzungsschritte initiieren und unterstützen. Es zeigt sich m.E., dass einzelne „Gender-Elemente“ unverbunden und weitgehend wirkungslos bleiben, wenn sie nicht in eine Gesamtstrategie, in ein Gesamtkonzept eingebunden sind, das „Geschlechtergerechtigkeit“ verfolgt. Diese Gesamtstrategie betrifft erstens die Organisation

in ihren Strukturen und in ihrer Kultur, d.h. die Normen, Werte, Kommunikation, Arbeitsbeziehungen, zweitens die konkrete Bildungspraxis. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass für eine Analyse der Organisationsstrukturen und der Bildungspraxis, wie auch deren Planung, die an dem Ziel einer Geschlechtergerechtigkeit ausgerichtet ist, die Entwicklung von und Orientierung an Qualitätskriterien notwendig und hilfreich ist.

3.3 Ansätze geschlechterbezogener Erwachsenenbildung

Geschlechterbezogene Bildungsansätze – und darunter verstehe ich die intentionalen Ansätze in der Frauenbildung, in der Männerbildung sowie Angebote, die sich gezielt an Frauen *und* Männer richten – basieren stets auf der Thematisierung der Strukturkategorie Geschlecht.⁶⁰

Damit ist noch wenig über deren theoretischen Ansätze, Emanzipationskonzepte und Bildungspraxen gesagt. Gehen sie von der Gleichheit, von der Differenz zwischen Frauen und Männern und/oder innerhalb der Genusgruppen und/oder von der sozialen Konstruktion von Geschlecht aus? Die Praxis ist keineswegs statisch, sondern – wie die Aufarbeitung der Frauenbildungsgeschichte zeigt (vgl. Derichs-Kunstmann 1998, Gieseke 1995) in permanenter Entwicklung begriffen. Dabei werden weitere Entwicklungen möglicherweise auch durch gegenseitige Einflüsse zwischen den verschiedenen Ansätzen angestoßen.

Anhand der Dimensionen Ziele, Inhalte, Methoden, Teilnehmende, Leitung und Rahmenbedingungen werden im Folgenden implizite Erfahrungsinhalte sowie explizite Deutungen der ExpertInnen und deren Rekonstruktionen zu folgenden Fragestellungen analysiert: Wie erleben ErwachsenenbildnerInnen die aktuelle Situation geschlechterbezogener Bildungsansätze? Welche expliziten und impliziten Qualitätskriterien geschlechterbezogener Ansätze kommen dort zum Ausdruck?

Es geht dabei nicht um eine umfassende Darstellung der Ansätze und Angebote, sondern lediglich darum, die Spannbreite an Ansätzen und die jeweiligen Auseinandersetzungen sichtbar zu machen. Dabei wird der Stellenwert der Selbstvergewisserung in Bezug auf die Klärung der Ziele und weiterer Dimensionen sichtbar: Frauenbildnerinnen beschäftigen sich mit einer Frage, die die Frauenbildung seit ihren Anfängen begleitet: Wann ist Frauenbildung „*wirkliche Frauenbildung*“? Ist nur feministische Bildung die „*richtige*“?⁶¹ Eine Parallele in der Auseinandersetzung findet sich bei Männerbildnern, die sich auf der Suche nach „*echter Männerbildung*“ befinden.⁶²

3.3.1 „Ist Frauenbildung immer nur, wenn sie feministisch ist?“ – Frauenbildungsansätze

„Ist es schon Frauenbildung, wenn wir sagen, wir haben 90% Frauen, oder ist Frauenbildung immer nur, wenn sie feministisch ist? Warum soll das weniger wertvoll sein, wenn jetzt eine Betriebsleiterin aus einer landwirtschaftlichen Einrichtung auf einmal reflektiert, wie es für sie ist im Unterschied zu ihrem Mann (...)?“ (A22)

Expertinnen reflektieren die Definition von Frauenbildung und den Anspruch feministischer Bildung – ein durchgängiges Thema in der Geschichte der Frauenbildung seit den 70er Jahren. Die Aktualität dieses Themas wird im folgenden vor allem im Blick auf die Nutzerinnen von Frauenbildung deutlich bezogen auf die Frage, inwieweit Frauenbildnerinnen mit ihren

Orientierungen auf Teilnehmerinnen ihren eigenen Ansprüchen der Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe gerecht werden.

Die unterschiedliche institutionelle Verankerung von Frauenbildung, die reduzierte öffentliche Finanzierung allgemeiner Bildung mit ihren Konsequenzen für Zugänge von Frauen zur Frauenbildung sowie die Debatte um eine Gender-Querschnittsperspektive in der Erwachsenenbildung veranlassten Teilnehmerinnen des Workshops Frauenbildung, sich der Frage zu stellen, inwieweit es notwendig ist, in der Frauenbildung „Qualität“ zu sichern. Auswertungsergebnisse dieser Auseinandersetzung finden sich in den verschiedenen im Folgenden dargestellten Dimensionen genauso wieder wie Ergebnisse aus den Interviews.⁶³

3.3.1.1 Dimensionen

Ziele:

Als Ziele von Frauenbildung nennen Expertinnen in den Interviews: Dass Frauen zu sich kommen, Stärkung von Frauen, Erhöhung ihrer Konfliktbereitschaft, an vorhandenen Kompetenzen ansetzen und sie erweitern, dass Frauen ihre Einstellung gegenüber Feminismus verändern. Erwachsenenbildnerinnen sehen vor allem bezogen auf jüngere Frauen die Notwendigkeit, auf subtilere Formen geschlechtlicher Diskriminierung aufmerksam zu machen. Mit dem Ziel der Emanzipation verbinden sie, dass Frauen unterschiedliche Wege und Lebensentwürfe entwickeln.

Diese Zielsetzungen zeigen sich allerdings stellenweise gebrochen in der Realisierung, wenn die Interviewpartnerinnen rekonstruieren, mit welchen Angeboten sie welche Zielgruppen ansprechen. Dies betrifft vor allem die Ausdifferenzierung der Inhalte und die Sicht auf die Teilnehmerinnen.

Teilnehmerinnen und Inhalte:

Zur Teilnehmerinnenstruktur in der Frauenbildung gibt es wenig gesicherte Daten. Ich betrachte sie hier nicht gesondert, da dies eine eigenständige Erhebung erfordern würde, sondern – auch aus Gründen der Differenzierung, wie sie die Interviewpartnerinnen vorgenommen haben – im Kontext mit Bildungsangeboten, Institutionen und wahrgenommenen Veränderungen.

Bei der Reflexion der Entwicklung von Frauenbildung stellen Expertinnen sich im Interview die Frage, inwieweit diese an Frauengenerationen in einer bestimmten historischen Epoche wie etwa die neue Frauenbewegung gebunden war, oder ob sie weiterhin für Frauen, die mit Frauen lernen wollen, in bestimmten Lebensphasen oder bei übereinstimmenden Interessen einzelner Gruppierungen wie etwa ähnlichen Lebensformen interessant ist. Als ein Ergebnis kann festgestellt werden, dass Selbsterfahrung in „Reinform“ in der Frauenbildung „out“ ist, konkrete Themen mit Handlungsorientierung dagegen „in“.⁶⁴

„Ich könnte das so auf einen Punkt bringen: Keine Selbsterfahrung, sondern ganz konkrete Themen, wo ich was mitnehmen kann. Das muss nicht unbedingt beruflich sein, aber ein Skript oder Handlungsmöglichkeiten.“ (E 11)

Angebote im Kommunikations- und im berufsbezogenen Bereich sind bei Frauen gefragt, auch Themen wie „Leiten und Führen“ oder Bewegungs- und Gesundheitsangebote. Dagegen geht das Interesse an Angeboten im psychologischen Bereich, Selbstverteidigung und anderen, ehemals „klassischen“ Frauenbildungsangeboten zurück.

Sorgen machen sich die Expertinnen um die Nachfrage nach gesellschaftspolitischen Themen, wenngleich es hier zwischen den Trägern Unterschiede gibt. So macht eine Institution der politischen Bildung in Kooperation mit (Frauen-)Verbänden die Erfahrung, dass Semi-

nare zur politischen Partizipation von Frauen – etwa in der Kommunalpolitik – nach wie vor gefragt sind. Andere Träger wie Volkshochschulen mit einem breit gestreuten Programm im allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Bereich und ebenso heterogen zusammengesetztem Teilnehmerinnenkreis haben hier wesentlich mehr Probleme.

Vor allem jüngere Frauen stehen im Mittelpunkt des aktuellen Interesses der Frauenbildnerinnen. Nach Beobachtung der Expertinnen suchen diese eher berufsbezogene Weiterbildungsangebote auf oder Computerkurse – und dies nicht zwingend im intentionalen, frauenbezogenen Bildungsbereich. Damit in Zusammenhang sehen Expertinnen eine mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz von „Frauthemen“ bei jüngeren Teilnehmerinnen. Dass Nachteile befürchtet werden, wenn Frauen sich auf der „Frauenschiene“ befinden, bestätigen die Ergebnisse einer Frauen-Analysegruppe in einer Einrichtung der Weiterbildung: Diese Analysegruppe hat für die verschiedenen Fachbereiche in ihrer Einrichtung festgestellt, dass der Trend weg von frauenpolitischen Themen hin zum Thema Professionalisierung gehe. Dass es unter jüngeren Frauen verpönt ist, Nachteile aufgrund des Geschlechts anzusprechen, zeigen Erfahrungen aus Seminaren mit jungen Führungsnachwuchskräften. In einem anderen Bereich, der Arbeit mit weiblichen Behinderten-Selbsthilfegruppen, wird deutlich, dass die Thematisierung von „Frauendiskriminierungen zurückgestellt“ wird, wenn Arbeitslosigkeit in der Gesellschaft zunimmt. Im Jugendbereich werden zunehmend weniger geschlechtergetrennte und mehr gemeinsame Seminare mit Jungen *und* Mädchen – mit zeitweiser Trennung – veranstaltet.⁶⁵ In theologischen Aus- und Weiterbildungen etwa für Vikarinnen sei die Geschlechterfrage kein Thema mehr (Z 7). Junge Frauen halten sich für emanzipiert, so lautet eine Erklärung für diese Beobachtungen. Eine Expertin schildert Erfahrungen aus ihren Seminaren, wo Formen neuer Mütterlichkeit durchaus eine Verbindung mit „traditionellen“ Rollenteilungen eingehen. Den Unterschied zu vorhergehenden Generationen sieht sie in der selbstbewussten Argumentation der Jüngeren: *Sie* treffen die Entscheidung über Lebensformen und -gestaltung selbst. Als weitere Erklärung, weshalb das Interesse bei jungen Frauen an Frauenbildung niedrig ist, wird deren bessere Ausbildung und Qualifikation im Vergleich zu früheren Generationen angeführt. Auch temporale Muster der Weiterbildungsbeteiligung im Zusammenhang mit der Pluralisierung von Lebensformen bilden Erklärungsmuster.

Eine Zwischenbeobachtung möchte ich an dieser Stelle zu den Schilderungen zum Verhältnis junger Frauen zu Frauenbildungsansätzen anbringen: Expertinnen richten in ihren Interviewaussagen ihren Blick vorwiegend auf die Diskriminierungen von Frauen, Bildungsabsichten liegen im Bewusstmachen von Ungerechtigkeiten. Positive Anknüpfungspunkte an den Kompetenzen gerade jüngerer Frauen werden dagegen nicht sichtbar. Gleichzeitig berichten die Expertinnen davon, dass sich junge Frauen nicht unter Ungerechtigkeitsaspekten ansprechen lassen. Auf diese Widersprüchlichkeit ging eine Erwachsenenbildnerin ein, die eine Korrespondenz zwischen den Orientierungen junger Frauen und der zunehmenden Ablehnung der Opferrolle in den 80er Jahren innerhalb des Diskurses der Frauenbewegung und -bildung feststellt.

Bei älteren Teilnehmerinnen stellen Expertinnen veränderte Weiterbildungsbedürfnisse im Zusammenhang mit veränderten Einstellungen gegenüber dem Ehrenamt – vor allem im kirchlichen Kontext – fest. Hier wird ein zunehmendes Interesse an Frauenbildung festgestellt.

Vor allem Frauen der mittleren Generation nutzen Frauenbildungsangebote. Die jeweilige Lebensphase – so zeigt die Inanspruchnahme von Frauenweiterbildung – ist neben weiteren Faktoren wie etwa dem zeitgeschichtlichen Hintergrund – von großer Bedeutung. Unterschiedliche Angebote werden von verschiedenen Frauengruppierungen wahrgenommen: So sind kontinuierliche, über einen längeren Zeitraum gehende explizite Frauenbildungsangebote mit einer Mischung aus berufs- bzw. tätigkeitsbezogener (Neu-) Orientierung, Allgemeinbildung, biografischer Auseinandersetzung in einer sozialen Gruppe und selbstorganisierten Lernformen in Projektform vor allem von Frauen in mittleren Lebensjahren gefragt. Aber auch punktuelle, kürzere, gezielte Angebote der Frauenbildung werden von Frauen dieser Generation wahrgenommen.

Bezüglich der Inhalte wurden im Workshop „Frauenbildung“ folgende Qualitätskriterien von Frauenbildung zusammengetragen, die nach Ansicht der Expertinnen in den einzelnen Angeboten mehr oder weniger starke Berücksichtigung erfahren sollen: Es geht um eine integrative Sicht auf den Inhaltskodex Selbsterfahrung und Selbstreflexion, Analyse der Benachteiligungen, Eroberung neuer Handlungsfelder, Ausprobieren ungewohnter Wege, Durchbrechen traditioneller Rollenmuster, Selbstbestimmung über den eigenen Körper, Vergegenwärtigen des Anteils von Frauen in der Geschichte, Eintreten für eine eigenständige Existenzsicherung, Aufhebung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, Unterstützung einer Identitätsfindung zwischen/jenseits von Rollenzuschreibungen, Vorbereitung auf politisches Handeln, Entwickeln von Strategie-Entwürfen.

Das Fehlen jüngerer Frauen in der Frauenbildung wurde innerhalb des Workshops heftig diskutiert. Diese Diskussionen gerieten immer wieder in Gefahr, den Zustand zu beklagen, dass jüngere Frauen das Erbe ihrer „Mütter“ nicht wertschätzten. Der Versuch einer Klärung der Motive von Teilnehmerinnen an Frauenbildung zeigte, dass Jüngere am ehesten im berufsbezogenen Bereich der Frauenbildung zu finden sind. Die Reflexion der Angebote und Programme ergab, dass das Insistieren auf ungerechte Strukturen in der Gesellschaft vor allem für junge Frauen unattraktiv ist. Gleichzeitig stellten die Expertinnen durchaus auch bei Frauen der mittleren und älteren Generationen ein Interesse an Visionen, neuen Optionen und Handlungsmöglichkeiten fest.⁶⁶

Wofür steht die immer wieder formulierte Frage nach den jungen Frauen? Ist ihr eine Funktion der Stabilisierung von Frauenbildung inhärent, indem nicht die eigenen Grundfesten einer sorgfältigen Betrachtung unterzogen werden, denen u.U. eine Veränderung von Zielsetzungen und Angeboten folgen müsste? Zwar zeigt sich, dass sich Frauenbildungsansätze immer weiterentwickelt haben und Theorie-Impulse aufgenommen wurden, doch scheint hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung gegenwärtig eine gewisse Stagnation Einzug zu halten. Inwiefern ist auch Frauenbildung an der Konstruktion von Frauenbildern beteiligt? Die Setzung der Kategorie Geschlecht betont die „Besonderung“, gegen die sich – vor allem jüngere – Frauen wehren.

Es ist vor diesem Hintergrund dringend notwendig, zwischen Bildern, Visionen und der Wahrnehmung von Realitäten zu unterscheiden. Werden Entwicklungen wie etwa die zunehmend geringere Relevanz von Frauenbildung zum Teil nicht auch herbeigeredet, konstruiert, wenn wieder nur die Gesamtkategorie „Frau“ angelegt wird? Was sind die Maßstäbe und die Relationen, um Entwicklungen zu beurteilen?

Rahmenbedingungen:

Die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sind mitbestimmend für die Konzepte von Frauenbildung. Diese Bedingungen unterscheiden sich bei den Expertinnen auf Grund der jeweiligen regionalen und teilnehmerinnenbezogenen Ausrichtung der Institutionen: entweder Konzentration auf Region und „Endverbraucherinnen“ wie etwa in Volkshochschulen, oder überregionale Ausrichtung verbunden mit dem Schwerpunkt auf Fortbildung von Multiplikatorinnen und die Begleitung von Gruppen vor Ort. Eine weitere Rolle spielen die Trägerstrukturen und Leitbilder der Institution.

Frauenbildung ist nicht „so selbstverständlich“ (A 39) im Sinne von grundständiger institutioneller Verankerung, sie ist jedoch „ideologisch von Gewicht“. Die Frage nach der institutionellen Verankerung beinhaltet auch, inwieweit die Frauenbildung von der Leitung der jeweiligen Institution mitgetragen wird; dies wird von den Erwachsenenbildnerinnen unterschiedlich erlebt. Häufig stellen sie „Lippenbekenntnisse“ fest, denen keine Taten folgen, andere wiederum sehen eine prinzipielle „Offenheit“ und Gestaltungsspielräume in ihren Institutionen.

Diese Einschätzungen lassen sich nicht an der Linie „Mandat“ – „kein Mandat“ für geschlechterbezogene Bildung festmachen. Anerkennung spiegelt sich in normativen Grundlagen wider, aber es gibt einen Subtext in Organisationen: AkteurInnen sind mit unterschiedlicher Definitionsmacht ausgestattet, „Spielwiesen“ werden zugelassen.

Der Begriff „Spielwiese“ wurde von einzelnen Interviewpartnerinnen in Bezug auf die Wahrnehmung und Bewertung der Frauenbildung in der Institution benutzt. Allerdings wiesen sie darauf hin, dass dieses Bild in Bezug auf die Erwachsenenbildung generell in ihren Institutionen vorherrsche und häufig bei männlichen Kollegen anzutreffen sei.⁶⁷

Im Workshop wurden sowohl für die institutionellen als auch für die organisatorischen Rahmenbedingungen von Frauenbildung – als notwendige Voraussetzungen – folgende Qualitätskriterien reflektiert: Zur institutionellen Verankerung rechnen die Expertinnen die Festschreibung von Frauenbildung in der Satzung/Geschäftsverteilung, das Vorhandensein hauptamtlicher Referentinnen, einen eigenen Etat, die Finanzierung von Fortbildungen, eine gute Honorierung mit Berücksichtigung von freiberuflichen Dozentinnen in Form einer Staffelung der Honorare, das Vorhandensein eines Arbeitsplatzes für Hauptamtliche sowie eines Pool-Arbeitsplatzes für „Nebenamtliche“.

Zu den organisatorischen Rahmenbedingungen zählen: Erreichbarkeit und Zugänglichkeit des Orts, Kinderbetreuung, Ausstattung und Verfügbarkeit von Räumen, keine „Angst-Räume“. Im Gegensatz zu den Interviews kamen die Organisationskultur und mögliche Strategien hier nicht zur Sprache. Deutlich benannt wird aber der Zusammenhang von Organisationsstrukturen und konkreten organisatorischen Rahmenbedingungen für die Bildungsarbeit. In Bezug auf die gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen werten die Expertinnen die finanziellen Kürzungen im allgemeinen Weiterbildungsbereich als Bedrohung für die Frauenbildung.

Methoden und Grundprinzipien:

Pädagogische Methoden thematisieren die Expertinnen in den Interviews in Zusammenhang mit didaktischen Prinzipien der Frauenbildung. Bei der Planung von Angeboten geht es ihnen darum, Anfragen von Frauen aufzugreifen, Interessen zu erheben, Bausteine partizipativ zu entwickeln, an Potenzialen der Teilnehmerinnen anzusetzen und nicht von einer Defizit-Orientierung auszugehen. Mit den Stichworten Teilnehmerinnenorientierung, Lebenswelt- und Handlungsorientierung verbinden sie das Bestreben, Lernende und damit

auch die Vielfalt und Heterogenität als wichtige Komponenten der Bildungsarbeit ernst zu nehmen.

Auf dem Frauenbildungs-Workshop betonten die Beteiligten ebenfalls die Abhängigkeit der Methoden von den Grundprinzipien, weshalb bei der Reflexion und der Sammlung von Methoden nicht auf Vollständigkeit geachtet, sondern die Charakterisierung der Methoden als „ganzheitlich“ in den Vordergrund gestellt wurde, indem verschiedene Herangehensweisen genutzt werden sollen: Selbsterfahrungsansatz, biografische Methode, körperorientierte Ansätze, Zukunftswerkstätten, Entspannungsübungen und aktivierende Methoden etc.

Bezüglich der Grundprinzipien politischer Frauenbildung unterschieden die Expertinnen zwischen politischen Grundbedingungen und didaktischen Grundprinzipien. Es zeigte sich, dass an den politischen Grundbedingungen der Frauenbildung, wie sie in den 70er und 80er Jahren entwickelt wurden, nach wie vor festgehalten wird: Dazu gehört etwa der Slogan „Das Private ist politisch“ und die Devise „Von Frauen für Frauen“. Genannt wurden aber auch das Ansetzen an Differenz und Gleichheit unter Frauen und an deren Kompetenzen, wie sie seit Mitte der 80er Jahre stärker in den Vordergrund der Diskussion von Frauenbildung und -forschung traten.

Zu den didaktischen Grundprinzipien von Frauenbildung rechnen die Frauenbildnerinnen: Lebensweltorientierung, integrativer/interdisziplinärer Ansatz, Teilnehmerinnenorientierung, Parteilichkeit, Prozessorientierung, Handlungsorientierung, Motivation und Konkretion, Verwertbarkeit/Praxistransfer.

Leitung:

Ihre Rolle in der Arbeit mit Frauen beschreiben die Expertinnen in den Interviews mit „Mentorin“- und „Mittlerin“-Sein.⁶⁸ Als wesentliche Voraussetzungen einer intentionalen Frauenbildung sehen sie, dass es Dozentinnen braucht, die „*frauenbewusst*“ und „*fachlich kompetent*“ sind, die über Methodenkompetenz verfügen und „*gestanden*“ sind, zumal in der Bildungsarbeit Personen und Beziehungen eine große Rolle spielten. Doch schildern Expertinnen durchaus auch Schwierigkeiten mit diesen Qualitätskriterien, die sich auf die Kompetenzen von Kursleiterinnen beziehen: Je nach Fach- und Themenbereich ist es schwierig, freiberufliche – auf der Basis meist schlechter Honorierung – qualifizierte Dozentinnen mit einem frauenbewussten Zugang zu bekommen. Häufig, so reflektiert eine Expertin, gäbe sie sich mit dem persönlichen Auftreten einer Dozentin, die somit auch Vorbildfunktion einnehmen könne, zufrieden. Unzufriedenheit wird von Teilnehmerinnen-seite geäußert, wenn Dozentinnen Frontalmethoden in der Frauenbildung einsetzen. Welche Konsequenzen folgen solchen Rückmeldungen? Die Expertin versucht, über Einzelgespräche mit Dozentinnen, in denen sie Anforderungen in der Frauenbildung erläutert und Hinweise auf Fortbildungen gibt, Abhilfe zu schaffen.

In der Entwicklung konzeptioneller Bausteine für die Fortbildung und in der Durchführung von Angeboten sehen alle Expertinnen einen großen Bedarf. Vor allem die Weiterqualifizierung für die verschiedenen Multiplikatorinnen in der Frauenbildung wie Ehrenamtliche und neben-/freiberufliche DozentInnen wird als notwendig dargestellt.

Im Workshop Frauenbildung fand eine rege Diskussion um unterschiedliche Rollenverständnisse von Frauenbildnerinnen statt, die sehr polarisiert verlief: Dem Modell einer steuernden Leiterin wurde das einer Begleiterin gegenübergestellt. Unterschiedliche Positionen, die in den Interviews nicht thematisiert wurden, kamen zum Vorschein. Die Frauenbildnerinnen setzten sich damit auseinander, inwieweit sie – trotz des Wunsches nach An-

erkenntnis der Vielfalt – dogmatisch und moralisch eine bestimmte Richtung feministischer Frauenbildung vertreten und sich ausreichend an den Interessen von Teilnehmerinnen orientieren. Die Emotionalität der Diskussion macht m.E. die enge Koppelung der „Identität“ als Frauenbildnerin mit den Definitionen und Zielsetzungen von Frauenbildung sichtbar.

3.3.1.2 Beispiele

Lernwerkstätten für Frauen

Das Konzept der „Lernwerkstatt“ wurde über eine kirchliche Landesstelle für Erwachsenenbildung an vielen Orten eingeführt. Im Mittelpunkt stehen dabei die sogenannten Schlüsselqualifikationen. Diese Fähigkeiten werden über den Weg der Projektmethode vermittelt und trainiert.

„Das bedeutet, Frauen entscheiden sich für ein gemeinwesenorientiertes Projekt, das von Kurs zu Kurs verschieden ist, und sich am ganz konkreten Umfeld und der ganz konkreten Lebenssituation orientiert. (...) Ziel ist die Balance von Eigennutz und Gemeinnutz. Das gemeinsam realisierte Projekt soll schließlich öffentlich gemacht werden; damit wird nochmals die eigene Handlungskompetenz für die Einzelne und die Gruppe als Ganzes erfahrbar.“ (Konzeptbeschreibung)

Drei Lernphasen, die Vorbereitungs-, Projekt- und Reflexionsphase werden unterschieden. Die Teilnehmerinnen sind häufig zwischen 35 und 45 Jahre alt. Projekte sind beispielsweise die Gründung offener Frauentreffs, die Erstellung von Broschüren, Konzipierung einer Stadtentwicklung aus Frauensicht.

Im Rahmen von Projektarbeiten entstand beispielsweise aus einer Lernwerkstatt ein Mütterzentrum, das nun semiprofessionell geführt ist. Die Expertin sieht diese Zentren als „...wunderbare Anlaufstelle, wo die Frauen ihre eigenen Potenziale einbringen können. Diese Mischung aus Bildung und Kompetenzansatz, die schätze ich sehr.“ (Y 2) Das ziehe auch jüngere Frauen an. Die Expertin begleitet die Frauen in dem Projekt, das von der UNESCO ausgezeichnet worden ist. Sie begreift es als Netzwerk mit Nähe und Distanz. Lernfelder waren hier etwa Öffentlichkeitsarbeit und Vereinsgründung. Die Kursleiterin hat in dem stark auf selbsttätigem Lernen setzenden Konzept die Aufgabe einer Lernorganisatorin und Lernberaterin.

Frauenakademie

Die wissenschaftsorientierte Weiterbildung wird von einer Volkshochschule angeboten und ist auf 6 Semester angelegt. In der Ausschreibung heißt es:

„Frauenakademie ist ein ganzheitlich konzipierter Frauenstudiengang. Das wissenschaftsorientierte Angebot umfaßt 6 Semester. (...) Das Studienangebot setzt sich zusammen aus allgemeinbildenden Bereichen wie z.B. Psychologie, Literatur, Philosophie, methodischen Angeboten sowie berufsrelevanten Modulen.“

Es ist aufgefächert in ein zweisemestriges Grund- und ein viersemestriges Hauptstudium. In dem Modell gibt es die Möglichkeit einer beruflichen Schwerpunktsetzung: Ab dem 3. Semester können berufsbezogene Bausteine nach den Interessen der Teilnehmerinnen gestaltet werden. Neben EDV wird Kommunikation angeboten – ein Bereich, der auch im „normalen Frauenprogramm“ stark nachgefragt ist, in dem Frauen an vorhandene Kompetenzen anknüpfen können. (E 8) Die meisten Teilnehmerinnen sind zwischen 40 und 60 Jahren.

„Es ist der „Renner“ (...) Ich hab' noch nie so einen Erfolg mit Frauenbildung gehabt, Wahnsinn.“ (E 4) beschreibt eine Expertin dieses Weiterbildungsangebot, das auf überragendes Interesse stößt. Diese längerfristig angelegte Weiterbildung hat sie an der Volkshochschule, an der sie tätig ist, in Abwandlung nach einem anderen Vorbild initiiert.⁶⁹ Über dieses Angebot kommen auch Teilnehmerinnen in Frauenkurse, die eigentlich Frauenthemen zunächst nicht interessierten. Einige wollen die Frauenakademie als beruflichen Wiedereinstieg benutzen. Die Expertin schildert den Gewinn für die Institution: „Frauenakademie ist auch so ein Hereinholen von Frauen“ (E 8), von denen viele vorher nie einen VHS-Kurs besucht haben.

Deutlich wird bei den Aussagen dieser Expertin, dass auch Frauen der mittleren Generation, die durch dieses Programm häufig angesprochen werden, keine einheitlich positive Haltung gegenüber Frauenbildung mitbringen, sondern dass es andere Aspekte sind, die das Angebot für sie attraktiv machen.⁷⁰ Diesen Aspekt halte ich im Zusammenhang mit der Diskussion um das Fehlen jüngerer Teilnehmerinnen für wichtig.

Fazit

Unterschiedliche Einstellungen der Expertinnen wurden vor allem in Bezug auf das Rollenverständnis als Frauenbildnerin sichtbar. Übereinstimmend bezogen sie sich auf die notwendige Absicherung der Vielfältigkeit von Ansätzen der Frauenbildung.

Meines Erachtens stellt sich als Herausforderung und mögliche Chance, den Zielen von Frauenbildung wie Anerkennung der Vielfalt unter Frauen gerecht zu werden, der Versuch dar, die Konzepte Gleichheit, Differenz und (De-)Konstruktion miteinander zu verbinden (vgl. Knapp 1998).

Es bedarf des Thematisierens, Sicherens und Weiterentwickelns der Qualität von Frauenbildung, die vielfältige Ansätze aufweist. Dies ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil in der gegenwärtigen Diskussion um „Gender Mainstreaming“ und „Gender-Kompetenzen“ häufig unhistorisch vorgegangen wird, d.h. ohne Bezug auf existierende Kriterien und Erfahrungen geschlechterbezogener Bildung wie der Frauenbildung. Entscheidend ist für die verschiedenen Ansätze der Frauenbildung, künftig die theoretische Diskussion aus der Frauen- und Geschlechterforschung um Konstruktion von Geschlecht konzeptionell in Frauenbildungsansätze einzubinden. Bislang herrscht stärker die politische Sicht auf „Gender“ vor und in dem Kontext die Frage der Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen, wenig wird aber die theoretische Diskussion auf das berufliche Handeln bezogen. Dieser Transfer kann aber auch nicht von den Praktikerinnen alleine geleistet werden. Hier ist Erwachsenenbildungsforschung gefragt, Konzepte der Frauen- und Geschlechterforschung wie das der „seriellen Kollektivität“ beispielsweise auf die Untersuchung von Interessen jüngerer Frauen an (Frauen-)Bildung zu beziehen (Young 1994).

Der Transfer aktueller Diskussionen aus der Frauen- und Geschlechterforschung in die Praxis bietet etwa für die Planung von Bildung für Frauen eine Chance. Aus der unterschiedlichen Nutzung von Bildungsangeboten durch verschiedene Frauengruppierungen ergeben sich wichtige Anforderungen, in der Planung zwischen verschiedenen Teilnehmerinnen zu differenzieren wie auch die eigenen Angebote und Vorstellungen daraufhin auszuwerten, welche Konstruktionen von Frauenbildern ihnen zugrundeliegen. Besonders ist hier die Ausrichtung hinsichtlich Schicht, ethnischer Herkunft und Milieu miteinzubeziehen. Auf die notwendige – auch selbstkritische – Reflexion der Frauenbildnerinnen und den damit zusammenhängenden Forschungsbedarf wies bereits Karin Derichs-Kunstmann hin (2000). Dazu sind Untersuchungen zu den Teilnehmerinnen von Frauenbildung erforderlich.

Kritisch anzufragen ist meiner Ansicht nach, ob das Interesse von Frauen an Frauenbildung tatsächlich zurückgeht oder ob es sich nicht vielmehr so verhält, dass Frauenbildungsangebote je nach Institution für bestimmte Teilnehmerinnengruppen weiterhin relevant sind. Hat nicht vielmehr eine Expansion hinsichtlich der Vielfalt der Interessen und auch der Programme mit Angeboten zu Themen wie Frauen und Geld, Globalisierung, berufliche Fortbildungen, Geschichte, Politik etc., aber auch der Pluralisierung der Lernorte stattgefunden? Nicht alles vollzieht sich in den Weiterbildungsinstitutionen. Desweiteren kann eine Aufweichung der Grenzen von „politischer“, „allgemeiner“, „beruflicher“ und „kultureller“ Bildung vermutet werden, die Frauenbildung und -forschung ja immer forderten. Müssen hier möglicherweise Frauenbildnerinnen in Zukunft ihr Verständnis von feministischer Frauenbildung und damit ihren eigenen Politikbegriff überdenken? In den Interviews und auch im Workshop wurde die breite Spanne an Angeboten quer über alle Abgrenzungslinien hinweg deutlich postuliert, in der diskursiven Auseinandersetzung über die Entwicklung des politischen Anspruchs von Frauenbildung fehlte aber der Blick über die Ränder. „Auch das Private ist politisch“ hieß ja immerhin der Slogan feministischer Frauenbildung, dem immer noch Gültigkeit zudedacht wird. Vielleicht muss er ergänzt werden in Richtung „Auch das Berufliche und was mir gut tut, ist politisch“, damit er Frauen Anknüpfungsmöglichkeiten für politische Partizipation bietet. Damit wird nicht etwa der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet, sondern die möglicherweise von Teilnehmerinnen – und Frauenbildnerinnen – bereits vollzogenen Entwicklungen gewürdigt.

