

MAGAZIN

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Nr. 3, 2008

Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial _____ **01 - 1**

Stefan Vater, Barbara Schöllenger, Marion Wisinger

Wissen

02 Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen _____ **02 - 1**

Barbara Pichler, Petra Steiner

**03 Arbeiten - Lernen - Leben. Potenziale der Erwachsenenbildung
im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung** _____ **03 - 1**

Angela Venth

**04 Hohe Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern - und alles
wird gut? Gender als Kategorie in der Weiterbildungsforschung:
Ansätze zur geschlechtsspezifischen Analyse empirischer Befunde** _____ **04 - 1**

Maria Gutknecht-Gmeiner

**05 Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten
Geschlechtertheorie** _____ **05 - 1**

Eva Fleischer

**06 Autonomie und Emanzipation im Kontext feministischer
Bildungsarbeit. Eine Pendelbewegung zwischen theoretischer
Konstruktion und individuellem Nutzen** _____ **06 - 1**

Barbara Strametz, Lydia Müller

**07 Gender und Diversity gerechte Didaktik:
ein intersektionaler Ansatz** _____ **07 - 1**

Gudrun Perko, Leah Carola Czollek

Standpunkt

- 08 Es hakt am nicht vorhandenen Unrechtsbewusstsein. Anmerkungen zum Status quo der „Gender Bias“ in der Erwachsenenbildung_____08 – 1**

Ursula Kubes-Hofmann

- 09 "Behaltet diese Lumpen, wir wollen sie nicht." Feministische Unterrichtsprinzipien zu Gender Mainstreaming_____09 – 1**

Ruth Devime

- 10 Geschlechtergerechter Sprachgebrauch als Teil und Motor des Gender Mainstreaming_____10 – 1**

Bianca Friesenbichler

Praxis

- 11 Doing gender auf die Bühne bringen. Soziodramatische Bildungsarbeit zu Geschlechterthemen_____11 – 1**

Katharina Novy

- 12 Den Gender Gaps auf der Spur: eine Methode zum Erwerb der Gender Analyse-Kompetenz_____12 – 1**

Sigrid Fischer, Christian Scambor, Elli Scambor

- 13 Gender Scanning in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Eine Initiative der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung_____13 – 1**

Marion Wisinger

- 14 Gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft-generationen-potenziale stärken (g-p-s)_____14 – 1**

Anita Brünner, Susanne Huss

- 15 "Learn forever" - Lernen im Alltag lernungewohnter Frauen verankern. Ein EU-Projekt zum Lebensbegleitenden Lernen_____15 – 1**

Elisabeth Brunner-Sobanski

16 Politische Bildung des Rosa-Mayreder-College_____ 16 - 1

Ursula Kubes-Hofmann

**17 Bilden - Ermächtigen - Netzwerken. Erwachsenenbildung
unter Frauen im entwicklungspolitischen Netzwerk WIDE_____ 17 - 1**

Maria Dabringer, Luise Gubitzer

18 Ein (be)ständiger Ort der Begegnung: die Frauenhetz in Wien_____ 18 - 1

Gerlinde Mauerer, Andrea Strutzmann

19 Genderforschung in der Erwachsenenbildung - Ein Konferenzbericht__ 19 - 1

Joanna Ostrouch

Rezension

20 Gesammelte Rezensionen: Gender und Erwachsenenbildung_____ 20 - 1

Astrid Messerschmidt, Georg Ondrak, Stefan Vater, Angelika Zojer

Anmerkung: Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Die Beiträge werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: <http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>

Editorial

von Barbara Schöllenger, Stefan Vater und Marion Wisinger

Barbara Schöllenger, Stefan Vater und Marion Wisinger (2008): Editorial. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 12.403 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlachworte: Editorial, Gender, Gendergerechtigkeit, MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Abstract

Die vorliegende Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sollte jene Mechanismen und Strukturen zutage fördern, die Geschlechtergerechtigkeit in der österreichischen Erwachsenenbildung vorantreiben, hemmen oder sogar verhindern. Das Ergebnis: „Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen“ ist nun eine Sammlung mitunter kontroversieller, facettenreicher Beiträge, einander ergänzender Analysen und Projekte, die von kompakt vermittelten Bildungstheorien und praxiserprobten Lernkonzepten durchzogen werden. Eher unterbesetzt blieb die Darstellung von Instrumenten und Rahmengesetzgebungen zur Einforderung von Gleichstellung. Im Fehlen dieser Perspektive liegt zugleich die politische Botschaft, nämlich, dass hier noch viel zu tun wäre. Nichts Neues auch bei der Umsetzung von Gendergerechtigkeit, gleichermaßen gültig in Bezug auf jegliche Bildungsarbeit, die auf gesellschaftliche Veränderungen abzielt: Analyse ist wichtig, Bewusstseinsbildung besser, Verbindlichkeit unumgänglich. Wer jemals in Gremien um Quoten gerungen hat, weiß um die Bedeutung dieser Trias, Reihenfolge je nach Bedarf. „Good Will“ hat ausgedient. Feministische Bildungskonzepte füllen Bibliotheken, nun sollen die verantwortlichen Gremien der Institutionen der Erwachsenenbildung und der Bibliotheken gendergerecht besetzt werden. Das eine meint Inhalt, das andere Struktur. In diesem Spannungsfeld bewegt sich die Nr. 3/2008 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at.

Editorial

von Barbara Schöllenger, Stefan Vater und Marion Wisinger

Die vorliegende Ausgabe des *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* demonstriert zum einen die große Resonanz (und damit den großen Bedarf) und die breit gefächerte Etablierung (und damit die fachlich breite Aufnahme und Diskussion), die *Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* in nur einem Jahr in Österreich (und über unsere Landesgrenzen hinaus) für sich gewinnen konnte: Die der letzten Nummer (2/2007) erstmals angeschlossene, online geführte Diskussion zu den Beiträgen aus der Rubrik „Standpunkt“ erwies sich als ein großer Erfolg. Fast 40 Kommentare trafen ein, wurden mit den AutorInnen diskutiert und in einem Update zur Ausgabe¹ zusammenfassend wiedergegeben.

Zum anderen illustriert die vorliegende Ausgabe das große Interesse und die intensive Auseinandersetzung vieler ErwachsenenbildnerInnen mit den unzähligen Facetten, Positionen und Handlungsoptionen des Themas „Gender“ (Geschlechterverhältnisse, Geschlechterrollen, geschlechtergerechte Sprache, Gender Training, Doing Gender, Gender Bias, Doing Autonomy, Gender Kompetenz usw.): Weit mehr als doppelt so viele Beiträge, als in nur einer Nummer veröffentlichbar, wurden der Fachredaktion vorgelegt. Nicht alle konnten berücksichtigt werden. Deshalb an dieser Stelle nochmals herzlichen Dank für jede einzelne Zusendung!

Die Aufgabe, der sich die AutorInnen – dem Call for Papers folgend – stellen mussten, sollte die Mechanismen und Strukturen zutage fördern, die Geschlechtergerechtigkeit in der österreichischen Erwachsenenbildung vorantreiben, hemmen oder sogar verhindern. Das Ergebnis: **„Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen“** ist nun eine Sammlung mitunter kontroversieller, facettenreicher Beiträge, einander ergänzender Analysen und Projekte, die von kompakt vermittelten Bildungstheorien und praxiserprobten Lernkonzepten durchzogen werden. Eher unterbesetzt blieb die Darstellung von Instrumenten und Rahmengesetzgebungen zur Einforderung von Gleichstellung. Im Fehlen dieser Perspektive liegt zugleich die politische Botschaft, nämlich, dass hier noch viel zu tun wäre. Nichts Neues auch bei der Umsetzung von Gendergerechtigkeit, gleichermaßen gültig in Bezug auf jegliche Bildungsarbeit, die auf gesellschaftliche Veränderungen abzielt: Analyse ist wichtig, Bewusstseinsbildung besser, Verbindlichkeit unumgänglich. Wer jemals in Gremien um Quoten gerungen hat, weiß um die Bedeutung dieser Trias, Reihenfolge je nach Bedarf. „Good Will“ hat ausgedient. Feministische Bildungskonzepte füllen

¹ Siehe dazu: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/?aid=913&mid=831>

Bibliotheken, nun sollen die verantwortlichen Gremien der Institutionen der Erwachsenenbildung und der Bibliotheken gendergerecht besetzt werden. Das eine meint Inhalt, das andere Struktur. In diesem Spannungsfeld bewegt sich die Nr. 3 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at.

Des Weiteren stellte sich heraus, dass die alte Attitüde der Erwachsenenbildung, nämlich die Zuteilung der AutorInnen zu „Wissenschaft“ oder „Praxis“, zwar seine Gültigkeit für den Aufbau des Online-Magazins haben mag, aber nicht mehr für eine Zuordnung der VerfasserInnen per se. Diese halten sich längst nicht mehr in dieser Schematisierung auf. Wer gute Praxis hat, kennt die Theorie und bewegt sich versiert in einem Feld der Wissensproduktion. Die „WissenschaftlerInnen“ beherrschen auf der Praxisseite weit mehr als nur Trainingsmethoden oder „Power-Point“ und besitzen konkrete Projekterfahrung. Der Wissenstransfer verläuft interdisziplinär und transprofessionell über ein und dieselbe Vermittlungsperson.

In der Rubrik Wissen findet sich ein Artikel von Petra **Steiner** und Barbara **Pichler**, die die gegenwärtig in Europa forcierte Strategie zu Lebenslangem Lernen untersuchen. In den hier vorgestellten Überlegungen wird u.a. für eine stärkere Berücksichtigung der Lebenswelt von Frauen in der Strategieentwicklung von LLL plädiert. Angela **Venth** schildert Potenziale der Erwachsenenbildung im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung: „Arbeiten – Lernen – Leben“. Sie tritt dafür ein, eine Integration von Sphären der Erwerbsarbeit und privater Arbeit in neuen „Geschlechtsrollen-Settings“ auszutarieren. Maria **Gutknecht-Gmeiner** umreißt in ihrem Beitrag, welche empirischen Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Weiterbildung in Österreich verfügbar sind, und stellt exemplarisch dar, wie diese unter dem Gesichtspunkt des Gender Mainstreaming, das immer auch die Gleichstellungsperspektive impliziert, zu bewerten sind. Eva **Fleischer** leistet eine kurze, kompakte und praxisrelevante Darstellung verschiedener feministisch-theoretischer Konzepte, wie Differenzfeminismus, Doing Gender, aber auch dekonstruktivistischer Ansätze. Barbara **Strametz** und Lydia **Müller** begeben sich auf die Suche nach Möglichkeiten der Rückeroberung von Autonomie und Emanzipation als Grundlagengriffe für feministische Bildungsarbeit, die Geschlechtergerechtigkeit zum Ziel hat. Im Beitrag von Gudrun **Perko** und Leah Carola **Czollek** wird der intersektionale Ansatz vorgestellt und skizziert, was eine Gender und Diversity gerechte Didaktik inkludiert.

In der Rubrik Praxis stellt Katharina **Novy** das Soziodrama als eine handlungsorientierte Methode vor, die sich besonders anbietet, das „Doing Gender“ – die permanente Wiederherstellung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen im sozialen Handeln (im Tun, Wahrnehmen und Deuten) – besser zu verstehen. Sigrid **Fischer**, Elli **Scambor** und Christian **Scambor** fokussieren in ihrem Beitrag (ergänzt um eine Factbox von Walter

Schuster) auf das Lernfeld Gender Analyse in Organisationen. Die Grundlage ihrer Trainingsmethode ist eine fiktive Modellorganisation im Erwachsenenbildungsbereich. Der Beitrag von Susanne **Huss** und Anita **Brünner** fasst Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zur „Alters- und gendersensiblen Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung“ im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s) zusammen. Elisabeth **Brunner-Sobanski** präsentiert das Projekt „learn forever“, mit dem lernungewohnte Frauen angesprochen werden, die Gefahr laufen, den Anschluss an die Wissens- und Informationsgesellschaft zu verlieren und wenig bis keinen Zugang zur Weiterbildung zu finden. Ergänzt wird dieser Beitrag um eine Factbox von Gertrude **Peinhaupt**. Marion **Wisinger** beschreibt die Initiative „Gender Scanning in Erwachsenenbildungseinrichtungen“ der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Die Polin Joanna **Ostrouch** berichtet aus der Forschungspraxis, die im Rahmen der ESREA Tagung „Researching gender in adult learning“ diskutiert wurde. Maria **Dabringer** und Luise **Gubitzer** stellen das Frauen-Bildungs-Netzwerk WIDE vor und thematisieren die Wichtigkeit von Frauen-Netzwerk-Strategien. Ursula **Kubes-Hofmann** präsentiert und erläutert zwei Lehrgänge des Rosa-Mayreder-College. Andrea **Strutzmann** und Gerlinde **Mauerer** berichten über den autonomen Frauenort „Frauenhetz – feministische Bildung, Kultur und Politik“ im 3. Wiener Gemeindebezirk, an dem ein spezifisches feministisches Bildungs- und Vermittlungskonzept von Wissen und Erfahrungen gepflegt wird.

Kommentare zu verschiedenen aktuellen Aspekten der Thematik Geschlechtergerechtigkeit von Ursula **Kubes-Hofmann**, Bianca **Friesenbichler** (geschlechtergerechte Sprache) und Ruth **Devime** (acht feministische Unterrichtsprinzipien) in der Rubrik Standpunkt runden das MAGAZIN ab und liefern Ausgangspunkte und Stoff für die weitere Diskussion. Obzwar nicht einfach zugänglich, birgt insbesondere der essayistische Beitrag von Kubes-Hofmann überraschende und anregende Denkipulse und Perspektiven.

Wer noch weiter und weit mehr lesen möchte, findet in der Rubrik **Rezensionen** gesammelte Beiträge von Astrid **Messerschmidt**, Georg **Ondrak**, Stefan **Vater** und Angelika **Zojer**. Sie präsentieren, erläutern und kontextualisieren eine Reihe von Publikationen, auch solche von AutorInnen dieser Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at.

Erneut wird in Kooperation mit dem Lifelong-Learning-Lab (L³Lab) die Gelegenheit geschaffen, eine Diskussion über die Standpunkt-Beiträge zu führen. Den Link zur Diskussion finden die LeserInnen auf der Website unter dem Button „Diskussion“.

Die nächste Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at erscheint im Juni 2008 und wird sich um „Qualifikationen von ErwachsenenbildnerInnen“ drehen. Die Herbstausgabe widmet sich dem Themenkreis „Migration und Interkulturalität“.

Mit dem Wunsch, „...damit es allen gerecht wird“,
Barbara Schöllenger, Stefan Vater und Marion Wisinger.



Foto: K. K.

Mag.^a Barbara Schöllenger

Literaturwissenschaftlerin, Absolventin der ksoe-Frauenakademie; Geschäftsführerin der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, koordiniert die jährliche Projektmittelausschreibung der ÖGPB und arbeitet an der Vernetzung von Kompetenzen im Erwachsenenbildungsbereich zur Stärkung politischer und ökonomischer Selbstbestimmung und Gleichstellung von Frauen und Männern.

E-Mail: [schoellenberger\(at\)politischebildung.at](mailto:schoellenberger(at)politischebildung.at)
Internet: <http://www.politischebildung.at>
Telefon: +43 (0)1 5046858



Foto: K. K.

Dr. Stefan Vater

Studium der Soziologie in Linz und Berlin, Studium der Philosophie in Salzburg und Wien. Stefan Vater ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung www.adulteducation.at, sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Johannes Kepler Universität Linz und der Kunstuniversität Linz.

E-Mail: [stefan.vater\(at\)vhs.or.at](mailto:stefan.vater(at)vhs.or.at)
Internet: <http://www.vhs.or.at>
Telefon: +43 (0)1 216422-619



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Marion Wisinger

Marion Wisinger lebt und publiziert in Wien. Nach langjähriger Tätigkeit bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), dem Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte und dem Historischen Archiv des ORF engagiert sie sich nun freiberuflich bei der Erarbeitung von Programmen gegen rechtsextremistische Haltungen von Jugendlichen. Sie ist Lehrbeauftragte an der Donauuniversität Krems für den Lehrgang Interkulturelle Kompetenzen im Bereich Kultur- und Bildungswissenschaften. Weiters arbeitet sie im Team- und Projektcoaching und in der Vermittlung interdisziplinärer Kommunikation und Netzwerkbildung an der Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Universität Klagenfurt in Kooperation mit science2public. Sie hält Train-the-Trainer-Workshops zu den Themen interkulturelle Didaktik, Genderdemokratie und Antirassismus.

E-Mail: [aon.912757891\(at\)aon.at](mailto:aon.912757891(at)aon.at)
Telefon: +43 (0)699 11340132

Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen

von Barbara Pichler, Universität Wien und Petra Steiner, Forum Katholischer Erwachsenenbildung

Barbara Pichler und Petra Steiner (2008): Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 38.629 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Geschlechterdemokratie, Performativität, Feministische Bildungsarbeit, Lebenslanges Lernen

Abstract

Die strukturellen Kategorien „Mann“ und „Frau“ ordnen und strukturieren unser gesellschaftliches Zusammenleben. Geschlecht ist keine natürlich vorgegebene Größe – Geschlecht wird performativ immer wieder neu hergestellt. Will frau/man Geschlechterdemokratie, ein gleichberechtigtes Wirken von Männern und Frauen erreichen, kann frau/man über Bildungsarbeit an dieser performativen Herstellung von Geschlecht arbeiten. Die gegenwärtig in Ausarbeitung befindliche Strategie zu Lebenslangem Lernen (LLL) berücksichtigt über weite Teile die bestehenden Ungleichheiten zwischen Mann und Frau jedoch nur „nebenbei“ und läuft Gefahr, androzentrische Geschlechterblindheiten zu wiederholen: Sie vernachlässigt beispielsweise das Private als Lernort. In den hier vorgestellten Überlegungen wird u.a. für einen stärkeren Einbezug der Lebenswelt von Frauen in die Strategieentwicklung zu LLL plädiert.

Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen

von Barbara Pichler, Universität Wien und Petra Steiner, Forum Katholischer Erwachsenenbildung

Ziel dieses Artikels ist es darzustellen, auf welchen Wegen Geschlechterdemokratie über Bildungsarbeit erreicht werden kann. Österreichische Arbeitsdokumente und Arbeitsdokumente der EU gleichwie wissenschaftliche Beiträge zu Lebenslangem Lernen werden daraufhin betrachtet, welchen Stellenwert sie dem Ziel der Geschlechterdemokratie einräumen und „wo“ sie patriarchale Strukturen reproduzieren. Es soll ein feministischer Beitrag zur nötigen Diskussion über Inhalte und Ziele des Lebenslangen Lernens geleistet werden.

Geschlecht als strukturelle Kategorie

Wir gehen von einem Verständnis von Geschlecht aus, das dieses als strukturelle Kategorie begreift, die performativ hergestellt wird. „Kategorie“ meint, dass Geschlecht eine gesellschaftliche Orientierungs- und Klassifizierungsfunktion hat, nach der zwischen Frauen und Männern, weiblich und männlich unterschieden wird. Sie verleiht dem Zusammenleben Ordnung, indem Tätigkeiten und die Übernahme von Verantwortung für diverse Lebensbereiche entlang dieser Differenz verschieden aufgeteilt werden. Es wird also keine „weibliche“ und „männliche“ Realität abgebildet, sondern die entsprechenden Bedeutungszuschreibungen sind historisch und kulturell variabel. Demnach ist Geschlecht vorwiegend ein Effekt von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen.

Traditionelle Geschlechterrollenbilder sind durch die Zuordnung der Frau zum Privaten und zum Gefühlsbereich und durch die Zuordnung des Mannes zum Bereich der öffentlichen Sphäre, der Politik und des Erwerbslebens gekennzeichnet. Dieses verbreitete traditionelle Arrangement bedeutet derzeit, dass materielle Ressourcen, Arbeit und Anerkennung ungleich auf Männer und Frauen verteilt sind. Insofern ist es von eminenter Wichtigkeit die Herstellung von Geschlecht und die damit verbundenen Machtmechanismen zu beleuchten.

Judith Butler weist darauf hin, dass es bezüglich der Kategorie „Frau“ falsch wäre, von vornherein anzunehmen, dass es diese Kategorie naturgegeben gebe und diese deshalb einfach mit verschiedenen Bestandteilen, wie Bestimmungen der Klasse, Ethnie und Sexualität, gefüllt werden müsste, um vervollständigt zu werden. *„Wenn man dagegen die wesentliche Unvollständigkeit dieser Kategorie voraussetzt, kann sie als stets offener Schauplatz umkämpfter Bedeutungen dienen“* (Butler 1991, S. 35). Dies gilt auch für die Kategorie „Mann“.

Das Wort „umkämpfen“ weist bereits darauf hin, dass Bedeutungen nicht in einem herrschafts- und gewaltfreien Raum verhandelt werden, sondern dass (Be-)Deutungen einen Ort darstellen, an dem sich unterschiedliche Kräfte messen. Geschlecht als dieser „offene Schauplatz umkämpfter Bedeutungen“ markiert für uns ein Lernfeld, das im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen zu bearbeiten ist.

Performativität und die Möglichkeit des Wandels

Während Geschlecht als Kategorie den Ort des Lernens absteckt, macht Geschlecht als performativer Akt deutlich, wie dieses immer wieder hergestellt wird. Geschlecht als etwas Hergestelltes zu begreifen, eröffnet die prinzipielle Möglichkeit, diesen Herstellungsprozess zu verändern, und stellt somit auch die Voraussetzung dar, über Lernen und Bildung in diesen Prozess einzugreifen.

Was unter Performativität zu verstehen ist, möchten wir, Butler folgend, genauer ausführen. Nach Butler ist es die Anrede, die das Subjekt konstituiert. Durch die Benennung erhält der Mensch eine bestimmte Möglichkeit der gesellschaftlichen Existenz. Butler geht davon aus, dass wir nicht nur körperliche Wesen sind, sondern vor allem auch sprachliche Wesen und somit der Sprache bedürfen, um zu sein. In Anlehnung an John Austins Sprechakttheorie ist für Butler zentral, dass Sprechen zugleich ein Tun – sprich performativ – ist. *„Sprache ist ein Name für unser Tun, d.h. zugleich das, ‚was‘ wir tun [...] und das, was wir bewirken; also die Handlung und ihre Folgen“* (Butler 1998, S. 18). Im Angesprochen-Sein als Mädchen/Junge oder Frau/Mann wird in unzähligen täglichen Sprechakten und mit vielerlei Konnotationen die Kategorie Geschlecht performativ permanent (wieder)hergestellt. Die Wirkmacht performativer Handlungen ist vor allem durch die Bezugnahme auf die Konvention erklärbar. Performative Handlungen sind durch ihre Zitatförmigkeit und ihre Ritualität charakterisiert, indem in ihrem Vollzug eine ihnen in der Zeit voraus liegende Handlungsfigur wiederholt bzw. zitiert wird.

Hier kommt auch die Funktion der Herstellung gesellschaftlicher Ordnung durch die Kategorie Geschlecht wieder in den Blick. Durch Konventionen können unter dem Deckmantel der „Normalität“ und der angenommenen „Natürlichkeit“ traditionelle Geschlechterarrangements immer wieder unbemerkt und stillschweigend „auf der Bühne des Alltags“ aufgeführt und somit tradiert werden. Ein Beispiel: Mädchen werden bei gleicher Größe und Gewicht bei ihrer Geburt als kleiner und leichter eingeschätzt als Buben und auch kleiner und leichter, als sie es tatsächlich sind (siehe Buchinger 2007).

Die Notwendigkeit der Wiederholung, um eine patriarchale Geschlechterordnung aufrechtzuerhalten, beinhaltet aber auch – in aller Schwere und Behäbigkeit, die in Konventionen liegen – einen Riss: die Angewiesenheit der Geschlechterordnung darauf, beständig wiederholt zu werden. Beim Sprechen als Wiederholungsverfahren handelt es sich daher nie um eine bloße identische Reproduktion, denn Zitieren ist immer ein Re-Zitieren. Das eröffnet den Spielraum, einen Ausdruck auch gegen seine ursprüngliche „Zielsetzung“ zu zitieren. Wiederholung muss somit nicht gezwungenermaßen Tradierung bedeuten, sondern begründet gleichzeitig die Möglichkeit von Verschiebungen.

Auch im lebenslangen Lernen geht es demnach nicht darum, neue Bedeutungen herzustellen, sondern indem wir Bedeutungen übernehmen, können wir sie uminterpretieren und in andere Kontexte stellen. Dazu ist es nötig, die performative Herstellung von Geschlecht in den Überlegungen zu lebenslangem Lernen zu beleuchten.

In Richtung Geschlechterdemokratie und der Beitrag Feministischer Bildungsarbeit

Feministische Bildungsarbeit hebt den Aspekt, dass der performativen Äußerung die Möglichkeit des Wandels festgefahrener Geschlechtszuschreibungen inhärent ist, besonders hervor. Sie hat die Aufgabe, Frauen und Männer in ihrer Geschlechtsperformance zu unterstützen bzw. zu anderen Wegen, zu Irritationen, zu Neuzitierungen zu ermutigen, um die Chance zum Wandel wahrzunehmen.

Das durch den Wandel angestrebte Ziel ist Geschlechterdemokratie, sprich *„ein gleichberechtigtes Nehmen und Geben in Beziehungen aufgrund gleichgestellter Lebensmöglichkeiten in der Gesellschaft. Ein solches Modell bedeutete unzweifelhaft eine Revolution in den Geschlechterbeziehungen der Menschheit. Es würde von uns allen neue Verhaltensweisen verlangen und vom Staat andere Arrangements für Arbeit, Erziehung und Liebe“* (Hollstein 2004, S. 9). Bekannte Ungleichheiten sind etwa jene der gesellschaftlichen Aufteilung des Einkommens und der nicht bezahlten Arbeit zwischen Mann und Frau oder auch die der Unterrepräsentanz von Frauen in leitenden Positionen in Öffentlichkeit und Beruf und damit die der geringeren Mitgestaltung dieser Sphären.

Eine Feministische Pädagogik ist der Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses verpflichtet, welche mit ihren verschiedenen Positionen ein Feld des Ringens um die Ausgestaltung dieser Demokratie darstellt (vgl. Prengel 1995, S. 138). Sieglinde Rosenberger hebt diesbezüglich die Bedeutung des Privaten hervor, da das Private gerade im traditionellen Demokratiekonzept zum Unpolitischen gemacht und sogar als (falsch

verstandener) Schutzraum vor politischen Eingriffen aufgebaut wurde (vgl. Rosenberger 2000, S. 39ff.). Diese Beschränkung des Politikverständnisses auf das Öffentliche hatte jedoch entscheidende und dauerhafte Nachteile für die soziale, ökonomische und politische Situation von Frauen: Der errichtete Schutzwall machte blind gegenüber den privaten Tätigkeiten und blind gegenüber den Hindernissen, die den Frauen auf dem Weg zur Beteiligung am öffentlichen Leben begegnen.

Rosenberger ergänzend ist anzumerken, dass komplementär dazu auch die Blindheit für den Mangel an männlicher Beteiligung am Privaten Platz greift. Deshalb kann Feministische Bildungsarbeit mit dem Ziel der Geschlechterdemokratie dieses private Leben nicht ausklammern.

Ausgehend von den Erkenntnissen aus dem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt „Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ (siehe Christof et al. 2005)¹, in dem diese private Lebensrealität seine Berücksichtigung fand, soll im Folgenden dargestellt werden, was wir unter Feministischer Bildungsarbeit verstehen.

Im Zentrum des Forschungsinteresses standen Alltagspraktiken und Lebensentwürfe von Frauen. Aus deren individuellen Erfahrungen heraus wurden gesellschaftlich evozierte Lernherausforderungen identifiziert, die als mögliche Ansatzpunkte Feministischer Bildungsarbeit dienen. Innerhalb des Forschungsprozesses war es wichtig, dass das Strukturgebende herausgearbeitet wurde. Das Individuelle kann nie lediglich als individuelles Problem identifiziert werden, sondern ist immer typischer Ausdruck struktureller Bedingungen (vgl. Strametz et al. 2006, S. 78f.). Der „Umgang mit Zeit“ sowie „Energie“ und „Sicherheit“ waren jene Strukturelemente, die sich für die Handlungslogiken der interviewten Frauen als sehr wesentlich und wirkmächtig erwiesen und die folglich für Frauen (und komplementär für Männer) Lernherausforderungen bedeuten. Und diese Lernherausforderungen haben – ganz im Gegensatz zu vielen Benennungen im LLL – nur zu einem gewissen Teil mit einer Erwerbsbeschäftigung zu tun (obwohl beinahe alle Frauen berufstätig waren). Vieles, was Frauen lernen und lernen müssen, spielt sich im Alltag abseits vom Gelderwerb ab.