Auch im Blick auf die Institutionen haben die Expertinnen von Frauenbildung keinen Grund, sich in die Defensive zu begeben: Der Nutzen intentionaler Frauenbildung für Institutionen liegt auf der Hand, denn häufig finden Frauen erst über spezifische Frauenbildungsangebote den Weg in die Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Der Fortbildung von Dozentinnen kommt in der Frauenbildung eine wichtige Rolle im Sinne eines „Raums für Selbstaufklärung“ zu (Gieseke 1997). Vor allem in Bezug auf diejenigen, die nebenberuflich oder gar ehrenamtlich Frauenbildung betreiben, ist es wichtig, verstärkt Fortbildungen anzubieten. Damit in Zusammenhang steht die Sicherung grundlegender Rahmenbedingungen: Angemessenere Honorare sind – generell – notwendig, wenn die Erwachsenenbildung die Potenziale qualifizierter Kräfte nutzen möchte. Als deutlicher Bedarf wird die (Weiter-)Entwicklung von Fortbildungskonzepten auf dem Hintergrund der fortgeschrittenen theoretischen Diskussion und veränderter Bedürfnisse von Frauen genannt. Deutlich wurde zudem, dass nicht nur die Teilnehmerinnen von Frauenbildung einen Raum für die Entdeckung und Anerkennung von Vielfalt bei gleichzeitiger Orientierung im Geschlechterverhältnis sowie die Hinterfragung des eigenen „doing gender“ brauchen, sondern auch die Expertinnen. Gerade der Workshop zur Frauenbildung zeigte die Notwendigkeit der Auseinandersetzung in der Verbindung von Reflexion eigener Konstruktionen – etwa bezogen auf die Kategorie Geschlecht und Generation – mit einer anwendungsbezogenen Diskussion theoretischer und frauenpolitischer Entwicklungen.⁷¹

„Geschlechtergerechte“ Qualitätskriterien müssen nach Ansicht der Frauenbildnerinnen auf bisherigen Erfahrungen eigenständiger Frauenbildung und Kriterien frauengerechter Bildung aufbauen, die es selbst immer weiter zu entwickeln gilt. Auch wenn sich vieles „im Fluss“ befindet, so lässt sich doch an den genannten Qualitätskriterien zu den oben genannten Dimensionen Ziele, Rahmenbedingungen, Inhalte, Teilnehmende, Methoden und Leitungskompetenzen anknüpfen, wenn deren reflexiver Charakter, die Offenheit und die notwendige Weiterentwicklung beachtet wird. Dabei geht es nicht darum, diese Kriterien

aus den Aussagen der Erwachsenenbildnerinnen lediglich in einen Kriterienkatalog für geschlechtergerechte Bildung aufzunehmen, sondern in Beziehung zu setzen zu dem Kontext, in dem sie entstanden sind, um sie dann auf die Situation in der geschlechtsheterogen zusammengesetzten Bildung zu beziehen.⁷²

3.3.2 „...Männer zu unterstützen, aber auch zu kritisieren“? – Männerbildungsansätze

Aus der Geschlechterperspektive betrachtet stellen Männer überwiegend einen blinden Fleck in den Organisationsstrukturen der Erwachsenenbildung dar. Als Teilnehmende geraten sie allenfalls unter Markt-Gesichtspunkten in den Blick von Institutionen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wie erschließen sich Institutionen Zugang zu Männern? Doch in Interviews mit Experten der Männerbildung und im Workshop Männerbildung wird deutlich, dass es Männerbildnern ganz wesentlich auch um andere, qualitative Aspekte geht (vgl. Lenz 2001).⁷³

Im Unterschied zum Workshop der Frauenbildnerinnen stellte sich im Workshop Männerbildung allerdings heraus, dass ein geplantes Herausarbeiten von Qualitätskriterien und zentralen Bestandteilen von Männerbildungsansätzen nicht möglich war, da es zunächst darum ging, die unterschiedlichen Bedingungen, Erfahrungen und Zielsetzungen der Männerbildung auszutauschen und zu reflektieren. Als erstes Ergebnis kann daher festgehalten werden, dass es der inhaltlichen und positionsbezogenen Verständigung und Fortbildung sowie der Vernetzung und Kooperation unter den wenigen Männerbildnern im Land bedarf, um eine weitere Auseinandersetzung mit diesen Fragen sowie die Reflexion und Weiterentwicklung der Qualität der Männerbildung zu ermöglichen. Während Frauenbildung auf selbstorganisierte und zwischenzeitlich institutionalisierte Strukturen der Vernetzung zurückgreifen kann, steht die Männerbildung hier noch sehr am Anfang.⁷⁴

Vorausschicken möchte ich, dass dieses Kapitel nicht aufgrund irgendeiner Parteilichkeit der Forscherin kürzer gerät als das Kapitel Frauenbildung, sondern mit der kürzeren Geschichte und mit der dementsprechend weniger ausführlichen Reflexion der Männerbildner zusammenhängt.

3.3.2.1 Dimensionen

Ziele:

Ziele von Männerbildung sind nach Einschätzung der Experten, die Innenwelt von Männern zu erschließen und die „*Gleichverpflichtung*“ von Männern in der Gesellschaft, was Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit angeht, zu erreichen. Männer sollen gestärkt werden, damit sie wieder Kraft schöpfen und in Auseinandersetzungen gehen. Die Sprachfähigkeit von Männern und die Bereitschaft, sich zu reflektieren bzw. gemeinsam mit Partnerinnen zu reflektieren sollen erhöht werden, damit Männer Traditionen und Übernommenes „*nicht für selbstverständlich*“ nehmen. (D 11)

Männerarbeit verfolgt das „*Rauskommen aus der alten Arbeitsteilung Über-/Unterordnung*“, und strebe Partnerschaft und Gerechtigkeit an. (O 5) Als weiteres Ziel wird Selbstsicherheit genannt, „*dass sie sich ihrer gewiss werden, wie sie geprägt worden sind*“ und Kämpfe durchstehen, wenn es am Arbeitsplatz darum geht, flexible Möglichkeiten für eine gerechtere Arbeitsteilung durchzusetzen (D 14). Als weiteres Ziel wird der Abbau von Homophobie geäußert.

Es geht für die Experten dabei nicht um ein fertiges Konzept, was Männer zu lernen haben, sondern um die Aufforderung auszuprobieren: „*Was passt zu mir?*“.

Der Männerbildner K sieht eine Konfliktlinie in der Zielsetzung von Männerbildung zwischen dem Anliegen „*Männer zu unterstützen, aber auch zu kritisieren*“ (K 8). Häufig wird die Ansicht vertreten, dass Männer es schwer genug haben, Bildungsarbeit sie daher erst auffangen müsse und da abholen, wo sie sind, andernfalls würden sie nicht den Weg in die Männerbildung gehen. Das wertet der Experte auch als strategisch richtig, betont aber, dass Männerbildung „*versichern*“ und „*verunsichern*“ sollte. Dabei geht es ihm um solidarische Kritik. Männerbildung will dieser Männerbildner in größere gesellschaftspolitische und geschlechterpolitische Diskurse eingebettet sehen.

„Ob man nur das Ziel hat, Bildungsangebote nur ganz im engeren Sinne für Männer zu machen, um die irgendwie für die Verhältnisse wieder fit zu machen, oder ob man auch ein weiteres Ziel hat, in dem es auch um Geschlechtergerechtigkeit, um Emanzipation für beide Geschlechter, demokratischere Verhältnisse geht.“ (K 9)

Im letzteren Fall könne man nicht umhin, kritisch zu thematisieren, wie sich Männer kommunikativ verhalten.

Mit der ungeklärten Frage nach der Ausrichtung von Männerbildung einher geht die Tatsache, dass einige Interviewpartner und Workshop-Teilnehmer keine nähere Charakterisierung ihres Männerbildungsansatzes wie „*emanzipatorisch*“ oder „*herrschaftskritisch*“ geben.

Eine deutliche Spannung wurde im Workshop Männerbildung festgestellt zwischen dem Ansetzen am Leidensdruck von Männern, an biografischen Krisen und Selbsterfahrung auf der einen Seite und einer gesellschaftspolitisch orientierten Männerbildung, die das hierarchische Geschlechterverhältnis im Blick hat. Die Teilnehmenden stellten sich und den anderen zahlreiche Fragen: Wie kann in der Bildungsarbeit mit Männern der Schritt von der Selbsterfahrung aus gelingen, weitere Ziele wie Spiritualität und gesellschaftspolitische Themen zu verfolgen? Inwieweit verfolgt die Männerbildung einen Defizit-Ansatz? Wie kann Männern der Nutzen deutlich gemacht werden, den sie von Veränderungen im Geschlechterverhältnis haben?

Teilnehmer:

In der Männerbildung – wie in der Frauenbildung – liegen wenig gesicherte Daten bezüglich der Teilnehmer vor: Im Zugang zu Teilnehmern zeigen sich deutliche institutionenspezifische Unterschiede. Intentionale Männerbildung im kirchlichen Bereich, die an traditionelle, gewachsene Strukturen anknüpfen kann, verfügt zum einen bereits über Zugänge zu Männern (bzw. Männer finden zur kirchlichen Männerbildung), zum anderen ist sie bemüht, den Kreis ihrer Klientel zu erweitern und kritische Akzente zu setzen. In Institutionen politischer Bildung wie etwa Volkshochschulen, in denen Männerbildung vergleichsweise quasi neu einsetzt, zeigen sich wesentlich größere Probleme in der Motivierung von Männern und in der institutionsinternen Legitimierung des Arbeitsschwerpunkts. Generell existiert ein Anspruch, unterschiedliche Lebensphasen, Lebenslagen und soziale Schichten/Milieus anzusprechen. Häufig zählen Männer in Krisen, die Probleme mit Beziehung, Partnerschaft, Kindern haben, zu den Teilnehmern der Männerbildung. Die Haupt-Altersgruppe wird von Experten der kirchlichen Männerbildung mit Mitte/Ende 30 bis Mitte 50 skizziert – d.h. Männer in der Lebensmitte. Nach Aussage eines Experten werden „*Männer mit Normalbiografie*“ angesprochen. „*Aber eben, was heißt Normalbiografie, sehr häufig die, die in Schwierigkeiten*

und Krisen sind." (O 6) Zu weiteren Zielgruppen zählen Väter sowie ältere Männer im Vorruhestand und Rentenalter. Einzelne Experten benennen als weiteres Motiv für Männer, an Männerbildungsangeboten teilzunehmen, neben aktuellen Krisen und Problemen die von ihnen empfundenen Defizite aufgrund ihrer überwiegend auf Beruf ausgerichteten Sozialisation.

Inhalte:

Gefragte Themen der Männerbildung – vor allem im kirchlichen Bereich – sind: Vater-Kind-Angebote, Gesundheit und Körper, Arbeit und Zeit sowie das Spannungsfeld Familie - Beruf. Homosexualität – ein in der Kirche lange tabuisiertes Thema – wird gerade in der kirchlichen Männerbildung zunehmend thematisiert. Bei Trägern der politischen Bildung fragen Männer Angebote wie z.B. Technik und Internet nach. Ein Erwachsenenbildner bezeichnete in diesem Kontext das Bildungsverhalten von Männern als „*praxisnah und nicht reflexiv*“. Im Volkshochschulbereich haben sich am ehesten Bewegungs- und körperbezogene Angebote für Männer bewährt. Männer und Haushalt ist ein Thema, das zunehmend an Familienbildungsstätten und auch Volkshochschulen angeboten wird.

Als Schwierigkeit erweist sich nach Ansicht aller Experten, dass grundsätzliche Themen zum Geschlechterverhältnis nicht gefragt sind. Angebote, die Anfang der 90er Jahre ankamen wie „Mann-Sein heute“ seien derzeit bereits „out“. Die Frage nach dem praktischen Nutzen, nach „Profit“ wird häufiger geäußert: „*Was bringt mir das?*“ (O 7) Das schlägt sich auch im Interesse an berufsbezogenen, kompakten Angeboten mit Anwendungsbezug nieder. Auch die Arbeitslosigkeit macht sich laut der Experten bemerkbar, früher sei mehr Experimentieren möglich gewesen.

Bei der Entwicklung von Ansatzpunkten zur Veränderung des Geschlechterverhältnisses sehen Teilnehmer als Hindernis die Arbeitszeit oder andere Rahmenbedingungen. Weil Erziehungsurlaub und Arbeitszeitreduzierung nicht als mögliche Ansatzpunkte gesehen werden, gehen Männerbildner daher mögliche „Teilziele“ an wie etwa, dass Männer zumindest in den Bereichen Prioritäten setzen lernen sollen, in denen sie selbst entscheiden können – z.B. im Freizeitbereich. Dabei gehen sie davon aus, dass eine intensivere Beschäftigung von Männern mit den Menschen in ihrem sozialen Umfeld (meist sind damit Familie, Partnerschaft und vor allem Kinder gemeint) und eine „*Gleichverpflichtung*“ in der Haus- und Familienarbeit zu Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen beitragen können.

Die offensichtliche Fokussierung der Männerbildung auf die Väter-Thematik reflektieren die Männerbildner durchaus kritisch: Ein Experte hält sie für wichtig, weil er die „*Traditionalisierungsfalle*“ vor Augen hat, die er darin sieht, dass Paare nach der Geburt eines Kindes (wieder) die klassische Rollenteilung praktizieren. Als „*Knackpunkt*“ wertet er dabei die Arbeitszeitfrage. Zum ändern bezeichnet dieser Erwachsenenbildner die Väterarbeit als „*legitime Krücke*“ für Männerarbeit innerhalb seiner kirchlichen Institution. In dieser Organisationskultur sind Leitungssämter weitgehend Männern vorbehalten, eine „*traditionelle Männerkultur*“, für die die „*Innenwelten*“ einen „*blinden Fleck*“ darstellen (L 15).

Ein anderer Männerbildner stellt fest, dass Männer auch in die Familienbildung am ehesten über die „*Vaterschiene*“ (D 1) kommen, eine Formulierung, die er reflektiert: Er habe es „*ein Stück weit*“ akzeptiert, dass Männer am besten über ihre Vaterrolle zu erreichen seien. Damit bringt dieser Experte zum Ausdruck, dass er in der Männerbildung gerne andere Ansätze und Inhalte verfolgen würde, die Männer nicht allein in ihrer Rolle als Vater ansprechen.⁷⁵

Methoden und Formen:

Methoden, didaktische Prinzipien und Formen werden von den Erwachsenenbildnern mit einem emanzipatorischen, erfahrungsbezogenen, erlebnisbezogenen und ganzheitlichen Ansatz verbunden, der die Beschäftigung mit Innenwelten und der Lebenswelt umfasst. Ein ganzheitlicher Ansatz heißt für die Experten, dass auch Bilder, Symbole, Gegenstände dazu dienen können, ins Gespräch zu kommen, dass die seelische Ebene und Körperwahrnehmung angesprochen wird. Erlebnisbezogen bedeutet vor allem bei der Väterarbeit, Männer auch mit ihren starken Seiten anzusprechen.

Als Form der Männerbildung werden gerne Vortragsabende, vor allem mit bekannten ReferentInnen wahrgenommen. Interessanterweise wird hier häufiger der Teilnehmendenkreis geöffnet: Im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Männer“ an einer Volkshochschule wurden Großveranstaltungen mit ReferentInnen, *„die jetzt nicht im ganz engen Sinn Männerbildung waren“* (U 3), angeboten. Aufgrund des geringen Etats und der Diskussionen in der Institution habe der Experte sich für gemischtgeschlechtliche Veranstaltungen entschieden, dies aber vor sich selbst als *„Mogeln“* empfunden. Doch auch ein anderer Kollege schildert diesen Zugang zu Männern. Er arbeitet in der Familienbildung und bietet derzeit keine männerspezifischen Seminare an, sondern setzt auf gemeinsame Veranstaltungen für Männer und Frauen. Angebote wie ein Stammtisch für Väter kamen nicht zustande. Dieser Erwachsenenbildner sieht daher die Notwendigkeit, in Zukunft Männer differenzierter in spezifischen Lebenssituationen anzusprechen. *„Da müsst' man mal fantasieren.“* (D 19) Die Entwicklung hin zu gemischtgeschlechtlichen Gesprächsgruppen gab es interessanterweise – quasi ungewollt – bereits in der Vergangenheit kirchlicher Männerarbeit in den „Männerkreisen“.

Angebote für Männer mit Kindern am Wochenende, die *„profilirt angeboten, gut pädagogisch begleitet und attraktiv vom Programm her“* sind, oder für selbstorganisierte Männergruppen werden ebenfalls angenommen (D3). Mit „Männervespern“ vor Ort, in denen bei kulinarischen Genüssen Referate und Austausch geboten werden sowie mit Männergruppen-Treffen macht die kirchliche Arbeit gute Erfahrungen. Genannt werden weiterhin erlebnispädagogische Ansätze wie auch der Einsatz gruppenspezifischer und kreativer Methoden. Kirchliche Männerarbeit, die sich spirituellen und innerlichen Fragen verpflichtet sieht, findet hierüber bislang nur schwer Zugang zu Männern.

Als wichtiges Ergebnis ist festzuhalten: Männer brauchen mehr Zeit, um miteinander ins Reden zu kommen, von daher sind auch Wochenendangebote wichtig. Und es gibt zu wenig *„Nischen“* für Männer. Die Experten sehen das Bedürfnis eines Teils der Männer an kommunikationsorientierten Veranstaltungsformen, etwa ein Modell, in dem auf einen thematischen Vortrag oder eine themenbezogene Diskussion ein eher informeller, aber dennoch organisierter Gesprächsteil folgt.

Leitung:

Die Männerbildner bezeichnen in den Interviews ihre Rolle als Begleiter und Ansprechpartner für Männer, als Moderator. Sie wollen teilnehmerorientiert arbeiten und grenzen sich von rein kognitiven Bildungsansätzen ab.

Unterschiedliche Positionen in Bezug auf ihre Rolle und Haltung als Männerbildner wurden vor allem auf dem Workshop „Männerbildung“ sichtbar: Die Position, dass es kritische Männer-Ansätze in der Bildung braucht, stand der anderen Position, am Leiden von Männern anzusetzen, gegenüber. Der Eindruck entsteht, dass es sich um stark individuell geprägte Strickmuster handelt.

Ähnlich formulierte dies ein Männerbildner bei einem Treffen der institutionenübergreifenden Projekt-Arbeitsgruppe im Zusammenhang mit der Auswertung der Workshops zu Männerbildung und Frauenbildung. Er ging einen Schritt weiter und fragte sich, inwieweit Männerbildner nicht eine „Selbstverhinderung“ durch Vereinzelung praktizierten, um nicht wirklich handeln und etwas verändern zu müssen.⁷⁶

3.3.2.2 Beispiele

Männergruppe: „Jeder Mann braucht für sich so seine Runde, wo er seine Nische hat.“ Das Angebot einer Männergruppe, die sich seit mehreren Jahren einmal monatlich trifft, ist für den Experten D ein gutes Beispiel gelungener Männerbildung. Ca. 12 Männer aus Hochschule, Industrie, Jugendamt, Architekten und Psychologen, die sich in der zweiten Lebenshälfte befinden, treffen sich regelmäßig in einer Familienbildungsstätte, um über ihre Rolle, über Partnerschaft und Themen wie Zeit für sich, sich selbst wichtig nehmen, Gesundheit zu reflektieren.

Der Leiter dieser Institution bedauert es, dass ein Arbeiter, der zunächst auch die Männergruppe aufsuchte, nicht „gehalten“ werden konnte, doch hat er sich mittlerweile damit abgefunden und kann der Tatsache, dass die Runde relativ homogen zusammengesetzt ist, auch Positives abgewinnen. Erfreulich findet er, dass sich in dieser Gruppe unterschiedliche Männer verständigen (Alter zwischen 30 und 60 Jahren) und gemeinsame Rituale entwickeln können, gleichzeitig aber auch Männer von der kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtung erreicht werden, die zu Kirche keinen Bezug haben.

Folgende Qualitätskriterien nennt der Experte für das Gelingen einer solchen Männergruppe: Die einladende Person muss bekannt und aus der Region sein. Desweiteren hält er ein Angebot in einer größeren Region deshalb für Männer attraktiv, weil eine gewisse Erreichbarkeit damit verbunden wird, aber auch Anonymität bewahrt werden kann. Da zahlreiche Teilnehmer bereits krisenhafte Erfahrungen gemacht haben, entdecken sie die Notwendigkeit einer „Nische“ zur gemeinsamen Reflexion mit anderen Männern, aber auch zum Erleben gegenseitiger Solidarität. Den Themen Krisen und Gesundheit kommt eine große Bedeutung zu. Anzustreben ist nach Meinung des Experten ein Methodeneinsatz, der mit Verhaltensmodifikationen experimentiert.

Einzelveranstaltung „Männer im Alter“

In einer Abendveranstaltung einer Volkshochschule tauschten sich ca. 15-20 Männer mit einem Urologen und einem Sozialwissenschaftler aus. Das Alter der Teilnehmer lag zwischen 50 und 70 Jahren. Im Mittelpunkt standen nicht medizinische Fragen, es ging vor allem das Rollenverhalten von Männern, warum diese sich nicht ändern wollen und was sie davon haben.

Diese Abendveranstaltung zum Thema „Männer im Alter“ war nach der Einschätzung des Männerbildners K „wunderschön“ verlaufen. Eine besondere Bedeutung kam seiner Meinung nach der Anwesenheit einer Männergruppe unter den Teilnehmenden zu, die „eine

ganz andere Sprachkultur und Zugangskultur auch über Gefühle zu reden, auch über ihre Schwierigkeiten zu reden" einbrachte, in die sich die anderen „*einklinken*“ konnten (K 7). Für schwierig hält er allerdings mit Blick auf die Institution, den großen organisatorischen Aufwand angesichts der relativ kleinen Zahl von Teilnehmern zu legitimieren.

Fazit

Auf dem Männerbildungs-Workshop fand eine Auseinandersetzung statt bezogen auf die Frage, wieviel Versicherung und wieviel Verunsicherung von Teilnehmern sein darf. Dazu gab es bei den Experten kein einheitliches Urteil. Die Mehrheit der Männerbildner möchte am Verständnis für die Schwierigkeiten von Männern ansetzen, dagegen sehen sie Verunsicherung sowie kritische Anmerkungen zu Verharrungstendenzen von Männern angesichts der geringen Zahl an Teilnehmenden, die es weiter zu gewinnen gilt, als nicht sinnvoll an. Benannt wurde der Bedarf an Fortbildung, Austausch und Vernetzung in der Männerbildung. Hier bestünde die Möglichkeit, dass Männerbildner sich gegenseitig ermutigen und qualifizieren, um auch „Risiken“ einzugehen.

Wie in den Interviewergebnissen deutlich wurde, bezieht Männerbildung je nach Institution aufgrund kleiner Teilnehmerzahlen auch Frauen als Teilnehmerinnen mit ein, aber auch aufgrund des Wissens, dass Frauen häufig die treibenden Kräfte in Sachen (geschlechterbezogener) Weiterbildung sind. Dies wird von den Anbietern her „verdeckt“ gehandhabt und nicht unbedingt explizit ausgeschrieben.

Das veranlasst mich zu folgenden Überlegungen: Die Experten reflektieren selbstkritisch, inwieweit es sich hier um „Männerbildung“ handelt. Diese Auseinandersetzung erfolgt allerdings ausschließlich in den Interviews, d.h. einer Forscherin gegenüber, nicht im Workshop als Raum für kollektive Auseinandersetzungen und Klärungen. Wird hier möglicherweise zum Teil bereits geschlechterbezogene Bildung mit Frauen *und* Männern praktiziert? Oder könnte es heißen: Männerbildung ist, wenn (auch) Männer zu geschlechterbezogenen Themenangeboten kommen?

Gleichzeitig wird in den verschiedenen Angeboten eine Art „Stufenmodell“ sichtbar, wenn es auch nicht von den Experten als solches formuliert wird: Über Angebote für Frauen und Männer und/oder über eine Event-Orientierung wie das Schwerpunktthema „Männer“ im Semesterprogramm und große Veranstaltungen und Vorträge erhoffen Männerbildner den Weg zu gezielten prozessorientierten Angeboten für Männer.

Ansatzpunkte für Qualitätskriterien in Ansätzen von Männerbildung wurden im Workshop nicht übergreifend und auch in den Interviews nur vereinzelt explizit genannt.⁷⁷ Sie zeigen sich vor allem in Bezug auf die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit: Institutionenübergreifende Vernetzungen von Männerbildnern und Interessierten werden als wichtig erachtet. Angebote in der Region sind günstig. Als positiv für das Gesprächsklima unter Männern erweist sich, wenn existierende Männergruppen in die Planung einzelner Veranstaltungen miteinbezogen werden. Zielgruppen- bzw. interessenbezogene Angebote für unterschiedliche Männergruppierungen und Lebensphasen sowie für Anlässe wie Krisen werden eher wahrgenommen als undifferenziert allgemein für Männer ausgeschrieben Veranstaltungen. Desweiteren lässt sich aus bisherigen Erfahrungen von Männerbildung auch für geschlechtsheterogen zusammengesetzte Bildung schlussfolgern, dass längere Phasen geschlechtshomogener Gruppenarbeit es Männern ermöglichen, über sich reden zu können. Möglichkeiten zum Erzielen von Verhaltensmodifikationen sehen die meisten

Männerbildner eher über den themenbezogenen Einsatz spezifischer Methoden als in kritisch-reflexivem Vorgehen.

In Bezug auf Zielsetzung und Inhalte ist es wichtig, Bildungsangebote für Männer auf einen konkreten, erkennbaren Nutzen zu fokussieren. Allerdings sind hier weitere Klärungen notwendig, was etwa unter „Nutzen“ verstanden und was mit „kritischer“ Auseinandersetzung verbunden wird. Dazu gehört auch die Einbindung von Männerbildung in die geschlechterbezogene theoretische und geschlechterpolitische Diskussion.

3.3.3 „Zum Glück sind wir unterschiedlich“? – Geschlechterbezogene Erwachsenenbildung mit Frauen und Männern

Die sogenannte „koedukative“⁷⁸ Erwachsenenbildung stellt den „Normalfall“ bzw. den Mainstream der Erwachsenenbildung dar – auch wenn Frauen in vielen Bereichen der allgemeinen Bildung den Hauptanteil an TeilnehmerInnen stellen. Deziert geschlechterbezogene Bildungsangebote für Frauen *und* Männer zur Geschlechterthematik gab es vereinzelt bereits im „Vor-Gender-Zeitalter“, sie sind also keine Erfindung der 1990er Jahre oder gar des 21. Jahrhunderts. Was aber ist das Neue an dem aktuellen Diskurs zu Gender in der Erwachsenenbildung? Warum erregt er soviel Aufsehen?

Die Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung hängt eng mit der Diskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung zu „Gender“ und der politischen Strategie des „Gender Mainstreaming“ zusammen. Die Geschlechterperspektive stellt im Kontext von „Gender Mainstreaming“ eine Querschnittsperspektive auf die gesamte Bildungsarbeit dar. Das bedeutet, dass es – neben organisationsbezogenen Veränderungen – verstärkt um die Entwicklung einer „geschlechtergerechten Methodik und Didaktik“ gehen muss: Weder Frauen noch Männer sollen in der Erwachsenenbildung benachteiligt werden, vielmehr sollen ihre Interessen berücksichtigt werden. „Geschlechterbezogene Erwachsenenbildung“ aber zielt auf einen Ausschnitt der gesamten Erwachsenenbildung. „Geschlechterbezogene Erwachsenenbildung“ mit Frauen *und* Männern meint intentionale Angebote, die geschlechtsheterogen zusammengesetzte Zielgruppen ansprechen und/oder sich inhaltlich mit Geschlechterthematiken beschäftigen.⁷⁹

Was allerdings ErwachsenenbildnerInnen unter „Gender“ verstehen, scheint sehr unterschiedlich zu sein. In den Institutionen der Erwachsenenbildung findet häufig eine Gleichsetzung von „Gender“ mit „Frauen“, von „geschlechtergerechter/geschlechterbezogener Bildung“ mit „Frauenbildung“ statt. Ebenso wie die eigenständigen geschlechterbezogenen Angebote so werden auch die gemischtgeschlechtlichen mit Gender-Perspektive häufig „additiv“, d.h. als Ergänzung zu anderen Bildungsinhalten und nicht als Querschnittsaufgabe für die gesamte Arbeit gesehen.

Im folgenden will ich entlang der verschiedenen Dimensionen und an ausführlicheren Beispielen geschlechterbezogener Bildung auf Erfahrungen und Herausforderungen eingehen, die von den ExpertInnen geschildert wurden. Wie reflektieren ErwachsenenbildnerInnen bzw. Frauen- und MännerbildnerInnen die Geschlechterperspektiven in der Erwachsenenbildung mit Frauen *und* Männern? Welche Qualitätskriterien einer geschlechtergerechten Bildung werden genannt bzw. implizit sichtbar?

3.3.3.1 Dimensionen

Ziele:

Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechterdemokratie, Chancengleichheit für Frauen und Männer werden als Ziele einer geschlechterbezogenen Bildung genannt, bislang jedoch wenig konkretisiert. Die Diskussionen und Erörterungen ranken stärker um die Frage, was die Gender-Diskussion für die eigenständigen Ansätze – vor allem die Frauenbildung – bedeutet und wie die Gender-Perspektive politisch einzuordnen ist.

Inhalte:

Einzelne Interviewte verfügen über Erfahrungen mit geschlechterbezogener Bildung mit Frauen *und* Männern. Die Angebote umfassen dabei – je nach Institution – Angebote für Paare zum Thema „Eltern werden“ oder Kommunikations- und Konfliktseminare, Veranstaltungen für Singles, offen ausgeschriebene Angebote für Frauen und Männer zum Thema Geschlechterdialoge, Unterschiede zwischen den Geschlechtern, eine Lernwerkstatt für Menschen im Dritten Lebensalter, Geschlechtergeschichte.

Andere ExpertInnen wiederum haben zwar nicht unbedingt geschlechterbezogene Themen-seminare durchgeführt, verweisen aber auf die Querschnittsperspektive in ihren Seminaren und thematische Einheiten zur Geschlechterdimension der jeweiligen Themen. Nicht alle Seminare beinhalten bereits in der Themenstellung Frauen *und* Männer, richten sich aber an beide wie etwa eine Großveranstaltung zum Thema „Gewalt von Männern“.

Rahmenbedingungen:

Gender als Querschnittsaufgabe ist in keiner der befragten Institutionen zum Zeitpunkt der Untersuchung verankert. Dies hat sich im Laufe des Untersuchungszeitraums insofern verändert, als in einer Institution einer Referentin ein Mandat für Gender übertragen wurde.⁸⁰ Häufig werden Angebote für Frauen *und* Männer mit Gender-Perspektiven von engagierten Frauenbildnerinnen und – allerdings wesentlich seltener und punktueller – von engagierten Männerbildnern bzw. Männern in der Erwachsenenbildung initiiert. Bereits in den 80er Jahren gab es Angebote für Frauen und Männer, je nach Institution ausgerichtet auf Familien, Paare, häufig mit dem Schwerpunkt Kommunikation und Konflikte in Geschlechterbeziehungen. Gegenwärtig kommt diesen Angeboten mit der Diskussion um Gender – im theoretischen wie politischen Diskurs – eine neue Bedeutung bzw. Herausforderung zu. Es gilt in den Institutionen zu reflektieren, welche Ziele sie in Bezug auf Geschlechterverhältnisse in Gesellschaft und Bildung vertreten, welche Konstruktionen von Geschlecht ihren Bildungsangeboten inhärent sind und inwieweit diese verändert werden sollen.

Teilnehmende:

Die Angebote werden von Paaren, Singles, MultiplikatorInnen in der Erwachsenenbildung, Menschen verschiedener Generationen (besonders auch im Vorruhestand und im sogenannten Ruhestand) wahrgenommen. Immer wieder berichten die ExpertInnen von Schwierigkeiten, wenigstens annähernd so viele Männer wie Frauen in die Seminare zu bekommen. Gute Erfahrungen weisen Kooperationen von Frauenbildnerinnen und Männerbildnern auf, die auf „ihre“ Teilnehmenden zurückgreifen können.⁸¹

Dazu ein Beispiel: Ein Experte in einer Familienbildungsstätte schildert es als schwieriges Unterfangen, Paare in prozessorientierte Seminaren zu lotsen. Nach seinen Erfahrungen sind Männer zwar bereit, sich mit Vater-Sein auseinanderzusetzen, zeigen jedoch zu dem Zeitpunkt als werdende Väter – möglicherweise auch die Mütter – kein Interesse, wenn es um Rollenklärungen in Partnerschaft und arbeitsbiografische Reflexionen geht. Er sieht hier

die Bildungsarbeit gefragt, findet selbst aber noch nicht den richtigen Zugang vor allem zu den Männern, die sich bereits über die „*Vaterschiene*“ im Haus befinden. „*Mit solchen Themen kommen wir vor der Geburt der Kinder fast nicht ran an die Paare.*“ (D 8)

Der Männerbildner sieht die Anforderung an Bildungsarbeit, fantasievoller zu werden und verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten zu entwickeln, vor allem für diejenigen Männer, die bereits den Zugang zur Institution gefunden haben.

Um neue Zielgruppen zu erreichen, werden in der Einrichtung neue Kooperationen etwa zu Institutionen wie dem Jugendamt geknüpft, um etwa Finanzierungen für die Teilnahme sozial „schwächerer“ Einkommensgruppen zu ermöglichen. Das Projektkonzept mit dem Titel „*Mama, Papa & Co*“ bietet Räume für Paare und auch für Frauen und Männer getrennt an. Es knüpft an die Tradition der Eltern-Kind-Gruppen in den Familienbildungsstätten an, die aber zu 98% von Frauen mit Kindern besucht werden. Bei dem neuen Konzept arbeiten eine Dozentin aus der Frauen- und ein Dozent aus der Männerbildung mit.

„Ich glaub', in unserer Zeit ist es die adäquatere Form, Familien zu begleiten, wo Männer einerseits in ihrem Vater-Sein stark in die Pflicht genommen werden, aber wir andererseits auch dann als Familienbildungsstätte so Nischen anbieten, wo Männer untereinander, Paare und...also praktisch die...die verschiedenen Rollen, die dann eben da sind ihr Forum haben.“ (D 10)

Methoden und Formen:

Vorträge für Paare, Männer und Frauen laufen bei allen Veranstaltern gut. Auch Wochenendseminare werden zum Teil zum Mann-Frau-Themenbereich durchgeführt. Wochenendseminare in der kirchlichen Bildungsarbeit lenken zu Themen wie etwa „*Zum Glück sind wir unterschiedlich*“ einen ressourcenorientierten Blick auf die Geschlechterdifferenz, auf die Unterschiede von Frauen und Männern. Dabei stehen deren Fremd- und Selbstbilder im Zentrum.

Bildungsangebote, wie sie in der Frauenbildung entwickelt wurden, werden für die gemischtgeschlechtliche Bildung modifiziert. Für Menschen ab 50 Jahren etwa wird die Möglichkeit geboten, in Gruppen in einer Mischung aus Selbstorganisation und pädagogischer Begleitung gemeinsame Projekte zu entwickeln und dabei Schlüsselqualifikationen zu erwerben und auszubauen. Die Geschlechterperspektive bildet hier eine Querschnittsperspektive im Konzept. Ebenfalls stärker in Richtung selbstorganisiertes Lernen gehen Erfahrungen mit Gruppenangeboten. So werden Grundkonzeptionen für geschlechterbezogene Gesprächsgruppenangebote gemacht, die auf eine bestimmte Lebenserfahrung zugespißt sind. In einer Institution wird ein Seminar von etwa fünf Abenden mit der Option angeboten, dass daraus eine Gruppe entstehen kann.

Innerhalb des Projektzeitraums konnte – vermittelt über die Projektarbeitsgruppe – beobachtet werden, dass zunehmend Fortbildungen für MultiplikatorInnen in der Bildungsarbeit – Erwachsenenbildung, Schule, außerschulische Jugendarbeit – zur Gender-Thematik geplant werden. Nach innen, in die Institutionen, richten sich die Aktivitäten der engagierten ExpertInnen, indem diese etwa gemeinsam mit Kollegen Jahrestagungen zum Gender-Ansatz gestalten, Studientage zum Gender Mainstreaming organisieren und/oder institutionenübergreifende und -interne Gender-Arbeitsgruppen bilden.