¹ Die beiden Autorinnen gehörten zur Forschungsprojektgruppe. Bei dieser empirischen Untersuchung wurden Frauen, die an Erwachsenenbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten, mit einem qualitativen Interviewverfahren zu ihrem Alltagsleben und zu ihren Lebensentwürfen befragt. Aus einem „Datenpool“ von 45 Interviews wurden sechs ausgewählt (Theoretical Sampling) und mit Hilfe eines modifizierten Analyseverfahrens der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Siehe dazu auch die Rezension von Astrid Messerschmidt in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_messerschmidt_ondrak_vater_zojer.pdf

Zur Veranschaulichung greifen wir das Beispiel „Zeit“ heraus: Das Verfügen über Lebenszeit und Zeit im Alltag ist für Frauen aufgrund einer patriarchalen Geschlechterlogik in einer ganz gewissen Weise eingeschränkt und reglementiert, sodass daraus das Bedürfnis nach „mehr Zeit“ und die Erfahrung, dass Zeit ein „knappes Gut“ ist, erwachsen. Dies zeigte sich in der Interpretationsarbeit etwa daran, dass eine Frau quasi als Terminkalender für die anderen Familienmitglieder fungiert, in den selbstverständlich eingetragen wird, bis nur mehr wenig Zeit übrig bleibt, oder anhand dessen sich Zeit im Nachhinein als „versäumte“ oder „gut gelebte“ Zeit entpuppt (vgl. Strametz et al. 2006, S. 88ff.). Durch die Strukturanalyse im Rahmen des Forschungsprozesses wird deutlich, wie etwa die Knappheit von Zeit erzeugt wird. Wenn im Rahmen von Erwachsenenbildung beispielsweise Seminare angeboten werden, die auf das Bedürfnis nach Zeit mit dem Versprechen reagieren, ein effizienteres Zeitmanagement zu erlernen, dann verbleiben sie innerhalb der dominanten Logik. Einzelne Frauen und auch Männer werden in Zeitmanagementseminaren kurzfristig darin unterstützt, im System besser zu funktionieren. So genannte „Bildung“ trägt damit zur Naturalisierung des Phänomens Zeitmangel und Stress bei, deren Hergestellt-Sein nun kein Thema mehr ist. Mehr Autonomie würde etwa eine Veranstaltung ermöglichen, die – auf Basis dieser Einsicht – subjektive Entscheidungen für unterschiedliche Umgangsweisen mit Zeit bespricht. Ähnliches gilt auch für die Beratungstätigkeit in der Erwachsenenbildung, Beratung kann hilfreich sein und Autonomie ermöglichen, sie ist aber gegenwärtig auch permanent in Gefahr, zu einem Instrument der Kompensation struktureller Schief lagen zu werden, das sich an Individuen richtet und diesen dort Verantwortungen zuschreibt, wo sie nichts oder nur wenig tun können (siehe Steiner 2008).

Feministische Bildungsarbeit, so die Position der ForscherInnen, versucht in hohem Maße Verantwortung wahrzunehmen, sich zu positionieren und parteiisch zu sein für Lernende, die gesellschaftlich-strukturelle Prozesse als eine Reihe von subjektiv erlebbaren Widersprüchen und Krisen im eigenen Lebenslauf und Alltag erfahren. Sie wendet sich gegen eine allzu freie Marktorientierung oder auch reine Nachfrageorientierung der Bildungsarbeit.² Geschlechterdemokratie ist also kein individualisiertes Arrangement, sondern zielt auf die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen. Auch LLL wollen wir nicht als individualistisch verkürzte Lernnotwendigkeit des Individuums verstanden wissen, sondern als Strategie, die die strukturelle Ebene und das Geschlecht als Lernfeld nicht unberührt lässt.

² Ein Ziel des Forschungsprojektes war es, dieser Nachfrageorientierung entgegen zu wirken und auf einer empirischen Basis Orientierungspunkte für die Erstellung eines Erwachsenenbildungsangebotes herauszuarbeiten. Die Ebene der Umsetzung in Form von konkreten Veranstaltungsvorschlägen wurde im Rahmen des Forschungsprozesses nicht im Speziellen behandelt.

Im Folgenden sollen Überlegungen und die Strategieentwicklung zu Lebenslangem Lernen, wie sie EU-weit und in Österreich erscheinen, kurz skizziert und auf ihre performative Herstellung der Kategorie Geschlecht hin untersucht werden.

Lebenslanges Lernen

Der Begriff „lifelong education“ taucht Daniela Holzer zufolge in der englischen Literatur bereits in den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts auf. Intensiver wurde die internationale Auseinandersetzung mit dem Thema Lebenslanges Lernen ab den 1960er- und 1970er-Jahren (siehe Holzer 2004). AkteurInnen waren u.a. die UNESCO und der Europarat. Im Zentrum dieser beiden Vorstellungen von Lebenslangem Lernen stand ein humanistischer Bildungsbegriff mit dem Ziel *„die Lebensumwelt der Menschen zu verbessern, die Demokratisierung voranzutreiben und dem Individuum alle Möglichkeiten zu geben, das Leben besser zu bewältigen und als beglückend zu erleben“* (Holzer 2004, S. 90). Ein Konzept der OECD zu „recurrent education“ setzte, ebenfalls in den 1970er-Jahren, erstmals den Fokus auf berufliche Bildung, was in den 1990er-Jahren verstärkt von der EU aufgegriffen wurde (siehe Holzer 2004). In der Rubrik „Grundlagen“ des Portals www.erwachsenenbildung.at erfährt frau/man zur Geschichte des EU-Bildungsverständnisses: *„Als Wirtschaftsgemeinschaft gegründet fokussierte die Gemeinschaftspolitik primär auf eine so genannte Berufsbildungspolitik. Es ging insbesondere darum, die Qualifikationen den Bedürfnissen der Wirtschaft anzupassen und auf ein vergleichbares Niveau zu bringen. Diese Schwerpunktsetzung hängt mit den Grundprinzipien der Freizügigkeit zusammen, dem Recht der Unionsbürger am Arbeitsmarkt in allen Mitgliedstaaten gleichberechtigt teilzunehmen“* (Amann, o.S.). Ähnliches formuliert auch Jill Blackmore für englischsprachige Staaten: *„The discourse of LLL was mobilised by Anglophone nation-states to restructure education and training to make it more relevant to the economy“* (Blackmore 2006, p. 11).

Die Sprache hat sich seit den 1970er-Jahren deutlich verändert. Die Ziele des Lernens liegen nun nicht mehr in der Humanisierung bzw. „in den Menschen“ selbst, in ihrer Verfügung in gewisser Weise also, sondern sind mit der Vereinbarung über die „Freizügigkeit am Arbeitsmarkt“ und der Teilnahme am Wirtschaftswachstum festgesetzt worden. Unseres Erachtens sind diese Endziele der sich entwickelnden Strategie zu LLL kaum mehr zur Diskussion gestellt. „Darunter“ können sich in der Folge zwar andere Teilziele ansiedeln, Bürgerschaftlichkeit und persönliche Entwicklung etwa. Das Endziel jedoch bleibt wirtschaftspolitisch formuliert. So bleibt die Bestimmung eines Bildungsbegriffs ausgespart und pädagogische Maßnahmen werden reduziert auf Investitionen in Individuum und Gesellschaft (siehe Dzierzbicka 2007). Die Abgrenzung und unterschiedlichen Interessen zwischen Wirtschaftspolitik und Bildungspolitik erscheinen nicht ausreichend thematisiert

und damit unzugänglich. Bezeichnenderweise ist dabei die geschlechterpolitische Dimension der Diskussionen über Lebenslanges Lernen kaum ein bis kein Thema.

Lebenslanges Lernen und Geschlecht

Was bedeuten nun Inhalte und Formulierungen in den Papieren zu LLL für das Ziel von Geschlechterdemokratie, für die Chancengleichheit von Männern und Frauen in allen Bereichen der Gesellschaft? Einerseits interessiert uns, wie Geschlecht etwa in den österreichischen und EU-Papieren zu Lebenslangem Lernen (auch im Nichterwähnen) performativ hergestellt wird, andererseits welche Implikationen die wirtschaftspolitische Ausrichtung des LLL für weibliche und männliche Lebenszusammenhänge haben kann. Hierzu zwei Thesen:

- Geschlechtergerechtigkeit ist kein Anliegen „mit Position“
- In der Diskussion zu Lebenslangem Lernen wird berufliche Erwachsenenbildung oft höher bewertet als Bildungsprozesse abseits des Berufs, im Privaten, in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Geschlechtergerechtigkeit ist kein Anliegen „mit Position“

Dass Geschlechtergerechtigkeit kein Anliegen „mit Position“ ist, soll heißen: Diesbezügliche Fragen und Maßnahmen stellen in den Papieren der EU und Österreichs nie einen eigenen Punkt bei Grundsatzthesen, Strategien oder Aktionsschwerpunkten dar.

- Im Memorandum beinhalten die sechs „Grundbotschaften“: Basisqualifikationen, Investitionen in Humanressourcen, Lehr- und Lernmethoden, Bewertung des Lernens, Berufsberatung und Berufsorientierung, Lernen räumlich näher bringen (siehe Europäische Kommission 2000).
- Nach dem Konsultationsprozess der Länder, in dem von den Ländern Chancengleichheit zwischen Mann und Frau als Grundprinzip verstärkt eingefordert wurde, beinhaltet die Mitteilung der Kommission lediglich die „Aktionsschwerpunkte“: Lernbewertung, Beratung, Zeit und Geld investieren, Zusammenführen von Angebot und Lernenden, Grundqualifikationen und innovative Pädagogik (siehe Europäische Kommission 2001).
- In der Mitteilung der Kommission „Erwachsenenbildung. Man lernt nie aus“ beinhalten die „Grundsatzthesen“: Zugangsschranken, Qualität der Erwachsenenbildung, Anerkennung und Validierung, ältere Bürger und Migranten,

Indikatoren und Benchmarks (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006).

Gender Mainstreaming, die Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen werden in den Papieren als Querschnittsmaterie „mitgemeint“, wenn Frauen – gemeinsam mit anderen – als möglicherweise benachteiligte Gruppe erfasst werden, z.B. im aktuellen Aktionsplan Erwachsenenbildung: *„Je nach Mitgliedstaat können dazu Migranten, ältere Mitbürger, Frauen oder Menschen mit Behinderungen gehören“* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007, S. 3). Im aktuellen österreichischen ExpertInnenpapier zu einer kohärenten LLL-Strategie kommt die „geschlechterspezifische Dimension“ etwa als eine von sechs „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“, die es zu bedenken gibt, vor; in den „strategischen Leitlinien“, also dann, wenn es um die konkretere Umsetzung geht, nicht mehr (vgl. ExpertInnenpapier 2007, S. 10). Gleichstellung, Integration und Aufhebung von Benachteiligungen jeder Art kommen also in allen Papieren „irgendwo“ als etwas vor, was es zu bekämpfen gilt.

Die Diagnose bleibt jedoch: Die Gleichstellung von Mann und Frau im Lebenslangen Lernen schafft es derzeit noch nicht, eine eigene Position zu bekommen und steht daher außerhalb der prioritären Ziele. Das ist eine schwache Position, von der aus nicht in selbstverständlicher Weise agiert werden kann. Die Position müsste gestärkt werden, will frau/man in Richtung Geschlechtergerechtigkeit gehen. In diesem Zusammenhang fiel in den EU-Dokumenten auf, dass diese keine geschlechtergerechte Sprache aufweisen. Das oben genannte „Mitgemeint-Sein“ von Frauen taucht auch in der Sprache, die nur das Maskulinum (z.B. „Bürger“) für Männer und Frauen (also „Bürger und Bürgerinnen“) verwendet, wieder auf. Das Männliche wird als Norm gesetzt, das Weibliche mitgemeint. Die Anrede, die laut Butlers performativem Verständnis das Subjekt erst konstituiert, wird den Frauen vorenthalten. Die Sensibilität und Solidarität, sich eine geschlechtergerechte Sprache anzueignen, sei es mit der Verlaufsform „Lernende“ oder „LernerInnen“ o.Ä. ist in Mitteilungen und Memoranden der EU zum Lebenslangen Lernen nicht vorhanden. Dagegen sind das österreichische Papier zu einer kohärenten LLL-Strategie (siehe ExpertInnenpapier 2007) und auch das „Ischler Papier“ der Österreichischen Sozialpartner zu „Chance Bildung“ in geschlechtergerechter Sprache verfasst (Österr. Sozialpartner. Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 2007).

In der Diskussion zu Lebenslangem Lernen wird berufliche Erwachsenenbildung oft höher bewertet als Bildungsprozesse abseits des Berufs, im Privaten, in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Manche aktuelle Formulierungen lassen eine Höherbewertung beruflicher Bildung erkennen. Wenn frau/man liest, dass *„informal insbesondere am Arbeitsplatz“* (Lassnigg 2007, S. 7) gelernt würde, folglich (informal) nur nebenrangig im Privaten oder in halböffentlichen

Gemeinschaftsräumen, so impliziert das eine Höherbewertung der beruflichen Bildung. Die Begründung dafür bleibt aus. Ebenso liest frau/man von Seiten der Sozialpartner, dass „beruflicher Weiterbildung eine Schlüsselstellung im LLL-Prozess“ (Landertshammer 2007, S. 1) zukomme.

Ein etwas anderes Ergebnis brachte die Untersuchung des Europäischen Zentrums zur Förderung der Berufsbildung: „Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger“. In dieser gaben Befragte am häufigsten an, informell am besten im Rahmen von Tätigkeiten zu Hause zu lernen (beispielsweise beim Fernsehen, bei der Hausarbeit, bei der Familienbetreuung, im Rahmen von Hobbys), informelles Lernen am Arbeitsplatz wurde erst danach gereiht (vgl. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 14).

Berufliche Bildung wichtiger als private Bildung oder allgemeine Bildung zu sehen, entspricht einem androzentrischen Blick, also einem Blick, der mit den Zuschreibungen an die Kategorie Mann verbunden ist. Bekannt ist, dass die Beteiligung von Männern und Frauen an Erwachsenenbildungsveranstaltungen geteilt ist: Männer interessieren sich eher für unmittelbar beruflich relevante, technische und auf Erwerbsarbeit basierende Kurse, Frauen mehr für Themen aus der unmittelbaren Lebensumgebung und aus einem Bereich, der der Fürsorge in einem weiteren Sinne zugeschrieben werden kann (vgl. Leathwood/Francis 2006, S. 1; Venth 2006, S. 140ff.). Männer und Frauen schätzen das Lernen am Arbeitsplatz folglich auch unterschiedlich ein: *„Menschen, die einer bezahlten Beschäftigung nachgehen, sagen oft aus, dass sie am Arbeitsplatz lernen, insbesondere wenn sie männlichen Geschlechts sind (59% gegenüber 42%) [...] Frauen dagegen [berichten] sehr viel häufiger, dass sie etwas zu Hause bzw. in örtlichen Bibliotheken oder Lernressourcenzentren gelernt haben“* (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 16).

Blackmore vertritt die Ansicht, dass in den Implikationen des Bildungsbegriffs des LLL „soziales Kapital“, das in kleinen Lebensumgebungen, im Privaten oder auch in der Arbeitsumgebung (und nicht bei der Erwerbsarbeit selbst) geschaffen wird, unberücksichtigt bleibt (vgl. Blackmore 2006, p. 13). Persönliche Kompetenzen, kreative Fähigkeiten, unabhängiges Denken erscheinen als weniger förderungswürdig. Notwendigerweise muss ein Bildungsbegriff, der an einen neutralen Erwerbsarbeitsbegriff gebunden ist, (performativ hergestellte) Zugehörigkeiten, die die Lebensweise jedes Menschen prägen, wie Kultur, Volksgruppe, Geschlecht und Klasse, außer Acht lassen. Die scheinbare Geschlechtsneutralität eines neutralen Lernenden bedeutet, dass Frauen nur zum Teil enthalten sind. Die Lebensrealität und Leistungsbereiche vieler Frauen sind nicht angemessen vertreten: Frauen nehmen noch immer häufig die Verantwortung im Privaten, im Gemeinschaftlichen stärker wahr als Männer. Frauen sind durch ihre Familienorientierung von den zunehmend Flexibilität verlangenden Erwerbsarbeitsmärkten partiell

ausgeschlossen. Trotz formalen Gleichziehens im Aus- und Weiterbildungsstand mit den Männern, können Frauen nicht die gleiche Anerkennung für ihr Lebenslanges Lernen erzielen wie Männer: die Einkommensbenachteiligung von Frauen mit Hochschulabschluss etwa erscheint und steigt innerhalb der ersten drei Jahre ihrer Berufstätigkeit (vgl. Blackmore 2006, p. 19).

Dies müsste in einem geschlechterdemokratisch orientierten Konzept Lebenslangen Lernens systematisch einbezogen werden. Es müsste jene Bildung, die nicht unmittelbar in bezahlter Beschäftigung verwertbar ist, bedeutend aufgewertet werden. Inwieweit die Bestrebungen zur Anerkennung informellen Lernens oder auch die angestrebte stärkere Kompetenzorientierung in Richtung Geschlechterdemokratie führen, ist noch offen. Ohne systematisches Einbeziehen struktureller Ungleichheiten wird dies unseres Erachtens aber nicht oder nur sehr langsam geschehen.

Die Diskussion über Lebenslanges Lernen weiter kritisch analysieren und mitgestalten

Lebenslanges Lernen ist – ebenso wie Geschlecht – nicht als etwas Ursprüngliches zu verstehen, sondern als Effekt von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen. Die bestehenden Überlegungen können in ihrer performativen Herstellung analysiert und weiterbearbeitet werden. Auch österreichische ExpertInnen mahnen eine vertiefte bildungsorientierte Auseinandersetzung mit LLL ein. Elke Gruber dazu: *„Wir müssen uns mit dem Konzept des lebenslangen Lernens tiefer gehend als bisher auseinander setzen. Es nur oberflächlich zu rezipieren oder es sogar abzulehnen, hilft uns nicht weiter“* (Gruber 2007, S. 8). Stefan Vater dazu: *„Die Diskussionen über Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich und speziell im Bereich der Erwachsenenbildung sind keine theoretische Fingerübung oder eine bildungspolitische Nischenbeschäftigung. Es geht um die Entwicklung von Bildung und um die Veränderungen unserer Gesellschaften“* (Vater 2007, S. 7). Auch die ExpertInnengruppe, die die „kohärente Strategie“ für Österreich erarbeitete, plant eine „thematische Konkretisierung“ und eine „erweiterte Diskussion“ ihres Papiers (vgl. ExpertInnenpapier 2007, S. 33).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht und natürlich aus geschlechterdemokratischer Sicht höchst relevant in der Diskussion zu LLL ist, dass die Frage nach dem Ziel der Bildung nicht gänzlich offen zur Diskussion gestellt wird. Die jeweiligen Konsultationsprozesse brachten, so unser Eindruck, nur marginale, beinahe „kosmetische“ Adaptionen der ursprünglichen Texte. Weiters erscheinen die vorhandenen Ziele zu wenig auf den Menschen und seine konkreten Lernaktivitäten heruntergebrochen. Wie äußert sich etwa das Ziel Beschäftigungsfähigkeit in Prozessen des Lernens, wie im Alltag von Männern und Frauen,

mit welchen Nebeneffekten? Wollen wir dieses Ziel dann noch immer, wer möchte es, wer nicht? Die Frage: „Wer steht warum hinter welchen Zielen?“, ist nicht nur geschlechterdemokratisch, sondern überhaupt demokratiepolitisch höchst relevant. Auch Zeit zu haben und sich Zeit zu nehmen, ist eine Kernanforderung an eine überlegte Entwicklung: *„Im Versuch, in einer zweiten Zeitreihe System- und Selbsttranszendenz zu etablieren, könnten sich alle jene Fragen wieder zurückmelden, die in einem luftleeren Raum herumvagabundieren. Z.B. die Frage nach dem jeweiligen Sinn unseres Tuns, ethisch formuliert jene nach unserem Wollen: ‚Wollen wir es so, wie wir es uns eingerichtet haben‘. Diese Fragen sind für Bildung unabweisbar [...]“* (Heintel 2007, S. 5).

Vor diesem Hintergrund bekommen Geschwindigkeit oder auch performativ hergestellter Druck zu raschem Handeln einen brisanten Charakter. Bei hohem Umsetzungstempo bleibt keine Zeit zur Reflexion.

An Geschlechterdemokratie festhalten

Eine wirtschaftspolitische Ausrichtung des lebenslangen Lernens einfach umzusetzen, in der Geschlechterdemokratie ohne Position ist, würde der performativen Logik folgend, einem Re-Zitieren dominierender Positionen gleichkommen. Das macht deutlich, welche Verantwortung die Sprechenden, die in der Erwachsenenbildung (EB) Tätigen, die EB-Forschenden und die TheoretikerInnen haben. Sie sind verantwortlich dafür, eine bestimmte Form des Sprechens zu wiederholen, wiederzubeleben und zu aktualisieren (vgl. Pichler 2005, S. 99). Die Verantwortung besteht nicht darin, die Sprache neu zu erfinden, *„sondern darin, mit der Erbschaft ihres Gebrauchs [...] umzugehen“* (Butler 1998, S. 99). Bei der Erarbeitung einer LLL-Strategie ist demzufolge genau darauf zu achten, welcher (Aus-)Richtung im Verständnis von LLL gefolgt wird. Welche Schwerpunkte, welche konkreten Ziele werden gesetzt und inwiefern ist Geschlecht implizit und explizit darin enthalten? Das gilt es mitzureflekieren, damit es nicht unter dem Deckmantel von Geschlechtsneutralität zu einer stillschweigenden Wiederholung patriarchaler Muster kommt.

Wir möchten an der Vision Geschlechterdemokratie und ihrer Förderung durch Feministische Bildungsarbeit festhalten und hoffen auf weitere Diskussion dieser Ziele im Zusammenhang mit der Strategieentwicklung zu lebenslangem Lernen. Differenzen in Anschauungen, Kulturen und Verständnissen sind Teil demokratischer Diskussionsprozesse, diese sollen bemerkt und aufrechterhalten sowie performativ gewendet werden. Integration und Aushalten von Differenz, aber auch „Positionierung“ entsprechen dem hier kurz vorgestellten Verständnis von Feministischer Bildungsarbeit.

Literatur

Verwendete Literatur

- Amann, Sylvia (2007): Grundlagen: Europäische Union: Geschichte. In: www.erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/eb_in_eu/geschichte.php. [Stand: 2007-10-24].
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (2003): Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger. Online im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4025_de.pdf [Stand: 2007-10-29].
- Blackmore, Jill (2006): Unprotected participation in lifelong learning and the politics of hope: a feminist reality check of discourses around flexibility, seamlessness and learner earners. In: Leathwood, Carol/Francis, Becky (Hrsg.): Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements. London and New York: Routledge, pp. 7-26.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.
- ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF [Stand: 2007-10-24].
- Gruber, Elke (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_02_gruber.pdf [Stand: 2007-11-08].
- Heintel, Peter (2007): Zwei Seiten (!) zum Thema Bildung. In: zeitpresse. Forum des Vereins zur Verzögerung der Zeit. Sonderausgabe 01_07. Klagenfurt.
- Hollstein, Walter (2004): Geschlechterdemokratie. Männer und Frauen: Besser miteinander leben. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien 2004.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_de.pdf [Stand: 2007-10-24].
- Landertshammer, Michael (2007): Die Schlüsselstellung der beruflichen Weiterbildung im LLL-Prozess und Vorschläge zu ihrer Finanzierung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_08_landertshammer.pdf [Stand: 2007-11-10].
- Lasnigg, Lorenz (2007): Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_03_lasnigg.pdf [Stand: 2007-11-12].
- Leathwood, Carol/Francis, Becky (Hrsg.) (2006): Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements. London and New York: Routledge.
- Pichler, Barbara (2005): Erziehungswissenschaftliche Verantwortung. Ein Orientierungsversuch. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 95-104.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.

- Rosenberger, Sieglinde (2000): Frei, gleich und doch verschieden. Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse. In: Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 39-45.
- Strametz, Barbara et al. (2006): Bildung bewegt: Biographie, Lebensläufe und ökonomische Zeitmuster als Ansatzpunkte für Lernherausforderungen. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 77-95.
- Vater, Stefan (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_05_vater.pdf [Stand: 2007-11-06].
- Venth, Angela (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld: Bertelsmann.

Verwendete Graue Literatur

- Buchinger, Birgit (2007): Mündliche Aussagen im Rahmen des Workshops „Gender Scanning in der Erwachsenenbildung“ in Wien am 30.10.2007 (unveröff. Mitschrift).

Weiterführende Literatur

- Brine, Jacky (2006): Locating the learner within EU policy: trajectories, complexities, identities. In: Leathwood, Carol/Francis, Becky (Hrsg.): Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements. London and New York: Routledge, pp. 27-39.
- Christof, Eveline et al. (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2007): Lebenslanges Lernen -Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_03_dzierzbicka.pdf [Stand: 2007-11-06].
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen: Brüssel. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memode.pdf> [Stand: 2007-10-24].
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission: Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_de.pdf [Stand: 2007-10-24].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Online im Internet: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienspool/14032/st14600_de06.pdf [Stand: 2007-10-24].
- Österr. Sozialpartner. Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (2007): Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie. Online im Internet: http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf [Stand: 2007-10-29].
- Steiner, Petra (2008): Schöne neue Beratungswelt? Der Beratungstrend als Ausdruck von Individualisierung und Ökonomisierung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.): Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co – Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag (= Reihe schulheft 3/2007-127), S. 30-38.



Foto: K. K.

Mag.^a Barbara Pichler

Studium der Pädagogik und Fächerkombination Soziologie/Pflegewissenschaft nach mehrjähriger Berufstätigkeit als Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester. Seit 2004 ist Barbara Pichler als Assistentin in Ausbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Alter(n)s- und Geschlechterforschung, Sozialpädagogik und Qualitativ-empirische Forschungsmethoden.

E-Mail: barbara.pichler@univie.ac.at
Internet: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe5>
Telefon: +43 (0)1 4277 46794



Foto: K. K.

Mag.^a Petra Steiner

Studium: Pädagogik/Psychologie/Philosophie und Germanistik Lehramt nach mehrjähriger Berufstätigkeit als Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester. Seit 2001 tätig als Lehrende in der Erwachsenenbildung, seit 2004 Projektleiterin für das Forum Katholischer Erwachsenenbildung. Absolviert derzeit den Lehrgang Bildungsmanagement am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Freiberufliche Forschungsarbeit seit 2000, Schwerpunkte: Theorien der Erwachsenenbildung, Feministische Bildungsarbeit.

E-Mail: petra.steiner8@chello.at
Telefon: +43 (0)664 9755223

Arbeiten – Lernen – Leben. Potenziale der Erwachsenenbildung im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung

von Angela Venth, DIE

Angela Venth (2008): Arbeiten – Lernen – Leben. Potenziale der Erwachsenenbildung im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 22.173 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008. Zuvor veröffentlicht in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2007, S. 213-220.

Schlagworte: Arbeitsteilung, Lernen, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung, Qualifikationsniveau, Geschlechterverhältnis, Geschlechterkonfiguration

Abstract

Von der Ausbildung bis hin zur Bildung im Erwachsenenalter treffen Männer und Frauen unterschiedliche Entscheidungen. Diese haben für Frauen Benachteiligungen zur Folge. Und dennoch steigt das Qualifikationsniveau der Frauen kontinuierlich an.

Im vorliegenden Beitrag, dessen Erstabdruck in den Hessischen Blättern für Volksbildung 3/2007 zu finden ist, nutzt die Autorin das Lernen von Männern und Frauen als „Barometer“, um Veränderungen von Geschlechterkonfigurationen zu identifizieren, Höhen und Tiefen genderrelevanter Entwicklungen anzuzeigen. Angela Venth fragt aber auch nach den Lernanstrengungen, die Männer künftig unternehmen können, um in gleicher Weise wie Frauen zur Sicherung des alltäglichen Lebenszusammenhangs beizutragen. Eine ihrer Schlussfolgerungen ist: Wird also ein entsprechender männlicher Bildungsstand im Erwachsenenalter erhöht, so darf im Umkehrschluss mit einer Zunahme demokratischer Verhältnisse zwischen den Geschlechtern gerechnet werden.

Arbeiten – Lernen – Leben. Potenziale der Erwachsenenbildung im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung¹

von Angela Venth, DIE

Aufgrund der demografischen Entwicklung in Deutschland dringen vernachlässigte Fragen des sozialen Zusammenlebens in den gesellschaftlichen Vordergrund. Sie lösen neben politischem Kopfzerbrechen erhebliche Aktivitäten zur Datenerhebung und -analyse aus. Untergründige Umschwünge in der sozialen Gesamtlage konfrontieren die Öffentlichkeit mit neuen Wirklichkeiten, die nun sorgfältiger als in der Vergangenheit überprüft werden. Angelpunkte des sozialen Wandels betreffen das Verhältnis zwischen den Generationen, zwischen den Kulturen und – in einem geschlechterdemokratisch brisanten Fokus – das Verhältnis zwischen den Geschlechtern. Ein angemessenes Verständnis des Geschlechterverhältnisses verlangt mehr denn je danach, Frauen und Männer vergleichend in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen zu betrachten. Das Lernen kann als einer jener entscheidenden Bezugspunkte in geschlechtsspezifischen Lebenskontexten gelten, von dem aus Veränderungen von Geschlechterkonfigurationen zu identifizieren sind. Es wird deshalb im Folgenden wie ein Barometer genutzt, um Höhen und Tiefen genderrelevanter Entwicklungen anzuzeigen.

Die Bildungswege der Geschlechter

Das Anliegen, die Beziehung zwischen lebensbegleitendem Lernen der Geschlechter und geschlechtsbestimmten Lebensformen auf der Grundlage empirischer Sachverhalte herzustellen, stößt auf Schwierigkeiten. Zwar bieten Bildungsberichterstattungen einige Kontinuität und Systematik beim Erfassen geschlechtsdifferenzierter Daten; Berichte hingegen, die auf Lebens- und Arbeitsbedingungen der Geschlechter komparativ eingehen, sind noch jung und können keine Variationen in zeitlichen Horizonten nachzeichnen (etwa der Gender Datenreport des BMFSFJ 2005; siehe Cornelißen 2005). Um sich dennoch über den Bildungsbereich hinaus ein facettenreicheres Bild verschaffen zu können, müssen Erhebungen zugezogen werden, die sich aufgrund unterschiedlicher Erhebungssamples und -methoden nicht widerspruchsfrei zu einem aussagekräftigen Eindruck zusammenfügen lassen. Dennoch spiegeln sie im wechselseitigen Abgleich unverkennbar ein spezifisches Gender-Szenario wider.