Bei den Ansätzen geschlechterbezogener Bildung mit Frauen *und* Männern wird ein Methodenmix aus verschiedenen Herangehensweisen wie Rollenspiele, assoziatives Arbeiten, soziometrische Übungen, theoretische Inputs, Übungen aus der Erlebnispädagogik, körperorientierte Angebote, erfahrungs- und biografieorientierte Methoden sichtbar. Entschei-

dend für den Methodeneinsatz und dessen Bewertung ist die Anlage der Veranstaltung, die geschlechterbezogene Grundposition und Zielsetzung. Um dies zu verdeutlichen, will ich kurz auf ein Beispiel eingehen.

Eine Methode, die ein Erwachsenenbildner in einem offen ausgeschriebenen Tagesseminar zur Mann-Frau-Thematik gewählt hat, um Verständnis für Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu ermöglichen, stellt eine spielerische Körpererfahrung dar: Zwei Männer stehen auf einer Leiter, fünf Frauen sitzen im Kreis. Daran schließen sich Fragen zum Erleben der jeweiligen Positionen an, dazu, was der jeweilige Platz ermöglicht bzw. verhindert. Schwierig an einer solchen Anlage und methodischen Vorgehensweise ist, dass geschlechterzuschreibende Setzungen vollzogen werden, Männer „sind“ statusorientiert und auf der Leiter, Frauen „sind“ bindungsorientiert und „unten“. Es findet kein Perspektivenwechsel statt.

Leitung:

Anforderungen an Leitung gehen in Richtung geschlechtsbezogene biografische Selbstreflexivität, Kompetenzen in Blick auf die Kommunikation der Geschlechter, Konfliktfähigkeit, geschlechterdifferenzierende oder -neutrale Sprache, theoretische Kenntnisse, Zeit und Geld als Rahmenbedingungen. In Zusammenhang mit stärker selbstorganisierter und projektorientierter geschlechterbezogener Bildung wird Leitung von den ExpertInnen als Moderation verstanden. Für notwendig werden aus Frau und Mann bestehende Teams erachtet. Das Thema „Verunsicherung in der Zusammenarbeit von Frauen und Männern in der Leitung“ wird in den Interviews deutlich. Ein Erwachsenenbildner, der punktuell geschlechterbezogene Seminare anbietet, benennt aber auch die mangelnde Auseinandersetzung mit Männerforschung. Auf seine Argumentation möchte ich im folgenden Beispiel kurz eingehen:

Auf die Frage der Interviewerin, warum ein erfolgreich durchgeführtes Seminarkonzept trotz großer Nachfrage nur einmal mit anderen Zielgruppen wiederholt und dann nicht wieder aufgenommen wurde, antwortete der Interviewpartner:

B: Man ist eigentlich so eingedeckt mit Arbeit, daß man solche Dinge dann wirklich längerfristig vereinbaren muß oder halt dann wirklich in der Hektik des Alltags nicht dazu kommt, das entsprechend wirklich voranzutreiben.

I: Machen Sie da gerade eine Trennung zwischen Alltagsarbeit und zusätzlicher Arbeit?

B: (...) Jede Veranstaltung, an der man selber als Teamer mit ist, ist außerhalb des Alltags, weil sie neben dem Alltag, der mit sehr viel Organisation zu tun hat, dann einfach auch noch Zeit und Muse brauchen, sozusagen pädagogisch zu arbeiten, sich inhaltlich einzuarbeiten, sich vorzubereiten, sich methodisch-didaktische Überlegungen zu machen, und das ist zeitintensiv. Und das kann man eben im Rahmen des alltäglichen Ablaufs nur bedingt, diese Freiräume sich schaffen. Und da ist meine Kollegin natürlich auch aufgrund ihrer Vergangenheit, also Stichwort an der Universität zu arbeiten, mittlerweile so profund, daß sie eher die Dinge so gut sieht als ich, der dann eben sich erst nochmal mit Männergeschichte auseinandersetzen muß. Für sie wäre es sicher einfacher gewesen zu sagen, ja gut, ich mache das wieder, aber ich habe dann schon das Bedürfnis auch gespürt, ich will mich inhaltlich noch sicherer im Sattel auch fühlen mit dem Thema und dazu brauche ich die Zeit, die ich dann aber bislang einfach noch nicht hatte. Und das ist der Hintergrund, weshalb es eben dann bislang noch keine Fortsetzung gefunden hat. (B 16)

Der Erwachsenenbildner reflektiert hier seine Unsicherheit, was die Auseinandersetzung mit der Männerforschung anbelangt und führt den Faktor Zeit und mangelnde Kapazitäten an. Die Aussage „*Man ist eigentlich so zugedeckt mit Arbeit*“ wirft ein Licht auf die jeweiligen Prioritätensetzungen, aber auch auf den Kontext, die Inhalte von Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, die häufig erfolgende Trennung von Organisation und der inhaltlichen

Entwicklung sowie praktischen Durchführung von Veranstaltungen. Deutlich benennt er den unterschiedlichen Wissensstand im Vergleich mit der Kollegin. Die Mischung aus, „*sich nicht sicher zu fühlen*“, und „*eigentlich keine Zeit zu haben für Zusätzliches*“ zeigt auch, dass geschlechterbezogenes Arbeiten bei ihm lediglich eine punktuelle Beschäftigung, aber keine kontinuierliche Querschnittsaufgabe darstellt, was es aber offenbar für die Kollegin ist.

Als Instrument zur Hilfestellung für DozentInnen zur Planung von Veranstaltungen unter geschlechterbezogenen Perspektiven hat eine Arbeitsgruppe aus der kirchlichen Erwachsenenbildung eine Checkliste entwickelt, die auch die Dimension der Leitung speziell unter die Lupe nimmt.

3.3.3.2 Beispiele

Im folgenden will ich drei Beispiele herausgreifen, die von den ExpertInnen im Zusammenhang mit Erfahrungen in der geschlechterbezogenen bzw. geschlechterbewussten Arbeit mit Frauen *und* Männern in den Interviews genannt wurden.⁸² Erfahrungen mit „Gender Trainings“ lagen bei den Interviewten zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor. Ein Beispiel zeigt eine Kurskonzeption, die projektorientiert stattfindet und sich an Frauen und Männer ab 50 Jahren aufwärts richtet. Die anderen Angebote stellen eine Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema „Frauen- und Geschlechtergeschichte“ sowie ein Fortbildungskonzept für Mitarbeiterinnen in der Familienbildung dar. Letzteres thematisiert geschlechterbezogene Gesichtspunkte nicht explizit, dennoch habe ich das Beispiel aufgenommen, da hier von der Expertin die Frage der Verankerung der Geschlechterperspektive nochmals deutlich gestellt wird. Ich skizziere die Angebote nur kurz. Mein Interesse richtet sich darauf, welches Verständnis und welche Chancen und Schwierigkeiten im Blick auf geschlechterbezogene Bildung sichtbar werden bzw. welche Fragen sich aus der Auseinandersetzung der ErwachsenenbildnerInnen mit der Thematik ergeben.

„Lernwerkstatt 50plus“ für Frauen und Männer ab 50

Das Konzept orientiert sich an Lebenssituationen von Menschen im 3. Lebensalter. Es greift vier Schwerpunktthemen auf: Lebenssituationen und Lernbiografien der Teilnehmenden, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, Projektentwicklung und -durchführung, Reflexion des Lernprozesses. Das Kurskonzept besteht aus drei Werkstattphasen – einer Vorbereitungs-, einer Projekt- und einer Reflexionsphase – mit besonderen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten. Es finden 12 Werkstatt-Treffen im Zeitraum von vier Monaten statt.

Das Konzept „Lernwerkstatt 50plus“ bezieht sich auf gesellschaftliche Veränderungen, vor allem das zunehmend frühere Ausscheiden aus dem Berufsleben, die Individualisierung und Vereinzelung, das Zunehmen von Singlehaushalten und die Zunahme der Lebenserwartung. Es zielt auf selbstorganisiertes Lernen von Menschen im Dritten Lebensalter und ist ein Beispiel für projektorientiertes Arbeiten in der Erwachsenenbildung. Die Geschlechterthematik wird nicht „vorgeschrieben“, sondern es wird Raum dafür gelassen, dass sie sich entwickeln kann, um dann aufgegriffen und bearbeitet werden zu können.

Welche Erfahrungen macht die Expertin mit diesem Angebot?

„Das ist meine Erfahrung, das sind nicht die typischen Männer, die da auftauchen. Also deshalb ist Mann und Mann oft etwas sehr unterschiedliches. (...) Wir haben eine Reihe von Männern im Vorruhestand. Und die interessiert schon so ein Angebot. (...) Und da ist mein Feld und meine Zielsetzung, Kursleiterinnen oder Werkstatteleiterinnen, Moderatorinnen so auszurüsten, dass sie damit umgehen können. (...) Ja, ja, ich sage jetzt mal, das hat ja, das ist ja ein projektorientiertes Arbeiten. Und von daher denke ich, dass es hochgradig geeignet ist, Männer und Frauen zusammenzuführen, weil es einmal eine Vernetzung und eine Teamarbeit braucht. Da bringen Frauen ganz viel mit, Männern gefällt oft, sagen wir mal, das Stichwort Projekt und dass eine Sache im Mittelpunkt steht. Und da kommen natürlich unterschiedliche Erwartungen zusammen, gar keine Frage. Und jetzt ist es genau die Kunst oder die Herausforderung an die Moderatorin, dieses zusammenzuführen und nicht aufeinanderprallen zu lassen. (...) Also das sind Grundkonstellationen, die wir kennen.“ (I 8)

Die Erwachsenenbildnerin schildert außerdem die Konsequenzen und Anforderungen an die Leitung selbstorganisierter Gruppen: *„Das entthront einen“* (14). Erforderlich ist die eigene biographische Selbstreflexion der Leitung vor allem auch, was die Werthaltung gegenüber dem anderen Geschlecht anbelangt. Notwendig ist zudem, auf die Kommunikation zwischen den Geschlechtern eingehen zu können, etwa wenn unter den Männern Vielredner sind bzw. Frauen Männern stets den Vortritt im Erzählen lassen.

Ihr Traum sind gemischtgeschlechtliche Teams, welche aber zu teuer seien: *„Bei solchen Querschnittsaufgaben dürfen Sie überhaupt nicht den Stundenlohn ausrechnen“*. (21)

Die selbstgewählten Themen der Gruppen bringt die Expertin in Zusammenhang mit dem methodischen Vorgehen:

„Meine Wahrnehmung ist, weil wir den thematischen Rahmen nicht vorgeben, besetzen sie die Themen, die ihnen wichtig sind und da ist eben das Männer-Frauen-Thema ein wichtiges und Männer-Frauen-Kontakte.“ (23)

Expertin Y stellt für die Erfahrungen mit ihrer Konzeption einer geschlechtergerechten Bildung fest, dass Formen selbstorganisierter Bildung Frau-Mann-Themen fördern. Für wichtig hält sie die Differenzierung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Für diese Anforderungen sieht sie dahingehend einen Fortbildungsbedarf für Kursleitende, die unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen von Frauen und Männern zusammenzuführen und *„nicht aufeinanderprallen zu lassen“*.

Sichtbar wird, dass diese Expertin über Wissen zur Kommunikation zwischen Männern und Frauen verfügt. Gleichzeitig analysiert sie auch Verhaltensweisen und Interessen bei Männern und Frauen: *„Das sind nicht die typischen Männer“* oder dass Frauen mehr Interesse an Teamarbeit und Männer mehr Interesse am Projekt mitbringen. Sie bezieht sich dabei auf sozialwissenschaftliche Untersuchungen zum Verhalten von Frauen und Männern. Hier zeigt sich eine mögliche reifizierende Wirkung von Forschungsergebnissen.

Damit geht es mir keineswegs darum, mögliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu leugnen, vielmehr will ich auf die Frage aufmerksam machen: Inwieweit ist welches Wissen zur Geschlechterperspektive auf welcher Ebene (Kommunikation von Männern und Frauen, soziale Konstruktion Geschlecht etc.) nützlich für eine geschlechterbezogene Bildung? Wie sind die Transfer-Prozesse in die eigene Praxis? Was muss möglicherweise auch *„verlernt“* werden? Ein solches offenes, projektorientiertes Lernen stellt neue Anforderungen an die ErwachsenenbildnerInnen als MittlerInnen im Geschlechterverhältnis. Dazu brauchen sie Gender-Kompetenzen und -Wissen. Auffallend in dem Beispiel ist, dass die Interviewpartnerin davon spricht, Interessen von Frauen und Männern *„nicht aufeinanderprallen zu lassen“*. Findet hier das Zweikulturenthorem Anwendung? Was bedeutet

Konfliktorientierung unter Gender-Gesichtspunkten? Wie können Geschlechterdimensionen aufgegriffen werden, ohne dass Differenzen festgeschrieben werden, aber sehr wohl Interessen benannt werden?

Fortbildung für LehrerInnen zum Thema „Männer- und Frauengeschichte“

Eine Erwachsenenbildnerin und ein Erwachsenenbildner haben eine mehrtägige Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen zum Thema „Frauen- und Männergeschichte“ konzipiert und durchgeführt. Kleingruppen mit persönlichem Erfahrungsaustausch und biografischem Arbeiten, Referate und Diskussionen im Plenum fanden mit 25 Teilnehmenden statt.

Der Experte schildert den Verlauf:

B: Da war die Resonanz insofern enorm, dass wir eben über 150 Anmeldungen hatten auf 25 Plätze. (...) Also wir haben uns natürlich, weil wir ja auch gemischtgeschlechtlich arbeiten und gearbeitet haben, die Kollegin hat die Geschichte der Frauenbewegung bis zu den aktuellen Diskussionen aufgearbeitet und ich habe so ein bisschen Ansatzpunkte gegeben über dieses ja nach wie vor sehr defizitär ausgeprägte Männergeschichtsthema. Männerbilder, woran orientieren sich Männer bei ihrer Rollenfindung, Identitätsfindung und ähnlichen Dingen und habe da eben auch versucht, einen Abriss über zumindest die Geschichte im 20. Jahrhundert zu geben. Und dann haben wir uns natürlich eben wechselseitig co-moderierend und teilnehmerorientiert arbeitend versucht jeweils dem eigenen und dem anderen Geschlecht zu nähern mit ihren Blickwinkeln und Facetten der Ausprägung. (...)

Wir haben Elemente biographischen Lernens eingebaut, um damit auch den Versuch einmal auch mit Hilfe von solchen Kurzbiographien sowohl von Männern als auch von Frauen zu arbeiten: ‚Kann ich mich in einer Person wiederfinden, die in der Geschichte oder in der Gegenwart eine Rolle gespielt hat?‘ Wenn ja, ‚Was sind da die Punkte, wo gibt es Überschneidungspunkte zu meiner Biographie?‘ und solches Vorgehen.

I: Was war Ihnen wichtig? Was war ein wichtiger Zugang?

B: Ja, also das Spannende war ja da auch diese Auseinandersetzung über Geschlechterkonstruktion, -dekonstruktion und da einfach auch, also jetzt aus meiner Sicht desjenigen, der da als Referent mit vorne gestanden hat. Es gibt sicher auch unterschiedliche Bewertungen in diesem Zusammenhang. Also meine Kollegin vertrat – wird wahrscheinlich auch heute noch immer diese These vertreten und sagen –, dass Geschlechter absolut konstruiert sind, und da habe ich eine andere Position einfach. Und das war dann eigentlich sehr interessant, sich damit auseinanderzusetzen und diese Diskussion dann auch mit den Teilnehmenden zu führen. (B 7,8)

Diese Fortbildung, die auf überaus große Resonanz stieß, ist ein Beispiel dafür, wie in berufsbezogenen Fortbildungen Erkenntnisse der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung Eingang finden können. Ebenso wird auf verschiedene methodische Elemente der TeilnehmerInnenorientierung – wie sie z.B. aus Frauenbildungsansätzen bekannt sind – zurückgegriffen wie etwa das Arbeiten mit Biografien. Deutlich wird die Bedeutung der Zusammensetzung der Leitung: Leiterin und Leiter weisen Unterschiede in der Rezeption von geschlechtertheoretischen Ansätzen auf, die mit den Teilnehmenden diskutiert werden. Dabei zeigt sich, dass Geschlecht als Inhaltsdimension zum Bewusstmachen unterschiedlicher Positionen und Vorstellungen von Frau- und Mann-Sein, von „Natürlichkeit“ der Geschlechterunterschiede bzw. die Reichweite der sozialen Konstruktion von Geschlecht beitragen kann.

Qualifizierung in Grundlagen der Familienbildung

Die Qualifizierung richtet sich an DozentInnen und umfasst sechs Bausteine, die innerhalb von zwei Jahren berufsbegleitend angeboten werden. Die Bausteine behandeln den Lernort Familienbildungsstätte, Veranstaltungsplanung, Leitung, Methoden, Arbeiten in und mit der Gruppe, religiöse Werte.

„Also um vielleicht auch die Abwertung zu vermeiden.(...) Wir haben so ein Bausteinmodell entwickelt mit Grundlagen Familienbildung, mit Zertifikat. (...) Und alle, die da mitmachen, (...), das sind die, die auf Sprache achten, die ein anderes Verständnis von Frauen/Männern haben (...), die so ein ähnliches Konzept wie ich haben und wiederum die, die unsere Multiplikatorinnen darauf ein Stück trimmen. Aber du würdest es (das Geschlechterthema, G.K.) nicht finden.“
(A 16)

Die Frage, ob Geschlecht als Inhalt thematisiert werden soll oder nicht, beschäftigt die Expertin im Interview in Bezug auf ein neu entwickeltes Bausteinmodell. Bei Fortbildungen in der Familienbildung ist ihrer Ansicht nach der Blick auf Geschlechterunterschiede immer selbstverständlicher geworden, allerdings immer in Abhängigkeit von den jeweiligen ReferentInnen. Geschlechterdifferenzierende Sprache ist für sie dabei ein Indikator. Da viele Frauen mit feministischer Ausrichtung Fortbildungen in Familienbildungsstätten leiten, sieht sie keine Gefahr, dass der Geschlechteraspekt nicht berücksichtigt würde. Da dies so selbstverständlich sei, wären Frauen und Männer in der Konzeption nicht immer explizit benannt. Doch sie fragt sich anlässlich des Interviews, ob das Thema tatsächlich so „selbstverständlich“ ist und wie der Umgang damit aussehen sollte: *„Ist das jetzt mein blinder Fleck oder ist es auch so selbstverständlich, dass man es nochmal thematisieren muss.“* (17)

„Also um vielleicht auch die Abwertung zu vermeiden“ – diese eingangs geäußerte Vermutung der Expertin, weshalb das Geschlechterthema nicht in der Konzeption – mit ihrer Beteiligung – verankert ist, widerspräche aber der von ihr angenommenen Selbstverständlichkeit.

Grundsätzlich ist m.E. zu trennen zwischen der professionellen Auseinandersetzung von Frauen mit dem Themenbereich und der konzeptionellen Verankerung der Geschlechterperspektive. Das Beispiel wirft die Frage auf, wann Gender-Aspekte explizit als Inhalt verankert und thematisiert werden sollen.

Fazit

Blinde Flecken und offene Rechnungen

In den geschlechterbezogenen Veranstaltungen zeigt sich häufig, dass Männer bei den Teilnehmenden in der Minderheit sind, Frauen scheinbar mehr Interesse an dem viel beschriebenen „Dialog“ zeigen. Doch liegt das nicht allein an den unterschiedlichen Interessen und Vorbehalten, sondern auch an den Ausschreibungen und in welchen Kontexten mit welcher Tradition eine Veranstaltung angeboten wird, d.h. wenn etwa in bisherigen Veranstaltungen für Frauen auch „Gender-Themen“ vorkommen, aber Männer dabei nicht explizit angesprochen werden.

Das Benennen von Männern und Frauen, der Geschlechterthematik, war der Ausgangspunkt eigenständiger geschlechterdifferenzierender Bildung. Frauenbildung kann auf eine 30jährige Geschichte zurückschauen. Gewinnt damit die Geschlechterperspektive an Selbstverständlichkeit? Zwei extreme Praxen werden deutlich: Die punktuelle Reifizierung der Geschlechterdifferenz und die De-Thematisierung, etwa indem die Geschlechterperspektive selbstverständlich scheint.

Auch wenn die Geschlechterperspektive einigen ExpertInnen mittlerweile „selbstverständlich“ (vgl. Meuser 2000, Bourdieu 1997) zu sein scheint, so ist doch festzustellen, dass die Umsetzung in Bildungskonzepte und Institutionen zu wünschen übrig lässt. Wenn also die Kategorie Geschlecht nicht eine Lern- und Qualifikationskategorie darstellt, sondern lediglich eine analytische Fähigkeit und Sensibilität bezeichnet, dann kann sie auch nicht zum „selbstverständlichen“ Werkzeug, Inhalt und zum Maßstab für Qualitätskriterien avancieren.

Gleichzeitig ist es notwendig, auch die Begrenzungen durch die jeweilige Institution in den Blick zu nehmen: Nicht alles kann mit Inhalten und Konzepten abgedeckt werden, wenn die Zugangsvoraussetzungen für bestimmte Gruppierungen nicht gegeben sind. So ist zu prüfen, welche Institutionen welche Männer/Frauen erreichen.

Institutionelle Kooperation und Konkurrenz in der Vernetzung

Ansätze geschlechterbezogener Bildung bewegen sich deutlich in einem Feld von Vernetzung, Kooperation und Konkurrenz: Kooperation und Vernetzung ist bei diesen Themen für alle Träger von Bedeutung. So finden etwa Alleinerziehenden-Seminare für Frauen und Männer in Kooperation von Institutionen bzw. Abteilungen innerhalb von Organisationen statt, die jeweils in der Frauen- und Männerbildung einen Namen und eine „Kundschaft“ haben.

Gleichzeitig wird auch Konkurrenz sichtbar, wenn etwa Institutionen wie Volkshochschulen nun etwa in „traditionelle“ geschlechterbezogene Themenbereiche von Familienbildungsstätten vordringen, die Eltern, Familien, Paare zur Zielgruppe haben. Inwieweit hier Pluralität gelebt werden kann, da Institutionen unterschiedliche Zielgruppen ansprechen, und über unterschiedliche Rahmenbedingungen verfügen, wird sich herausstellen. Die zunehmende Marktorientierung von Erwachsenenbildungsinstitutionen scheint auf jeden Fall ein mögliches Movens für die Installierung geschlechterbezogener Angebote zu sein. Positive Effekte von Konkurrenz versuchen Engagierte in Sachen geschlechterbezogene Bildung zu nutzen, indem sie darauf hinweisen, dass andere schon weiter sind in „Sachen Gender“.

Von Investitionen und Gewinnen

Bereits in den bisherigen geschlechterbezogenen Angeboten zeigt sich ein Nutzen für die Institution: So wird das Thema der Profilbildung von den ExpertInnen angesprochen: Die Institutionen haben ein deutlicheres Profil bekommen – durch Veranstaltungsformen wie große Vorträge mit bekannten ReferentInnen und geschlechterbezogene Themen wie z.B. Sexualität oder auch ein dezidiertes Frauenbildungsprogramm.

Auch wenn es häufig einen größeren Aufwand darstellt, etwa für die Leitung Frau und Mann zu beauftragen, zahlt es sich, so die Erfahrungen, aus: Gezielte berufs- und tätigkeitsbezogene, aber auch kommunikationsorientierte Angebote mit Geschlechterperspektive finden eine große Resonanz.

Gleichheit, Differenz, (De-)Konstruktion

Gleichheit, Differenz und (De-)Konstruktion stellen drei theoretische Grundpositionen in der Frauen- und Geschlechterforschung dar, die unterschiedliche Auswirkungen für die Bildungsarbeit haben. Auffallend ist, wie häufig die ExpertInnen in den Interviews die Differenz zwischen Frauen und Männern betonen. Dies spiegelt sich auch in der Benutzung des Kulturbegriffs wider: Ein Experte beispielsweise, der eine „Streitschule für Paare“ organisiert, argumentiert, dass hier männliches und weibliches Kommunikationsverhalten,

dass „*unterschiedliche Kulturen*“ aufeinanderprallen. Inwieweit werden hier Geschlechterdifferenzen rekonstruiert? In Bezug auf die Teilnehmenden und die Lehr-/Lernsituation, so scheint es, wenden einige ExpertInnen ihr Wissen um das „doing gender“ weniger an als im Blick auf das eigene Verhalten.

Gleichzeitig ist eine weitere Entwicklung festzustellen: Einteilungen in Männerbildung etwa verschwimmen teilweise, wie in Beispielen zu sehen war, Männerbildungsangebote sprechen z.T. auch Frauen an. Die Eindeutigkeit geht verloren, was zu klären bleibt ist, wo eine differenzierende Benennung nötig ist und wo die Offenheit in Ordnung ist.

Qualitätskriterien

Hinweise für Qualitätskriterien sind in Bezug auf die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Leitung, das Ansprechen von TeilnehmerInnen, Inhalte und Methoden benannt bzw. konnten Schilderungen entnommen werden, die überwiegend implizit diesbezügliche Informationen beinhalten. Durch die Beachtung der Interpretationen und der Begründungen der ExpertInnen, wie sie die Geschlechterperspektive einführen, wie sie in ihrer Rekonstruktion in Bildungssituationen damit umgehen, ist es ansatzweise möglich, Schlüsse für weitergehende Qualitätskriterien – etwa in Bezug auf „Gender-Kompetenzen“ – zu formulieren.⁸³

3.4 Berufliches Selbstverständnis der ExpertInnen unter Geschlechter-Perspektive

Die erwachsenenpädagogische Forschungsliteratur weist wenig Beschäftigung mit dem beruflichen Selbstverständnis von ErwachsenenbildnerInnen auf. Mehr Augenmerk lenkt sie auf Fragen der Professionalität – auch im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion (vgl. Peters 1997). Eine andere Richtung schlagen Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von ErwachsenenbildnerInnen ein (vgl. Gieseke 1989). Geradezu eine Lücke stellt die Theorieentwicklung zum beruflichen Selbstverständnis von ErwachsenenbildnerInnen in Verbindung mit geschlechterdifferenzierender Forschung dar.

Folgende Kategorien sind Instrumente meines inhaltsanalytischen Vorgehens, um das berufliche Selbstverständnis der ErwachsenenbildnerInnen auszuwerten: die subjektive Bedeutung des institutionellen Kontextes, das Rollen- und Bildungsverständnis der ExpertInnen und ihrer geschlechterbezogenen Position, ihrem Verständnis von „Gender“, dem theoretischen Bezug und dem Arbeitsbezug bzw. der Art und Weise, wie die theoretische Reflexion der Geschlechterverhältnisse wieder in pädagogisches Handeln umgesetzt wird. Dabei interpretiere ich die Aussagen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im methodischen Vergleich. Die Auseinandersetzung mit ihren theoretischen Bezügen habe ich in den Text eingearbeitet.

3.4.1 Zur subjektiven Bedeutung des institutionellen Kontextes

Gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, der eigene berufliche Status, Mandate für geschlechterbezogene Bildung, unterschiedliche Teilnehmendengruppen und Arbeitsbeziehungen zwischen Frauen und Männern sind wesentliche Faktoren, an denen die Auseinandersetzung der Befragten mit dem eigenen geschlechterbezogenen Selbstverständnis sichtbar wird.

Der Blick der ExpertInnen auf die Geschlechterverhältnisse in Institution und Bildungspraxis ist von unterschiedlicher Reichweite. Bei den befragten Frauen ist eine durchgängige Orientierung an geschlechterbezogenen Ansätzen auszumachen, sie haben entweder ein Mandat für Frauenbildung inne und/oder sich eine dezidierte Querschnittsperspektive zu eigen gemacht. Unter den befragten Männern gestaltet sich dies folgendermaßen: Ihre Sichtweisen reichen von einem additiven Verständnis geschlechterbezogener Bildung, über Interessensbekundungen wie *„Ich fände es wichtig“*, bis hin zu einer durchgängigen Perspektive. Im Zusammenhang mit einem eher additiven Verständnis thematisieren einzelne die Bedeutung weiterer Kategorien wie Milieu, Schicht, Behinderung etc. für die Bildungsplanung.⁸⁴ Ebenso benennen sie den Faktor *„Zeit“* – etwa im Sinne, über zu wenig Zeit im Alltag dafür zu verfügen, um sich in bezug auf die Bildungsarbeit mit Geschlechterfragen beschäftigen zu können. Die Experten, die ein Mandat für Männerbildung haben, charakterisieren institutionelle und gesellschaftliche Strukturen durchaus als vergeschlechtlicht, jedoch ist diese Erkenntnis – im Vergleich zu den Expertinnen – in unterschiedlichem Ausmaß maßgeblich für ihr berufliches Handeln: Geschlechterbezogenes Arbeiten ist hier weitgehend abhängig vom *Ausmaß* des Mandats.⁸⁵

Eine Expertin sieht aufgrund des institutionellen Kontextes Begrenzungen in ihrer Möglichkeit, feministische Bildung in allen Seminaren zum Ausdruck bringen zu können. Das sei *„natürlich immer gefiltert durch die Institution, das ist ja logisch, wir müssen halt immer überparteilich arbeiten“* (G 22). Haben Institutionen – trotz vieler Handlungsspielräume – einen eingebauten *„Feminismus-Filter“*? Viele ExpertInnen nennen als Grund dafür, weshalb patriarchatskritische oder feministische Zielsetzungen durchaus auch *„verpackt“* werden müssen, die unterschiedlichen Teilnehmendengruppen, die von den Institutionen angesprochen werden.

Als Abwertung und Abstempelung durch das jeweilige Umfeld wird in Bezug auf die Teilnehmenden wie auch die ExpertInnen, die sich für Frauen- und Männerbelange einsetzen, häufig benannt – *„die Gleichsetzung mit denen, die ganz unten sind“* (O 10). Experten in kirchlichen Institutionen spüren eine *„Riesenangst“* vor dem – meist unausgesprochenen – Vorwurf, *„Ihr seid doch nur was für Losers“* (O 10). Frauen erfahren verbale Abwertung als *„Emanze“*. Abwertungen durch Nichtbeachtung stellen ausschließlich Expertinnen etwa in ReferentInnenbesprechungen fest: Der Lärmpegel steigt, wenn Frauen reden.

Die Arbeitsstrukturen, die Verbindung von Raum und Zeit – etwa die flexible Arbeitszeit- und platzgestaltung – sowie die Arbeitsbeziehungen zwischen Frauen und Männern werden von den ExpertInnen als Indikatoren für eine *„geschlechtergerechte Organisationskultur“* thematisiert: Die wenigen Männer zu unterstützen, die Familie und Beziehungen *„leben“* und deshalb Anfeindungen ausgesetzt sind, nennt Expertin Y als ihre Strategie im institutionellen Kontext. Eine weitere Expertin hat positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Männern in einer institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe zur geschlechtergerechten Bildung gemacht. Einen anderen Ton schlägt Expertin Z an, die auf ihrer Suche nach Veränderungsmöglichkeiten im Geschlechterverhältnis von Institutionen eindeutige Kriterien einfordert und die *„Kunst des Aneckens“*, mit dem Ziel, Kultur in Institutionen zu verändern, weiterverfolgen will:

„Frauenbewegung hat davon gelebt, dass sie aneckt, z.B. der Kampf um das große I. (...) Damit hat man Kultur verändert. (...) Ich bin gespannt, ob wir das hinkriegen, wenn wir von vornher-

ein immer das Vermitteln, das Sich-Aufeinander-Einlassen, bloß nicht irgend jemand zum Feind machen, was ja hehre Grundsätze sind, und sicherlich auch in den meisten Bereichen zu einem gemeinsamen Ziel führt. Aber ich glaube auch, dass Abgrenzen und Unvereinbarkeit von Bereichen genannt werden müssen, ich denke an Rassismus, wie man da auch bestimmte Kriterien hat: ‚Das geht nicht!‘.“ (Z 9)

Die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen in Bildungsinstitutionen findet in spezifischen Kontexten, Situationen und in (unterschiedlichen) hierarchischen Strukturen statt. Wie setzen sich Erwachsenenbildner und -innen mit unterschiedlichen hierarchischen Positionen und Karrierefragen auseinander?

Karriere in Bildungsinstitutionen?

Am Beispiel von Führungspositionen reflektieren ExpertInnen das geschlechterbezogene Machtverhältnis auf das eigene Verhalten hin: Eine Expertin überdenkt etwa ihre Entscheidung, nicht auf Führungsebene arbeiten zu wollen: Sie möchte andere Frauen coachen, aber selbst keine „klassische“ Karriere machen. Hier erlebt sie mittlerweile einen Rechtfertigungszwang gegenüber der Umwelt.

„Ich gehör` zu den Frauen, die wirklich genauso, genauso wie in allen Untersuchungen, klassisch eben, die auf der Fachebene, also nicht auf der Führungsebene arbeitet. (...) Dann haben sie schon gesagt, ‚Ach komm`, du jetzt auch`. Wo ich gesagt hab`, ‚Das wär` für mich die Hölle`. (...) Es ist da auf jeden Fall soviel Druck dann, dass du dich als Frau damit auseinandersetzen musst in gewissen Kreisen mittlerweile, wenn du nicht diese klassische Karriere machst.“ (E 22)

Ein Experte wiederum reflektiert seine Position als Leiter:

„Warum leitet dann der Mann das Haus?‘ Die Frage muss ich mir gefallen lassen und der stelle ich mich auch. Aber ich würde sagen, es hat das Profil, glaub` ich, geschärft und auch... Ich höre immer wieder einzelne Männer, auch Männer, die sagen, für die Männerarbeit in der Familienbildungsstätte, die Männerbildung ist es gut, dass ein Mann dort mitarbeitet oder gar dass ein Mann das Haus leitet.“ (D 1)

Interviewpartnerinnen und Interviewpartner verweisen auf selbstreflexive Auseinandersetzungen – eine zentrale Prämisse von Frauenbildung und Frauenforschung – in Bezug auf ihre Positionen in der Organisationshierarchie, ihr eigenes diesbezügliches Verhalten, ihre Deutungen und die Reaktionen der Umwelt. Das Ergebnis in Bezug auf die geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung sieht zwar statistisch nicht unbedingt anders aus als bei Personen, die weniger selbstreflektiv argumentieren, doch stellen sich m.E. einschränkende Überlegungen, die die Einschätzung, „alles bleibt beim Alten“ hinterfragen: Die Legitimierungen und Argumentationen haben sich verändert, sie beziehen die soziale Konstruktion von Geschlecht mit ein.

In einem Fall handelt es sich mit der Institution Familienbildungsstätte um eine zunächst „traditionell“ auf Frauen ausgerichtete Einrichtung, die von daher in der aktuellen historischen Situation und im Spektrum von Erwachsenenbildungseinrichtungen über einen gesellschaftlich geringeren Status verfügt als eine Einrichtung, die stärker von Männern frequentiert wird und möglicherweise auch noch deutlich „berufsbezogen“ weiterbildet. Gleichzeitig erhält die Familienbildungsstätte mehr Profil – so die Aussage des Experten – durch die Tatsache, dass ein Mann Leiter und Ansprechpartner für Männer wird.