¹ Bei vorliegendem Beitrag handelt es sich um eine formal veränderte Wiederveröffentlichung. Der Erstabdruck des gleichnamigen Artikels findet sich in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2007, S. 213-220.

Unterschiede in den schulischen Leistungen von Mädchen und Jungen sind den beiden internationalen PISA-Studien zu entnehmen. Sie weisen für alle beteiligten Länder beträchtlich ausgeprägtere Lesekompetenzen sowie schriftsprachliche Leistungen von Mädchen gegenüber den Jungen nach. Die Zahl der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss liegt bei jungen Männern über jener junger Frauen, auch bei den Hauptschulabschlüssen ist der Anteil der männlichen Absolventen höher als bei den Absolventinnen. Sowohl beim Realschulabschluss wie auch bei der (Fach-)Hochschulreife gewinnen aber junge Frauen vor jungen Männern in Ost- wie Westdeutschland erheblich an Vorsprung. Das Statistische Bundesamt stellt als aktuellen Lagebericht heraus: *„Frauen erreichen höhere Schulabschlüsse als Männer“* (Statistisches Bundesamt 2007, o.S.).

Sobald beide Geschlechter in das duale berufliche Ausbildungssystem bzw. in die Hochschule einmünden, machen sich bei der Wahl von Ausbildungsberufen ebenso wie bei der Studienfachwahl sozialisationsbedingte geschlechtsspezifische Effekte bemerkbar. Junge Frauen entscheiden sich eher für die Ausbildung in so genannten „Frauenberufen“ und deutlich häufiger für Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Junge Männer präferieren technische Ausbildungsberufe und die Ingenieurwissenschaften. Bei den Fachhochschul- und Hochschulabschlüssen reduzierten Frauen seit 1996 immerhin die Differenz zur männlichen Quote bis auf fünf Punkte (siehe Statistisches Bundesamt 2007)². Insgesamt haben junge Frauen hinsichtlich des Niveaus formaler schulischer Abschlüsse die jungen Männer überholt und gehen auf diesem Weg weiter nach vorn. Eine Bruchstelle zu Lasten von Frauen entsteht aber, wenn anschließend die inhaltliche Ausrichtung des weiteren Ausbildungsweges und der Übergang von der Ausbildung in den Beruf auf der Agenda stehen.

Geschlechterdisparitäten in Berufsausbildung und Berufstätigkeit

Speziell in Deutschland tritt eine benachteiligende Situation für Frauen in Ausbildung und Beruf als Abfolge sich kumulativ verstärkender Komponenten hervor, die als Schief lagen in horizontaler wie vertikaler Richtung charakterisiert werden können (siehe Krüger 2003):

- Das deutsche Berufssystem ist strukturell hierarchisch genormt. Es ordnet bestimmte Berufe anderen unter, vor allem die Dienstleistungsberufe der „Helferinnen“ und Assistentinnen unter die voll professionalisierten akademischen Berufe wie Arzt, Anwalt etc.

² Andere Datenberichte halten eine Absolventinnenquote von 48,4% fest (vgl. Cornelißen 2005, S. 79).

- Dieses System von Berufen basiert auf Bildungsniveaus bzw. Bildungsabschlüssen. Das Ausbildungssystem wiederum qualifiziert „in Abweichung von den anderen Industrienationen für Anforderungsprofile von Berufen“ (Krüger 2003, S. 498).
- In der Ausbildung steht dem Lehrvertragssystem ein anwachsendes Schulberufssystem gegenüber. Durch den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Ausbildung und Beruf kann von Lehrvertragsberufen und Schulberufen ausgegangen werden. Die Lehrvertragsausbildung ist bundeseinheitlich geregelt, stark formalisiert und durch Qualitätsstandards gesichert. Mit dem Angebot an allgemeinbildenden Fächern ist hier ein Umstieg in zweite Bildungswege garantiert. Für die Berufsschule in Vollzeitform gelten diese Möglichkeiten nicht. Zudem sind ihre Qualifikationsprofile nicht eindeutig formalisiert, sondern die Gestaltung der Ausbildung liegt in der Hand der jeweiligen Arbeitgeberseite, wird betrieblichen Interessen angepasst und meist entsprechend verschlankt. Diese Form der Berufsausbildung ist deshalb weniger anerkannt als diejenige durch Lehrvertrag, sie gilt noch immer als zweitrangig.
- Die Ausbildungen im Schulberufssystem sind „i. d. R. zu über 80% weiblich besetzt“ (Krüger 2003, S. 502). Schulberufe wie Kranken- oder Kinderpflege und Assistenzen stellen traditionell das Berufsfeld für Frauen dar.

Dieses Ineinandergreifen von vertikaler (im Ausbildungssystem) und horizontaler Hierarchie (im Berufssystem) schnappt wie eine Falle zu, wenn junge Frauen sich Tätigkeiten in sozialen, helfenden und heilenden – also dienstleistenden – Bereichen wählen. Es trägt deutliche Züge der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die Tätigkeitsfelder mit zweierlei Maß misst, je nachdem, welchem Geschlecht sie zugeschrieben sind. Tendenziell führt es eine große Zahl junger Frauen bis heute in Ausbildungseinbahnstraßen, die in beruflichen Sackgassen enden (siehe Venth 2006).

Die soziale Disparität mit Risiken oder Verlusten für die weibliche Seite im Geschlechterarrangement nimmt noch zu, wenn die Beschäftigungsverhältnisse in die Wahrnehmung gerückt werden. Zu einem der dominanten Merkmale des entgrenzten und deregulierten Arbeitsmarktes gehört es, dass die Arbeitskraft stärker an die Risiken dieses Marktes rückgebunden wird. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse oder Teilzeitarbeitsplätze in Folge des „ungezügelter Marktkapitalismus“ (Nickel/Frey/Hüning 2003, S. 536) betreffen augenblicklich eher Frauen beziehungsweise Frauen mit Kindern. Aber auch innerhalb von Unternehmen verlaufen Hierarchien nicht lediglich sachlogisch, sondern sind „entlang von Geschlecht konstruiert“ (Nickel/Frey/Hüning 2003, S. 538). So entsteht ein sozialstrukturelles Gefälle, das sich als geschlechtsdivergentes erweist:

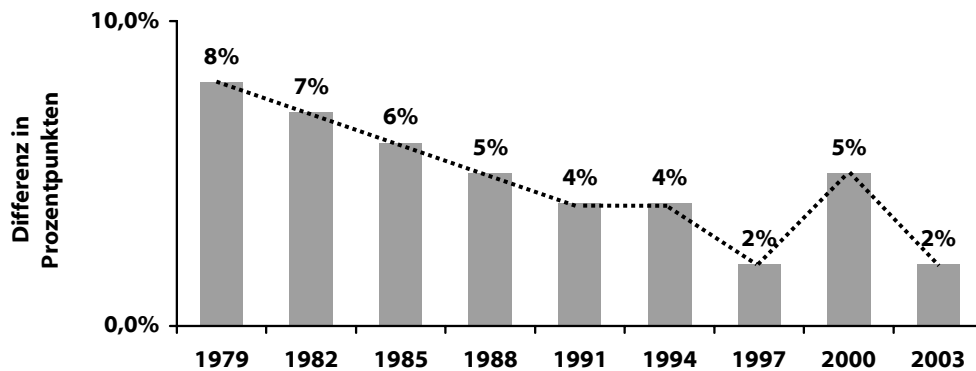
- *„Ein immer größerer Teil der Frauen ist in Teilzeit beschäftigt.*
- *Im Westen Deutschlands waren im Jahr 2000 nahezu doppelt so viele Männer wie Frauen in Führungspositionen tätig.*
- *Frauen erreichen im Durchschnitt 75,8% des durchschnittlichen Jahresbruttoeinkommens der Männer.*
- *Je höher das Ausbildungsniveau, umso größer fällt der geschlechtsspezifische Einkommensabstand aus.*
- *Die Erwerbstätigkeit von Frauen konzentriert sich vorwiegend auf Wirtschaftszweige mit geringem Verdienstniveau sowie auf Klein- und Mittelbetriebe, in denen durchschnittlich weniger verdient wird.*
- *Die über das Leben kumulierten Erwerbszeiten und Erwerbseinkommen von Frauen sind deutlich geringer als diejenigen von Männern“ (BMFSFJ 2002, S. 3f.).*

Dieser Bericht zur Berufs- und Einkommenssituation von Frauen und Männern unterstreicht noch einmal, dass und inwiefern sich geschlechtsspezifische Spaltungsprozesse von der beruflichen Ausbildung als System über den Arbeitsmarkt, durch „Frauen-“ und „Männerberufe“ hindurch, bis in betriebliche Organisationen ziehen und in der Entgeltsituation niederschlagen. Was sich als geschlechtlich differentes Faktorenbündel präsentiert, geht auf *„tradierte Leitbilder über Geschlechterrollen und über das Zusammenleben von Männern und Frauen (Zuverdienerin/Ernährermodell), die geschlechtsspezifische familiäre Arbeitsteilung [...] zurück“* (BMFSFJ 2002, S. 5). Die Kraft, welche Frauen einmal dazu antrieb, sich den Zugang zu öffentlichen Orten des Lernens zu erstreiten, muss offensichtlich weiter am Werk sein, wenn sich der weibliche Qualifikationsstandard trotz solcher Perspektiven von Kohorte zu Kohorte erhöht.

Gender-Kontraste in der Erwachsenenbildung

Betrachtet man die Differenz in der Beteiligung erwachsener Frauen und Männer sowohl an der beruflichen wie an der allgemeinen Bildung in Deutschland, so ergibt sich für den Zeitraum von 1979 bis 1997 eine kontinuierlich wachsende Zunahme der Bildungsbeteiligung von Frauen. Im Jahr 2000 öffnet sich die Schere zwischen den Teilnahmequoten der Geschlechter allerdings weiter, um 2003 wieder auf den Stand von 1997 zu sinken: mit einer lediglich um zwei Prozentpunkte höheren männlichen Beteiligung.

Abb. 1: Differenz der Teilnahmequoten von Frauen und Männern 1979-2003

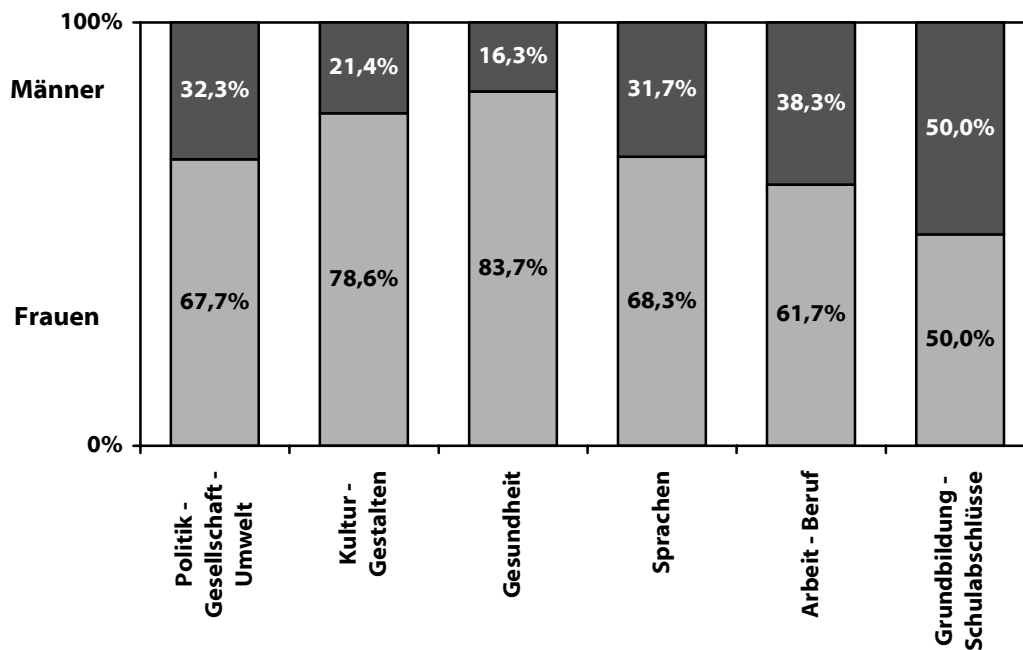


Quelle: eigene Grafik des DIE, basierend auf: Kuwan et al. 2006, S. 120

Der Abwärtstrend in der Gesamtteilnahme an beruflicher und allgemeiner Bildung ist 2003 auf die erheblich gesunkene Beteiligung erwerbstätiger Männer an beruflicher Bildung zurückzuführen, während die Quote der Frauen gleich bleibt. Wird konstatiert, dass nicht erwerbstätige Frauen geringfügiger als nicht erwerbstätige Männer an beruflicher Bildung beteiligt sind (vgl. Kuwan et al. 2006, S. 122), so liegt die Folgerung nahe, dass neben negativen Erfahrungen mit den Strukturen von Ausbildung und Arbeitsmarkt die ungleiche – auf dem Rücken von Frauen ausgetragene – Verteilung von Familienverantwortung dafür den Schlüssel liefert. So zeigt etwa eine Erhebung zur Zeitverwendung auf, dass weibliche Befragte zwischen 10 und 25 Jahren durchweg mehr Zeit für Bildung aufwenden als männliche. Ab dem Alter von 25 bis 30 Jahren – dem Beginn der Lebensphase, die von Familiengründung und Kleinkinderbetreuung geprägt ist – verkehren sich die Proportionen des Zeitaufwandes für das Lernen im Geschlechterverhältnis diametral (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S. 440). Ohne Zweifel übt die geschlechtsspezifische Lebenssituation im Alltag nachdrücklich Einfluss auf den Umfang der Bildungsteilnahme aus.

Beim Blick auf die Lerninteressen der Geschlechter ergeben sich weitere Differenzen. Frauen sind stärker im Programm der allgemeinen Bildung vertreten, Männer trotz gesunkener Quote noch immer im Bereich der beruflichen Bildung (siehe Kuwan et al. 2006). Der Kontrast wird besonders augenfällig, wenn die geschlechtsspezifische Verteilung der Teilnahme am Programm der Volkshochschulen (als einem der größten Trägerbereiche mit einem breiten Angebot an allgemeiner Bildung) exemplarisch herangezogen wird:

Abb. 2: Geschlechtsverteilung von Kursbelegungen



Quelle: eigene Grafik des DIE, basierend auf: Pehl/Reichart/Zabal 2005, S. 69

In allen Programmbereichen überwiegt die weibliche Lernbeteiligung, sie ist in Angeboten zur Gesundheit sowie rund um Kultur und Gestalten am höchsten.

Divergierende Lerninteressen der Geschlechter, wie sie bereits in den Prioritäten für die Ausbildungen zu Lehrvertrags-/Schulberufen erkennbar werden, setzen sich auch im Erwachsenenalter fort. Die unterschiedlichen Teilnahmequoten werden in begleitenden Kommentaren allerdings häufig nur danach beurteilt, in welchem Ausmaß Männer und Frauen in Bildungsangeboten der beruflichen Bildung präsent sind (so etwa im Berichtssystem Weiterbildung; siehe Kuwan et al. 2006) – ein Maßstab, der sich an einer berufsfixierten Männlichkeitstypik ausrichtet. Durch solche Interpretationen wird die allgemeine Bildung mit Lernmöglichkeiten zur persönlichen Entwicklung, zum sozialen und kommunikativen Kompetenzzuwachs, zu kulturellen und gesundheitsbewussten Fähigkeiten aus dem Aufmerksamkeitsradius ausgeblendet. Im Effekt entsteht der Eindruck, als sei ausschließlich jenes Lernen der Geschlechter von öffentlicher Relevanz, das in die Berufswelt mündet oder sich aus ihr rekrutiert. Im gleichen Atemzug wird so nicht nur die Präsenz von Frauen in der allgemeinen Bildung, sondern vor allem auch die Absenz der Männer missachtet. Entsprechend existieren nur wenige Forschungsarbeiten, die lebensbegleitende Bildungsprozesse mit Geschlechterrollenstereotypen und dem Geschlechterarrangement in

Beziehung setzen (siehe Venth 2006)³. Nachzulesen ist stattdessen ein resignativer Seufzer von Vertretern der Männerbildung: „In vielen Lebens- und Handlungsfeldern der Erziehung und Bildung, der Beratung und Seelsorge, der Sozialarbeit und Gesundheitsprävention sind Männer als Teilnehmer unterrepräsentiert“ (Frankfurter Thesen zur Männerbildung 2002, S. 1).

Lernen zwischen privatem Alltag und beruflicher Arbeit

Gesellschaftlich stringente Konzepte für Männer und ihr Lernen können sich herstellen, wenn zum Dialog mit dem anderen Geschlecht eingeladen und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ausdrücklich als thematischer Brennpunkt gewählt wird. Ein solcher Dialog zielt auf eine besonders dringliche, weil demografisch tief einschneidende Herausforderung für beide Geschlechter: die Work-Life-Balance. Diese Herausforderung ist Ausdruck einer Entwicklung, in deren Sog die Grenze zwischen Beruf und Lebensalltag unter den veränderten Vorzeichen des Marktkapitalismus zunehmend zur Disposition steht – mit der Tendenz zur Ignoranz des privaten Raums und dem Aufsaugen der „ganzen Person“ in den betrieblichen Kontext. Die Geschlechterdifferenz ist nicht aufgehoben, wird aber in steigendem Ausmaß durchschnitten von einem neuartigen Spannungsfeld „Arbeit und Familie“, das Doing Work, Doing Family, Doing Time, Doing Gender zu einem Problemkomplex verbindet: „Die Grenzen zwischen Arbeit und Familie verwischen sich zunehmend, wenn zeitlich und räumlich flexible Arbeitsverhältnisse für immer mehr Männer und Frauen zur Norm werden“ (Deutsches Jugendinstitut 2004, o.S.). Was aus der „Normalitätsfolie männlicher Lebenslagen“ (Meuser 2005, o.S.) ausgeblendet war, gerinnt nun tendenziell zur neuen männlichen Normalität: die Vielfalt, Unregelmäßigkeit und zeitliche Zerreißprobe für Frauen im Pendeln zwischen Erwerbsarbeit und privatem Alltag. Nicht nur die Gesetzgebung reagiert auf die Erkenntnis, dass beiden Geschlechtern die Möglichkeit eingeräumt werden muss, Familienarbeit mit Erwerbstätigkeit in Einklang zu bringen. Auch die Wirtschaft stellt sich angesichts des drohenden Fachkräftemangels auf die ebenso gut wie vielfältig qualifizierten Frauen ein und bietet neben strukturellen auch ganz konkrete innerbetriebliche Hilfen zur Vereinbarkeitsproblematik an. Die Rettung des Reproduktiven kann letztlich aber nur gelingen, wenn jegliche gesellschaftlich notwendige – familiäre, alltägliche und erwerbsförmige – Arbeit in gleicher Weise sozial anerkannt und zwischen den Geschlechtern geteilt wird.

³ Eine weitere Ausnahme stellt das von der EU im Rahmen der Grundtvig-Aktion geförderte Pilotprojekt „MENPART (Men and non-formal Education, Participation and Learning of Social Skills)“ dar. Ziel des Projektes war es zu untersuchen, was Männer bewegt oder hindert, sich freiwillig im außerberuflichen Feld weiterzubilden. Die Projektergebnisse sind als DVD zugänglich: Men and Lifelong Learning: Epikur Film 2006.

Die Chance, eine Integration zwischen den Sphären von Erwerbsarbeit und privater Arbeit in neuen Geschlechtsrollensettings immer wieder auszutarieren, wird von der Erwachsenenbildung bisher als Thematik kaum erkannt und in ihrer Lernrelevanz nicht aufgegriffen. Es fehlt an Angeboten, die auch Männern das Erlernen von „Life-Skills“ ermöglichen und sie auffordern, sich mit überholten Geschlechtsrollenklišees auseinander zu setzen. Ermutigen dazu kann eine jüngst erschienene qualitative Untersuchung zu den Lebensentwürfen, Rollenbildern sowie Einstellungen zur Gleichstellung von 20-jährigen Frauen und Männern. Sie kommt abschließend zu dem Ergebnis: *„Junge Männer mittlerer oder geringerer Schulbildung haben weder eine Vision, noch konkrete Vorstellungen von Gleichstellung“* (BMFSFJ 2007, S. 53). Wird also ein entsprechender männlicher Bildungsstand im Erwachsenenalter erhöht, so darf im Umkehrschluss mit einer Zunahme demokratischer Verhältnisse zwischen den Geschlechtern gerechnet werden.

Literatur

Verwendete Literatur

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Berufs- und Einkommenssituation von Frauen und Männern. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/gleichstellung,did=5152.204.html> [Stand: 2007-01-28].
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2007): 20-jährige Frauen und Männer heute. Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision für das BMFSFJ. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=96102.html> [Stand: 2007-01-28].
- Cornelißen, Waltraud (Hrsg.) (2005): Gender Datenreport 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/root.html> [Stand: 2007-01-28].
- Deutsches Jugendinstitut (2004): Homepage zum Projekt „Entgrenzte Arbeit – Entgrenzte Familie“. Projektbearbeitung Dr. Karin Jurczyk. Online im Internet: <http://cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=359> [Stand: 2007-01-28].
- Frankfurter Thesen zur Männerbildung (2002): Online im Internet: <http://www.bildungswerk-frankfurt.de/service/materialien> [Stand: 2007-01-28].
- Kuwan, Helmut et al. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf [Stand: 2007-01-28].
- Krüger, Helga (2003): Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. In: Berliner Journal für Soziologie. Arbeit – Beschäftigung – Berufliche Bildung. Bd. 13, S. 479-510.
- Meuser, Michael (2005): Die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit. Kontinuitäten und Veränderungen im Geschlechterverhältnis. Vortrag im GenderKompetenzZentrum. Auszug aus dem Aufsatz: „Herausgeforderte Männlichkeit – Neue Zwänge oder neue Optionen?“ In: SOWI, Heft 2/2005.

Nickel, Hildegard Maria/Frey, Michael/Hüning, Hasko (2003): Wandel von Arbeit – Chancen für Frauen? Thesen und offene Fragen. In: Berliner Journal für Soziologie. Arbeit – Beschäftigung – Berufliche Bildung. Bd. 13, S. 531-543.

Pehl, Klaus/Reichart, Elisabeth/Zabal, Anouk (2005): Volkshochschul-Statistik. 44. Folge, Arbeitsjahr 2005. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf [Stand: 2007-01-28].

Statistisches Bundesamt (2004): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Forum der Bundesstatistik. Bd. 43/2004. Online im Internet: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID#1015842> [Stand: 2007-01-28].

Statistisches Bundesamt (2007): Frauen und Bildung. DESTATIS Aktuell. Wiesbaden.

Weiterführende Literatur

Venth, Angela (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Weiterführende digitale Medien

Men and Lifelong Learning: Epikur Film 2006.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Angela Venth, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind neben der Lernforschung vor allem Genderperspektiven in der Erwachsenenbildung. Durch Vortragstätigkeiten und Publikationen analysiert sie den Zusammenhang zwischen dem Geschlechterverhältnis und der Weiterbildung von Frauen und Männern. Aktuell bereitet sie zum Thema nachhaltige Bildung junger Erwachsener einen Forschungsverbund für das 7. EU-Forschungsrahmenprogramm vor. Seit 2007 ist sie beratendes Mitglied im Ausschuss für Weiterbildung des Volkshochschul-Landesverbandes Nordrhein-Westfalen.

E-Mail: [venth\(at\)die-bonn.de](mailto:venth(at)die-bonn.de)

Internet: <http://www.die-bonn.de/portrait/kontakt/index.asp?PersonalID=74>

Telefon: +49 (0)228 3294-255

Hohe Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern – und alles wird gut? Gender als Kategorie in der Weiterbildungsforschung: Ansätze zur geschlechtsspezifischen Analyse empirischer Befunde

von Maria Gutknecht-Gmeiner, öibf

Maria Gutknecht-Gmeiner (2008): Hohe Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern – und alles wird gut? Gender als Kategorie in der Weiterbildungsforschung: Ansätze zur geschlechtsspezifischen Analyse empirischer Befunde. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 32.409 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Weiterbildungsbeteiligung von Frauen, geschlechtsspezifische Unterschiede, feministische Frauenbildung, Gender Mainstreaming, Gender Analyse

Abstract

Frauen lernen Anderes und anders (und unter anderen Rahmenbedingungen). – Welche Relevanz hat dieses Postulat aus der feministischen Frauenbildung für die aktuelle Weiterbildungsforschung? Gibt es trotz der hohen Weiterbildungsbeteiligung von Frauen geschlechtsspezifische Unterschiede, die nach wie vor einen Unterschied machen?

In diesem Artikel wird umrissen, welche empirischen Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Weiterbildung in Österreich verfügbar sind, und exemplarisch dargestellt, wie diese unter dem Gesichtspunkt des Gender Mainstreaming, das immer auch die Gleichstellungsperspektive impliziert, zu bewerten sind. Hierfür wird der Weiterbildungssektor in den größeren Zusammenhang des formalen Bildungssystems wie auch des Arbeitsmarkts, die beide nach wie vor eine ausgeprägte geschlechtsspezifische Segregation aufweisen, eingebettet. Mit der Forderung nach einer detaillierten sekundärstatistischen Gender Analyse vorhandener Daten und mit weiterführenden Fragestellungen, die sich aus bisherigen Lücken in der Weiterbildungsforschung ergeben, schließt der Artikel.

Hohe Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern – und alles wird gut? Gender als Kategorie in der Weiter- bildungsforschung: Ansätze zur geschlechtsspezifischen Analyse empirischer Befunde

von Maria Gutknecht-Gmeiner, öibf

Anstelle einer Einleitung . . .

S. verlässt die Firma um 17 Uhr und fährt mit dem PKW zum Weiterbildungsanbieter in der nahe gelegenen Großstadt. Die vom Arbeitgeber finanzierte Weiterbildung in technischem Qualitätsmanagement findet berufsbegleitend an zwei Tagen in der Woche für ein Semester statt, die Kurszeit gilt zur Hälfte als Arbeitszeit. Nach Kursende um 21 Uhr treffen sich die TeilnehmerInnen noch im nahe gelegenen Lokal, um sich auszutauschen und den Tag ausklingen zu lassen. Um ca. 22.30 Uhr kommt S. nach Hause. Nach absolvierter Weiterbildung ist S. für eine Position im mittleren Management vorgesehen.

T. verlässt die Firma um 16 Uhr, um rechtzeitig vor 17 Uhr die Kinder vom Kindergarten und vom Hort abholen zu können. Etwa um 17.30 Uhr kommt T. nach Hause, geht dann noch rasch einkaufen und richtet das Abendessen für sich, die Kinder sowie die Großmutter. Diese trifft um 19 Uhr ein. Die Großmutter konnte dafür gewonnen werden, für die nächsten drei Monate einmal in der Woche abends auf die Kinder aufzupassen. T. fährt mit dem städtischen Bus zur Weiterbildung in Buchhaltung. Der Kurs endet um 21 Uhr. Da um diese Zeit die öffentlichen Verkehrsmittel bereits in großen Intervallen fahren, kommt T. um 22.30 Uhr nach Hause. T. erhofft sich von der Weiterbildung langfristig eine bessere Position in der qualifizierten Sachbearbeitung; die private Finanzierung der Weiterbildung (ebenso wie die Hilfe der Großmutter) wurde im Familienverband aufgrund dieser erwarteten finanziellen Verbesserung akzeptiert. Für den Fall, dass das Familienleben unter der Abwesenheit von T. leiden sollte, hat sich T. vorab bereit erklärt, die drei Monate dauernde Weiterbildung umgehend abubrechen.

Aufgabe: Bestimmen Sie das Geschlecht von S. und T.

Geschlecht als zu vernachlässigende Kategorie der Weiterbildungsforschung?

Mehr als ein Fünftel der österreichischen Wohnbevölkerung älter als 15 Jahre nehmen pro Jahr an non-formaler Weiterbildung teil, d.h. an „klassischen“ Weiterbildungskursen, Schulungen und Seminaren (siehe Statistik Austria 2004). Die Weiterbildungsbeteiligung der 25- bis 64-Jährigen „innerhalb von vier Wochen vor der Erhebung“, die als EU-weiter Strukturindikator für das Lebenslange Lernen dient, liegt bei 12,5%. Österreich hat damit die

von der EU festgelegten Ziele für 2010 bereits 2003 erreicht¹. Informelles Lernen, d.h. nicht kursförmig organisiertes, bisweilen auch nicht intentionales Lernen (Konsum von TV-Sendungen, Selbststudium durch Bücher und Zeitschriften, Besuch von Vorträgen etc.), findet in noch höherem Ausmaß statt (siehe Statistik Austria 2004). Diese statistisch nachgewiesene, auch im internationalen Vergleich hohe Weiterbildungsbeteiligung verweist auf eine gut ausgebaute Weiterbildungsinfrastruktur, auf eine gute Zugänglichkeit des Angebots sowie auf eine hohe Weiterbildungsmotivation in der Bevölkerung.