Hier findet in der Konstruktion – mit bester Absicht – eine Koppelung von „Profil“ und „Mann als Leiter“ statt. Untersuchungen zu geschlechtsuntypischen Berufswahlen und zur Veränderung von sogenannten „Frauenberufen“, wenn Männer in diese Berufe gehen – zum Beispiel in die Krankenpflege – zeigen aber, dass Männer ein Stück weit die Geschlechterverhältnisse reproduzieren, indem sie das professionelle Verständnis in eine Richtung verschieben, die männlich konnotiert ist, was aber keine Revision der Verhältnisse darstellt (vgl. Heintz u.a.1997).

Die Rechtfertigung der zitierten Expertin, keine „klassische“ Karriere machen zu wollen, lässt zum einen an Theorien der eigenen Selbst-Ausschließung von Frauen denken, aber gleichzeitig auch fragen, warum die Form der Karriere „das“ Modell sein soll, wo doch Vielfalt angesagt ist. Beide Denkrichtungen thematisiert sie, wobei die Karriere „klassisch“ konnotiert ist, also offenbar bestimmte Zuordnungen – möglicherweise zu „männlich“ dominierten Strukturen – und Eigenschaften damit verbunden werden. Darüberhinaus spricht sie Normen und Anforderungen in einem bestimmten sozialen Milieu an, die an Frauen „in gewissen Kreisen“ gestellt werden und die ihr Legitimierungsdruck verursachen, die sie aber mit Wissen über ihre eigene Haltung aus empirischen Untersuchungen pariert: „klassisch eben“.⁸⁶

3.4.2 Geschlechterbezogenes Rollen- und Bildungsverständnis

Die befragten Expertinnen bezeichnen ihre Rolle in der Frauenbildung als Mentorinnen und Mittlerinnen. Sie verfolgen das Ziel, Frauen zu stärken, auch auf den Wegen, die sie bereits beschreiten, und versuchen, Vorurteile gegen Feminismus abzubauen, indem sie die Vielfalt von „weiblichen“ Lebensentwürfen zum Programm machen. Sie bezeichnen ihren Ansatz als „feministische Bildung mit Frauen“. Das Ansetzen an Kompetenzen von Frauen heben sie in Abgrenzung zum Defizitansatz vergangener Zeiten hervor. Damit verbunden sind weitere didaktische Prinzipien und methodische Ansätze. So werden Prinzipien wie Handlungsorientierung und Selbstorganisation in Abgrenzung zu rein kognitiver Bildung genannt. Dass es in der Frauenbildung auch immer wieder darum geht, überlieferte Wissensbestände und Wertmaßstäbe (so auch das gehegte Klischee vom Feminismus), die häufig Männern bzw. der patriarchalen Dominanzkultur unserer Gesellschaft zugeschrieben werden, zu „verlernen“, schildert eine Expertin aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen: Sie reflektierte ihre eigene Einstellung gegenüber Institutionen der Familienbildung, die zunächst von Abwertung im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen und -bereichen geprägt war, was auch mit der Geschichte der Familienbildungsstätten als „Mütterschulen“ zu tun hat. Darin spiegelt sich die Bewertung innerhalb der Erwachsenenbildung wider, in der etwa „politische Bildungseinrichtungen“ oder „berufliche Weiterbildungsinstitutionen“ einen höheren Status einnehmen, und womit auch die gesellschaftliche, geschlechtshierarchische Aufteilung in „öffentlich“ und „privat“ reproduziert wird.

„Und ich habe für mich auch gelernt, das zu würdigen. Also wie ich ja schon auch diese Abwertungsgeschichte, die Familie... also da greift das ja auch bei mir sogar.“ (A 15)

Eigene Lernprozesse und persönlicher Gewinn durch die Arbeit in der Frauenbildung werden von den Frauenbildnerinnen immer wieder thematisiert.

Die interviewten Männerbildner bezeichnen ihre Arbeit unterschiedlich und keineswegs einheitlich mit „emanzipatorisch“. Sie sehen sich als Bildungsbegleiter, als Ansprechpartner

für Männer. Vor allem an der Sprachunfähigkeit vieler Männer setzt ihr Interesse an. Es geht um mehr Lebensqualität, nicht um die Vermittlung, „*ihr müsst euch verändern.*“ (D 15) Experten äußern sich selbstkritisch in Bezug auf die eigene Identität als Männerbildner. Der Interviewpartner K erlebt etwa, dass die Männerbildner noch stärker Einzelkämpfer sind als die Frauen. Das erzeuge

„diese Bedürftigkeit, die sich daraus ergibt und die ich auch von mir selber kenne, also eine Mischung aus Bedürftigkeit, Kränkung, ja natürlich auch so ein Gefühl wie ‚Ja, ich bin da was Besonderes, weil ich bin einer der wenigen, der sowas macht‘. (...) Männerbildung wird immer Minderheitenarbeit sein. Da muss man aufpassen, was für eine Identität man sich so konstruiert.“ (9)

Häufig formulieren die Experten das Gefühl, „zwischen allen Stühlen“ zu sitzen: Kritik von Frauen und Männern trifft sie, stellt Anfragen an die eigene Motivation. Doch es bleibt nicht nur beim „Leiden“: In der Äußerung „*Da muss man aufpassen, was für eine Identität man sich so konstruiert*“ wird vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit dem „Opferstatus“, den (auch) engagierte Männer an den Tag legen, sichtbar.

Unter den Experten zeigt sich in den Interviews ein deutlicher Unterschied im geschlechterbezogenen Bildungsverständnis. Dies möchte ich am Umgang mit dem didaktischen Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ deutlich machen: Herausforderungen versus Bestätigungen bzw. Anknüpfen an Vertrautem – so könnte die Formel für die Spannweite dieser Positionen lauten. Folgendes Beispiel stammt aus dem Interview mit einem Experten, der nicht aus der Männerbildung kommt, aber geschlechterbezogene Seminare durchführt.

Beispiel „Emma und Otto Normalverbraucher der politischen Bildung“ und das didaktische Prinzip der „Teilnehmerorientierung“

Experte B orientiert sich daran, die Teilnehmer/innen „*dort abzuholen, wo sie sind*“ und stellt der Kategorie Geschlecht die Kategorien Schicht und Milieu gegenüber:

I: Gerade bei so einer Veranstaltung zum Grundgesetz, inwieweit haben Sie Männer und Frauen im Blick?

B: Also das ist eine sehr spannende Frage. Wir hatten gestern gerade Teamsitzung im Hinblick auf die Aktion. Und es gibt auf – also zum einen natürlich gibt es ein Faltblatt von uns über die Mütter des Grundgesetzes, in dem wir versuchen, Elisabeth Selbert und andere eben letztendlich ein bisschen den Menschen näher zu bringen durch ein Faltblatt. Also insofern spielt natürlich das Thema Männer und Frauen eine Rolle. Aber interessanterweise haben wir jetzt gerade gestern lange und intensiv und ausgiebig darüber diskutiert, weil das ja wirklich auch eine Vor-Ort-Aktion ist für, ich sage jetzt mal ‚Emma und Otto Normalverbraucher der politischen Bildung‘, haben wir diskutiert. Wir haben letztes Jahr, hatte eine Praktikantin ein Grundgesetzrätsel gemacht, was Standbesucher, Interessierte ausfüllen und sich beteiligen können (...). Und die hatte also in einem ihrer Rätsel ein Bild von Elisabeth Selbert, kann ich Ihnen nachher auch zeigen, wenn es Sie interessiert, und das Ergebnis war, dass natürlich niemand auf der Straße diese Frau gekannt hat. Jetzt ist die Frage, lässt man es trotzdem drin und demotiviert die Leute, weil niemand die Person erkennt oder sagt man, ich muss Elisabeth Selbert halt doch durch Konrad Adenauer austauschen, weil Sinn eines Rätsels ist es ja zunächst einmal, Leuten auch nicht unbedingt ihre Unkenntnis vorzuwerfen, sondern sie so ein bisschen dort abzuholen, wo sie sind. Und insofern haben wir jetzt gestern lang und ausgiebig darüber diskutiert, dass das Rätsel zu ändern ist und dass wir uns überlegen müssen, wie wir das ändern. Aber dann haben Sie natürlich genau diese Bestärkung von Klischees, also das Grundgesetz ist das hehre Werk von hehren großen Männern.

I: Ja, also ich meine, so wird es sich natürlich nicht ändern.
 B: Das ist genau der Punkt, ja, aber das ist ein didaktisches Dilemma. (...)
 I: Wäre das eine Möglichkeit, dass die Leute sich an dem Stand informieren könnten? Das wäre z. B. ein anderer Lernansatz.
 B: Das ist eine wahnsinnig spannende Frage. (...) Und was aber diese spannende Frage natürlich schon immer wieder unter dem didaktischen Blickwinkel – vielleicht ist es auch ein vorgeschobener Männerblickwinkel – ist, ist letztendlich Allgemeinwissen oder Grundwissen zu vermitteln. Was heißt das? Geht es mir darum, diese wenigen Bestände, sage ich jetzt mal, die es gibt an historischem Grundwissen weiterzutradieren, dann ist meine Aufgabe auch ein Stück weit, die Schemen oder die Klischees zu bedienen, die da sind und auf der anderen Seite natürlich eben zu öffnen für Neues, für Unbekanntes für bislang nicht Repräsentiertes und damit natürlich auch für das Geschlecht, was in der dominierenden Geschichtsschreibung kaum eine Rolle gespielt hat lange Jahre.

An dieser verdichteten Passage wird deutlich, um welche Auseinandersetzungen es in der Erwachsenenbildung generell geht: Die Didaktik wird androzentrisch dargestellt, das Verständnis von Bildung und Wissen wird in seiner historischen Überlieferung ebenfalls nicht in Frage gestellt. Oder doch? In dem Beispiel spricht folgender Satz genau dieses Thema an: *„Aber dann haben Sie natürlich genau diese Bestärkung von Klischees, also das Grundgesetz ist das hehre Werk von hehren großen Männern.“* Auch die Selbstreflexivität in bezug darauf, inwieweit sein didaktischer Blickwinkel ein *„vorgeschobener Männerblickwinkel“* ist, weist auf eine Auseinandersetzung mit feministischen Positionen und auf eine geschlechterreflektierte Haltung hin. Welche Funktion hat diese Frage? Ist sie rein rhetorisch gestellt? Hängt sie mit meinem Verhalten als Interviewerin zusammen und der Tatsache, dass ich in dieser Sequenz Nachfragen stelle und eigene Positionen zu erkennen gebe? Betrachten wir das Ergebnis der Reflexion, die geschilderte Handlungsebene, so zeigt sich: Auf der Diskursebene hat „Gender“ als Thema Eingang gefunden, nicht aber in die praktische Didaktik der politischen Bildung.

Für andere Experten wurde die Geschlechterthematik dagegen zu einem professionellen Standard. Dazu gehört die Reflexion eigener Bildungspraxen und Selbstverständlichkeiten – etwa die Auswahlverfahren von DozentInnen. Nach welchen Kriterien entscheidet er eigentlich, fragte sich ein Experte im Interview. Die Antwort:

„Es ist fachspezifisch. Das heißt, kennen wir jemanden, der (..) auf diesem Gebiet Erfahrung hat, einen Namen hat, dem wir was zutrauen?“ (D 7)

Dieser Gesprächspartner reflektiert, dass eigene Wertmaßstäbe und Bewertungen im „Fachspezifischen“ zum Tragen kommen. Auffallend ist für ihn an dieser Stelle, dass es in Relation wesentlich mehr männliche Dozenten als männliche Teilnehmer gibt. An den Kriterien der Auswahl von DozentInnen will er künftig im Rahmen von Qualitätsentwicklung ansetzen.

Einzelne verbinden Bildung dezidiert mit *„Herausforderung“* von Männern. Männerbildung ist ebenso mit Herausforderungen für die eigene Person und das berufliche Selbstverständnis verbunden. Das wird sichtbar, wenn fast alle Experten über ihre biografischen, persönlichen Erfahrungen und die Entwicklung ihrer professionellen Auseinandersetzung, den Erwerb von Qualifikationen für diese Arbeit sprechen. Kompetenzen haben sie erworben: in der Jugendarbeit, in der Ausbildung oder durch wissenschaftliche Qualifizierung

nach dem Studium. Auslöser waren das Erleben hilfloser Sprachlosigkeit bei Männern, Konflikte in der eigenen Partnerschaft oder, wie in obigem Zitat, die Suche nach anderen Umgangsmöglichkeiten – ausgehend von einem ambivalenten Erleben: dem Gefühl und Bewusstsein, dass es geschlechtshierarchische Unterschiede gibt auf der einen Seite, dem Nicht-Thematisieren-Können, da dieses Thema lange Zeit nur in moralischen Diskursen erörtert wurde, auf der anderen.⁸⁷ Ein Experte schildert seine Wege zur Männerbildung als durchaus holprig, im Grunde als selbsterlebte Herausforderung. Stolpersteine waren für ihn vor allem Auseinandersetzungen mit Frauen (und Männern) auf einer moralischen Rechtfertigungsebene:

„Ich habe das immer ferngehalten, war aber immer so ein bohrendes Element, stimmt ja alles, aber ich kann nicht damit umgehen. Ich muss irgendwie damit umgehen lernen.“ (K 9)

Auffallend ist die Bedeutung, die dem Rollenverständnis in den geschlechtergetrennten Workshops zu Frauenbildung und Männerbildung zukam, wo unter den Frauen und unter den Männern deutliche Differenzen auftraten. Unter den Expertinnen wurden zwei Positionen sichtbar: Die Frauenbildnerin als steuernde Leitung *oder* auf der anderen Seite die Frauenbildnerin als Begleiterin von – auch selbstorganisierten – Lernprozessen. Dabei ging es auch um die Frage, inwieweit Frauenbildung den Anspruch hat, Motor für Veränderung, eine eingreifende Kraft zu sein. In dieser Auseinandersetzung kann desweiteren aber – neben der inhaltlichen Bedeutung – auch das Bedürfnis gesehen werden, sich möglicher eigener Tabus in Bezug auf Ansprüche und Rollenverständnisse sowie notwendige Weiterentwicklungen bewusst zu werden.

Auch auf dem Männerbildungsworkshop wurde das Rollen- und Bildungsverständnis in Zusammenhang mit der Frage der Funktion und Zielsetzung von Männerbildung diskutiert: Soll sie versichern, bestärken, am Leiden von Männern ansetzen *oder* verunsichern, kritisieren?⁸⁸

In der institutionenübergreifenden gemischtgeschlechtlichen Arbeitsgruppe innerhalb des Forschungsprojekts kamen weitere Facetten der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle zum Vorschein, die mit dem Bildungsverständnis der Beteiligten zusammenhängen: Die Erwachsenenbildner grenzten sich betont von „*bisherigen Dozentenrollen*“ in der Erwachsenenbildung ab, die Erwachsenenbildnerinnen betonten ihr „*professionelles Selbstverständnis als Frauenbildnerinnen*“, das eine eigenständige Qualität aufweist, und grenzen sich damit von defensiven Verständnissen einer Defizitorientierung der Frauenbildung ab.

3.4.3 „Gender“ – Deutungen und Bezugnahmen

„Das ist was Additives, ‚Wie, jetzt kommen wir auch noch mit dem Frauenthema!‘“ (A 28)

Unterschiedliche Definitionen von „Gender“ werden im Alltag von Bildungsinstitutionen sichtbar. In ihrem jeweiligen institutionellen Kontext erleben ExpertInnen, dass unter „Gender“ vorwiegend Frauen gesehen werden.

Für die meisten interviewten ExpertInnen bedeutet „Gender“ aber, dass nun Frauen *und* Männer im Blick von Bildungsarbeit und Organisationen sind. Frauen thematisieren überwiegend die politische, zum Teil auch die theoretische Dimension: Auf der politischen Ebene äußern sie sich meist skeptisch dahingehend, dass mit der Diskussion um Gender wie etwa mit der Strategie des Gender Mainstreaming quasi ein neuer Verdeckungsmantel über frauenpolitische Ansätze, Interessen und auch ihre Qualifikationen als Frauenbildnerinnen

gelegt wird. Bezogen auf die neuere Theoriediskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung äußern sich nur wenige.

Männer thematisieren in den Interviews stärker mögliche Chancen für die Männerbildung durch die Querschnittsperspektive, die Frauen und Männer in den Blick von Erwachsenenbildung nimmt, nur vereinzelt die theoretische Gender-Diskussion, am ehesten die Frage der Bedeutung des biologischen im Vergleich zum sozialen Geschlecht.

Standortbestimmungen zum Thema „Gender“ in den Workshops Frauenbildung und Männerbildung

Auf den beiden Workshops sollte eine Standortbestimmung in Bezug auf die aktuelle Gender-Diskussion in Forschung, Politik und Praxis erfolgen.

Bei dem Workshop Männerbildung stand zunächst ein deutliches Informationsbedürnis zu den Begrifflichkeiten „sex“ und „gender“ im Vordergrund. Die Diskussion konzentrierte sich auf die Frage nach der Unterscheidungslinie zwischen biologischem, also angeborenem Geschlecht, und sozialem, kulturell erworbenem Geschlecht. Eine weitergehende Standortbestimmung zu „Männerbildung und Gender-Perspektiven in der Erwachsenenbildung“ erfolgte nicht.

Im Workshop Frauenbildung wurde ein deutliches Interesse an der „Gender-Diskussion“, an Information und an Klärung des eigenen Standorts sichtbar. In einer methodisch von mir angeleiteten kontroversen Diskussion in Form einer „fish bowl“ wurden Chancen und Risiken dieser Debatte diskutiert. *Chancen* sahen die Expertinnen vor allem in Bezug auf die Hinterfragung der Geschlechterverhältnisse auf der strukturellen gesellschaftlichen und organisatorischen Ebene, was auch die Zuständigkeit von Frauen und Männern für diese Themen einschließt, sowie hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Festschreibungen und Klischees. *Risiken* wurden auf der politischen und symbolischen Ebene verortet: „*Endlich haben es die Frauen kapiert, nur gemeinsam geht es*“. Solche Äußerungen verkennen aber nach Ansicht von Frauenbildnerinnen die gesellschaftliche Schieflage zwischen Frauen und Männern. Das Interesse von Männern wurde kritisch hinterfragt und das Fehlen von Männerbildung kritisiert: „*Männer sollen erst mal Männerbildung weiterentwickeln.*“

Diese Diskussion fand zwar in einem künstlich angelegten Setting einer Fortbildung statt, wies aber die Argumente auf, die sowohl in den Interviews als auch an verschiedenen Orten, an denen sich Frauenbildnerinnen begegnen, gegenwärtig immer wieder diskutiert werden.⁸⁹

In der knappen und plakativen Darstellung der Auseinandersetzungen mit aktuellen Gender-Diskursen in den Workshops wird deutlich, dass zur Klärung der eigenen Standpunkte eine Differenzierung zwischen der politischen und theoretischen Diskussion dringend erforderlich ist.

Wie sieht die Bezugnahme auf die Theoriediskussion in der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung aus und findet sie Niederschlag in der Bildungspraxis?⁹⁰

In den Interviews nehmen auf die Debatte um (De-)Konstruktion von Geschlecht vor allem eine Expertin und ein Experte direkt Bezug. Die Expertin hat großes Interesse an Geschlechtertheorie. Dies hängt für sie eng mit ihrem Praxisbegriff zusammen. Sie geht davon aus, dass Frauen und Männer Geschlecht mitkonstruieren und versucht, in ihrer Arbeit – gerade auch der Frauenbildung – die soziale Konstruktion von Geschlecht stärker zu berücksichtigen. Die theoretische Auseinandersetzung um die Konstruktion von Geschlecht muss nach ihrer Ansicht zu dem Ziel führen, die Zielgruppenarbeit abzuschaffen. Diese

Gesprächspartnerin bietet neben anderen stärker handlungsbezogenen Angeboten auch solche Veranstaltungen an, die an der theoretischen Diskussion um Gender orientiert sind wie „Wann ist ein Mensch eine Frau?“.

Wesentlich häufiger werden ansonsten Bezüge zur Diskussion um Gleichheit und Differenz, Differenzen unter Frauen, aber auch zwischen Frauen und Männern deutlich. Bezug nehmen die Expertinnen häufig auf differenztheoretische Ansätze und das von den Mailänderinnen entwickelte Konzept des „affidamento“ und die Bezugnahme von Frauen auf Frauen – durchaus auch in Abgrenzung.⁹¹ Eine Expertin plant etwa ein Seminar zum Mutter-Sein:

„Die Italienerinnen könnte man anbringen, die Schiene wollte ich nicht fahren, mehr alltagsbezogen.“ (Z 5)

Eine Expertin macht deutlich, dass sie zwar die aktuellen Diskussionen in der Geschlechterforschung wahrnimmt, ihr geschlechterbezogener Bildungsansatz aber nicht allein von ihrem Selbstverständnis als Erwachsenenbildnerinnen abhängt, sondern sie ihre Zielgruppen berücksichtigen muss, während andere dagegen etwa Tagungen mit LehrerInnen oder in der Jugendbildung auf anderem Reflexionsniveau anbieten könnten.

„Und konzeptionell, wie ich das verankere, das Thema Geschlecht, ist nicht nur jetzt von der einzelnen Persönlichkeitsstruktur her zu erklären, wie das die Leute sehen, sondern auch wirklich mit welchen Zielgruppen ich arbeite. (...) Also wir sind an dem Punkt, dass wir erst einmal unter Frauen an dem Thema Differenz oder so arbeiten und da eine Identität herstellen können.“ (A 10)

Diese Expertin bezieht sich auf den Differenzansatz, vermutlich im Sinne der Differenzierung unter Frauen, da sie von „unter Frauen“ spricht. Die Aussage „da eine Identität herstellen können“ verweist aber möglicherweise auch auf die Unterscheidung zwischen Frauen und Männern. „Gender“ wendet sie in Bezug auf Angebote für Frauen und Männer an:

„Unser Denken ist schon, es muss Angebote jeweils geben, also nur für Männer, nur für Frauen, und es muss gendermäßig noch was geben.“ (A 12)

Die Bedeutung von feministischer Theorie und Frauenbewegungsgeschichte als Begründungszusammenhang wird immer wieder sichtbar, etwa wenn Expertinnen versuchen, aktuelle Entwicklungen in der Frauenbildung zu erklären. So wird die häufig getroffene Feststellung, jüngere Frauen lehnten frauenspezifische Angebote ab, sprächen dagegen lieber von Erfolg etc., von einer Expertin folgendermaßen reflektiert:

„Das hat auch etwas mit unserer Entwicklung in der Frauenbewegung zu tun, dass wir aus dieser Opferrolle...sagen, es stimmt nicht... ist nicht die richtige Haltung. Es greift so ineinander.“ (Z 3)

Auf welche Erkenntnisse beziehen sich „die“ Erwachsenenbildner? Ein Experte hat sich angeregt durch eine Kollegin mit der Diskussion um Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht auseinandergesetzt. Der Ansatz, den die Kollegin vertrat „dass Geschlechter absolut konstruiert sind“ (B 4), geht ihm zu weit. Die Grenze scheint deckungsgleich mit der Frage nach natürlich, biologisch Gegebenem zu verlaufen.

Andere theoretische Bezüge werden hergestellt: Die Bedeutung von Bob Connells Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ sieht ein Experte als theoretischen Bezugsrahmen für die Männerbildung, der es ermöglicht, zwischen verschiedenen Männlichkeitskonzepten zu differenzieren.⁹² Vor diesem Hintergrund betrachtet er den Zielgruppenansatz ebenfalls – wie im obigen Beispiel eine Expertin – skeptisch und kritisiert die damit neu erfolgende Konstruktion von Normalität, die eine Differenzierung in allen Bereichen, eine Gender-Querschnittsperspektive verhindere.

Andere Experten beziehen sich häufiger explizit auf Geschlechterdifferenz im Sinne einer wichtigen Ressourcenorientierung, die von einer Polarität der Geschlechter ausgeht. Eine zentrale Fragestellung besteht für den Männerbildner L darin, welche Chancen in der Unterschiedlichkeit liegen. Er will Themen unter „geschlechtsspezifischen“ Blickwinkeln anschauen und diesen Blick zur Selbstverständlichkeit werden lassen. Ein Seminartitel lautete demgemäß: *„Zum Glück sind wir unterschiedlich“*. Von geschlechterpolarisierenden Vorstellungen geht letztlich auch die neue Männerstudie der evangelischen und katholischen Kirche mit der darin erfolgten Typenbildung von Männern – vom „traditionellen“ bis zum „neuen“ Mann – aus, auf die vorrangig Experten aus der kirchlichen Männerbildung Bezug nehmen und die deren Ergebnisse in ihren Veranstaltungen weitertransportieren.⁹³

Fazit

Abwertungen im institutionellen Umfeld aufgrund der Fokussierung der Kategorie Geschlecht treffen Frauenbildung und Männerbildung, sie betreffen MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen. Von Nicht-Anerkennung in der Organisationskultur sind jedoch Frauen und Männer unterschiedlich betroffen.

Bei den Erwachsenenbildnern richtet sich die Auseinandersetzung mit der Geschlechterperspektive überwiegend nach dem Ausmaß ihres Mandats für Männerbildung. Sie charakterisieren institutionelle Strukturen durchaus als vergeschlechtlicht, jedoch ist diese Erkenntnis – im Vergleich zu Frauenbildnerinnen – unterschiedlich maßgeblich für ihr berufliches Handeln. Bei den Erwachsenenbildnern, die sich mit der Geschlechterperspektive in Veranstaltungen mit Frauen *und* Männern auseinandersetzen, sich aber wenig mit Männerforschung und -bildung auseinandergesetzt haben, fehlt ein durchgängiges Verständnis bzw. Engagement dafür. Dies ist unter den in diese Untersuchung einbezogenen Expertinnen insofern anders, als zwar auch nicht alle über ein Mandat für Frauenbildung verfügen, sie aber diesen Schwerpunkt in ihren Institutionen vertreten.⁹⁴

In geschlechtshomogenen Diskussionen auf den Workshops zum Rollenverständnis wurden Pole konstruiert: Steuern *oder* Begleiten auf Seite der Frauenbildnerinnen, Kritisieren *oder* Am-Leiden-Ansetzen auf Seite der Männerbildner. Welche Bedeutung kommt diesen Polarisierungen zu? Beide implizieren eine stärker subjektorientierte, von Empathie getragene Note und eine direktive. Hier bildet sich m.E. die hierarchische Denkstruktur des „Entweder-Oder“ ab, mit der die ExpertInnen versuchen, ihre „Identität“ als Frauenbildnerinnen und Männerbildner „einzufangen“.⁹⁵ Zu fragen ist, ob nicht vielmehr die verschiedenen Elemente für die pädagogische geschlechterbezogene Praxis notwendig sind.

„Doing gender“ findet statt im Nicht-Benennen von Inhalten unter geschlechterperspektivischen Gesichtspunkten (etwa von Frauengeschichte) sowie über eine geschlechtsneutrale Auffassung und Anwendung didaktischer Prinzipien. Es kann aber auch stattfinden, wenn sich ExpertInnen selbstreflexiv mit Geschlechterverhältnissen und sozialwissenschaftlichem Wissen darüber auseinandersetzen.

Häufig gehen die ExpertInnen von einer Differenz zwischen Frauen und Männern im Sinne von Geschlechterdualismen aus, benennen aber auch Differenzierungen unter Frauen und unter Männern. Nur wenige bezogen sich explizit auf die sozialkonstruktivistische Diskussion um Gender, mit der die Frage nach der sozialen Konstruktion von Geschlecht – in der Interaktion in der Bildungsarbeit wie auch in Institutionen – gestellt wird. Jedoch werden Fragestellungen aus dieser Diskussion immer wieder in ihren selbstreflexiven Betrachtungen sichtbar.

3.5 Ungleichzeitigkeiten oder unterschiedliche „Gender-Interessen“? – Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern in der Weiterbildung

„Dass wir natürlich immer die Moral auf unserer Seite haben, das ist schon eine blöde Geschichte.“ (A 32)

Wenn ich von Arbeitsbeziehungen bzw. der Zusammenarbeit von „Frauen“ und „Männern“ spreche, klingt dies in Christina Thürmer-Rohrs Worten unter Umständen wie „die Existenz zweier Großformationen, einer Männerperspektive, einer Frauenperspektive“ (1999, S.101). Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht mir mit diesem Setting nicht um eine Reifizierung der Konstruktion der Geschlechterdifferenz, sondern um Möglichkeiten des Erkennens, Thematisierens und Überwindens von Konstruktionen, die Ungleichverhältnisse stabilisieren, gerade weil ErwachsenenbildnerInnen nicht im neutralen Raum agieren.

Hinweise auf die Bedeutung der Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern in den Bildungseinrichtungen wurden bereits in den Interviews gegeben. Die besondere Brisanz des Themas wurde aber erst in der institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe erkenntlich, die im Rahmen des Forschungsprojekts installiert wurde und die sich aus Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung zusammensetzte.⁹⁶ Indem dort neben der Thematik „Gender in der Bildungsarbeit“ auch die Zusammenarbeit unter den Teilnehmenden selbst zum Thema wurde, konnten Interessenskonflikte und Widerstände, wie sie im Alltag der Erwachsenenbildung auftauchen bzw. „hinter den Kulissen“ eine Rolle spielen, herausgearbeitet werden.

Zentrale Analyse-Dimensionen der Arbeitsbeziehungen stellen *Zeit* und *Raum* dar, die sich miteinander verschränken, und in denen sich Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse ausdrücken. Folgende Kategorien habe ich aus dem Untersuchungsmaterial entwickelt, mit denen sich die Arbeitsbeziehungen rekonstruieren lassen:

1. Mit „*Ungleichzeitigkeiten*“ in den Geschlechterverhältnissen wird die unterschiedliche Dauer und Intensität bezüglich der professionellen Beschäftigung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern mit der Kategorie Geschlecht bezeichnet. Eine weitere Argumentationsfigur, die den Zeitaspekt betrifft, stellt die Formulierung „*mangelnde Zeit*“ dar, mit der vor allem Pädagogen begründen, weshalb sie sich mit dieser Thematik im Alltag von Weiterbildungseinrichtungen nicht eingehender befassen können.
2. „*Gender-Kompetenzen*“, Kompetenzen, die für eine geschlechterbezogene Bildungsarbeit erforderlich sind, werden zum einen als Anforderungen der Zusammenarbeit formuliert, zum anderen in Bezug auf die Definitionsmacht thematisiert.
3. „*Positionierung und Interessen*“ umfasst die unterschiedlichen gesellschaftlichen und institutionellen Ausgangsbedingungen von Frauen und Männern im sozialen Kräftefeld von Einrichtungen (vgl. Kraus 2000) und ihre dementsprechend unterschiedlichen Interessen am Gender-Diskurs bzw. einer Gender-Querschnittsperspektive in der geschlechterbezogenen Bildung.

In einem ersten Schritt gehe ich auf die einzelnen Hinweise der ExpertInnen aus den Interviews ein, um dann die Dynamik in der Arbeitsgruppe aufzuzeigen, die mit verschriftlichten Interaktionsprotokollen und Gruppendiskussionen „eingefangen“ wurde.

3.5.1 Ambivalenzen im Erleben der Zusammenarbeit – Ergebnisse aus den ExpertInnen-Interviews

Von Hoffnungen und Utopien, aber auch von Realitäten des beruflichen Alltags in hierarchischen Geschlechterverhältnissen geprägt, äußern ErwachsenenbildnerInnen ambivalente Haltungen gegenüber KollegInnen der jeweils anderen Genusgruppe. Diese Ambivalenzen schaffen sich häufig Bahn über emotionale Äußerungen, in denen auch Verletzungen sichtbar werden: Moralische Appelle werden wahrgenommen, Enttäuschungen, Aggressionen und Verunsicherungen geäußert. Benannt werden aber auch positive Erfahrungen der Zusammenarbeit im Geschlechterverhältnis.

Ungleichzeitigkeiten: Vorsprung und Ungeduld

In der Interviewauswertung werden Ungleichzeitigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht und Bildung unter den Experten und Expertinnen sowie die Komplexität und Fragilität der Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern in der Erwachsenenbildung deutlich benannt. Sie werden von Männern wie Frauen mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und der Geschichte der Auseinandersetzung von Frauen mit der Thematik begründet.

Die interviewten Männer- und Erwachsenenbildner stellen in den Interviews eine eigene inhaltliche Verunsicherung besonders in gemischtgeschlechtlichen Teams aufgrund des „Vorsprungs“ der Frauen in der Auseinandersetzung mit Frauenbewegung, Frauengeschichte, Frauenforschung und Frauenbildung fest. Doch nicht nur die inhaltliche Ebene, auch die Frage der Zusammenarbeit und Kommunikation erweist sich als schwierig. Diese Faktoren benennen einzelne Gesprächspartner als Hindernisse für eine Zusammenarbeit in der geschlechterbezogenen Bildung mit Frauen und Männern. Als ein weiteres Hindernis thematisieren die Interviewpartner einen von Frauen auf der moralischen Ebene geführten Diskurs. Gleichzeitig nehmen sie ein steigendes Interesse von Frauen an einer Zusammenarbeit mit Männern wahr und betonen, wie inspirierend und bereichernd für sie selbst die bisher erfahrene Zusammenarbeit sei.

Bei den Frauenbildnerinnen schwingt – neben der Hoffnung auf „den neuen Gender-Ansatz“ in der gemischtgeschlechtlichen Arbeit – sehr viel Skepsis gegenüber den männlichen Kollegen in der Weiterbildung und ihrem mäßigen Engagement „in Sachen Gender“ mit – so mehrere Interviewergebnisse. Erwachsenenbildnerinnen bringen geschlechterdifferenzierende Perspektiven in die Bildungsarbeit ein und äußern diesbezüglich einerseits Ungeduld hinsichtlich der Mitarbeit der männlichen Erwachsenenbildner, andererseits den Wunsch nach partnerschaftlicher gleichgestellter Zusammenarbeit. Sie werfen die Frage auf, wie es von einer gewissen Offenheit gegenüber der Gender-Perspektive – z.B. aufgrund von Leidensdruck oder dem Wunsch nach „political correctness“ – zu einer Überzeugung und einem eigenständigem Ansetzen auf Seiten von Männern kommen kann.

„Gender-Kompetenzen“ – Vernutzung von Kompetenzen und Definitionsmacht

Die Skepsis gegenüber Gender in der Erwachsenenbildung ist eng mit der frauen- bzw. geschlechterpolitischen Diskussion verknüpft. Befürchtet wird eine Unsichtbarmachung und Entwertung der Frauenbildungsarbeit bis hin zum Abbau von Stellen in der Frauenbildung. Diese Haltung wird auch gespeist aus Erfahrungen der Expertinnen: Bereits in „Vor-Gender-Zeiten“ erlebten sie, dass Wissen und Ansätze aus der Frauenbildung in der Erwachsenenbildung, auch der berufsbezogenen, übernommen wurden, ohne sie als solche kenntlich zu machen. Als Beispiel nennt eine Interviewpartnerin die „soft skills“ in der

beruflichen Bildung, die sogenannten Schlüsselqualifikationen, die in Konzepten der Frauenbildung eine zentrale Rolle spielen.⁹⁷ Darauf werde aber in der Erwachsenenbildungs-Literatur kein Bezug genommen. Desweiteren stellen Frauenbildnerinnen die Wirkungskraft einer stellenweise unreflektierten Übernahme von Ansätzen aus der Frauenbildung in die Männerbildung infrage.