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind in diesen Erfolgszahlen auf den ersten Blick nicht zu erkennen. Die allgemeinen Befunde sind durchwegs positiv: Frauen haben mit den Männern nicht nur in der formalen Bildung gleichgezogen, sie beteiligen sich auch im gleichen Maße wie Männer an der Weiterbildung. Dies betrifft nicht nur die Teilnahmequote insgesamt, sondern z.B. auch den Umfang und die Anzahl der besuchten Kurse und Schulungen (siehe Statistik Austria 2004). Selbst für die betriebliche Weiterbildung können Wissenschaftler *„keinen aussagekräftigen Unterschied in der Beteiligung von Männern und Frauen“* (Markowitsch/Hefler 2003, S. 96) erkennen. Ist das Geschlecht also eine zu vernachlässigende Kategorie in der wissenschaftlichen Untersuchung der Weiterbildungsbeteiligung in Österreich?

Vor Einführung des Gender Mainstreaming Mitte der 1990er-Jahre haben feministische EB-ForscherInnen und -PraktikerInnen für Frauen immer wieder (nicht nur) für die Weiterbildung konstatiert, dass Frauen anders und Anderes lernen und andere Lern- und Rahmenbedingungen brauchen als Männer (siehe Boser/Fetz 1994; Derichs-Kunstmann/Müthing 1993; Grell/Paul 2000). Mehr als ein Jahrhundert lang baute die emanzipatorische Frauen(weiter)bildung auf dieser Einsicht auf. Ist diese Prämisse zu Beginn des 21. Jahrhunderts angesichts der hohen Bildungsbeteiligung von Frauen vernachlässigbar oder gar obsolet geworden? Oder gilt sie nach wie vor und es müssen nur die Beobachtungs- und Analyse Kriterien geschärft werden?

In diesem Artikel wird umrissen, welche empirischen Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Weiterbildung in Österreich verfügbar sind, und exemplarisch dargestellt, wie diese unter dem Gesichtspunkt des Gender Mainstreaming, das immer auch die Gleichstellungsperspektive impliziert, zu bewerten sind. Hierfür wird der Weiterbildungssektor in den größeren Zusammenhang des formalen Bildungssystems sowie des Arbeitsmarkts, die beide nach wie vor eine ausgeprägte geschlechtsspezifische Segregation

¹ Beschluss des Rates vom 22. Juli 2003 über die Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten. Nähere Informationen dazu auf: <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11319.htm>

aufweisen, eingebettet. Mit weiterführenden Fragestellungen, die sich aus bisherigen Lücken in der Weiterbildungsforschung ergeben, schließt der Artikel.

Ausgewählte Befunde zur Weiterbildung von Frauen und Defizite der bisherigen (empirischen) Forschung

Empirische Erhebungen zur Weiterbildung in Österreich

Groß angelegte statistische Erhebungen zur Weiterbildung in Österreich konzentrierten sich bislang hauptsächlich auf die Weiterbildungsteilnahme, während die Anbieterseite nur indirekt (z.B. über die Zufriedenheit der Teilnehmenden), punktuell oder ausschnittsweise im Blickpunkt der empirischen Forschung stand². Für die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung sind vor allem die „Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003“ zum Lebenslangen Lernen (siehe Statistik Austria 2004) sowie die ebenfalls von der Statistik Austria im Auftrag von EUROSTAT durchgeführte Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung aus dem Jahr 1999: „Continuing Vocational Training Survey (CVTS II)“ (siehe dazu die Auswertung dieser Erhebung in Markowitsch/Hefler 2003)³ zu nennen.

Eine umfassende geschlechtsspezifische Auswertung und Interpretation dieser Daten nach Kriterien des Gender Mainstreaming steht noch aus. Fürs Erste sollen exemplarisch einige Dimensionen der Weiterbildungsbeteiligung angeführt werden, in denen geschlechtsspezifische Unterschiede zutage treten. Beispielhaft wird dann der Frage nachgegangen, inwieweit eine tiefer gehende Analyse auch durch Defizite in der Datenlage beeinträchtigt wird.

Frauen lernen Anderes

Zahlreiche Studien haben in den letzten zehn Jahren eine hohe geschlechtsspezifische Segregation sowohl im formalen Bildungswesen als auch am Arbeitsmarkt nachgewiesen (siehe Kreimer 1999; Prenner et al. 2000; Leitner/Wroblewski 2000; Bergmann et al. 2002; Bergmann et al. 2004; Wieser/Gutknecht-Gmeiner 2005; Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2007). Es handelt sich dabei sowohl um eine horizontale Segregation als auch um eine vertikale. Erstere bezeichnet die geschlechtsspezifische Verteilung auf Bildungsgänge, Berufe, Branchen etc., zweitere die ungleiche Verteilung der Geschlechter auf Bildungsniveaus und

² Ein erster Versuch, die Anbieterseite empirisch zu erfassen, wurde 2004 im Rahmen einer Erhebung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) unternommen (siehe Gutknecht-Gmeiner/Schlögl 2007).

³ Für die 2006 durchgeführte dritte europaweite Studie zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS III) waren zum Zeitpunkt des Verfassens des vorliegenden Artikels noch keine länderspezifischen Auswertungen für Österreich verfügbar.

berufliche Hierarchieebenen. Für das formale Bildungssystem wird seit der Bildungsexpansion in den 1970er-Jahren ein rasches Aufholen der Mädchen und Frauen in Bezug auf formale Bildungsniveaus festgestellt, sodass Mädchen und junge Frauen gegenwärtig in formalen Ausbildungen ab der Sekundarstufe II oft bereits leicht überproportional vertreten sind. Die Angleichung an die formale Bildungshöhe der Männer hat jedoch nicht zu einer Beseitigung sämtlicher Diskriminierungen geführt: Gerade die horizontale Ungleichverteilung auf Ausbildungs- und Studiengänge hält sich hartnäckig auf sehr hohem Niveau. So werden Frauen nach wie vor hauptsächlich für einschlägig weibliche Tätigkeiten und Berufe ausgebildet – in technischen Ausbildungen sind sie kaum zu finden. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungs- und Berufswahl setzen sich im Beschäftigungssystem fort. Dergestalt werden z.B. soziale Berufe, Gesundheitsberufe, Reinigungsberufe, pädagogische Berufe sowie Büro- und Verwaltungsberufe nach wie vor stark von Frauen dominiert (der Frauenanteil liegt bei 70% und mehr). Diese Ungleichverteilung am Arbeitsmarkt verschränkt sich mit einer ganz deutlich geringeren Verwertbarkeit der Bildungsabschlüsse von Frauen – Frauen werden, das zeigt die Statistik, auf allen Ausbildungsniveaus meist eine Stufe unter ihren männlichen Kollegen eingesetzt (siehe Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004) – sowie einem sehr hohen Gender Pay Gap (Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen), der je nach Berechnungsmethode schwankt, aber durchschnittlich bei etwa 30% liegt.

Diese Situation der geschlechtsspezifischen Segregation in der Erstausbildung und im Berufsleben hat zwangsläufig auch Auswirkungen auf das Weiterbildungsverhalten von Frauen und Männern, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung. Wenn mehr als vier Fünftel aller erwerbstätigen Frauen in sechs Berufsbereichen tätig sind – davon ein Viertel allein im Büro- und Verwaltungsbereich; im Handel, in der Werbung und im Marketing etwa 15%; im Bereich Gesundheit und Medizin, in der Reinigung, im Bereich der Pädagogik sowie im Tourismus und im Gastgewerbe jeweils zwischen 8% und 10% (siehe Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2007) –, ist nicht vorstellbar, dass diese Tatsache keine Auswirkungen sowohl auf Weiterbildungsaspirationen als auch auf die gewählten Kursthemen hat. Selbstverständlich ist auch hier von einer starken Binnendifferenzierung innerhalb der inhomogenen Gruppe weiblicher Erwerbstätiger auszugehen – das Weiterbildungsverhalten einer Reinigungsfachkraft wird vermutlich kaum mit dem einer AHS-Lehrerin zu vergleichen sein. Es zeigen sich jedoch insgesamt deutliche Unterschiede zur Weiterbildungsbeteiligung von Männern. Dies lässt sich anhand vorhandener Statistiken vor allem für die thematische Ausrichtung der Weiterbildung nachweisen. Auch die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung nach Geschlecht und Merkmalen der Berufstätigkeit (z.B. nach Berufen, Branchen etc.) ergibt ein differenziertes Bild.

Die anteilmäßige Beteiligung an beruflicher Weiterbildung unter den unselbstständig Erwerbstätigen lässt einen leichten Vorsprung der Frauen erkennen. So geben 26,2% der Frauen gegenüber 24,4% der Männer im Mikrozensus zum Lebenslangen Lernen an, im letzten Jahr eine berufliche Weiterbildung absolviert zu haben (siehe Statistik Austria 2004). Allerdings bedeutet das aufgrund der geringeren Zahl an weiblichen Erwerbstätigen in absoluten Zahlen einen Überhang der Männer von fast 85.000 (430.900 männliche Erwerbstätige im Vergleich zu 345.800 weiblichen). Betrachtet frau/man die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung nach Berufsbereichen (d.h. nach den Berufsabteilungen der Österreichischen Berufssystematik im Detail, so zeigt sich folgendes differenziertes Bild:

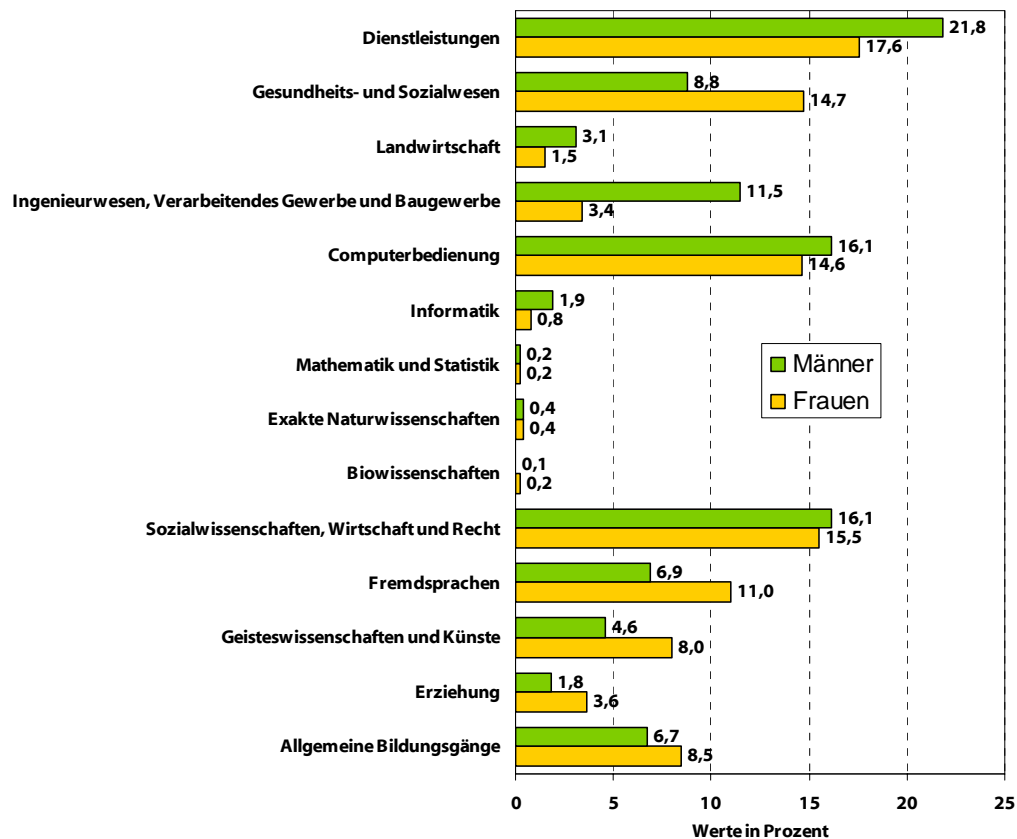
- Erstens gibt es weiterbildungsintensive Berufsbereiche, in denen Frauen und Männer im gleichen Ausmaß weiterbildungsaktiv sind, wie z.B. in den Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufen (Frauen profitieren sogar besonders, da sie einen höheren Anteil der Erwerbstätigen in diesen Berufen stellen).
- Dann gibt es zweitens Berufsbereiche, in denen Frauen zwar ebenfalls in höherem Maß vertreten sind als Männer, in denen sie aber nicht die gleichen Weiterbildungsmöglichkeiten vorfinden. Dies betrifft z.B. die Berufsgruppen der Mandatare, Rechts-, Verwaltungs- und Büroberufe. Die Teilnahmequote an berufsbezogenen Kursen in diesen Bereichen beträgt bei Männern 36% und bei Frauen 30%.
- Als eine Untergruppe dieses Typs können drittens Berufsbereiche mit einem hohen Frauenanteil gelten, in denen die Weiterbildungsintensität insgesamt stark unterdurchschnittlich ist – jene der Frauen ist noch einmal geringer als jene der Männer. Ein Beispiel dafür sind die Dienstleistungsberufe, die in Sachen Weiterbildung das Schlusslicht darstellen.
- Viertens gibt es Berufsbereiche, die für die Berufstätigkeit von Frauen nur eine geringe Bedeutung besitzen und in denen auch Weiterbildung keine große Rolle spielt. Dazu gehören z.B. die Produktionsberufe in Bergbau, Industrie und Gewerbe (in denen Männer zu fast 40% beschäftigt sind) oder land- und forstwirtschaftliche Berufe.

Eine ähnliche Analyse ließe sich auch für die Weiterbildungsteilnahme nach Branchen und Geschlecht durchführen.

Ferner ist erkennbar, dass Männer und Frauen die Inhalte der Weiterbildungsangebote unterschiedlich wahrnehmen. Auffällig ist insbesondere die vergleichsweise hohe Beteiligung von Frauen an Weiterbildungen im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens,

an Fremdsprachenkursen, an Kursen in den Geisteswissenschaften und Künsten oder in Erziehung. Männer dagegen nehmen – nicht überraschend – deutlich häufiger als Frauen an Schulungen in den Bereichen Informatik sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe teil.