Diese Beobachtung thematisieren Männerbildner bzw. Erwachsenenbildner selbst, die geschlechterbezogen arbeiten. Sie stellen ebenfalls fest, dass ihnen methodisches „Handwerkszeug“ in der Männerbildung fehlt und es ihnen an Auseinandersetzung mit Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung mangelt.

Positionierung und Interessen: Politische Standortbestimmungen

Unter inhaltlichen, aber auch marktorientierten Gesichtspunkten sehen ErwachsenenbildnerInnen eine Chance darin, dass möglicherweise mehr Männer für eine geschlechterbezogene arbeitende allgemeine Weiterbildung gewonnen werden könnten.⁹⁸

Eine Expertin äußert ihre Skepsis gegenüber der Gender-Perspektive folgendermaßen:

„Wir wollen beobachten, ob das überhaupt was für die Frauenbildung bringt, wobei ich denke, wir kommen gar nicht umhin, wir haben es ja gemerkt, wenn Frauen nicht ansprechbar sind für geschlechtsspezifische Themen. Das andere läuft ja weiter mit den interessierten Frauen, aber wie kriegst du die politischen Themen weiter vorwärts oder in der Politik ist es der große Run auf Mainstreaming. Mainstreaming schön, aber es muss auf jeden Fall auch das Interesse dahin gelenkt werden auf Bereiche, die nicht im Mainstream liegen wie etwa Frauen mit Behinderung. (...) Ich glaube, dass es nach wie vor Bereiche braucht, wo Fraueninteressen aufgegriffen werden.“ (9)

Als ein Beispiel für eigenständige Frauenseminare nennt diese Expertin das Thema „Gewalt“. Mit der notwendigen Doppelorientierung ist eine zentrale Perspektive von Expertinnen der Frauenbildung angesprochen, die in nahezu allen Interviews geäußert wird: Erwachsenenbildnerinnen gehen von Doppelstrukturen aus und betonen die Notwendigkeit eigener Frauen(bildungs)räume *und* gemeinsamer Räume von Frauen und Männern mit Gender-Perspektiven. Die Äußerung „Bereiche, die nicht im Mainstream liegen“ verweist auf Teilnehmerinnen, die andernfalls möglicherweise noch weiter marginalisiert werden, und somit auf weitere wichtige soziale Strukturkategorien.

Gelungene Formen der Zusammenarbeit

In den Interviews werden auch Beispiele von Erfahrungen gelungener Zusammenarbeit von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen in einer Gender-Arbeitsgruppe genannt, die von der Institution auf Initiative von MitarbeiterInnen eingesetzt wurde. Expertin A hat in einem solchen Arbeitskreis neue Lernerfahrungen gesammelt. Sie zeigt Selbstreflexivität, was das Verhalten von Frauenbildnerinnen gegenüber Männern in den Einrichtungen anbelangt: „...dass wir natürlich immer die Moral auf unserer Seite haben, das ist schon eine blöde Geschichte.“ (A 32) Bei der Auseinandersetzung mit der Thematik entdeckt sie persönlichen Gewinn durch die Zusammenarbeit mit Männern und durch die strukturelle Verankerung der Gender-Arbeitsgruppe.

„Und das fand ich dann auch gut jetzt an dem Gender-Thema, war es für mich ja auch neu, mal raus aus dieser... Also da hatte ich auch für mich das Gefühl...und auch mit dem Arbeitskreis, der Arbeitskreis war für mich persönlich, also von meiner Identität und von dem, mit meiner Mission rauszugehen, ganz wichtig, weil ich das erste Mal sagen konnte, das sind Männer und Frauen. Und ich kam heraus aus dieser Frauenschiene und defensiv... Also ich konnte es im Vorstand anders begründen. (...)“ (A 32)

Die Äußerung „*es war für mich ja auch neu*“ weist auf eine andere zeitliche Perspektive und Erfahrung hin als die Perspektive der Ungleichzeitigkeit. In dieser historischen Betrachtung der Ungleichzeitigkeit bleiben Frauen und Männer „Ungleiche“. Aus der Aussage „*heraus aus dieser Frauenschiene*“, die ihr erst im zweiten Anlauf gelingt, kann auf ein Hadern mit der Bewertung – und möglicher Abwertung – eigenständiger Frauenbildung geschlossen werden, was sich im Kontext des Gesamtinterviews nicht als handlungsleitend erkennen lässt. Damit wird aber eine der „Fallen“ in der Diskussion um „Gender“ deutlich, die darin bestehen, dass – häufig durchaus unbeabsichtigt – Abwertungen gegenüber den eigenständigen Ansätzen von Frauenpolitik und -bildung geäußert werden und eine neue „Zeitrechnung“ installiert wird (etwa „von der Frauenbildung zur Gender-Bildung“). Gleichzeitig wird aber bei der Expertin Wissen über Beharrungstendenzen von Strukturen deutlich, die Frauen benachteiligen: Sie schildert ihre Hoffnung auf strukturelle Verankerung der Gender-Perspektive und auf die Kraft, die sie aus der Zusammenarbeit mit engagierten Männern und Frauen gewinnt, benennt aber gleichzeitig auch Ermüdungserscheinungen und Skepsis:

A: Ich ahne aber, dass die Struktur, dass..also das weiss ich genau oder weiss es eigentlich auch schon, das nützt alles nichts, wenn die Leute nicht innerlich das verinnerlicht haben und ich weiss aber nicht, wie man das, das kann man nicht machen und da bin ich auch ratlos.

I: Wobei du selber gerade eine andere Beobachtung gemacht hast in dem Arbeitskreis?

A: Mit den paar Männern meinst du jetzt? Meinst, die wären..ja, vielleicht sehe ich da den Fortschritt nicht. (A 32)

Die positive Erfahrung wird auf dem Hintergrund struktureller Bedingungen zur Ausnahme. Die Männer im Arbeitskreis waren eben „spezielle“, „aufgeschlossene Männer“ mit „starken Frauen zuhause“ (A 32).

Dieses Thema der Diskrepanz zwischen den Interessen von Frauen wie Männern aus der Erwachsenenbildung an Zusammenarbeit und in den „Niederungen des Alltags“ in den Bildungseinrichtungen war auch bestimmend für den Verlauf der ExpertInnen-Arbeitsgruppe im Forschungsprojekt.

3.5.2 „...dann kann Gender laufen“ – Die institutionenübergreifende Projekt-Arbeitsgruppe

Bei den Diskussionen in der Projekt-Arbeitsgruppe „Geschlechtergerechte Bildung“ sind verschiedene Effekte in der Zusammenarbeit von Frauen und Männern festzustellen, die quasi verdoppelt werden, da die Zusammenarbeit nicht nur praktiziert, sondern selbst zum Thema gemacht wird.⁹⁹ Mit der institutionenübergreifenden Anlage der Arbeitsgruppe für Erwachsenenbildner und -innen war beabsichtigt, Raum für neue Erkenntnismöglichkeiten – etwa über Interaktionen und unterschiedliche Sichtweisen zur Verfügung zu stellen.¹⁰⁰

Zu den Themen der Arbeitsgruppentreffen

Beim ersten Arbeitsgruppentreffen stellte ich Ergebnisse aus den Interviews mit ErwachsenenbilderInnen in Thesenform vor. Daraus ergab sich eine angeregte Diskussion um unterschiedliche Positionen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zur Gender-Diskussion und über ihre Arbeitsbeziehungen.

Im zweiten Arbeitsgruppentreffen ging es um den Austausch der jeweiligen geschlechterbezogenen Ansätze in der Bildungsarbeit der ExpertInnen: in der Frauenbildung, Männerbildung, Bildung mit Frauen *und* Männern.

Beim dritten Arbeitsgruppentreffen fand eine Diskussion über die Ergebnisse der explorativen Workshops zu Frauenbildung und Männerbildung statt, die geschlechtergetrennt für ErwachsenenbildnerInnen angeboten waren. Desweiteren wurde das Transkript der Diskussion des zweiten Treffens interpretiert.¹⁰¹

In der Arbeitsgruppe war ich in einer Doppelrolle tätig: als Forscherin und Moderatorin. Eine weitere Wissenschaftlerin und ein Wissenschaftler begleiteten den Prozess. Vor allem zwei Aspekte charakterisieren die Anfänge der Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe: Zum Ersten fällt auf, dass sich Inhalte mit der Art der Kommunikation in der Arbeitsgruppe decken: Die Aussage "Frauen haben *Vorsprung* bei dem Thema" stellt in der Arbeitsgruppe eine Art stillschweigenden Konsens dar, was im vorsichtigen Umgang zwischen Frauen und Männern sichtbar wird. Zweitens werden unterschiedliche persönliche, fachliche, politische und institutionelle „*Positionierungen*“ deutlich. Dazu gehören etwa die Äußerungen von Pädagoginnen, dass sie ihre Kompetenzen zu geschlechterdifferenzierender Bildung nicht wirklich als pädagogisch wertvolles Wissen gefragt oder allenfalls "vernutzt" und nicht benannt sehen. Unterschiedliche Positionen werden auch in einer Diskussion über den „*Leidensdruck bei den Männern*“ sichtbar, der von den Teilnehmerinnen als moralischer Vorwurf wahrgenommen wurde, der die geschlechtshierarchischen Strukturen nicht berücksichtige. Erste Schief lagen im Geschlechterverhältnis wurden ausgelotet und waren von da an in der Arbeitsgruppe ansprechbar.

Unterschiedliche Interessen und Gender-Perspektiven

Die unterschiedliche historische Entstehungsgeschichte von Frauen- und Männerbildungsansätzen wurde in der Arbeitsgruppe in den ersten Sitzungen immer wieder thematisiert – etwa im Zusammenhang mit der derzeitiger aktiverer Auseinandersetzung von Frauen mit Gender-Ansätzen in der Erwachsenenbildung. Damit zusammenhängend wurden unterschiedliche Interessen an einer Gender-Perspektive deutlich, wie dies in den Interviews bereits zum Vorschein kam, die neben pädagogischen immer auch mit politischen und strategischen Überlegungen zu tun haben:

Eine Position unter den Pädagogen liegt in der verbesserten Möglichkeit, Männer über die Gender-Querschnittsperspektive zu erreichen, ohne sie als solche benennen zu müssen. Über geschlechtsheterogen zusammengesetzte Bildungsangebote könnten etwa in einer Einrichtung der politischen Bildung, in der es keine Männerbildung gibt, Männer leichter als über eigenständige Angebote angesprochen werden. Der Vorteil liegt ihrer Ansicht nach darin, dass so die Gender-Perspektive in der gemischtgeschlechtlichen Bildung nicht unbedingt von vornherein als Thema deutlich benannt sein müsse. Das verweist auf die Bedeutung des institutionellen Kontextes wie auch auf die allgemeine Abwertung des Geschlechterbezugs, wenn Männer nicht über den Bezug auf ihr Geschlecht angesprochen werden sollen. Eine andere Position wiederum vertreten Erwachsenenbildner, die aus einer Tradition der Männerbildung kommen. Sie betonen zudem die Notwendigkeit einer eigenständigen Männerarbeit neben der Querschnittsperspektive.

Die überwiegende Zahl der Frauenbildnerinnen vertritt den Standpunkt, dass eine Grundlegung geschlechtsbezogener Reflexion in geschlechtshomogenen Gruppen sowie explizite Räume, um das Geschlechterverhältnis zu thematisieren, unerlässlich seien. Sie thematisierten die politischen und strategischen Gefahren einer Gender-Perspektive in der gemischtgeschlechtlichen Erwachsenenbildung wie etwa, dass sie die Frauenbildung unsichtbar mache. Doch kristallisierte sich auch noch eine andere Position heraus. Dazu ein Auszug aus dem zweiten Treffen der Arbeitsgruppe:¹⁰²

M1: Für mich wäre es eine ganz andere Art von Arbeit als ich bisher gemacht habe. Bei mir war Männerbildung mehr in dem Bereich Vaterrolle (...) lokalisiert. Wenn ich jetzt versuche, Gender und ein bestimmtes Thema zusammenzubringen, dann sind das völlig andere Themen, dann sieht man es den Themen auch nicht unbedingt an auf den ersten Blick, dass sich da Gender dahinter verbirgt (...). Z.B. Thema Zeit, da versteckt sich enorm viel an Unterschieden drin, ob ich das für Frauen oder für Männer entwickle, aber dem Thema sehe ich das nicht an. Alles was mit Zeit zu tun hat, ist bei uns ein Renner (...). Das hat nichts mehr zu tun mit dem bisherigen Angebot, da ist ein Bruch dazwischen.

Mod: Das heißt, es geht mehr in Richtung geschlechtsgerechte Didaktik.

F5: (...) Jedes Lebensthema lohnt sich unter Gender-Perspektiven anschauen. (...) Das haben wir bei den jungen Frauen auch gehabt. Die erreichen wir unter den alten Themen z.T. auch nicht mehr.

F2: Wo dürfen wir es noch aussprechen? Es muss ja noch einen Platz haben.

F4: (Zustimmung)

M1: Aussprechen darf man es schon, aber es sind Querschnittsthemen, die die Klammer bilden, man macht nicht Gender zum Thema (...).

F1: Es geht darum, wo muss es gekennzeichnet, thematisiert werden als Gender-Thema/Frauen-/Männerbildung

M1: Ach so.

F5: Finde ich schon nochmal spannend: Bisher war es so, es muss für unsere Zielgruppen etwas geben, Frauenseminare (...), Männer haben Ähnliches probiert (...). Jetzt heißt es eher, wir machen es nicht daran fest, daß es Zielgruppenarbeit gibt, sondern an dem beruflichen Selbstverständnis derjenigen, die als Multiplikatoren arbeiten. Wenn man das als Qualitätsstandard für alle Haupt- und Ehrenamtlichen formulieren könnte, den Klammereffekt, dann wäre das genial, und es ist ein Paradigmenwechsel (...). Es wird für alle relevant, wir kommen aus unserer Ecke raus.

F4: Das ist aber wirklich eine Vision. Wie soll die Metaebene passieren, ohne dass die Basis darunter bereit ist.

F2: Ohne dass wir wissen, wie der Weg dahin ist.

F4: Wir müssen mit Frauen und Männern in eigenen Räumen über die Geschlechterrollen diskutieren, bewusst machen, ich kann nicht sofort die Metaebene einnehmen. (...)

F5: Das stelle ich inzwischen infrage. Weil es bedeutet, dass wir an dem alten Zopf (...) wir sagen, die gute Rollenreflexion passiert nur, wenn es Frauen-/Männerseminare gibt, wo es von vornherein transparent ist. Und ich behaupte, es gäbe noch viele andere methodische Settings, wo wir das Gleiche erreichen (...). Bisher habe ich mir keine Gedanken gemacht, solange unsere Frauensache lief.

M1 sieht einen deutlichen Unterschied, einen „Bruch“ zwischen bisheriger geschlechterdifferenzierender Arbeit – etwa in der Männerbildung, in der Männer häufig über ihre Rolle als Vater angesprochen werden – und einer Gender-Querschnittsperspektive in der Bildung. Entscheidend scheint sein Satz *„aber dem Thema sehe ich das nicht an“* für den weiteren Gesprächsverlauf zu sein. Während F5 an diesen Gedanken aus Sicht von Frauenbildung anknüpft und eigene Erfahrungen damit verbindet, etwa junge Frauen über Frauenbildung nicht zu erreichen, kontert F2: *„Wo dürfen wir es noch aussprechen?“* Die Gesprächspartnerin bezieht sich hier auf eine kollektive Identität und auf den Platz, den Frauen(bildnerinnen) sich in der „Öffentlichkeit“ erkämpft haben. *„Es“* bezieht sich vermutlich auf das Geschlecht, die Geschlechtszugehörigkeit, es geht um das Benennen der Kategorie Geschlecht und der Abwertungen von Frauen aufgrund von Geschlechtszuschreibungen. Interessant die weiteren Bemerkungen von F5 *„Wir machen es nicht daran fest, dass es Zielgruppenarbeit gibt, sondern an dem beruflichen Selbstverständnis“* der MultiplikatorInnen. Ab hier bewegt sich die Diskussion ausschließlich unter Frauen weiter, vor allem zwischen den Protagonistinnen F4 und F5. F4 verbindet mit der gemischtge-

schlechtlichen Zusammenkunft offenbar eine „*Metaebene*“, vermisst die „*Basis*“, während F5 die eigenständigen Angebote provozierend als „*alten Zopf*“ titulierte.

In dieser Passage kommen unterschiedliche Konfliktlinien und Interessen wie etwa radikaler (neutraler?) Neubeginn mit einer „verdeckten“ Querschnittsperspektive („Gender under cover“) einerseits und Thematisieren der Strukturkategorie Geschlecht andererseits, oder etwa das Betonen von Professionalität und Qualität im Zusammenhang mit „Gender“ und das Vertreten dezidiert politischer Interessen und Standpunkte zum Vorschein. Diese Konfliktlinien korrespondieren mit gruppenspezifischen Prozessen. Neue – durchaus zeitlich begrenzte – Koalitionsbildungen finden statt.

Konstruktion von Geschlecht in der Kommunikation transparent machen

Deutlich festzustellen ist eine Veränderung der Qualität in der Auseinandersetzung während des Fortgangs der Arbeitsgruppe. Es wird häufiger nachgehakt, unterschiedliche Interessen zwischen Frauen und Männern, aber auch unter Frauen und unter Männern werden sichtbar, die eigene Beteiligung an der Konstruktion von Geschlecht wird von Frauen wie Männern erlebt und reflektiert. Je stärker im weiteren Verlauf der Sitzungen die Ebene der Metakommunikation besprochen und die eigene Kommunikation in der Gruppe zum Inhalt wird, umso pointierter verläuft die Diskussion. Dies ist in kritischen Diskussionen über Äußerungen einer Erwachsenenbildnerin zu den anwesenden Kollegen festzustellen: „*Wenn ihr mit ins Boot wollt...*“. Gegen diese Konditionen wehrten sich die Männer in der aktuellen Situation nicht, aber in der darauffolgenden Arbeitsgruppen-Sitzung fand aufgrund der Besprechung des Transkripts dieser Diskussion ein Gespräch darüber statt. Die Offenlegung von Abwertungen oder Unterstellungen, die wechselseitig in der Kommunikation zwischen Frauen und Männern erfolgen, ermöglicht einen Perspektivenwechsel und die Aufdeckung eigener blinder Flecken in der Beteiligung an der Konstruktion von Geschlechterdifferenz. Dies erfordert eine „aufdeckende“ und gleichzeitig unterschiedliche Perspektiven anerkennende Haltung der Leitung.

Diese Veränderungen und Entwicklungen in der (Meta-)Kommunikation der Arbeitsgruppe will ich im folgenden im Zusammenhang mit dem methodischen Vorgehen am Beispiel der ersten beiden Treffen transparent machen.

In der *ersten* Sitzung der Arbeitsgruppe herrschen zunächst vorsichtige Umgangsweisen zwischen Frauen und Männern. Diskutiert werden Thesen aus den Interviews – etwa zum Vorsprung von Frauen in der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung. Hier ist die Möglichkeit gegeben, dass die Einzelnen ihre Sicht, ihre Erfahrungen aus ihren Lebens- und Arbeitszusammenhängen darstellen. Die Teilnehmenden berichten von ihren Erfahrungen mit KollegInnen in den eigenen Institutionen – vor allem Frauen benennen ihren Ärger über männliche Kollegen, stellenweise geschieht dies aber auch umgekehrt. Damit werden – vermittelt über die Auseinandersetzung über „Dritte“, nicht Anwesende – Signale an die am Gruppengespräch Beteiligten gegeben. Auffallend ist, dass eine Bezugnahme auf andere GesprächsteilnehmerInnen vor allem durch und häufig unter Frauen stattfindet.

Ein weiteres methodisches Element war es, ein vorliegendes Zitat daraufhin zu analysieren, was darauf schließen lassen könnte, dass es von einem Erwachsenenbildner oder einer Erwachsenenbildnerin stammt. Dies ermöglichte den Austausch über unterschiedliche Erfahrungen und Konstruktionen der Geschlechterdifferenz.¹⁰³

- Mod: (liest ein Interviewzitat vor) „Ich glaube, dass man Geschlechtergeschichte auch auf subtile Art, also auf Umwegen thematisieren kann. (...) Also, man muss sich immer wieder überlegen, wie verpacke ich die Themen oder wie verpacke ich die Ansätze, um Resonanzen zu erzeugen.“
- Ma: Das hat ein Mann gesagt: bei Frauen gibt es inzwischen eine selbstbewusstere Kultur, Verpackung ist eher ein Versuch, Männerbildungsarbeit zu machen
- Fa: Hat eine Frau gesagt, ist strategisch in Institutionen für Frauenbildung...
- Mb: Den Begriff Geschlechtergeschichte habe ich noch nie aus dem Mund eines Mannes gehört. Hat Frau gesagt.
- Fb: Dem schließe ich mich an.
- Fc: Habe von Kollegen aus Fortbildungen noch nie erfahren.
- Fb: Männerbildung ist mehr von Themen in meinem Bewusstsein gespeichert mit anderen Dingen, nicht mit Geschlechtergeschichte als bewusst gebrauchtem Begriff.
- Ma: Zur Info: Männliche Historiker haben sich letzte Woche zum Thema Männergeschichte als Geschlechtergeschichte...
- Fa (sowie Kommentare verschiedener Frauen): Super, wie lange hat das gebraucht?... (Gelächter)
- Mod: Was meinen die anderen?
- Fd: Die Kollegen, die Männerbildung machen, erlebe ich offensiv, weniger verpackend, kleinere Einrichtung. Wenn meine Kollegen Männerbildung highlight-artig machen, dann gehen sie sehr offensiv damit um und sind ganz erfüllt, wenn es stattgefunden hat. (Lachen)

Ein solches – aus forschungsmethodologischen Überlegungen zur De-Konstruktion von Geschlechterdifferenz entwickeltes Verfahren (Hagemann-White 1993) – lässt sich auch als didaktisches Vorgehen in der Bildungspraxis nutzen. Den Verlauf will ich an dieser Stelle nicht weiter interpretieren. Nur soviel: Auf der inhaltlichen Ebene wird assoziiert, aber spannend ist an dieser Stelle, dass auf anderen Interaktionsebenen Prozesse des „doing gender“ ablaufen: „Das Gelächter der Geschlechter“? Sichtbar werden auch gemeinsame Erfahrungen von Frauen und Männern wie hier das „*Verpacken*“ geschlechterbezogener Inhalte, die nicht mit ihrem eigenen „Geschlecht“ zusammenhängen, sondern mit ihrem beruflichen Engagement in hierarchischen Geschlechterverhältnissen.

Beim *zweiten* Treffen kommt es über die Aufgabe der gegenseitigen Veröffentlichung der eigenen geschlechterbezogenen Arbeitsansätze, die zunächst in Frau-Mann-Paaren, dann in geschlechtsgetrennten Gruppen und anschließend in der Gesamtgruppe (mit BeobachterInnen der Diskussion) stattfindet, zu Irritationen bei der Begegnung in der Gesamtgruppe.

- F3: Wir haben insgesamt nur zwei Karten produziert. (...) Beide gehören zum Selbstverständnis. Wir haben viel gesprochen über Fragen des Selbstverständnisses (...). Konsens war die Hoffnung der Frauen, dass über die Gender-Perspektive Weiterentwicklung stattfindet. Konsens war auch, dass das professionelle Selbstverständnis als Frauenbildnerin sich dahingehend verändert hat, dass wir uns nicht zuständig sehen für den Ausgleich von Defiziten, sondern Frauenbildung als eigenständigen Bereich sehen.
- M1: Wir waren eigentlich sehr brav und haben dies alles entlang der vorbereiteten Fragen diskutiert und versucht, die Zettel zusammenzustellen. Grundsätzlich zieht sich bei uns ein Merkmal als Bruchlinie innerhalb der Männergruppe durch: dass die Hälfte der Gruppe im Auftrag Männerbildungsarbeit macht und die andere Hälfte als Hobby. Das hat in allen drei Bereichen Auswirkungen gezeigt. Wir haben deshalb zu einzelnen Punkten oft mehrere Zettel produziert. (...)

Irritationen hängen erstens mit der unterschiedlichen Präsentation der Ergebnisse und zweitens mit den Inhalten zusammen. Die Präsentation der Frauen ist sehr kurz gehalten

ten und orientiert sich nicht an den vorgegebenen Fragestellungen, sondern setzt eigene Schwerpunkte. Daraufhin zeigen sich die Männer irritiert, die entlang der Fragestellungen aus ihrer Diskussion berichten. Inhaltliche Unterschiede zeigen sich bei der Präsentation darin, dass sich die Frauen in ihrer Diskussion in der Kleingruppe stärker auf die Gender-Diskussion und den Konsequenzen für die Frauenbildung, die Männer in ihrer Kleingruppe auf die Männerbildung konzentriert haben. Die Kommunikationssituation zeichnet sich durch gegenseitige kritische Nachfragen und Konfrontationen zwischen Frauen und Männern aus. So äußert eine Teilnehmerin z.B.:

„Dass nicht wieder wir die Gender-Arbeit machen, das ist das Neue. Okay, wir überlegen, wie ihr mit ins Boot kommt, aber der Anteil von euch als Männer muss laufen, dann kann Gender laufen.“ (F5, 3)

Im Laufe der Diskussion differenzieren sich die Positionen weiter aus: Standen sich zu Beginn Frauen – weitaus in ihrer Gruppe geschlossener – und Männer – mehr vereinzelt – gegenüber, so zeigen sich vor allem unter den Frauen Differenzen zu ihrer Positionierung in Bezug auf die Frauenbildung in der aktuellen Gender-Diskussion.

Im Anschluss an diese Diskussion geben eine vorab bestimmte Beobachterin und ein Beobachter aus der Gruppe ihre Eindrücke zur Kommunikation wieder. Dies ermöglicht eine anschließende gemeinsame Reflexion der Gruppe. Übereinstimmend werden Unterschiede im Vorgehen und in Bezug auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit der unterschiedlichen historischen Entstehungsgeschichte bzw. Phase, in der sich Frauen- und Männerbildung befinden, in Zusammenhang gebracht. Darüberhinaus wurde die Kommunikation wie die Äußerungen *„Wir waren brav“* und *„Wenn ihr mit ins Boot wollt“*, Bezugnahmen aufeinander unter die Lupe genommen und doing-gender-Prozesse analysiert.

Fazit

Der Diskurs über die Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern ist geprägt von der Rede über „Ungleichzeitigkeit“ und „wenig Zeit“ für geschlechterbezogene Bildung, die vor allem Erwachsenenbildner ohne Mandat für Männerbildung anführen. Über das Vorhandensein von Kompetenzen werden Positionen in der Arbeitsgruppe abgesteckt: Frauen wird von Männern ein Vorsprung eingeräumt und Frauen äußern selbstbewusst ihre Professionalität. Konfliktlinien zeigen sich in Bezug auf die Kompetenzen insofern, als Gender-Kompetenzen, die sich vor allem Frauenbildnerinnen erworben haben, bislang nicht als Qualifikationen anerkannt werden. Frauen zeigen sich – auf dem Hintergrund ihrer Auseinandersetzung mit weiblicher Sozialisation – nicht bereit dazu, diese als „Entwicklungshelferinnen“ an Erwachsenenbildner weiterzugeben. Weitere Konfliktlinien sind moralisch wahrgenommene Appelle von Frauen (*„wenn ihr mit ins Boot wollt“*) an Männer und auch umgekehrt (*„Leidensdruck der Männer“*). Inhaltliche Positionen werden von einzelnen konträr diskutiert wie etwa Querschnittsperspektive versus eigenständige Bildungsangebote. Interessen in Bezug auf eine geschlechterbezogene Bildung müssen in Bezug auf die Positionierungen und im Kontext der jeweiligen Arbeitssituation und Institution betrachtet werden.

Differenzen werden unter den Erwachsenenbildnerinnen ausgetragen, während sich bei den Männern eine eher vorsichtige Haltung zeigt, sie treten mehr als Einzelne auf, gehen aber damit auch nicht in eine Auseinandersetzung, um um gemeinsame Positionen zu ringen. Ein Grund dafür liegt vermutlich darin, dass sich die Frauen über Netzwerke besser kennen. Um Konflikte angehen zu können, braucht es Zeit und Vertrauen. Dieses ist in der Zusammenarbeit zwischen Frauen und Männern in dieser Gruppe noch nicht gegeben. Die Positionierungen in sozialen Kräftefeldern wie Institutionen der Erwachsenenbildung lassen

Frauenbildnerinnen ein Verorteten mit Gleichgesinnten anstreben und positive Erfahrungen wie etwa mit Männern in der Erwachsenenbildung tendenziell eher ausklammern.

In den Diskussionen der Arbeitsgruppe rückten folgende Fragen in den Mittelpunkt: Unter welchen Bedingungen ist die Zusammenarbeit von Frauen und Männern in der Erwachsenenbildung möglich? Welche Ziele verfolgen die Einzelnen mit geschlechterbezogenen Ansätzen, wieviel Unterschiedlichkeit darf sein und wo gibt es miteinander korrespondierende Ziele und Wege? Die Basis für die Weiterarbeit an diesen Fragen stellt die Klärung der unterschiedlichen Standpunkte, Ausgangsbedingungen und Interessen dar. Dies erfordert unterschiedliche Positionen ebenso wie das Dingfest-Machen von sozialen Konstruktionen, ohne sie zu generalisieren.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Evaluierung der Beziehungen zwischen Frauen und Männern in der Erwachsenenbildung auf diesem Hintergrund für eine geschlechterbezogene Bildung ziehen?

Aus der Evaluierung der Arbeitsbeziehungen von Frauen und Männern in der Weiterbildung und der exemplarischen Beleuchtung der Kommunikation zwischen den Teilnehmenden in der Arbeitsgruppe können Schlüsse zum einen für die geschlechterbezogene Methodik und Didaktik gezogen werden, zum andern für den Umgang zwischen Kollegen und Kolleginnen in institutionellen Arbeitszusammenhängen.¹⁰⁴

Bei Ansätzen geschlechterbezogener Bildung wird in der gegenwärtigen Praxis häufig ausschließlich die Inhaltsdimension thematisiert, Ergebnisse des „doing gender“ als gegeben hingenommen als Unterschiede zwischen den Geschlechtern, mit dem Ziel, die Unterschiede kennen- und akzeptieren zu lernen. Wenn das Ziel jedoch heißt, Mechanismen des „doing gender“ in Erfahrung zu bringen, ist die Ebene „Was passiert gerade in der Kommunikation, in der gegenseitigen Wahrnehmung?“ zumindest punktuell in die Bearbeitung miteinzubeziehen und auf der Metaebene zu reflektieren.

Einzelne Schritte aus dem Vorgehen in der Arbeitsgruppe ermöglichen Schlüsse für einen Transfer auf geschlechterbezogene Ansätze in der Erwachsenenbildung – vor allem in der Fortbildung von ErwachsenenbildnerInnen:

- Zeitweilig nach Geschlecht getrennte Gruppen in Bildungsangeboten für Frauen *und* Männer können im Plenum zunächst polarisierende Diskussionen unter Frauen und Männern sowie die Konstruktion von Differenz fördern. Unterschiedliche Selbstinszenierungen, Darstellungen von Frauen („wir müssen kämpfen“, der Bezug auf die Geschichte der Frauenbildung und der Netzwerke) und von Männern („auch wir sind Opfer“, Auftreten als Einzelne) treten zutage, die aber durchaus auch auf ungleichen Ausgangsbedingungen und in Auseinandersetzung mit den Bedingungen entwickelten Wertorientierungen beruhen. Solche Formen ermöglichen aber auch Differenzierungen innerhalb der Genus-Gruppen.
- Diskussionen mit BeobachterInnen ermöglichen Reflexionen auf der Meta-Ebene.
- Das Arbeiten mit Interviewausschnitten, die nicht einer Frau bzw. einem Mann zugeordnet werden, lässt Konstruktionen hinterfragen (vgl. Hagemann-White 1993).
- Notwendig ist ein partizipatives Vorgehen in der Gruppe, eine Mischung aus Theoriebezug und Handlungsrelevanz, das Ausprobieren und Reflektieren der Metaebene.

Für die Zusammenarbeit in Institutionen lässt sich schlussfolgern, dass es darum gehen muss, Transparenz über Motive und Interessen an der Gender-Thematik herzustellen, Gen-

der-Kompetenzen als Qualifikationen anzuerkennen und das Thema zum Gegenstand von Besprechungen, kollegialen Beratungen etc. zu machen. Entsprechende Informationen und Fortbildungen sind notwendig.

Dass in diesen Auseinandersetzungen mehr gesehen wird als eine persönliche Sensibilisierung für Geschlechterverhältnisse machen die Beteiligten deutlich, die in der Arbeitsgruppe eine Qualifizierung für ihre Tätigkeit als ErwachsenenbildnerInnen erleben. Impulse werden in die Institutionen weitergegeben, indem Gender-Perspektiven in laufende Organisationsentwicklungsvorhaben einfließen und institutioneninterne Diskussionen sowie vermehrt Bildungsangebote und Fortbildungen wie etwa „Gender Trainings“ stattfinden und Kooperationen geplant sind.

4 Qualitätskriterien geschlechtergerechter Weiterbildung – eine „never ending story“?

„Die Qualitätsdiskussion ist so alt wie die Erwachsenenbildung. Wir müssen keine neuen Standards ‚erfinden‘, sondern die vorhandenen theoretischen und empirischen Befunde sichten und ggfs. ‚reinterpretieren‘.“ (Siebert 1996, S.284)

Bevor ich im Folgenden auf Qualitätskriterien einer geschlechtergerechten Weiterbildung eingehen werde, möchte ich den Kontext der Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung kurz skizzieren: Keineswegs ist in der Erwachsenenbildung klar umrissen, was genau unter pädagogischer Qualität verstanden wird. Die Forschungsliteratur weist eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Frage der Qualität des pädagogischen Lehr-/Lernprozesses auf, in der es um die Lern- und Bildungschancen von Teilnehmenden geht. Relativ neu ist die Frage nach der Qualität von Institutionen als Bestandteil von Organisationsentwicklung. Und immer noch nahezu unbekannt und wenig verbreitet scheint es zu sein, Geschlechterperspektiven mit der Qualitätsdiskussion der Erwachsenenbildung zusammenzudenken.¹⁰⁵

Die Qualitätsdebatte, die Anfang der 90er Jahre die Weiterbildung erfasste, war zunächst auf die Auseinandersetzung mit der Normenreihe DIN EN ISO 9000ff fixiert, die anhand normativer Vorgaben die Qualitätsfähigkeit von Betrieben erhöhen sollte. Mittlerweile sind verschiedene Qualitätskonzepte im Blick. Die anfang stark ökonomische Prägung wurde diese Debatte relativiert, eine Rückbesinnung auf pädagogische Begrifflichkeiten hat eingesetzt (vgl. Gnahs 1994).¹⁰⁶

„Qualität“ ist nach Wiltrud Gieseke notwendigerweise *konstruiert*, da Qualitätsbeschreibungen meistens genauere Begriffe erfordern, mit denen Qualität beschrieben werden kann. Darin sieht Gieseke eine Aufforderung an ErwachsenenpädagogInnen: „Sie sind es – und davon geht jede Professionalitätstheorie aus – die sich ihre Standards setzen, die hier Verantwortung zu übernehmen hat (haben, G.K.). Dabei können sich Qualitätsfragen nicht ablösen von den Theoriediskussionen und den empirischen Befunden über das Lehren, Lernen und Planen in der Weiterbildung.“ (Gieseke 1997, S. 31)

Hinzu kommen unterschiedlichste weiterbildungspolitische und institutionelle Voraussetzungen sowie die Tatsache, dass in der allgemeinen, politischen Bildung – anders als in der beruflichen oder in der schulischen Bildung – keine einheitlichen Curricula und Maßstäbe vorliegen. Qualität ist eng mit dem Bildungsbegriff/-verständnis verbunden. Verständlicherweise macht es hier einen großen Unterschied, ob von rein kognitiver Bildung ausgegangen wird, oder ob – wie etwa in verschiedenen Ansätzen der Frauenbildung – Bildung auch als sinnlich zu gestaltender Prozess definiert wird, „der die geistige, soziale und körperliche Ebene einbezieht, als ein offener Suchprozess“ (Jungkunz 1997, S. 33).

Bei der Frage der Qualität geht es keineswegs allein um pädagogische Grundsätze und Methoden, um einzelnen Teilnehmenden bessere Lernvoraussetzungen zu bieten. Es geht dabei auch um politische Ziele, um gesellschaftliche Anliegen, die Bildung verfolgt. Welche Bildungsziele und Leitbilder haben Erwachsenenbildungsinstitutionen? Wird „Chancengleichheit“ im pädagogischen Leitbild als Ziel für Qualitätsentwicklung genannt, wie dies jetzt als Ziel für alle Politikbereiche im Zusammenhang mit der EU-Strategie des Gender Mainstreaming auf nationaler Ebene eingeführt wird?¹⁰⁷

Auf der einen Seite ist also eine zunehmende Bewegung hin zu einer Entwicklung von Zielen und Qualitätsstandards in der Weiterbildung festzustellen. Auf der anderen Seite zeigt

sich, dass dieses Feld nur schwer „abzustecken“ ist. Komplexitäten und notwendige Unsicherheiten kennzeichnen das pädagogische Feld (vgl. Nolda 1994, S. 30).

Auf diesem Hintergrund habe ich versucht, Qualitätskriterien für „geschlechtergerechte“ Erwachsenenbildungsansätze zu entwickeln und in einer Übersicht darzustellen, auch wenn ich mir der Begrenztheit zwangsläufig verallgemeinerter Aussagen von Kriterienkatalogen bewusst bin. Die Kriterien sollen jedoch explizit keine Regeln vermitteln, sondern *Reflexionswissen* anbieten, das aus vorliegenden Untersuchungsergebnissen zu geschlechterbezogenen Bildungsansätzen, Organisationen der Erwachsenenbildung und Arbeitsbeziehungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen unter Gender-Gesichtspunkten gewonnen wurde. Diese Qualitätskriterien stammen neben den expliziten Aussagen von ExpertInnen in den Interviews auch aus Interpretationen und Schlussfolgerungen aus dem impliziten Gehalt ihrer Aussagen, die beschreibend zu bestimmten Bildungssituationen – und nicht abstrakt, analytisch als Kriterien kenntlich – gemacht wurden, sowie aus den Auswertungen der Diskussionen der institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe und der explorativen Workshops.¹⁰⁸ Gleichzeitig beziehe ich bisherige Untersuchungen und Literatur zu Qualitätskriterien „frauengerechter“ und „geschlechtergerechter“ Bildung mit ein.¹⁰⁹

Die Kriteriensammlung orientiert sich an folgenden Dimensionen¹¹⁰:

- Profil der Bildungseinrichtung
- Ziele der Bildungsarbeit
- Teilnehmende
- Inhalte
- Methoden
- Leitung
- Organisatorische Rahmenbedingungen

Alle Kriterien müssen jeweils kontextbezogen diskutiert und interpretiert werden. Das bedeutet auch, dass sie einrichtungsspezifisch im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen weiterzuentwickeln bzw. zu nutzen sind. Dennoch braucht es mit Hilfe von Anhaltswerten wie den vorliegenden Kriterien eine institutionenübergreifende Verständigung darüber, wie sich die „Güte“ oder „Qualität“ von Bildung unter Geschlechtergesichtspunkten bestimmen lässt. Diese Notwendigkeit sehe ich nicht zuletzt angesichts des derzeit boomenden Gender-Bildungsmarktes.¹¹¹

Dimension „Profil der Bildungseinrichtung“ unter Gender-Perspektiven

Kategorien	Kriterien für geschlechterbezogene Bildung	Kommentare
Leitbild	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Geschlechterpolitische Zielsetzung nach innen und außen (Geschlechtergerechtigkeit, Chancengleichheit, Geschlechterdemokratie etc.) ◦ Geschlechterdifferenzierende Sprache ◦ Bildungsverständnis unter Gender-Gesichtspunkten: <ul style="list-style-type: none"> – Verschränkung von berufsbezogener, politischer, allgemeiner und kultureller Bildung; – Lebenslanges Lernen; – Bildungseinrichtung als lernende Organisation 	<p>Ziele: Geht es um eine Integration in bestehende Verhältnisse oder eine Transformation existierender Strukturen, Werte, Normen?</p> <p>Prozess der Entwicklung: Wer entwickelt das Leitbild? Wie sind die Beteiligten vorbereitet? Wie wird mit Konflikten bei der Entwicklung umgegangen?</p>
Frauenförderung und gender mainstreaming	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Transparenz der Ziele, Pläne und Umsetzungsprozesse (z.B. Frauenförder-/Gleichstellungspläne, Berichte) ◦ Stellung und Einbezug der Frauen-/Gleichstellungsbeauftragten ◦ Stellung und Einbezug Gender-Beauftragte, -Gruppen 	Frauen- und geschlechterpolitische Strategien als Doppelstrategien
Veröffentlichungen/ Programme	<ul style="list-style-type: none"> ◦ geschlechterdifferenzierende Sprache ◦ vgl. die weiteren Dimensionen "Ziele, Teilnehmende, Inhalte, Methoden, Rahmenbedingungen" 	Wer wird wie über welche Inhalte und Methoden mit welchem Ziel angesprochen? Dabei ist ebenfalls von großer Bedeutung, unter welchen Rubriken geschlechterbezogene Veranstaltungen stehen.
TeilnehmerInnen- struktur	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Statistiken, Evaluierungen zu Frauen-/Männeranteil unter den Teilnehmenden (Alter, ethnische Herkunft etc.) 	
Beschäftigtenstruktur & Mitbestimmung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Jährliche Statistiken über Mitarbeitende nach Geschlecht und Beschäftigungsverhältnissen (Voll-/Teilzeit, selbständig arbeitende DozentInnen) ◦ Frauen- und Männeranteil in Gremien, Ausschüssen, Leitungsfunktionen 	Orientierungswerte könnten sein: Der prozentuale Anteil von Frauen und Männern an Mitarbeitenden sollte dem Anteil in der Leitung entsprechen. Auch Teilzeitbeschäftigten sollte die Mitarbeit in Gremien ermöglicht werden.
Verteilung von Ressourcen, Entscheidungskompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ zwischen Fachbereichen ◦ zwischen Frauen und Männern 	Dabei geht es um Transparenz und Partizipation: Wer hat Zugang zu Ressourcen (Finanzen, Planung, Programmen etc.)? Wer entscheidet? Wo und wie wird entschieden? Werden Finanzen für geschlechterbezogene Bildungsansätze bereitgestellt?

Personalentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Auswahlverfahren/Einstellungsgespräche: Wahrnehmung und Definition von Qualifikationen aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen ◦ Gespräche zu persönlichen Entwicklungen, Ermunterung zu Fortbildungen ◦ Flexible Arbeitszeiten und Arbeitsorte ◦ Musterdienstvereinbarungen unter Gender-Perspektiven 	Geschlechterbezogene Fortbildungen sollten als Qualifizierungsmaßnahmen anerkannt und angeboten werden.
Mandat für gender in der Bildungsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Verankerung von Frauenbildung, Männerbildung, geschlechterbezogener Bildung mit Frauen und Männern <ul style="list-style-type: none"> a) in Aufgabenbeschreibungen b) in Fachbereichen c) als Querschnittsaufgabe 	Nutzen für die Einrichtungen: Beitrag zur Profilbildung
Kooperationen, Vernetzungen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ mit anderen Bildungseinrichtungen, Verbänden, selbstorganisierten Gruppen zu geschlechterbezogenen Themen ◦ institutionenübergreifende Gender-Arbeitsgruppen ◦ informelle Netzwerke 	
"support structures" & Arbeitsbeziehungen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Institutionalisierte kollegiale Beratung, Gender-Arbeitsgruppen, Supervision ◦ Kursleitungsbetreuung ◦ Mentoring für Frauen ◦ "Gender Trainings" für Männer und Frauen 	
"Kultur"	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Anerkennung, Werte (Welche Themen, Interessen, Kompetenzen werden wahrgenommen, setzen sich durch?) ◦ Leitungsstil, Auseinandersetzungsmöglichkeiten 	Die Organisationskultur schlägt sich in Arbeitsbeziehungen, Leitbild, Leitungsstil, Wertesystemen nieder. Weitere Aspekte sind etwa Umgang mit Sexualität in der Organisation. Unter einer "geschlechtergerechten" Organisation wird idealiter eine symmetrische Geschlechterkultur, "Anerkennungskultur" anstelle von "Gleichheitsrhetorik" in einer asymmetrischen "Konkurrenzkultur" verstanden.
Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Verankerung als Prozess: Ziele, Kriterien, Umsetzung, Pläne, Evaluation unter Gender-Gesichtspunkten 	Betrifft alle Dimensionen, sowohl die institutionellen Strukturen als auch die Bildungsarbeit

Dimension „Ziele“ unter Gender-Perspektive

Kategorien	Kriterien für geschlechterbezogene Bildung	Kommentare
Kenntnisse über TeilnehmerInnen gewinnen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ansetzen bei Zielgruppen, Lebenswelten, ihren Emanzipationskonzepten, Erfahrungen 	Die Zielformulierungen liegen quer zu den anderen Dimensionen.
Ermöglichung der Partizipation der Teilnehmenden in Lehr-/Lernprozessen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dialogische Verständigung über Ziele im Bildungsgeschehen: zwischen Offenheit und Gegenstandsorientierung ◦ Reflexion des Lernprozesses: Sensibilisierung für Lehr-/Lernqualität als Schlüsselqualifikation 	Betrifft vorwiegend die Phase der Planung, aber auch die Durchführung.
Vermittlung von Kompetenzen und Wissen zur Hinterfragung von „Selbstverständlichem“ in Geschlechterverhältnissen und Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Eigene Wahrnehmung und Deutung sensibilisieren, (auch gegenüber subtilen Formen von geschlechtlicher Diskriminierung), ◦ Verhaltensmodifikationen im Sinne des Verlernens von Geschlechtstypisierungen etc. ◦ Erkennen und Abbau von Klischees, Vorurteilen, Anerkennung von Differenz(en), Vielfalt und Heterogenität ◦ Hinterfragen von Traditionen, Überkommenem, „Selbstverständlichem“ ◦ Emanzipation und Unterstützung der „Identitätsfindung“ jenseits von Geschlechterrollen-Zuschreibungen ◦ Vermittlung von fachlichen, personalen, sozialen Qualifikationen/ Schlüsselqualifikationen im Sinne der Kompetenzerweiterung ◦ Erhöhen der Kommunikations- und Konfliktbereitschaft ◦ Gesellschaftspolitische Partizipation <i>und</i> handlungsbezogener, praktischer Nutzen ◦ Motivierung zum selbständigen Weiterlernen 	<p>Phase der Durchführung: Feinplanung mit Methoden wie Interessen-erhebung, Zwischen-/Abschluss-evaluationen unter besonderer Berücksichtigung der Beteiligung von Frauen und Männern</p> <p>Diese Zielformulierungen sind nicht im Sinne kontrollierbarer Ergebnisse zu verstehen. Sie sind weitgehend so formuliert, dass sie nicht benennen, was gelernt / erreicht werden muss, sondern sie haben die Subjektorientierung und <i>Ermöglichung eines selbsttätigen Lernprozesses</i> im Blick.</p> <p>Als weitere Ziele für die Fortbildung von MultiplikatorInnen lassen sich das Einwirken auf die Bildungseinrichtungen und den Lehr-/ Lernprozess feststellen.</p> <p>Es geht immer sowohl um Irritationen als auch um Verge-wisserungen in Geschlechterverhältnissen.</p>

Dimension „Teilnehmende“ unter Gender-Perspektiven

Kategorien	Kriterien für geschlechterbezogene Bildung	Kommentare
Zusammensetzung der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Gezielte Angebote für spezifische Gruppen wie etwa Singles, Paare, Alleinerziehende etc. ◦ Übergreifende Angebote ◦ Zusammensetzung nach Geschlecht, Ethnizität, Schicht, Milieus, sexueller Orientierung, Lebensphasen, Generationen beachten 	Betrifft die Planung und auch Durchführung: Wer sind die Teilnehmenden?
Zugänge zu Frauen und Männern	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Zugänge zu weiteren Zielgruppen durch Kooperation mit anderen Institutionen, Ämtern, selbstorganisierten Gruppen ◦ Ausschreibungen und deren Verteilung an verschiedenen Orten ◦ Bildungsberatung 	Einbezug von Frauengruppen/-bildungseinrichtungen, Männergruppen /-bildungseinrichtungen (s. Rahmenbedingungen)
Beziehungen in der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Beziehungen unter Frauen/unter Männern und zwischen Frauen und Männern reflektieren: Macht, Verantwortung, Fürsorge, Bezugnahme ◦ Reflexion der Kommunikation in der Gruppe sowie zwischen Gruppe und Leitung ermöglichen 	
Einzelne in der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Verantwortung für sich und die eigenen Interessen übernehmen ◦ Biografische Bedürfnisse und Interessen von teilnehmenden Frauen und Männern wahrnehmen und nicht als "geschlechtsspezifische" Interessen werten ◦ Geschlechterbezogenes Selbstverständnis und Grenzen der Einzelnen respektieren 	Die Berücksichtigung Einzelner ist vor allem deshalb wichtig zu betonen, da geschlechterbezogene Ansätze ansonsten durchaus Gefahr laufen können, zu einer Verfestigung eines Denkens in "Großformationen Frauen - Männer" beizutragen.

Dimension „Inhalte“ unter Gender-Perspektiven

Kategorien	Kriterien für geschlechterbezogene Bildung	Kommentare
Geschlechterperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Geschlecht als Querschnittsperspektive ◦ Gender-Analysemöglichkeiten und geschlechterbezogenes Wissen, Forschungsergebnisse vermitteln ◦ Die Entwicklungsgeschichte der Zuschreibungen (aufgrund Geschlecht, Ethnie) analysieren ◦ Geschlechterhierarchien und "doing gender" aufdecken ◦ Geschlechterdifferenz de-konstruieren ◦ Geschlecht de-thematisieren ◦ Themen entstehen lassen 	<p>Diese auf die Inhalte bezogenen Kategorien sind je nach fachspezifischer Ausrichtung anzuwenden bzw. aufzubereiten. Der <i>explizite - implizite</i> Umgang mit Geschlechterdifferenzen und -konstruktionen betrifft die Planung, Ausschreibung, Durchführung und Evaluierung von Angeboten.</p>
Lebenswelt und Biografie	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Zusammenhang von persönlich erfahrener Diskriminierung und gesellschaftlichen Zusammenhängen aufdecken ◦ Inhalte auf Lebenswelten und Biografien von Frauen und Männern beziehen ◦ Aktuellen persönlichen oder gesellschaftlichen Bezug herstellen ◦ An Interessen von Teilnehmenden anknüpfen ◦ Thematisieren verschiedener Lebensentwürfe / vielfältiger Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe ◦ Selbstreflexivität initiieren 	<p>Die biografische Dimension ermöglicht eine differenzierte Sichtweise unter den Teilnehmenden, Frauen wie Männern – vorausgesetzt, es wird nicht nach "typisch weiblich/männlich" gefragt.</p>
Kommunikation und Geschlechterbeziehungen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Kommunikation und Sprache, nonverbale Interaktion ◦ Unterschiedliche "Gender-Interessen", gesellschaftliche Standorte und "Ungleichzeitigkeiten" im Gender-Diskurs ◦ Partizipation von Frauen und Männern ◦ Kooperation und Enthierarchisierung ◦ Konfliktbewältigung ◦ Perspektivenverschränkung 	<p>Unterschiedliche Interessen und Ungleichzeitigkeiten – etwa in der Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen – prägen die Arbeitsbeziehungen und die Kommunikation zwischen Frauen und Männern, die Partizipation am Bildungsgeschehen wie auch in gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Damit sind Lerninhalte angesprochen, die Teilnehmenden zugänglich gemacht werden können.</p>
Potenziale	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Die eigenen Potenziale – auch hinsichtlich von "Gender-Kompetenzen" – bewusst machen 	
Blinde Flecken	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Thematisieren blinder Flecken auf Deutungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensebene in Geschlechterverhältnissen 	
Strategieentwürfe	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Gesellschaftliche und subjektbezogene Strategien in Bezug auf Geschlechterverhältnisse entwickeln 	<p>Transfer: Umsetzen in privaten, beruflichen/tätigkeitsbezogenen, gesellschaftspolitischen Bereich</p>

Dimension „Methoden“ unter Gender-Perspektiven

Kategorien	Kriterien für geschlechterbezogene Bildung	Kommentare
Methodenvielfalt	<ul style="list-style-type: none"> ◦ „Ganzheitlich“: kognitiv, körperbezogen, affektiv/emotional 	<p>Methoden sind an didaktischen Prinzipien, Zielen, Inhalten, Teilnehmenden, Rahmenbedingungen orientiert.</p> <p>Es gibt keine geschlechtergerechten Methoden, aber Methoden sollten die Geschlechter-Perspektiven berücksichtigen. Mit ihrer Hilfe können wiederum Geschlechter-Perspektiven erfahrbar werden.</p> <p>Geeignet sind etwa biografische, selbsterfahrungsbezogene und aktivierende Methoden, körperorientierte Ansätze, Skulpturen, soziometrische Übungen, fish-bowl, Vortrag mit Diskussion, Zukunftswerkstätten, Rollenspiel (auch Perspektivenwechsel), der Einsatz von Geschlechtertypisierungen dekonstruierenden Verfahren.</p> <p>Selbstorganisation und Projekte begleiten, an andere Lernorte gehen</p>
Methodisches Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Kennenlernen und Bezugnahme unter Teilnehmenden ermöglichen Klima der Sicherheit ◦ Partizipatives Vorgehen (in Bezug auf Interessen, Inhalte, methodisches Vorgehen) ◦ Bei der Methodenwahl an Potenzialen der Teilnehmenden anknüpfen, zu Differenzierungen beitragen, aber nicht Geschlechterdifferenzen zementieren ◦ Einsetzen von BeobachterInnen (mit spezifischen Aufgaben) ◦ Interaktion und Aktion ◦ selbstorganisiertes und angeleitetes Lernen ermöglichen 	
Sozialformen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Kleingruppen: gemischtgeschlechtlich, geschlechtergetrennt ◦ Zeit zum Austausch sowohl in Genussgruppen wie auch zwischen den Gruppen ◦ Kooperative Arbeitsformen, Regeln: enthierarchisierende Partizipation an Entscheidungen und Wechsel in Leitungsfunktionen 	
Medien, Materialien	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Frauen und Männer kommen vor. ◦ Repräsentation der Geschlechterverhältnisse in den Medien beachten, Stereotypen vermeiden oder bewusst einsetzen ◦ Einsatz technischer Medien: Vorbildfunktion von Leitung 	
Methodenreflexion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Metaebene: Transparent machen von Gründen für Methodenwahl, für die Leitung bestimmter Einheiten durch Frau/Mann 	Abhängig von Zielgruppen (vor allem bei Fortbildungen)

Dimension „Leitung“ unter Gender-Perspektiven

Kategorien	Kriterien für geschlechterbezogene Bildung	Kommentare
Arbeitsteilung im Team	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Zusammensetzung des Teams nach Geschlecht ◦ Reflexion bzgl. Methoden, Inhalten, Teilnehmenden, eigenem Leitungsverhalten und Arbeitsteilung, Sprache; jeweils eigene „Vorbildrolle“ als Frau/Mann vergegenwärtigen 	<p>Planung: Die Besetzung der Leitung durch Frauen/Männer richtet sich danach, ob sich die Bildung an Frauen und/oder Männer richtet.</p> <p>Durchführung: Reaktionen auf Frauen und Männer (Aufmerksamkeit), untereinander, auf die Leitung (zum Feedback ermutigen) sowie auf Methoden und Inhalte registrieren</p>
Berufliches Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Rollenverständnis: Begleitung und Leitung, konfrontieren und stärken ◦ Rollenflexibilität ◦ Bildungsverständnis: integrativer Bildungsbegriff, nicht reine Wissensvermittlung ◦ sich mit eigenen geschlechterpolitischen, inhaltlichen Positionen sichtbar machen 	<p>Keine Dualismen zwischen verschiedenen Akzenten der Ausgestaltung der Leitungsrolle aufbauen.</p> <p>Mit eigenen Positionen sichtbar werden heißt: „sich zeigen“, die eigenen Werte offenlegen, Auseinandersetzungsmöglichkeiten bieten, bedeutet aber nicht, dass sie für andere Gültigkeit bekommen müssen.</p>
„Gender-Kompetenzen“	<ul style="list-style-type: none"> ◦ „Fachliches“ oder themenbezogenes Wissen mit Geschlechterbezug ◦ Erkenntnisse aus Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung zu Geschlechterverhältnissen als Machtverhältnissen ◦ Kenntnisse über theoretische Ansätze Gleichheit, Differenz und Konstruktion von Geschlecht (auch Opfer-Täter-Diskurse) ◦ Geschlechterbezogene Selbstreflexivität ◦ Methodenkompetenz (geschlechterbezogene Kommunikation und Interaktion) ◦ Wissen um didaktische Prinzipien unter geschlechterperspektivischen Gesichtspunkten ◦ auf einzelne Individuen bezogenes und situationsbezogenes Vorgehen ◦ an Ressourcen und Potenzialen der Einzelnen anknüpfen ◦ Wissen um Lebenslagen, Biografien und Bildungsverläufe von Frauen und Männern verschiedener Zielgruppen (Generation, ethnische Herkunft, Schicht, Milieu) ◦ Unterschiedliches „Gender-Wissen“ der Teilnehmenden berücksichtigen ◦ Authentische Leitungspersönlichkeit unter Gender-Gesichtspunkten ◦ Transfer in Alltag anregen und begleiten 	<p>„<i>Fachliches Wissen</i>“ ist keineswegs geschlechtsneutral. Die Wertmaßstäbe, wem etwa fachliches Wissen zugetraut wird, wer bekannt ist, sind geprägt von Geschlechtszuschreibungen (Bsp. Auswahlverfahren von DozentInnen).</p> <p>Wissen um „doing gender“, „gendered institutions“</p> <p>Auseinandersetzung mit „Zweikulturentheorem“, das häufig auf „die beiden Geschlechter“ angewendet wird, und mit dualistischem Denken.</p> <p>„<i>Selbstreflexivität</i>“ in Bezug auf die eigene Biografie als Frau, Mann, Frauen-/Männerbilder, das eigene berufliche Selbstverständnis in Bezug auf „Gender“, die eigenen Bildungspraxen und „Selbstverständlichkeiten“, Ungleichzeitigkeiten und unterschiedliche Positionen von Frauen und Männern im sozialen Kräftefeld von Institutionen der Erwachsenenbildung</p>
Planungs- und Evaluierungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Checklisten zur Veranstaltungsplanung, Selbstevaluierung der PädagogInnen etc. ◦ Teilnehmendenbefragungen 	

Dimension „Organisatorische Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit“ unter Gender-Perspektiven

Kategorien	Kriterien für geschlechterbezogene Bildung	Kommentare
Sozialer Lernraum	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ausstattung und Verfügbarkeit von Räumen ◦ Gestaltung des Raumes 	Organisatorische Rahmenbedingungen beinhalten die unmittelbar die Bildungsarbeit betreffenden Kriterien.
Zugänge und Erreichbarkeit: Ort und Zeit	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Keine Angst-Räume ◦ Öffentlicher Nahverkehr ◦ Zeiten ◦ Kinderbetreuung bei Frauen-/Männer-/gemischtgeschlechtlichen Angeboten 	
Programme	(s. Dimension „Profil der Bildungseinrichtung“)	
Kooperationen	(s. Profil „Profil der Bildungseinrichtung“)	z.B. mit selbstorganisierten Frauen- und Männergruppen und Trägern von Frauen-/Männerbildung
Finanzielle und personale Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Frau/Mann im Team ◦ Qualifizierte Fachkräfte (s. Profil „Profil der Bildungseinrichtung“/Mandat) 	Einrichtung/Verankerung von Stellen für geschlechterbezogene Bildung, angemessene Honorare für freiberufliche DozentInnen

Diese Zusammenstellung zentraler Qualitätskriterien aus der vorliegenden Untersuchung wie auch weiterer Literatur verdeutlicht, dass Qualität von Erwachsenenbildung auf verschiedenen Ebenen weiterentwickelt werden muss: Sie betrifft Organisationsstrukturen – so etwa die Erweiterung von Handlungsoptionen durch partizipative Veränderungsbestrebungen und „nachhaltige“ Konsequenzen wie etwa ein „Gender-sensibles“ Leitbild – die Methodik-Didaktik – hier vor allem Kompetenzen der DozentInnen. Die angeführten Qualitätskriterien wurden auf der Basis von Ergebnissen aus der allgemeinen, politischen und berufsbezogenen Erwachsenenbildung öffentlicher Träger entwickelt, sie sind auch über die unmittelbar gesellschaftspolitische Bildung hinaus von Belang. Die Gewichtung der verschiedenen Kategorien wird je nach Veranstaltung unterschiedlich aussehen: einmal kann stärker die inhaltliche Dimension im Vordergrund stehen, ein andermal stärker die Methoden.

Quer zu den ausführlich dargestellten Qualitätskriterien liegen die didaktischen Prinzipien, die auf alle Dimensionen Auswirkungen haben. Als zentrale didaktischen Prinzipien für eine „geschlechtergerechte“ Bildung lassen sich benennen:

- TeilnehmerInnenorientierung: Lebensweltorientierung und Biografieorientierung werden auch zu TeilnehmerInnen-Orientierung gerechnet. TeilnehmerInnenorientierung ist abhängig von den Erfahrungen, Bildungsbiografien, Interessen der Teilnehmenden, aber auch von Thema, Funktion des Bildungsangebots und der Veranstal-

tungsform (vgl. Siebert 1997). TeilnehmerInnenorientierung berücksichtigt Frauen und Männer.

- Partizipation: Sie setzt bei Beteiligten an und betrachtet sie als LernpartnerInnen; dazu zählen Konflikte und ihre Klärung sowie der Einbezug verschiedener Geschlechterperspektiven. Partizipation betrifft den Zugang zu Weiterbildung, den Lehr-/Lernprozess selbst und das Ziel gesellschaftlicher Partizipation (vgl. Gentner 2001).
- Handlungsorientierung: Geschlechtergerechte Bildung zielt auf Verwertbarkeit und Praxistransfer.
- Prozessorientierung: Sie nimmt die Intersubjektivität im Lehr-Lerngeschehen in den Blick und zielt auf Offenheit des Lehr-Lern-Prozesses.
- Inhaltlichkeit: Geschlechterbezogene Inhalte selbst sind zentral. Bildungsinhalte und Perspektiven auf den „Lernstoff“ berücksichtigen Frauen und Männer. Dabei findet eine abwechselnde Thematisierung und De-Thematisierung von Geschlechterperspektiven statt.
- Integrativer und interdisziplinärer Ansatz: Das meint die Integration von berufsbezogener, allgemeiner, politischer und kultureller Bildung sowie die Bezugnahme auf verschiedene wissenschaftliche Fachdisziplinen unter Gender-Perspektiven.

Die Kriterien einer geschlechtergerechten Erwachsenenbildung mit Frauen *und* Männern, die maßgeblich auf Wissen und Erfahrungen aus den eigenständigen Ansätzen der geschlechtergetrennten Bildungsarbeit – vor allem der Frauenbildung –, aber auch aus der geschlechterbezogenen Bildung mit Frauen *und* Männern aufbauen, gilt es weiterzuentwickeln. Keineswegs erübrigt sich dabei die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Frauenbildung, ebenso muss sie in der Männerbildung Thema sein. Dazu sind weitere empirische Untersuchungen nötig.

In der Frauenbildung bedarf es der Kursleiterinnenfortbildungen und der Weiterentwicklung von Konzeptionen für Fortbildungen, aber auch Raum für die notwendige Selbstaufklärung unter den Frauenbildnerinnen muss gewährleistet sein.

Für die Qualitätsentwicklung der Männerbildung muss es darum gehen, dass diese sich ihrer Qualitätskriterien bewusst wird und ihre Arbeit in gesellschaftstheoretische und geschlechterbezogene Diskurse einbindet, also den Bezug zur Geschlechterforschung und -bildung herstellt, sich nicht allein in ihrer Blickrichtung auf Männer konzentriert und ebenfalls Konzepte und Fortbildungen weiterentwickelt und durchführt.

Auf die zunehmende Diskussion um Qualitätsentwicklung und deren Umsetzung im Kontext von Gender Mainstreaming gehe ich hier nicht weiter ein. Sie befindet sich bezogen auf die Weiterbildung erst in den Anfängen (vgl. Schicke 2001).

5 Gender-Perspektiven in der Weiterbildung: Resümée und Konsequenzen

Im handlungsorientierten Forschungsprojekt „Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung“ wurden aktuelle geschlechterbezogene Bildungsansätze und die organisationsbezogenen Bedingungen in der politischen, allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildung aus der subjektiven Perspektive von ErwachsenenbildnerInnen in Baden-Württemberg bilanziert und Qualitätskriterien für eine geschlechterbezogene Bildungsarbeit mit Frauen und Männern ausgewertet. Dies erfolgte in Bezug auf Ansätze geschlechtergetrennter Bildung mit Frauen und mit Männern sowie auf Ansätze einer geschlechterbezogenen Bildung mit Frauen *und* Männern in Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung. Die Untersuchung konnte auf der Mitarbeit und Unterstützung von in der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung Baden-Württembergs Tätigen aufbauen. Sie kann als eine Grundlage für die Weiterentwicklung geschlechtergerechter Qualitätskriterien und geschlechterbezogener Bildungsansätze – auch von Fortbildungen wie „Gender Trainings“ – dienen.

5.1 Ein Dilemma ohne Fluchtmöglichkeit für die Forscherin: unheilvoll in das Forschungsfeld Erwachsenenbildung verstrickt?

Das Thema und die Anlage des Forschungsprojekts „Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung“ bergen Fallen und mehrere Konfliktfelder in sich. Ich will an dieser Stelle auf zwei Konfliktpotenziale eingehen: die Gefahr der Reifizierung der Geschlechterdifferenz durch die Konzentration auf geschlechterbezogene Erwachsenenbildung und im Zusammenhang damit die Anlage der Untersuchung als Handlungsforschung.

Wird – wie in diesem Projekt – geschlechterbezogene Bildung zum Bezugspunkt gemacht und die De-Konstruktion der bestehenden hierarchischen Geschlechterdifferenz angestrebt, ist das Dilemma vorhersehbar: Entsprechend der Ausrichtung geschlechterbezogener Bildung, die die Kategorie Geschlecht in den Mittelpunkt rückt, *muss* die Untersuchung die Geschlechterdimensionen markieren. Sobald dies aber getan wird, droht die Gefahr, die Konstruktion der Geschlechterdifferenz zu reifizieren.

Gleichzeitig verhält es sich aber so, dass in dem Untersuchungsfeld der geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung – Frauenbildung, Männerbildung und geschlechtsheterogen angelegte Bildungsarbeit – ExpertInnenwissen vorhanden ist, auf das sich die ErwachsenenbildnerInnen in ihrer Planung, Durchführung und Auswertung beziehen. Neben einer Standortbestimmung der geschlechterbezogenen Bildungsansätze stellt die Untersuchung von daher auch Fragen nach dem „Wie“: Wie reflektieren „gender-bewusste“ ErwachsenenbildnerInnen ihre Praxis?

Die Tatsache, dass es in der Arbeit um Frauen und Männer geht, ist noch wenig aussagekräftig. Von welchem Konzept gehen die ExpertInnen aus? Von Gleichheit, von Differenz, von Gleichheit und Differenz, von der sozialen Konstruktion von Geschlecht? Dieser Zugang auf der reflexiven Ebene ist deshalb von Interesse, weil ErwachsenenbildnerInnen, die auf der mittleren Ebene von Institutionen wirken, Vermittlungsfunktion haben, überwiegend für die Konzeption, Organisation von Erwachsenenbildung und die Fortbildung von DozentInnen verantwortlich und von daher gefordert sind, ihr geschlechterbezogenes Wissen auf der Metaebene zu reflektieren.

In einer handlungsorientierten und praxisbezogenen Forschung, die die ErwachsenenbildnerInnen in den Mittelpunkt rückt, deren Sicht- und Deutungsweisen in bezug auf geschlechterbezogenes Arbeiten in Erfahrung bringen will, dabei Vergleiche etwa in Bezug auf Frauenbildnerinnen und Männerbildner anstellt, aber auch innerhalb der genannten „Gruppen“ differenziert, und gleichzeitig die Kategorie Geschlecht als soziale und kulturelle Konstruktion zugrundelegt, bilden Stufen der Suche nach Differenz und der Suche nach geschlechtsunabhängigen Sachverhalten eine dialektische Einheit (vgl. Hagemann-White 1993). Mit diesem rekonstruierenden Vorgehen ertappen wir zwar niemanden „auf frischer Tat“ (ebd., S.68) wie etwa mit der Analyse von Interaktionssituationen, aber es stellt sich heraus, dass in der Rekonstruktion des Reflexionswissens auch mehrere „Körner“ inszenierter Wirklichkeit zu finden sind. Die interaktive Dimension wird vor allem in Bezug auf die – für ein Gelingen von geschlechterbezogener Bildung mit Frauen *und* Männern zentralen – „Arbeitsbeziehungen“ unter Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen betrachtet.

Das komplex angelegte Verfahren, in dem verschiedene Methoden zum Einsatz kamen – ExpertInneninterviews, explorative geschlechtergetrennte Workshops sowie Gruppendiskussionen aus der geschlechtsheterogen zusammengesetzten projektbegleitenden Arbeitsgruppe von ErwachsenenbildnerInnen –, ermöglichte den Wechsel von Eintauchen in das Untersuchungsfeld, notwendiger Distanzierung über die Auswertungen und die Diskussion der Ergebnisse im Praxisfeld und somit auch differenzierende Aussagen.

5.2 Geschlechterbezogene Erwachsenenbildungsansätze und Organisationen in Veränderungsprozessen: Analysen und Entwicklung geschlechtergerechter Qualitätskriterien

Gesellschaftliche Entwicklungen – so zeigen die Untersuchungsergebnisse – stellen neue Anforderungen an die Erwachsenenbildung. Dazu gehören insbesondere die veränderten Weiterbildungsinteressen von Teilnehmenden in Richtung zunehmender Handlungsorientierung und Weiterbildungsqualität, die Finanzierungsbedingungen von Erwachsenenbildung, die Qualitätsdiskussion, Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in den Geschlechterverhältnissen (im persönlichen und beruflichen Bereich), Veränderungen in Organisationskonzepten und -kulturen, aber auch Vorgaben der internationalen Politik wie der EU mit der Strategie des Gender Mainstreaming, welche die Chancengleichheit von Frauen und Männern als Querschnittsperspektive zur Aufgabe von Organisationen erklärt.

Verschiedene *Diskursfiguren* werden bezogen auf die Geschlechterverhältnisse in Bildung und Gesellschaft von ExpertInnen beobachtet. ErwachsenenbildnerInnen stellen eine „Gleichheitsrhetorik“ auf Seiten von Teilnehmenden, aber auch in ihren Institutionen fest. Der diesbezügliche Handlungsbedarf wird allerdings nicht eingelöst. Aus dieser „Gleichheitsrhetorik“ ergeben sich teilweise Legitimierungsschwierigkeiten beim Bestreben, Gender als Querschnittsperspektive in den Institutionen einzufordern. Gleichzeitig wird deutlich, dass einzelne ErwachsenenbildnerInnen selbst sich dieser Diskursfigur bedienen.

Eine weitere Diskursfigur meine ich festzustellen, wenn Frauenbildnerinnen die Gefahr des Verschwindens „der Frauenbildung“ – etwa aufgrund der geringen Resonanz bei jungen Frauen oder auf Grund der aktuellen Gender-Debatte – befürchten. In der vorliegenden

Untersuchung wurde sichtbar, dass hier zum einen Differenzierungen in Bezug auf die Nutzung von Angeboten der Frauenbildung durch die Teilnehmerinnen, auf die Entwicklung der Angebote in den verschiedenen Institutionen, aber auch auf die Reflexion der eigenen Konstruktionen von Teilnehmerinnen sowie des Politikbegriffs als Maßstab von Frauenbildung notwendig sind. Gleichzeitig kann Frauenbildung im „Gender-Zeitalter“ das Erreichte selbstbewusst und positiv vertreten, was nicht bedeuten muss, in Idealisierungen zu verfallen.

Männerbildung ist nicht mit einer sozialen Bewegung verbunden, von daher wird hier die anhaltende geringe Resonanz auf Männerseite problematisiert, die allerdings je nach Zielgruppen und Institution mit ihren jeweiligen Traditionen unterschiedlich ausfällt.

Deutlich wird desweiteren, dass beide Stränge einer geschlechterbezogenen Erwachsenenbildung – Frauenbildung und Männerbildung – Abwertungen in Bezug auf ihre Professionalität erleben. Gängige Vorurteile gegenüber Frauenbildung lauten, sie sei „für Emanzen“, Männerbildung richte sich dagegen an „Looser“. Dieses Image könnte sich mit einer Orientierung an der Querschnittsperspektive Gender längerfristig verändern, würden dann doch beide Stränge nicht länger Sonderinteressen vertreten und müssten sich nicht weiterhin legitimieren, stellten keine „Spielwiesen“ dar, sondern bildeten einen „selbstverständlichen“ Bestandteil der Weiterbildung bzw. mehr als das: Ihr Wissen wäre gefragt.

Ein *Aufweichen bisher häufig starrer Grenzen* zwischen allgemeiner, berufsbezogener, politischer und kultureller Bildung wird mit der Anwendung geschlechterbezogener Querschnittsperspektiven augenfällig: Hier geht es u.a. auch darum, Erkenntnisse aus der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung in Bezug auf die Bewertung von Tätigkeiten in Haus, Familie bzw. verschiedenen Lebensformen, Erwerbstätigkeit oder bezogen auf die Definition von Politik und Öffentlichkeit, auf das eigene Bildungsprogramm mit seiner Rubrizierung anzuwenden. Andere „Aufweichtungstendenzen“ zeigen sich bei der Männerbildung, die sich als solche noch gar nicht konsolidiert hat, bereits aber Frauen ebenfalls anspricht – mit dem Ziel, Männer in die Erwachsenenbildungseinrichtungen hereinzuholen. Diese Entwicklung ist keinesfalls „verwerflich“, sollte aber Anlass zu Transparenz bieten wie zur Verständigung unter Männerbildnern dahingehend, wo dies absichtsvoll geschehen soll und wo es um eigenständige Angebote speziell für Männer gehen muss. Entsprechendes gilt auch für Frauenbildnerinnen, die „Gender-Themen“ in ihrem bislang auf Frauen ausgerichteten Programm ausschreiben und damit auch Männer ansprechen wollen, dies aber nicht explizit thematisieren und die mangelnde Männerrepräsentanz – die durchaus auch andere Gründe hat, die bei den Männern selbst und den Einrichtungen zu suchen sind – kritisieren. Auch hier finden Konstruktionen von Geschlechterdifferenz statt.

Neue Formen von Arbeitsbeziehungen, Kooperationen und Vernetzungen, auch neue Bündnisse sind angesagt – etwa zwischen engagierten Frauen und Männern in der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig darf es nicht darum gehen, spezifische Standorte und Interessen erneut zu verdecken, sondern diese transparent zu machen und in institutionelle Diskurse einzubringen. Das Beispiel der institutionenübergreifenden Projektarbeitsgruppe, aber auch Erfahrungen aus anderen geschlechtsheterogen zusammengesetzten, „interdisziplinären“ Arbeitsgruppen zeigen die Chancen, die in der Zusammenarbeit liegen können. Der häufig beschworene „Dialog“ ist meines Erachtens aber keineswegs der richtige Begriff dafür, da die Positionen von Frauen und Männern im gesellschaftlichen und institutionellen Machtverhältnis ungleich sind.

Die symbolische und die soziale Ordnung der Geschlechter, die Werte und Normen der Gesellschaft, wie sie in den Organisationen verkörpert sind, wehren bislang frauenpolitische Interessen, die auf eine Transformation der Verhältnisse zielen, standhaft ab. Zugeständnisse werden allenfalls in Bezug auf eine Integration von Frauen in die Organisationen gemacht, aber selbst hier zeigen vorliegende Untersuchungsergebnisse, dass verbal zwar vieles als „selbstverständlich“ bezeichnet wird, aber faktisch nicht zur anteilig gleichen und gleichwertigen Repräsentanz von Frauen in qualifizierten Beschäftigungen oder leitenden Positionen geführt hat. Vor allem innerhalb einer Institution sind Erfahrungen der Kooperation von Frauen und Männern im Alltag von Organisationen häufig negativ besetzt, anderes wird von den ExpertInnen stellenweise in übergreifenden institutionellen Zusammenhängen erlebt.

Wie rasch aber alle Beteiligten (wieder) in Typisierungen verfallen, zeigte sich auch in der Projektarbeitsgruppe, wo in Sekundenschnelle Zuschreibungen in Bezug auf das jeweilige Verhalten der anderen Genusgruppe stattfanden. Auch Frauen und Männer in der Erwachsenenbildung sind an der Reproduktion von Geschlechterdifferenzen im Sinne von Polarisierungen beteiligt. Diese zu thematisieren und damit die soziale Konstruktion von Differenz in der unmittelbaren Interaktion wie auch in der Fortbildungspraxis aufzudecken, halte ich zumindest für eine Möglichkeit der Veränderung der Praxis. Dabei geht es nicht um „Moralpredigten“, vielmehr gilt es, über partizipative Formen ein Selbst-Aufdecken zu ermöglichen. Das bedeutet aber auch keineswegs, jede Reaktion, jedes Verhalten auf das Geschlecht bezogen zu interpretieren und damit festzulegen, vielmehr erfordert dies kontextbezogenes, situationenspezifisches Vorgehen und Gespür. Aber dies ist eben nur eine Herangehensweise, eine andere liegt in der Veränderung grundlegender struktureller Voraussetzungen in Organisationen, was die asymmetrischen Geschlechterverhältnisse betrifft, und ihrer Wertesysteme.

Erfolge in Bezug auf Veränderungen in Geschlechterverhältnissen innerhalb von Erwachsenenbildung können sicherlich verzeichnet werden: So stellen ErwachsenenbildnerInnen etwa ein „Selbstverständlicher-Werden“ von Referentinnen in geschlechtsheterogen zusammengesetzten Veranstaltungen fest.

Von Fortschritt zeugen auch Berichte gelungener Zusammenarbeit von Frauen und Männern in der Erwachsenenbildung, dem Durchsetzen eines Gender-Mandats in einer Einrichtung, oder der Entwicklung von Instrumenten, „Produkten“ wie Planungshilfen für die Bildungsarbeit unter Gender-Gesichtspunkten.

An dieser Stelle soll ein Gedanke näher ausgeführt werden: Erfolg könnte in der Erwachsenenbildung auch darin gesehen werden, wenn Anregungen aus der Frauenbildung übernommen werden. Geschieht diese Übernahme durch männliche Kollegen, ohne dass sie die „Herkunft“ der Anregungen benennen, wird dies von Frauenbildnerinnen kritisiert. Das Problem liegt in der Definitionsmacht und in der Frage mangelnder Anerkennung: Wenn Anregungen aus Frauenbildungsansätzen im androzentrischem Gewande wieder erscheinen, Frauenbildung aber weiterhin als Nische abgewertet wird, dann verändert sich dadurch im sozialen Kräftefeld von Organisationen und der symbolischen Ordnung der Geschlechter nichts. Werden künftig möglicherweise Frauenbildungsansätze bzw. geschlechterbezogene Ansätze als Qualität thematisiert oder aber werden sie zum Gegenstand von Konflikten, dann findet Bewegung statt (vgl. Kirsch-Auwärter 20001, Müller 2000). Dies gilt auch für Beispiele von Frauenfördermaßnahmen, bei denen ersichtlich wird, dass sie – neben der von ihnen vorrangig intendierten Personalentwicklung – auch die Geschlechterverhältnisse

in Organisationen tangieren wie im Falle einer Interviewpartnerin, in deren Bildungseinrichtung mit dem Bekanntwerden des Frauenförderplans „die Bombe platzte“.

Verschiedene Ansätze im Sinne einer „*Good Practice*“ in Bezug auf geschlechterbezogene Arbeit mit Frauen und Männern sind in einzelnen Institutionen festzustellen. Sie sind auf der didaktischen und auf der institutionenbezogenen Ebene anzusiedeln.

Didaktische Ansätze beziehen sich auf einzelne Dimensionen wie Rahmenbedingungen, Inhalte, Methoden, Teilnehmende, Leitung. Benannt wurden positive Erfahrungen etwas bei Konzeptionen für längerfristig angelegte Projekte im Bereich der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung, die selbstorganisiertes Arbeiten fördern. Auch Einzelveranstaltungen zu Frauen- und Männerthemen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Teilnehmenden sowie berufsbezogene Fortbildungen zur Geschlechterthematik sind dazu zu rechnen. Das Anknüpfen an Potenzialen und an der Partizipation der Teilnehmenden – im Gegensatz zu moralisch gefärbten Ansätzen und Appellen – wird positiv erlebt. Darüber hinaus werden Instrumentarien und Arbeitshilfen für ErwachsenenbildnerInnen und DozentInnen in der Weiterbildung entwickelt – so etwa eine Checkliste für die Planung von Veranstaltungen unter Einbezug der Geschlechterperspektive.

Unter *institutionenbezogenen Ansätzen* verstehe ich Arbeitskreise zu Gleichstellung und Gender, oder institutionsintern veranstaltete Studientage sowie Organisationsentwicklungsprozesse, in die künftig Gender-Perspektiven eingespeist werden sollen. Verschiedene Beispiele machen deutlich, dass es vor allem den Expertinnen, aber auch einigen Experten darum geht, die ungerechte Verteilung von Ressourcen, Entscheidungsmacht und die Kultur in Organisationen zu verändern. Dazu braucht es BündnispartnerInnen. Die institutionsinternen Arbeitsgruppen zum Thema „Gender“ in den Institutionen, deren Mitarbeitende im Forschungsprojekt befragt wurden, waren alle auf einen bestimmten Zeitraum hin angelegt, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen: Checklisten für die Planung einer geschlechtergerechten Bildungsveranstaltung, Musterdienstvereinbarungen unter Gender-Perspektive oder Erhebungen des Interesses an der Gender-Thematik, an „Gender Trainings“ und weiteren Informationen über „Gender“ in der Institution. Die Beteiligten achteten darauf, von der Leitung mit diesen Aufgaben beauftragt zu werden, um so zu vermeiden, dass die Arbeitsgruppe als Hobby Einzelner gesehen werden konnte. Die jeweiligen Erfahrungen und unterschiedlich bewerteten Erfolge scheinen mit den Profilen und insbesondere den Kulturen der Institutionen zusammenzuhängen.¹¹²

Aus diesen Erfahrungen wie auch aus der Begleitung der Projektarbeitsgruppe wird ersichtlich, dass das Zusammenarbeiten auf beiden Seiten ein Ablegen von Scheuklappen bedeutet, keineswegs aber das Ablegen von Wachsamkeit und Aufmerksamkeit gegenüber Konstruktionen und vor allem strukturellen Schiefen.

Deutlich konnte auch herausgestellt werden, dass Qualitätsentwicklung nicht in allen Institutionen thematisiert wird, und dies noch seltener unter Gender-Gesichtspunkten geschieht. Die Erkenntnis der Notwendigkeit, dies in die eigenen Institutionen verstärkt einzubringen, ist eine der Konsequenzen dieser Untersuchung. Dabei stellen ExpertInnen neben einem fehlenden politischen Willen und neben „verbaler Aufgeschlossenheit bei weitgehender Verhaltensstarre“ (Ulrich Beck) auf Leitungsebene durchaus auch Interesse, aber offenbar auch einen Mangel an „Gender-Kompetenzen“ fest.

Neben der didaktischen und institutionellen Ebene weist die Untersuchung insofern auf die Bedeutung der *personenbezogenen Ebene* hin, d.h. auf die Notwendigkeit der Beachtung

von „*Gender-Kompetenzen*“, die eine geschlechtergerechte Bildung, aber auch die Leitung und das Zusammenarbeiten in einer geschlechtergerechten Organisation erfordert. Entsprechende Kompetenzen werden implizit sichtbar und explizit benannt auf verschiedenen Ebenen wie Selbstreflexivität, methodischem, theoretisch-reflexivem, fachlichem und organisationenbezogenem Wissen mit Geschlechterbezug.

Eng damit verbunden sind die *Interessen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern* an einer Gender-Perspektive als Querschnittsperspektive. Sie hängen mit der Positionierung von Frauen und Männern im sozialen Raum, im Kräftefeld von Organisationen zusammen. Es handelt sich dabei um geschlechterpolitische Interessen: Dies drückt sich etwa in Fragen nach dem Nutzen und Gewinn für Männer aus, den Erwachsenenbildner in Zusammenhang mit der Geschlechter-Perspektive als Querschnittsperspektive stellen. Einzelne sehen eine mögliche Chance darin, über diesen Weg eher Männer zu erreichen, andere betonen dabei die Möglichkeit „verdeckten“ geschlechterbezogenen Arbeitens. Frauenbildnerinnen thematisieren ihr Interesse, sehen aber auch politische Gefahren dieser Perspektive. Dabei zeigt sich zudem ein kritisches Hinterfragen von Kollegen, die sich bislang nicht mit der Thematik beschäftigt haben, und nun – möglicherweise angesichts von EU-Gender Mainstreaming und zunehmender politischer und finanzieller Reichweite – plötzlich Interesse zeigen.¹¹³ Die Expertinnen beziehen sich auf ihre Kompetenzen und ihre langjährigen Erfahrungen in der Frauenbildung und betonen, dass sie in den „frauen-gerechten“ Kriterien der Frauenbildung eine wichtige Grundlage für eine geschlechtergerechte Bildung mit Frauen *und* Männern sehen. Damit soll nicht erneut eine Idealisierung von moralisch integren und weniger integren Interessen abgebildet werden, sondern vielmehr spiegelt sich hier zum einen das Machtverhältnis wider, zum andern aber auch der Habitus von Frauen und Männern in der Erwachsenenbildung und wie sie sich in bestimmten Situationen und Kontexten präsentieren.

Generell kann eine *Chance für Institutionen* darin gesehen werden, mit der Beachtung der Geschlechterperspektive als Querschnittsperspektive Angebote/Veranstaltungen qualitativ anders zu gestalten und dabei die unterschiedlichen Lernzugänge und -interessen zu berücksichtigen.

ErwachsenenbildnerInnen sprachen von Profilgewinn aufgrund geschlechterbezogener Bildungsansätze, aber auch davon, dass in manchen Institutionen „keine Power mehr“ vorhanden sei, was politische Thematisierungen überhaupt anbelange. Auch hier kann u.U. in Zeiten von Veränderungen in gesellschaftlichen und Geschlechter-Verhältnissen die Berücksichtigung von Geschlechterperspektiven zur Klärung des Selbstverständnisses von politischer Bildung beitragen.

Die Rückkoppelung von Erkenntnissen aus der geschlechterbezogenen Bildung und von entsprechenden Projekten an die Institutionen kann hier sehr anregend sein. Deutlich wird nicht zuletzt der Bedarf an Unterstützung und gegenseitiger kollegialer Beratung, an Reflexion der Arbeit unter geschlechterbezogenen Perspektiven, an Fortbildungen für Kursleitungen sowie an der Entwicklung geschlechterbezogener Konzeptionen für verschiedene Fachbereiche.

In dieser Hinsicht will die vorliegende Untersuchung mit der Entwicklung von *geschlechtergerechten Qualitätskriterien* Hilfestellungen und Anregungen geben. Qualitätskriterien sind bezogen auf die näher beschriebenen Dimensionen Profile der Institutionen, Ziele, Inhalte, Methoden, Leitung sowie Teilnehmende, organisatorische Rahmenbedingungen.

Die Qualitätskriterien wurden prozesshaft entwickelt im Zuge der Auswertung der verschiedenen geschlechterbezogenen Bildungsansätze: Zum einen wurden Qualitätskriterien von den ExpertInnen selbst benannt, zum andern wurden sie aus den Erfahrungen und aus der Form der Rekonstruktionen der ExpertInnen, stellenweise auch über die Auswertung der interaktiven Dimension interpretiert. Gleichzeitig werden diese Kriterien in Beziehung zu den Maßstäben der Forscherin und zu in der Literatur beschriebenen Qualitätskriterien gesetzt. Die hierzu erstellte Synopse will keine Regeln aufstellen, sondern Reflexionswissen anbieten.

5.3 „Gender Trainings“ – Ansatzpunkte für Praxis und Forschung

Das große Interesse von ErwachsenenbildnerInnen und Bildungseinrichtungen am Forschungsprojekt „Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung“ weist auf ein gewachsenes Bedürfnis nach Reflexion und Weiterentwicklung geschlechterbezogener Praxis hin. Dabei kommt ein deutlicher Bedarf an praxisbezogener Forschung und der Entwicklung von Fortbildungen und Konzeptionen zum Ausdruck.

Auf die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit, auf dieser Untersuchung aufbauend geschlechterbezogene Fortbildungsangebote zu evaluieren sowie auch Konzeptionen von „Gender Trainings“ als Workshops zur Sensibilisierung und Qualifizierung für die Geschlechterverhältnisse (weiter) zu entwickeln, verweisen die Ergebnisse sehr deutlich.

„Gender Trainings“ für ErwachsenenbildnerInnen beziehen sich auf die personenbezogene, didaktische und institutionenbezogene Auseinandersetzung.¹¹⁴ Doch wie in der Auswertung der geschlechterbezogenen Ansätze gezeigt wurde, können auch hier Geschlechterdifferenzen unhinterfragt übernommen und verstärkt werden, ist auch geschlechterbezogen reflektierte Bildung durchaus am „doing gender“ beteiligt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Dringlichkeit von Fortbildungen für die ErwachsenenbildnerInnen in besonderer Weise, die geschlechterbezogen arbeiten (wollen).

„Ungleichzeitigkeiten“ und „Interessen“ – keineswegs an das Geschlecht gebunden, sondern auf die gesellschaftliche und institutionelle Position bezogen – markieren das Feld. Es geht nicht nur um kognitive Bildungsprozesse, sondern um habituelle Dispositionen, um Gewinne und Verluste. Wie können neue Erfahrungs- und Erkenntnisräume ermöglicht werden? Wie kann eine Fortbildung gestaltet sein, die die Geschlechterverhältnisse zum Inhalt hat, die differenziert, dabei aber nicht die Geschlechterdifferenz reifiziert? Dabei muss es um die Anerkennung von Vielfalt gehen, aber auch um eine auf Enthierarchisierung zielende Aufdeckung der sozialen Konstruktion von Geschlechterdifferenz.

Dazu sind m.E. dringend weitere Forschungen erforderlich, die von dieser Fragestellung ausgehen, „im Feld“ einschlägiger Fortbildungen wie „Gender Trainings“ konzeptionelle Anlagen sowie Interaktionsgeschehen untersuchen und auf der Basis bisher gewonnener geschlechtergerechter Qualitätskriterien zur Konzeptions- und Qualitätsentwicklung beitragen.

5.4 Gerechtigkeit als Ziel

Kann ein Gleichheitsversprechen in einer ungleichen Gesellschaft umgesetzt werden? Meine Antwort lautet: ja und nein.

Ich stimme Christina Thürmer-Rohr zu, die auf dem Kongress der Heinrich-Böll-Stiftung zum Thema „Geschlechterdemokratie“ im Jahr 2000 eine Gefahr in der Isolierung der Geschlechterfrage gesehen hat, wenn der Gesamtkontext der Gesellschaft, wenn andere Machtverhältnisse nicht beachtet werden.

Desweiteren birgt die Fixierung auf „Geschlecht“ (aber auch auf „Ethnizität“) die Gefahr, dass die Einzelnen, ihr Tun und Handeln, auch die Differenzen unter Frauen und unter Männern aus dem Blick geraten (vgl. Thürmer-Rohr 2000, S.5).¹¹⁵

Der vorherrschende Diskurs im Kontext von Gender Mainstreaming und verschiedener geschlechterbezogener Bildungsangebote ist tendenziell ein Gleichheitsdiskurs, in dem es um die Gleichheit zwischen Frauen und Männern geht. Doch existiert ein „Subtext“ der Geschlechterasymmetrie – die „fortwirkende Konstruktion von für Frauen nachteiliger Geschlechterdifferenz“ wird nur überdeckt (vgl. Müller 2000, S.135). Deshalb ist es notwendig, dass aus verschleierte Geschlechterdifferenzen artikulierte Kontroversen werden (ebd., S.143).

Was bedeutet das für eine „geschlechtergerechte Erwachsenenbildung“? Ihr muss es um das Thematisieren von Ungerechtigkeiten und die gegenseitige Anerkennung in den gesellschaftlichen (Geschlechter-)Verhältnissen, um ein Aufdecken und ein Destabilisieren von Geschlechterkonstruktionen mit dem Ziel der Transformation gehen – ohne dabei den Blick für die Einzelnen zu verlieren.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff „Empowerment“ von Frauen meint Zugewinn an Gestaltungsmacht nicht nur der einzelnen, sondern er zielt mit seinem transformatorischen Anspruch auf „die Innenarchitektur des Geschlechterverhältnisses“ (Braunmühl 1997, S.5).
- 2 Ich benutze im folgenden den Begriff Frauenbildung für die „intentionale“ Frauenbildung, d.h. die Ansätze, die sich gezielt mit Frauenthemen an Frauen wenden und sich kritisch mit der Konstruktion von Weiblichkeit und den Geschlechterverhältnissen auseinandersetzen. Im Volkshochschulbereich werden diese Angebote auf 3-4% des Gesamtprogramms geschätzt (vgl. Eberhard/Weiher 1994). In Abgrenzung dazu wird von der „faktischen“ Frauenbildung gesprochen, darunter werden Angebote verstanden, die – von den VeranstalterInnen nicht intendiert – vorwiegend oder ausschließlich von Frauen aufgesucht werden.
- 3 Vgl. z.B. Eberhard/Weiher 1994, Gieseke 2001
- 4 Durch das Land Baden-Württemberg wurden etwa das Modellprojekt der Ulmer Frauenakademie sowie die Programme, Neuer Start ab 35, Spurwechsel und Lernwerkstatt finanziell gefördert.
- 5 Eigenständige Ansätze wie Frauenbildung/Mädchenarbeit und Männerbildung/Jungenarbeit wurden und werden in der pädagogischen Literatur häufig als „geschlechterdifferenzierende Ansätze“ (stellenweise auch als „geschlechtsspezifische“) bezeichnet. Sie beziehen sich auf die Differenz zwischen Frauen, Mädchen und Männern, Jungen, aber auch auf die Differenz innerhalb der Genusgruppen. Ich benutze überwiegend den m.E. umfassenderen und offeneren Begriff „geschlechterbezogene Ansätze“.
- 6 Mit „Männerbildung“ werden im folgenden intentionale Ansätze der Männerbildung bezeichnet, die sich kritisch mit Männlichkeit(en) auseinandersetzen (vgl. Lenz 2001).
- 7 Vgl. z.B. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996, Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt 1995, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1999.
- 8 Vgl. Kaschuba 1999. Diese Trainings sind zum einen in dem spezifischen entwicklungspolitischen Kontext entstanden, sie knüpfen aber auch an Frauenbildungsansätze an und bieten nicht zuletzt deshalb durchaus Anhaltspunkte für die Arbeit in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die Bezeichnung „Gender Training“ hat sich trotz ihrer Problematik durchgesetzt, die ich vor allem darin sehe, dass Komplexität reduziert wird. So wird häufig assoziiert, es handle sich um eine Art Verhaltenstraining.
- 9 Mit dem Plural „Weiblichkeiten“ und „Männlichkeiten“ wird die Vielfalt und Differenz innerhalb der Genusgruppen hervorgehoben. Charakterisierungen von Männern als „männlich“ und Frauen als „weiblich“ beinhalten dagegen Zuschreibungen und Normalisierungen (vgl. z.B. Connell 1999).
- 10 Diese konzeptionellen Überlegungen stammen aus meiner eigenen Fortbildungspraxis, der Diskussion in dem Netzwerk von Gender Trainerinnen, dem ich angehöre. Sie basieren aber auch auf Erkenntnissen, die aus der vorliegenden empirischen Untersuchung zu geschlechterbezogener Weiterbildung gewonnen wurden.
- 11 Vgl. Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999) zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, aber auch neuere Untersuchungen zum Lehren und Lernen in Hochschulen.
- 12 Darin kommen gleichzeitig auch unterschiedliche Vorstellungen und Konzeptionen von Beziehungen zwischen Männern und Frauen zum Tragen, die auf unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen und Lebenslagen beruhen.
- 13 Vgl. dazu die sehr umfangreiche und differenzierte Literaturrecherche zur Gender-Forschung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bei Schön 2001.
- 14 Wenn ich im folgenden von „geschlechterbezogener Erwachsenenbildung mit Frauen *und* Männern“ oder auch von „gemischtgeschlechtlichen Angeboten unter Geschlechterperspektive“ oder von „geschlechtsheterogen angelegter Bildungsarbeit unter Geschlechterperspektive“ spreche, meine ich die intentionalen Angebote, die explizit die Zielgruppen und/oder das Thema unter Geschlechterperspektive thematisieren.
- 15 Vgl. Glücks/Ottomeyer-Glücks 1996²; vgl. auch Heuschmid et al. 1999 zum Kooperationsprojekt zwischen der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, dem Jugendhof Steinkimmen und ‚Mannigfaltig‘, einem Institut für Jungen- und Männerbildung.
- 16 In diesem Kontext sind auch die Gender-Studiengänge – etwa an der Humboldt-Universität zu Berlin – zu nennen.
- 17 Vgl. Lenz 2001; Derichs-Kunstmann 1999; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996
- 18 Auf die verschiedenen theoretischen Ansätze gehe ich im Folgenden nicht weiter ein (vgl. dazu Kahlert 2000, Rendtorff 2000).
- 19 Gudrun-Axeli Knapp setzt sich mit dieser Diskussion ausführlich und kritisch auseinander (2000).
- 20 Übersetzung der französischen Fassung des Europarats: „L’approche intégrée de l’égalité entre les femmes et les hommes. Cadre conceptuel, méthodologie et présentation des ‚bonnes Pratiques‘ “, Strasbourg 26.3.1998. In: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales: Gender Mainstreaming, Hannover 2000, S. 7.
- 21 Vgl. Stiegler 2000
- 22 Auf die Inhalte der „Gender-Kompetenzen“ gehe ich in Kapitel 4 ausführlicher ein.
- 23 Vgl. Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) 2001: Gender Mainstreaming in Sachsen-Anhalt, Magdeburg.
- 24 Vgl. z.B. Barga, Henning von 1999: Leitbild – die geschlechterdemokratische Organisation. Steuerungs- und Umsetzungskonzept, Instrumente und Maßnahmen. In: Krannich, Margot (Hg.), S. 81-83.

- 25 Das gilt auch für die Männerbildungsansätze, die ich aber an diesen Stellen nicht in den Mittelpunkt stelle, da die Gender-Diskussion vor allem unter Frauenbildnerinnen geführt wird.
- 26 Ich verwende die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung synonym (vgl. Siebert 1991).
- 27 Vgl. Gildemeister 2000, S. 223
- 28 Ich hebe die Frauenbildungsansätze hervor, weil hier die Diskussion geschlechterbezogener Bildung am weitesten vorangeschritten ist.
- 29 Männerbildung liegt anteilig unter diesem für die Frauenbildung ermittelten Anteil. Für die geschlechtsheterogen zusammengesetzte Bildung mit Geschlechter-Perspektive kann ebenfalls ein geringerer Anteil angenommen werden.
- 30 Hovestadt 1997, Derichs-Kunstmann 1999, Gentner 2001
- 31 „Geschlechtergerechtigkeit“ stellt gleichzeitig auch ein formuliertes Ziel geschlechterbezogener Bildung dar. Andere visionäre Leitbegriffe sind Geschlechterdemokratie oder Chancengleichheit. Sie werden meist synonym verwendet ohne Reflexion ihres politischen Gehalts.
- 32 Gudrun-Axeli Knapp vertritt bezogen auf gleichstellungspolitische Strategien eine eher pragmatische Sicht von Dekonstruktion, die darauf abzielt, „das System geschlechtstypisierender Zuschreibungen zu destabilisieren“, die eine stereotypisierende Sicht kritisiert, was Frauen und Männer „sind“. Dekonstruktion „problematisiert jede Form von Identitätspolitik und vermeidet den verbreiteten Fehler subordinierter Gruppen, ihre Politiken unter Rückgriff auf vorgegebene Kontrasttugenden zu fundieren“ (Knapp 1998, S. 77). Darüberhinaus geht es aber um den strukturellen Zusammenhang der Geschlechterverhältnisse, und damit befinden wir uns im „Einzugsbereich der Politiken Gleichheit und Differenz“ (ebd.).
- 33 Vgl. Strauss 1994
- 34 Die Erhebungen erfolgten vor allem im Zeitraum November 1998 – Dezember 1999.
- 35 Mit „berufsbezogen“ meine ich nicht den ganzen Bereich der beruflichen Weiterbildung, sondern einzelne Angebote, die berufsbezogen genutzt werden wie etwa zur Verbesserung kommunikativer Schlüsselqualifikationen. Desweiteren ist die klassische Aufteilung in allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung durchaus problematisch und aus Perspektive feministischer Bildungsforschung nicht haltbar (vgl. Kaschuba 1998).
- 36 Danken möchte ich den Institutskolleginnen, bes. Dr. Elke Schön, und Dr. Karin Derichs-Kunstmann (FIAB).
- 37 Eine zentrale Anlaufstelle war die „Fachkonferenz Frauenbildung“, ein Zusammenschluss von Frauenbildnerinnen in Baden-Württemberg, aber auch Landesstellen kirchlicher Erwachsenenbildung, der politischen Bildung und der Volkshochschulverband Baden-Württemberg.
- Vertreterinnen eigenständiger Frauenbildungseinrichtungen, aber auch Vertreter eigenständiger Jungen- und Männerbildung sind nicht befragt worden, da sich die Einrichtungen von den Rahmenbedingungen her stark von den Einrichtungen öffentlicher Erwachsenenbildung unterscheiden. Selbstkritisch ist anzumerken, dass keine Ansprechpartnerin der interkulturellen Frauenbildung interviewt wurde, die es – abgesehen davon – in den Einrichtungen kaum gibt. Hierzu wäre es notwendig gewesen, an andere Orte zu gehen, wo Migrantinnen eigenständige Organisationsformen und Lernmöglichkeiten entwickelt haben.
- 38 Keineswegs geht es darum, dass bei der Auswahl der Interviewpersonen alle Kriterien erfüllt sein müssen.
- 39 Nach Rücksprache sind diejenigen Institutionen, deren VertreterInnen in der Arbeitsgruppe des Forschungsprojekts mitgearbeitet haben, nicht anonymisiert.
- 40 Zeitweise war die Frauenbeauftragte anwesend, deren Aussagen ich nur punktuell und unter Kenntlichmachung berücksichtige.
- 41 Zeitweise war die Leiterin anwesend, deren Aussagen ich nur punktuell und unter Kenntlichmachung berücksichtige.
- 42 Auf dieses Interview gehe ich nur ausschnittsweise ein, da der Gesprächspartner selbst nicht in der geschlechterbezogenen Bildung tätig ist und ich ihn als Leiter der Einrichtung befragt habe, um zum einen seine Position in Bezug auf geschlechterbezogene Bildung in Erfahrung zu bringen und Hinweise auf weitere Schlüsselpersonen zu erhalten. Im folgenden werde ich mich deshalb nur auf fünf männliche Experten beziehen.
- 43 Leitfaden s. Anlage.
- 44 Zum inhaltsanalytischen Vorgehen vgl. Mayring 2000
- 45 Gefragt wird nach gemeinsamen und unterschiedlichen Positionen, in welchem Kontext diese geäußert werden, zu welchen Themen sich alle oder wenige InterviewpartnerInnen äußerten.
- 46 Die Praktiken der AkteurInnen betrachte ich quasi von außen, deren reflexive Selbstdeutung rekonstruierend, aber ich wirke auch auf die Rekonstruktionen ein, indem ich Nachfragen stelle.
- 47 Workshop „Frauenbildung: Ziele, Realitäten, Herausforderungen“ am 6./7.12.1999; Workshop „Männer in der Bildung: Eine Annäherung“ am 24./25.11.1999. Ein Gender Training mit TeilnehmerInnen aus der Projektgruppe des Forschungsprojekts und den beiden Workshops fand im Jahr 2000 statt. Es wurde zwar teilnehmend beobachtet, aber aufgrund fehlender Weiterfinanzierungsmöglichkeiten nicht vertiefend ausgewertet und wird von daher in diesem Bericht nicht vorgestellt.
- 48 Elf InterviewpartnerInnen arbeiteten in der Arbeitsgruppe mit, an der sich noch weitere vier Hauptamtliche aus der Weiterbildung Baden-Württembergs – aus der landesweiten politischen Bildung, gewerkschaftlichen Bildung und der berufsbezogenen Weiterbildung – beteiligten.
- 49 Dazu zählen die Institutionen, in denen die InterviewpartnerInnen und die weiteren Mitwirkenden in der institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe tätig sind.
- 50 Vgl. Kap. 3.1, 3.2, 3.3
- 51 Die statischen Angaben basieren vorwiegend auf dem Stand vom 31.12.1999. Bei der Datenerhebung ergaben sich stellenweise Probleme: Es wurde deutlich, dass geschlechterdifferenzierende Statistiken nicht überall vorlagen, es zum Teil sogar schwierig bis unmöglich war, überhaupt Zahlen getrennt nach Frauen und Männern – besonders im Teilnehmendenbereich – in Erfahrung zu bringen. Desweiteren haben sich seit der Stichprobe

- in einzelnen Institutionen Veränderungen ergeben, was den Anteil von Frauen in festen Stellen, Leitung und Mandate für geschlechterbezogene Bildung (Mandat für Gender) betrifft, was aber nichts an den grundsätzlichen Aussagen dieses Kapitels ändert.
- 52 Kurze Zeit nach Durchführung der Interviews wurde die Expertin aus der Institution Alpha mit einem Mandat für Gender und Frauenbildung beauftragt.
 - 53 Der geringe Umfang der Mandate für Männerbildung wurde auch auf dem explorativen Workshop „Männerbildung“, der im Rahmen des Forschungsprojekts stattfand, deutlich, indem einige Teilnehmende dort zum ersten Mal den prozentualen Anteil ihrer Arbeit in der Männerbildung gemessen an ihren Gesamtaufgaben berechneten. Ein Volkshochschulmitarbeiter kam auf ganze zwei Prozent.
 - 54 Zur Diskussion um Qualität in der Erwachsenenbildung und der Entwicklung von Qualitätskriterien vgl. Kapitel 4.
 - 55 Die Volkshochschule Mainz hat in einem Projekt die eigenen Organisationsstrukturen und Bildungsangebote unter der Geschlechterperspektive analysiert (Volkshochschule Mainz 2000). Die Heinrich-Böll-Stiftung hat sich als eine der ersten Organisationen an dem Leitbild der Geschlechterdemokratie orientiert und ihre Organisationsstruktur wie auch Programme einer Gender-Analyse unterzogen sowie Veränderungsprozesse eingeleitet. Aktuell befinden sich einige Organisationen in Organisations- und Personalentwicklungsprozessen, die die Geschlechterperspektive berücksichtigen wollen wie etwa die große Dienstleistungsgewerkschaft ver.di.
 - 56 Zum Thema „Personalentwicklung und Chancengleichheit“ bietet das Konzept der Evangelischen Landeskirche in Württemberg Hinweise (Evangelischer Oberkirchenrat 1998). Darauf nahmen einzelne Interviewte Bezug.
 - 57 Vgl. dazu ausführlich das folgende Kapitel 3.3
 - 58 Die Frauenvertreterin der Einrichtung war bei einem Interview mit einer Expertin der Frauenbildung teilweise anwesend.
 - 59 Diese Themen wurden von mir nicht explizit angesprochen und von den InterviewpartnerInnen nicht von sich aus thematisiert.
 - 60 Damit soll nicht behauptet werden, es gäbe „einen“ Ansatz in der Frauenbildung oder Männerbildung, vielmehr sind verschiedene Ansätze innerhalb der jeweiligen Richtung festzustellen. Intentionale Frauenbildung hat sich innerhalb der Frauenbildung zu Beginn der 70er Jahre mit massiver Kritik am androzentrischen Bildungssystem herausgebildet und in den vergangenen 30 Jahren immer weiter ausdifferenziert. Ausdifferenzierungen zeigen sich auch in der Männerbildung, die Mitte/Ende der 80er Jahre eingesetzt hat, sowie der Bildung mit Frauen *und* Männern, die verstärkt in den 90er Jahren unter der Geschlechterperspektive angeboten wird.
 - 61 Allerdings hat sich der Diskurs verändert: Spielten in den 70er und 80er Jahren die Positionen „emanzipatorische“ (z.B. in Gewerkschaften) oder „feministische“ Frauenbildung sowie die Positionen „Frauenbildung innerhalb etablierter Bildungseinrichtungen“ oder „autonome Frauenbildung“ die größte Rolle in der Auseinandersetzung, so stellt sich in den 90er Jahren bis heute mehr die Frage aufgrund der Erkenntnis der Vielfalt und notwendigen Differenzierungen unter den Teilnehmerinnen, die verschiedene Zugänge und Ansätze erfordern.
 - 62 Dabei mache ich jeweils explizit kenntlich, inwieweit ich mich auf Ergebnisse aus den ExpertInneninterviews, aus den geschlechtshomogenen Workshops mit Frauenbildnerinnen und Männerbildnern oder der geschlechtsheterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppe mit ErwachsenenbildnerInnen beziehe.
 - 63 Die sieben interviewten Frauen sind zum Interviewzeitpunkt zwischen fünf und neun Jahren in der gegenwärtigen Institution in der Frauenbildung tätig. Drei arbeiten voll- und vier teilzeit. Am Workshop nahmen 17 Erwachsenenbildnerinnen aus der Frauenbildung teil, darunter fast alle Interviewpartnerinnen. Die weiteren Teilnehmerinnen kamen aus demselben Spektrum öffentlicher Erwachsenenbildung wie die Interviewpartnerinnen.
 - 64 Ähnliches hat die Studie von Heide Mertens 1999 ergeben.
 - 65 Allerdings wurde nichts zu den Hintergründen dieser Veränderung geäußert: Ist es das Interesse der Jugendlichen oder der zuständigen PädagogInnen?.
 - 66 vgl. Gentner 2001
 - 67 Der Begriff „Spielwiese Männerbildung“ wurde von den Erwachsenenbildnern in Interviews und im Workshop Männerbildung in Bezug auf sich selbst bezogen positiv im Sinne von „*Freiräume nutzen, sich in Bewegung begreifen*“ benutzt, aber sie brachten damit auch die Abwertung, im institutionellen Kontext „*nicht ernst genommen*“ zu werden, in Zusammenhang.
 - 68 Vgl. Kap. 3.4 zum beruflichen Selbstverständnis
 - 69 Stadelhofer, Carmen/Kaschuba, Gerrit/Kühne-Vieser, Kirstin, Hutterer, Erwin 1994 zur Frauenakademie an der Volkshochschule Ulm, deren Konzeptentwicklung vom Pädagogischen Seminar der Universität Ulm begleitet wurde.
 - 70 Auf Motive wie das Interesse an einer Kontinuität, die Mischung aus wissenschaftlicher und allgemeiner Bildung, die soziale Gruppe, die Suche nach Neuorientierung hatte bereits die Auswertung der Ulmer Frauenakademie hingewiesen (Kaschuba 1994).
 - 71 Vernetzungen und verschiedene Arbeitszusammenhänge von Frauenbildnerinnen existieren auf regionaler, Landesebene und je nach Träger auch auf Bundesebene. Ein Teil der Interviewpartnerinnen gehört zu den aktiven „Vernetzerinnen“, die es auf dem Hintergrund der Selbstorganisationsarbeit besonders schätzten, auf dem Workshop – angeleitet von Außenstehenden – ihre Arbeit und Ansprüche zu reflektieren und mit theoretischer Auseinandersetzung zu verbinden.
 - 72 Vgl. Kapitel 4

- 73 Die fünf interviewten Experten sind in den jeweiligen Institutionen sind zwischen drei und zehn Jahren entweder kontinuierlich in der Männerbildung oder punktuell in der Männerbildung oder in der Erwachsenenbildung mit Geschlechterperspektive tätig. Drei Männer arbeiten vollzeit, zwei teilzeit.
Am Workshop nahmen sieben Männer teil, zum Teil befanden sich Interviewpartner darunter. Die weiteren Teilnehmer kamen aus demselben Spektrum öffentlicher Erwachsenenbildung wie die Interviewpartner.
- 74 Kooperationen und Vernetzungen existieren vor allem im Bereich kirchlicher Männerbildung, aber auch im Kontext des Volkshochschulverbandes gab es für einen begrenzten Zeitraum eine kleine Arbeitsgruppe. Punktuell finden institutionenübergreifend Kooperationen zwischen kirchlichen und nicht-kirchlichen Trägern statt.
- 75 Diese eher verhaltenen Äußerungen gegenüber den Väter-Ansätzen von Seiten der Männerbildner haben mich zunächst beeindruckt. Aber reproduzieren die Experten (und auch ich mit meiner Resonanz) damit nicht eine Abwertung der Familien- und Erziehungsarbeit - analog zu dem geringeren Status von Familienbildung oder auch zu der innerhalb mancher Teile der Frauenbildung vorherrschenden Geringschätzung bestimmter Ansätze mit Zielgruppen wie Hausfrauen und Müttern?
- 76 Vgl. Kapitel 3.4
- 77 Die Aufmerksamkeit der meisten Männerbildner lag auf der Frage des Zugangs zu Teilnehmern.
- 78 Diesen Begriff aus der schulischen Diskussion verwende ich im Weiteren nicht mehr, da ich in der Erwachsenenbildung nicht von der Aufgabe zu erziehen (lat: „educare“) ausgehe. Dass er dennoch häufig in diesem Zusammenhang verwendet wird, hängt sicherlich mit unschönen Formulierungen wie „gemischtgeschlechtlich“ oder „geschlechtsheterogen zusammengesetzten Gruppen“ etc. zusammen.
- 79 Auf die Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Diskussion um die soziale Konstruktion von Geschlecht und die Geschlechterhierarchie in Organisationen habe ich an anderer Stelle hingewiesen (vgl. Kap. 2).
- 80 Das Mandat bezieht sich die Bildungsarbeit, nicht im Sinne einer Stelle der Gender-Beauftragten bezogen auf die gesamte Organisation.
- 81 Desweiteren lassen sich schon seit einigen Jahren Veränderungen im Konzept von Familienbildungsstätten feststellen, die zunehmend Männer – überwiegend in Paarbeziehungen – ansprechen.
- 82 „Geschlechterbewusst“ bezeichne ich eine Bildung, die nicht unmittelbar das Geschlechterverhältnis zum Thema hat, aber sich der hierarchischen Geschlechterverhältnisse bewusst ist und daraus methodisch-didaktische Konsequenzen zieht.
- 83 Vgl. Kapitel 4
- 84 Auffallend ist, dass nur eine Expertin die Kategorie „ethnische Herkunft“ thematisiert.
- 85 Eine Ausnahme bildet ein Experte, für den die Kategorie Geschlecht auch ohne explizites Mandat eine wichtige Reflexions- und Handlungskonstante darstellt.
- 86 Vgl. Rall 1999 zu Karrieren von Frauen in der Erwachsenenbildung
- 87 Auffallend dagegen, dass die Frauenbildnerinnen in den Interviews nicht von selbst die biografische Dimension ansprechen. Bei ihnen scheint aufgrund der längeren und intensiveren Geschichte von Frauenbildung und aufgrund der aktuellen Herausforderungen durch die Gender-Diskussion das Interesse stärker auf der Thematisierung der gesellschaftspolitischen Ebene zu liegen.
- 88 Vgl. dazu die Kapitel 3.3.1 und 3.3.2
- 89 Darauf werde ich am Beispiel der Diskussionen in der institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe in Kapitel 3.5 noch ausführlicher eingehen.
- 90 Ich habe die ExpertInnen nicht explizit nach ihrer theoretischen Ausrichtung und Orientierung gefragt, sondern Hinweise aus dem Material gewonnen.
- 91 Der Mailänder Frauenbuchladen und sein Ansatz des „affidamento“ wurden in der Frauenbildung vorwiegend unter der Perspektive der Bezugnahme von Frauen auf Frauen, der gegenseitigen Wertschätzung, auch der Bedeutung von erfahrenen Frauen für andere, allerdings weniger in der Figur der „symbolischen Mutter“ wie bei den Mailänderinnen, aufgegriffen (vgl. Libreria delle donne di Milano 1996).
- 92 Robert W. Connell u.a. brachten den Begriff der „hegemonialen Männlichkeit“ Mitte der 80er Jahre in die Diskussion. Hegemoniale Männlichkeit definiert eine in sozialen Praktiken konstruierte und sich verändernde dominante Form der Männlichkeit, die sich über die Abwertung von Frauen und von anderen Männlichkeiten konstituiert. Dass aber alle Männer einen Machtvorteil gegenüber Frauen mit der Option der Teilhabe an der Macht haben, drückt Connell mit dem Begriff der „patriarchalen Dividende“ aus (vgl. Connell 1999).
- 93 Vgl. Zulehner/Volz 1998.
- 94 Daraus können sicherlich keine verallgemeinerbaren Schlüsse gezogen werden, da dies auch mit der Zusammensetzung der Interviewpartnerinnen zusammenhängen kann, die sich in Vernetzungszusammenhängen bewegen. Doch gleichzeitig wird damit auch ein Stück Realität deutlich: Männerbildner und nicht mit der Männerbildung beauftragte, aber in diesem Sinne engagierte Erwachsenenbildner sind wesentlich seltener in einem geschlechterbezogenen Netzwerk organisiert.
- 95 Ich setze Identität in Anführungszeichen, weil ich von nicht abgeschlossenen, sondern in sich durchaus differierenden Identitäten ausgehe (vgl. Rendtorff 2000).
- 96 Zur Zusammensetzung der Arbeitsgruppe und dem methodischen Vorgehen s. Kapitel 2: Anlage der Untersuchung.
- 97 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde keineswegs in der Frauenbildung erfunden, aber es wurde in der Frauenbildung konsequent aufgegriffen, aufbauend auf Ergebnissen der Frauenforschung etwa zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen, der unterschiedlichen Bewertung von „Öffentlichkeit“ und „Privatheit“ und damit auch der Tätigkeiten in diesen Sphären, zum formalen und informellen Lernen („learning by doing“) von Frauen modifiziert, weiterentwickelt und gehört seit längerem zum Konzept vieler Frauenbildungsansätze (vgl. Stadelhofer et al. 1994).
- 98 Auch Frauenbildnerinnen sehen stellenweise Chancen darin, neue Teilnehmerinnen zu erschließen.

- 99 Die Diskussionen in der Arbeitsgruppe wurden auf Tonband aufgenommen, transkribiert und nach interaktions- und themenbezogenen Gesichtspunkten ausgewertet. Die Erhebung und Auswertung der Interaktionen in der Arbeitsgruppe war im Untersuchungsdesign ursprünglich nicht vorgesehen. Eine eingehendere und sinnvolle, aber auch äußerst zeitaufwendige diskursanalytische Auswertung kann in diesem Rahmen aber nicht geleistet werden.
- 100 Diese Erkenntnisse sollten an die Institutionen rückgekoppelt werden – so auch das Interesse der ExpertInnen.
- 101 Die Arbeitsgruppe trifft sich auch nach Ende des bislang geförderten Abschnitts des Forschungsprojekts weiterhin.
- 102 An diesem Diskussionsausschnitt sind neben mir als Moderatorin (Mod) ein Mann (M1) und fünf Frauen (F 1-5) beteiligt. Anwesend sind noch weitere vier Männer und zwei Frauen und zwei WissenschaftlerInnen.
- 103 Ma, Mb sind zwei an der Diskussion beteiligte Männer, Fa – Fd beteiligte Frauen, Mod die Moderatorin.
- 104 Argumentative Strategien haben in spezifischen Situationen situierte Bedeutung. Die Ergebnisse beziehen sich also zunächst auf die Arbeitsgruppe. Doch wissen wir aus der ethnomethodologischen Forschung, dass in interaktive Prozesse Bedeutungen eingespeist sind, die in anderen zeitlichen Dimensionen generiert werden (vgl. Kelle 1999).
- 105 Vgl. Schicke 2001, Bundesinstitut für berufliche Bildung 1997
- 106 Dennoch ist die Reduzierung staatlicher Unterstützungen und die zunehmende Konkurrenz ein motivierender Faktor für Erwachsenenbildungseinrichtungen dafür, sich mit Qualitätssicherung auseinanderzusetzen.
- 107 Daran schließen sich weitere Fragen an: Was wird unter „Chancengleichheit“ verstanden? Geht es um den gleichen Zugang im Sinne gleicher Chancen von Frauen und Männern, von Angehörigen verschiedener ethnischer Herkunft, Schicht, Milieus oder geht es – möglicherweise unter anderen Labels – um die Veränderung bestehender Werte und Normen?
- 108 Ausführlicher zur Gewinnung der Kriterien vgl. Kapitel 3.
- 109 Vor allem Karin Derichs-Kunstmann hat basierend auf ihrer Untersuchung zur Inszenierung der Geschlechterverhältnisse in der gewerkschaftlichen Bildung wichtige Impulse zu Kriterien einer „geschlechtergerechten Didaktik“ gegeben (Derichs-Kunstmann et al. 1999). Vgl. auch Pravda, Gisela (BIBB) 2000: Kriterien für frauengerechtes Lehren und Lernen (Manuskript) und eine Veröffentlichung des BIBB -Bundesinstitut für Berufsbildung (1997) zu „frauengerechter“ Didaktik in der Weiterbildung, die in Zusammenarbeit mit KOBRA Berlin erfolgte, desweiteren eine aktuelle Veröffentlichung zu geschlechtergerechter Jugendbildungsarbeit (vgl. Gentner 2001).
- 110 Karin Derichs-Kunstmann benennt die Dimensionen Rahmenbedingungen, Inhalte, Methoden, Leitung, Teilnehmende, die sie als zentrale Bestandteile „geschlechtsgerechter Didaktik“ ansieht (1999). Ich erweitere sie zum einen um die Dimension „Profil der Bildungseinrichtung“, um die Bedeutung der strukturellen Bedingungen der Organisationen deutlich zu machen, zum andern um die Dimension „Ziele“. Zwar sind die Ziele querliegend zu den anderen Dimensionen geschlechtergerechter Bildung, mein Anliegen ist jedoch, auch diesbezüglich Kriterien zu nennen, damit sie ebenfalls geschlechterbezogen reflektiert werden.
- 111 Das betrifft in besonderem Maße die „Gender Trainings“. Unter diesem Label finden sich unterschiedlichste Ansätze wieder, die stellenweise eine aktuelle und historische Bezugnahme auf die Entwicklung in den geschlechterbezogenen Bildungsansätzen (Frauenbildung, Männerbildung und geschlechterbezogene Bildung mit Frauen *und* Männern) und in der Frauen- und Geschlechterforschung vermissen lassen.
- 112 Gender-Arbeitsgruppen waren bislang vor allem im kirchlichen Raum aufzuspüren.
- 113 Eine Parallele dazu könnte in der Entwicklung des Bedeutungszugewinns der sozialen Schlüsselqualifikationen gesehen werden: mit zunehmendem wirtschaftlichen Interesse an diesen Kompetenzen, die Frauen zugeschrieben werden, stieg auch das Interesse von Männern, diese Fähigkeiten zu erwerben.
- 114 Vgl. auch Kap.1 zu Inhalten von „Gender Trainings“.
- 115 Ich beziehe mich auf ein bislang noch nicht veröffentlichtes Manuskript des Vortrags von Christina Thürmer-Rohr 2000: „Geschlechterdemokratie“, Berlin.

Literatur

- Acker, Joan 1991: Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organisations. In: Lorbeer, J./Farrell, S.A.: The social construction of gender. London, p.162-179.
- Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.) 1995: Dialoge zwischen den Geschlechtern. Frankfurt/M..
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft, Frankfurt a.M..
- Bilden, Helga 1991: Geschlechtsspezifische Sozialisation: In: Hurrelmann, K./Ulich, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 279-301.
- Bourdieu, Pierre 1997: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B.: Ein alltägliches Spiel der Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, S.153-217.
- Braunmühl, Claudia von 1997: Gender in aller Herren Länder? Thesen zu Ansprüchen und Grenzen des Gender Ansatzes. In: NRO-Frauenforum (Hg.): Tagungsdokumentation „Mit Gender in die Zukunft?“ – eine Fachtagung zur Genderperspektive in der Entwicklungszusammenarbeit am 14./15. Mai, S. 4-7.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) 1997: Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 1996: Dokumentation der Erklärung und Aktionsplattform der 4. Weltfrauenkonferenz 1995, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) 1996: Lernen und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern in der Weiterbildung, Reinheim.
- Cockburn, Cynthia 1993: Blockierte Frauenwege. Wie Männer Gleichheit in Institutionen und Betrieben verweigern, Hamburg.
- Connell, Robert W. 1999: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen.
- Derichs-Kunstmann, Karin 1999: Bausteine einer geschlechtsgerechten Erwachsenenbildung. In: Jelic, F.-J./Schneider, G. (Hg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Essen, S.257-266.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte 1999: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld.
- Derichs-Kunstmann, Karin 1999: Frauenbildung ohne Frauen? In: Diess. et al. (Hg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M., S. 187-196.
- Derichs-Kunstmann, Karin 1998: Politische Frauenbildung am Ende des 20. Jahrhunderts. Zwischen Gender-Training und Girlism. In: Universität-Gesamthochschule Kassel (Hg.): 9. Offene Frauenhochschule „Ideelle, virtuelle und reale FrauenRäume, Dokumentation.
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) 1999: Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Dokumentation des Workshops in der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 22.-24.6.1998. Karlsruhe.
- Diezen, Agnes 1993: Soziales Geschlecht. Soziale, kulturelle und symbolische Dimensionen des Gender-Konzepts. Opladen.
- Eberhard, Ursula/Weiher, Katharina (Hg.) 1994: Rahmenplan Frauenbildung: Differenz und Gleichheit von Frauen, Reinheim.
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia 1989: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule, Weinheim.
- Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Württemberg (EAEW) o.J.: Der neue Dialog zwischen Frauen und Männern – Geschlechtergerechte Bildungsarbeit. Broschüre mit Checkliste für eine geschlechtergerechte Veranstaltungsplanung, Stuttgart.
- Evangelischer Oberkirchenrat in Württemberg (Hg.) 1998: Personalentwicklung in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Stuttgart.
- Franz-Bahlsen, Angela 1996: „Was Sie schon immer über ‚Gender‘ wissen wollten...“ In: Zeitschrift für berufliche Umweltbildung 3/1996, S.22-23.

- Gentner, Ulrike 2001 (Hg.): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit, Königstein/Taunus.
- Giddens, Anthony 1996: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt a.M.
- Gieseke, Wiltrud (Hg.) 2001: Handbuch zur Frauenbildung, Opladen.
- Gieseke 1997: Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, R.: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 29-47.
- Gieseke, Wiltrud 1995: Geschlechterverhältnis und Weiterbildung. In: Dies. (Hg.): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn, S. 9-44.
- Gieseke, Wiltrud 1989: Habitus von Erwachsenenbildnern, Oldenburg.
- Gildemeister, Regine 2001: Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte. In: Rademacher, C./Wiechens, P. (Hg.): Geschlecht-Ethnizität-Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen, S.65-87.
- Gildemeister, Regine 2000: Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Forschung, S.213-224.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G. A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theoriebildung. Freiburg, S. 201-254.
- Glumpler, Edith 2001: Didaktische Prinzipien der Frauenbildungsarbeit. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S.215-224.
- Gnahn, Dieter 1994: Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 15-22.
- Glücks, Elisabeth/Ottomeyer-Glücks, Franz-Gerd (Hg.) 1996²: Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster.
- Goetz, Anne Marie 1997: Getting Institutions Right for Women in Development, London/New York.
- Goffman, Erving 1994: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M.
- Gumpinger, M. 1994: Der Wandel der Geschlechterrollen als Ausgangspunkt reflexiver Männerbildung: Theoretische und praktische Ansätze eines neuen Bildungsansatzes. Kath. Universität Eichstätt, Diplomarbeit (Manuskript).
- Günthner, Susanne/Kotthoff, Helga 1991: Von fremden Stimmen: Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich. In: Dies. (Hg.): Von fremden Stimmen. Frankfurt a.M., S.7-51.
- Hagemann-White, Carol 1993: Die Konstrukteure auf frischer Tat ertappen? In: Feministische Studien Bd. 2, S.68-78.
- Henley, Nancy 1988: Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. Frankfurt a.M..
- Heuer, Ulrike 1994: Zur Kategorie ‚Geschlecht‘ in der Bildung – ein Beitrag zur schulischen Koedukationsdiskussion aus der Erwachsenenbildung. In: Forschungsinstitut Frau und Gesellschaft (Hg.): Zeitschrift für Frauenforschung, 12. Jg., Heft 3.
- Heuschmid, Andrea et al. 1999: „Neue Horizonte...nicht nur für Mädchen und Jungen. Ein Fortbildungskonzept zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. In: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Dokumentation des Workshops in der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 22.-24.6.1998. Karlsruhe, S.23-31.
- Hovestadt, Gertrud 1997: „Schade, dass so wenig Frauen da sind.“ Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Reihe: Lernen um zu handeln, Bd. 9/10, Münster.
- Jungkunz, Roswitha 1997: Chancengleichheit – Pädagogisches Leitbild für ein Qualitätsmanagement. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.)1997: Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Berlin, S.31-40.
- Kaschuba, Gerrit 2001: Frauenbildung und Gender-Ansätze in der Erwachsenenbildung – Feministische Perspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mit der Gender-Perspektive Weiterbildung gestalten. Soest, S. 111-125.

- Kaschuba, Gerrit 2000: „Wenn ihr mit ins Boot wollt...“? Schwierigkeiten und Perspektiven, Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung zu verändern. In: Venth, Angela et al. (Hg.): Frauen lernen anders, Männer auch, Frankfurt a.M.
- Kaschuba, Gerrit 1999: Gender Trainings: Workshops zur Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis. In: Jelich, F.-J./Schneider, G. (Hg.): Politik und politische Bildung für das 21. Jahrhundert, Recklinghausen, S. 81-90.
- Kaschuba, Gerrit 1999: Der neue Blick. Zur Gender-Perspektive in Forschung und Praxis der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 22-28.
- Kaschuba, Gerrit 1998: Bildungshorizonte: Biographien und Bildungserfahrungen von Frauen in ländlichen Regionen, Tübingen.
- Kelle, Helga 2000: Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In: Lemmermöhle, Doris et. al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S.116-132.
- Kirsch-Auwärter, Edit 1996: Anerkennung durch Dissidenz. In: Modelmog, I./Kirsch-Auwärter, E. (Hg.): Kultur in Bewegung. Beharrliche Ermächtigungen. Freiburg, S.25-47.
- Knapp, Gudrun-Axeli 2001: Dezentriert und viel riskiert: Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Diess./Wetterer, A.: Soziale Verortung der Geschlechter. Münster, S. 15-62.
- Knapp, Gudrun-Axeli 1998: Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, G. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden, S.73-81.
- Kotthoff, Helga 1993: Kommunikative Stile, Asymmetrie und ‚Doing Gender‘. Fallstudien zur Inszenierung von Expert(inn)entum in Gesprächen. In: Feministische Studien, Heft 2, S. 79-95.
- Krais, Beate 2000: Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen. In: Diess. (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt a.M./New York, S.31-54.
- Krannich, Margret (Hg.) 1999: Geschlechterdemokratie in Organisationen, Frankfurt a.M.
- Lamnek, Siegfried 1993²: Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken. Weinheim.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.) 1997: Fragenkatalog zur Selbstevaluation, Hannover.
- Lemmermöhle, Doris et. al. (Hg.) 2000: Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen.
- Lenz, Hans-Joachim 2001: Männerbildung als ein Beitrag zu einem anderen Geschlechterverhältnis. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest, S.85-110.
- Lenz, Hans-Joachim 1994: Die Mühen, Männerbildung vom Kopf auf die Füße zu stellen: Einführung in die Männerbildung. In: Ders. (Hg.): Auf der Suche nach den Männern: Bildungsarbeit mit Männern. Frankfurt/M., S. 81-97.
- Libreria delle Donne di Milano 1996: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin.
- Mayring, Philipp 2000: Qualitative Inhaltsanalyse. In: In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Forschung, S.468-474.
- Meisel, Klaus 1986: Evaluation als Sensibilisierungsprozeß im Rahmen der Mitarbeiterqualifizierung. In: Tietgens, H. et al. (Hg.): Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bonn, S.62-93.
- Mertens, Heide 1999: Einblicke in die Praxis der Frauenbildungsarbeit – Aktuelle Entwicklungen, Problemanzeigen, Veränderungsbedarf. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Impulse für die Qualitätsentwicklung der Frauenbildungsarbeit. Soest, S. 27-58.

- Metz-Göckel, Sigrid 1998: Mikropolitik in den Geschlechterbeziehungen – Selbstvertrauen, Anerkennung und Entwertung. In: Oechsle, M./Geissler, B. (Hg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, S.259-279.
- Metz-Göckel, Sigrid 1996: Konzentration auf Frauen – Entdramatisierung und Geschlechterdifferenzen. Zur feministischen Koedukationskritik. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 19. Jg., H.43/44, S.13-29.
- Metz-Göckel, Sigrid 1994: Zur Kritik der Geschlechterkategorie und Geschlechterbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. In: Pollack, G./Heid, H. (Hg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994, S.407-444.
- Meuser, Michael 2000: Männlichkeit und politische Bildung – Anmerkungen aus geschlechtersoziologischer Perspektive. In: Oechsle, Mechtild/Wetterau, Karin (Hg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S.101-122.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike 1991: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzept, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Meyer-Ehlert, Birgit 1994: Frauen in der Weiterbildung, Opladen.
- Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst/Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.) 1995: Schule der Gleichberechtigung, Stuttgart.
- Mühlen-Achs, Gitta 1998: Geschlecht bewußt gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch, München.
- Müller, Ursula 2000: Asymmetrische Geschlechterkultur in Organisationen und Frauenförderung als Prozess – mit Beispielen aus Betrieben und der Universität. In: Lenz, I. et.al. (Hg.): Geschlecht – Arbeit – Zukunft. Münster, S.126-149.
- Nicholson, Linda 1995: Was heißt „gender“? In: Institut für Sozialforschung (Hg.): Geschlechterverhältnisse und Politik. Frankfurt a.M., S.188-220.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.) 2000: Gender Mainstreaming, Hannover.
- Nolda, Sigrid 1996: Interaktion und Wissen: eine qualitative Studie zum Lehr-, Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, Frankfurt.
- Nolda, Sigrid 1994: Qualität und Empirie in der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 23-31.
- Nuissl, Ekkehard 1994: Über Nutzen und Probleme emanzipatorischer Männerbildung. In: Ders. (Hg.): Auf der Suche nach den Männern: Bildungsarbeit mit Männern. Frankfurt a.M., S. 135-147.
- Nyssen, Elke 1996: Geschlechterhierarchie und ‚doing gender‘ in Schule und Weiterbildung. Zur Kontinuität von Bildungsprozessen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 14. Recklinghausen, S.55-68.
- Oechsle, Mechtild/Wetterau, Karin (Hg.) 2000: Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen.
- Peters, Roswitha 1997: Kompetenzen und Professionalität von Diplompädagogen mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. et al. (Hg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. DIE, Frankfurt a.M., S.92-102.
- Rall, Eva 1999: Karriere – (K)Ein Thema für Erwachsenenbildnerinnen, Pfaffenweiler.
- Rendtorff, Barbara 2000: Geschlecht und Subjekt. In: Lemmermöhle, Doris et. al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, S.45-60.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.) 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen.
- Schicke, Hildegard 2001: Gendermainstreaming und Qualitätssicherung in Weiterbildungsorganisationen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest, S.137-148.
- Schön, Elke 2001: Genderforschung in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine Literaturrecherche. Herausgegeben von der Forschungsstelle und der Frauenbeauftragten der PH Ludwigsburg.

- Schunter-Kleemann, Susanne 1998: „Mainstreaming“ – die Geschlechterfrage und die Reform der europäischen Strukturpolitik. In: ifg, Heft 3.
- Siebert, Horst 1996: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied/Kriftel.
- Siebert, Horst 1996: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. In: PÄD Forum, Juni 1996, S.283-286.
- Siebert, Horst 1991: Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Roth, L. (Hg.): Pädagogik-Handbuch für Studium und Weiterbildung. München, S.629-639.
- Skripsi, Barbara 1994: Aus ungleichen Wegen in ein neues Berufsfeld. Zugang von Frauen und Männern zum Arbeitsbereich der Weiterbildung im Strukturwandel der Volkshochschulen, Bielefeld.
- Stadelhofer, Carmen/Kaschuba, Gerrit /Kühne-Vieser, Kirstin, Hutterer, Erwin 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 Geschlecht in den Mainstream kommt: Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming, Bonn.
- Strauss, Anselm L. 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München.
- Tannen, Deborah 1997: Andere Worte, andere Welten. Kommunikation zwischen Frauen und Männern, Frankfurt a.M./New York.
- Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. (Hg.) 1998: Den Wechsel im Blick. Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung, Pfaffenweiler.
- UNESCO 1997: Fifth International Conference on adult education. Declaration of the Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg.
- Venth, Angela/Wohlfahrt, Ursula 2001: „Frauen, Männer und Gesundheit“ – Eine Qualifizierung des pädagogischen Personals zur Umsetzung der Genderperspektive. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest, S.149-165.
- Volkshochschule Mainz (Hg.) 1999: Frauen und Männer gestalten Zukunft gemeinsam. Dialoge zwischen den Geschlechtern. Abschlußbericht des Projekts „Gleichstellung in der Weiterbildung“ für Geschlechterdemokratie, Mainz.
- Wetterer, Angelika 1995: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen, Frankfurt a.M./New York.
- Wex, Marianne 1983: ‚Weibliche‘ und ‚männliche‘ Körpersprache im Patriarchat. In: Pusch, Luise F. (Hg.): Feminismus, Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt a.M., S.52-81.
- Wohlfahrt, Ursula 1997: Geschlechtsspezifisch orientierte Gesundheitsbildung – Eine Programmanalyse. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen Nr. 6/1997, S.33-35.
- Young, Iris Marion 1994: Geschlecht als serielle Kollektivität: Frauen als soziales Kollektiv. In: Institut für Sozialforschung (Hg.): Geschlechterverhältnisse und Politik. Frankfurt a.M., S.221-261.
- Zulehner, Paul M./Volz, Rainer 1998: Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen, Ostfildern.