Abb. 1: Non-formale Aus- und Weiterbildung: Ausbildungsbereiche des letzten Kurses nach Geschlecht



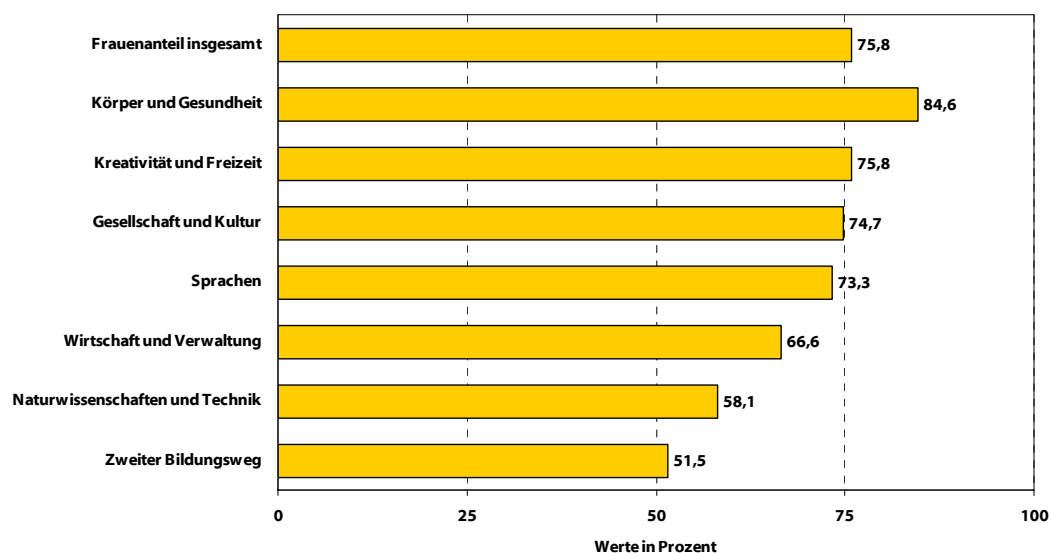
Quelle: Statistik Austria 2004, eigene Berechnungen

Für die Teilnahme an non-formaler berufsbezogener Aus- und Weiterbildung zeigen sich im Großen und Ganzen ähnliche Tendenzen wie für die Wahl von Aus- und Weiterbildungskursen insgesamt. Für Männer wie Frauen stehen aufgrund der hohen beruflichen Relevanz Kurse im Bereich der Sozialwissenschaften, der Wirtschaft und des Rechts sowie in Informatik und in der Computerbedienung deutlich stärker im Vordergrund. Auch Schulungen im Zusammenhang mit Pädagogik werden von Männern wie Frauen im beruflichen Kontext vermehrt nachgefragt, insbesondere aber von Frauen, was sicherlich mit dem hohen Frauenanteil in pädagogischen Berufen in Verbindung gebracht werden kann. Interessanterweise ist in der berufsbezogenen Teilnahme an Fremdsprachenkursen der Unterschied zwischen Frauen und Männern auffällig geringer. Dies deutet darauf hin, dass Frauen Fremdsprachen in hohem Maße im privaten Kontext erlernen, während Männer dies fast ausschließlich im berufsbezogenen Kontext tun.

Auch in der Wahl von allgemein bildenden Weiterbildungsangeboten unterscheiden sich Frauen und Männer. So zeigt etwa die HörerInnenstatistik der österreichischen Volkshochschulen, dass erstens Frauen ungleich stärker das Angebot der Volkshochschulen wahrnehmen – mehr als drei Viertel der Teilnehmenden sind Frauen; zweitens geschlechtsspezifische Unterschiede in der Kurswahl bestehen. So ist „Gesundheit und Bewegung“ ein Frauenthema, während die Kurse in Naturwissenschaften, Technik und Umwelt sowie in der Grundbildung und im Zweiten Bildungsweg zwar auch einen Überschuss an weiblichen Teilnehmenden aufweisen, aber im Vergleich zu anderen Gebieten doch stärker Männer ansprechen.

Interessant wäre in diesem Zusammenhang auch ein Vergleich von Bildungseinrichtungen nach dem Geschlecht der HörerInnen und nach den Kursthemen. Hierdurch könnte z.B. der Frage nachgegangen werden, an welchen Weiterbildungseinrichtungen Frauen oder Männer auch geschlechtsuntypische Fachgebiete inskribieren.

Abb. 2: Frauenanteil an Kursen der VHS nach Themengebieten 2004/2005



Quelle: Statistik Austria, basierend auf Daten des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Studienjahr 2004/2005

Neben berufsbezogenen Erwägungen – in die die berufliche Segregation hineinwirkt – bestimmen natürlich auch unterschiedliche private Interessen und soziale Rollen die Wahl von Weiterbildungsangeboten, d.h. es ist von einer Gemengelage verschiedener sozialer und (scheinbar) individueller, untereinander interferierender Einflussfaktoren auszugehen, deren Ausprägung in einem hohen Maße geschlechtsspezifisch überformt ist. Um ein Beispiel für das Ineinanderwirken verschiedener Faktoren zu nennen: Frauen nehmen in geringem Maße an technischen Weiterbildungen teil, weil sie diese aufgrund ihrer Sozialisation und ihren sozial beeinflussten Bildungs- und Berufsentscheidungen weder privat noch beruflich

brauchen. Sie geben aber auch an, dass die Technik sie nicht interessiere.⁴ Dieses Desinteresse kann keineswegs allein auf individuelle, persönliche Vorlieben zurückgeführt werden (und wohl auch nicht auf von Natur aus vorgegebene Fähigkeiten und Neigungen). So gibt es viele Beispiele für (Weiter-)Bildungsangebote im technischen Bereich, die durchaus von Frauen genutzt werden – weil sie z.B. gezielt beworben werden oder hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen und ihrer zugrunde liegenden didaktischen Konzepte Frauen entgegenkommen. So ist z.B. der Frauenanteil in einschlägigen technischen Ausbildungsgängen in der „Normalform“ der Höheren Technischen Lehranstalt nach wie vor gering, die kürzeren und offensichtlich auch nicht so stark geschlechtsspezifisch konnotierten Kollegs jedoch werden von Frauen vergleichsweise gut angenommen (siehe Bergmann et al. 2002, S. 39f.).

Der Anbietervergleich könnte daher auch Ansatzpunkte liefern, wie die geschlechtstypische Wahl von Weiterbildungen aufgebrochen werden könnte.

Defizite der aktuellen Datenlage

Defizite in der aktuellen Datenlage gehen vor allem auf geschlechtsspezifische Auswirkungen des Erhebungsdesigns zurück, die z.B. zu einer quantitativen Unterrepräsentation von Frauen führen können, sowie auf die Nicht-Berücksichtigung von aus der Gender-Perspektive bedeutsamen Fragestellungen.

Eine Untererfassung von Frauen wird für die Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II) vermutet. Verzerrungen ergeben sich dadurch, dass nur Betriebe mit mehr als neun MitarbeiterInnen erfasst wurden. Auch wurden für die Frauenbeschäftigung wichtige Branchen wie das Bildungs- und Gesundheitswesen und die gesamte öffentliche Verwaltung ausgeklammert. Im Sonderprogramm zum Lebenslangen Lernen (siehe Statistik Austria 2004) hingegen ist aufgrund der Stichprobenziehung auf Basis der Gesamtbevölkerung nicht von Untererfassungen auszugehen.

Weiters wurden in CVTS II die Anzahl der TeilnehmerInnen, die Zahl der Kursstunden und die Zahl der Beschäftigten geschlechtsspezifisch erhoben, was die Berechnung der geschlechtsspezifischen Teilnahmequote sowie des Umfangs der Weiterbildung ermöglicht. *„Allerdings“*, stellen bereits Jörg Markowitsch und Günther Hefler fest, *„können die drei geschlechtsspezifisch abgefragten Variablen mit allen anderen Variablen nicht in Verbindung gesetzt werden. Es sind daher insbesondere keine Antworten auf die Fragen nach*

⁴ Bemerkenswert ist, dass die geschlechtsspezifische Differenz bei den von Frauen und Männern angegebenen Interessensgebieten für Weiterbildungen, d.h. den Bereichen, die grundsätzlich als Weiterbildungsthemen interessant sind, noch höher ausfällt als bei den tatsächlichen Teilnahmen (siehe Statistik Austria 2004).

geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den direkten, den indirekten Kosten, den Qualifikationsniveaus und den Themenbereichen der Bildungsmaßnahmen möglich“ (Markowitsch/Hefler 2003, S. 97). Gerade diese Dimensionen sind jedoch von hoher Relevanz für die geschlechtsspezifische Analyse der Weiterbildungsbeteiligung.

Ferner weisen Markowitsch und Hefler auf vermutete Verzerrungen in der Auswertung von CVTS II hin, die zustande kommen, weil keine geschlechtsspezifischen Daten vorhanden sind. Dies betrifft z.B. die Effekte, die durch geschlechtsspezifische vertikale Segregation oder die Einkommenslücke zwischen Frauen und Männern ausgelöst werden. Für das „Continuing Vocational Training Survey“, das auf Angaben der teilnehmenden Betriebe zurückgreift, ist die geschlechtsspezifische Datenerhebung und -aufbereitung in den Unternehmen Vorbedingung für die Behebung dieses Mangels.

Auch in der Erhebung zum Lebenslangen Lernen (siehe Statistik Austria 2004), die eine Vielzahl von für die Gender Analyse relevanten Variablen beinhaltet, wurden die Angebote nicht nach Qualifikationsniveau aufgeschlüsselt, wobei für das non-formale Lernen – und in weitaus größerem Ausmaß gilt dies für das informelle Lernen – noch keine allgemein akzeptierten Kategorien entwickelt wurden. Nicht berücksichtigt wurden bislang auch Fragen des Transfers und der beruflichen Verwertbarkeit von Weiterbildungen.

Schlussfolgerungen und weiterführende Fragestellungen

Die angeführten Beispiele konnten zeigen, dass es unverändert bedeutsame Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Frauen und Männern gibt. Diese können jedoch erst dann erkannt werden, wenn Detailanalysen durchgeführt werden, da auf einer hohen Aggregationsebene für die meisten Fragestellungen nur geringe oder keine Differenzen erkennbar sind. Die hohe Bildungsbeteiligung von Frauen, die sich auch in der Weiterbildung manifestiert, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Frauen und Männer nach wie vor unterschiedliche gesellschaftliche Rollen insbesondere in Bezug auf die Reproduktion – so sind Familie und Haushalt nach wie vor Frauensache –, aber auch im Arbeitsleben – Stichwort vertikale und horizontale Segregation der Geschlechter – einnehmen und diese Unterschiede sich auch auf das Weiterbildungsverhalten auswirken.

Eine umfassende sekundärstatistische Gender Analyse zur Weiterbildung steht noch aus. Die vorhandenen Daten, insbesondere der in Bezug auf genderrelevante Fragestellungen ergiebige Datensatz zum Lebenslangen Lernen (siehe Statistik Austria 2004), wären daher einer ausführlichen Analyse zu unterziehen, um zu klären, ob und in welcher Weise sich die oben genannten Unterschiede auf die Weiterbildungsteilnahme von Frauen und Männern auswirken. Als Vorbild könnte die Auswertung der Statistik Austria zu

geschlechtsspezifischen Disparitäten (siehe Statistik Austria 2002) dienen, die sich auf verschiedene Datenkörper stützt und so das Thema statistisch umfassend aufbereitet. Nach Geschlecht ausgewertete statistische Daten der Weiterbildungsanbieter, die bereits für einzelne Bereiche vorliegen, könnten das aus den Erhebungsdaten der Statistik Austria gewonnene Bild komplettieren.

Um das komplexe Zusammenwirken von geschlechtsspezifischen Unterschieden, die einen Unterschied machen, angemessen erfassen zu können, wären in die geschlechtsspezifische Analyse neben der sozialen Stellung und neben Merkmalen der Berufstätigkeit zusätzliche soziodemographische Variablen wie Alter, Siedlungsdichte (städtischer Raum im Vergleich zum ländlichen Raum), Zugehörigkeit zu Minderheiten bzw. Migrationshintergrund etc. aufzunehmen. Damit könnten auch vermutete Mehrfachbenachteiligungen bestimmter Gruppen von Frauen untersucht werden.

Welche weiterführenden Fragestellungen zu Gender Aspekten in der Weiterbildungsbeteiligung ergeben sich für die Forschung? Über die Schließung der oben genannten Datenlücken und über eine systematische Auswertung und Interpretation vorhandener Daten hinaus kommt vor allem der qualitativen Exploration und der quantitativen Untersuchung von Fragen der Wirksamkeit von Weiterbildung zur Ausbildung von Humankapital, aber auch von Teilnahmebedingungen, Motivation und Erwartungen hohe Bedeutung zu.

Eine erste Auswertung des Datensatzes zum Lebenslangen Lernen ergibt, wie erwartet, in der Kategorie „Motivation zum Weiterbildungsbesuch“ bei Frauen eine etwas geringere Orientierung an beruflichen Zielen. In der Selbsteinschätzung der beruflichen Verwertbarkeit der Weiterbildung zeigen sich überraschenderweise jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Disparitäten wären allein schon aufgrund der Inhalte der Weiterbildung zu erwarten. In dieser Fragestellung wäre eine Schärfung der Begrifflichkeiten oder auch eine Validierung dieser Einschätzungen durch externe Quellen wünschenswert. Schließlich ist es sehr wahrscheinlich, dass Fragen zu Motivation, Erwartungen und Wirkungen von Weiterbildung von Frauen und Männern anders verstanden werden, da sich Frauen und Männer in ihren beruflichen Aspirationen sowie in der Definition von Karriere und beruflichem Erfolg nach wie vor stark unterscheiden. Ferner sollte auch die Frage des Nutzens von Weiterbildung für die Lebensbewältigung im privaten Bereich geklärt werden, wovon vermutlich Frauen stärker profitieren.

Im Zusammenhang mit der beruflichen Verwertbarkeit von Weiterbildung steht weiters die Bedeutung des Qualifikationsniveaus als wichtiges Merkmal von Weiterbildungen. Dazu gibt es in den genannten Erhebungen keine Daten. Dies hängt damit zusammen, dass für die

non-formale Weiterbildung (und natürlich auch für das informelle Lernen) (noch) keine Kriterien für die Definition von Qualifikationsniveaus existieren. Die Bestimmung von wissenschaftlich fundierten Kategorien für Qualifikationsniveaus, z.B. im Rahmen der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens, wäre in diesem Zusammenhang ein wichtiger erster Schritt.

Interessant wäre auch eine geschlechtsspezifische Untersuchung zu Opportunitätskosten der Weiterbildung (siehe dazu eine Übersicht über die Opportunitätskosten in Schlögl et al. 2004) im Zusammenhang mit finanziellen Fragen (Verdienstentgang, Finanzierung der Weiterbildung), aber auch in Bezug auf die soziale Situation (familiäre Pflichten, verfügbare Zeit etc.).

Schließlich sind Gender Analysen auch für das Erkennen von Defiziten in der Weiterbildungsbeteiligung von Männern Voraussetzung. Es kann dadurch nicht nur abgeklärt werden, wie und wo Frauen nach wie vor strukturell benachteiligt sind, sondern es können auch männliche Bildungsverlierer identifiziert werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2003): Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). In: Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2003. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.

Weiterführende Literatur

Boser, Line E./Fetz, Anita (1994): Frauen lernen anders und Anderes. Luzern [u.a.]: Akademie für Erwachsenenbildung (AEB) und h.e.p. Verlag (= Aus der Praxis für die Praxis 11).

Bergmann, Nadja et al. (2002): Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt, im Auftrag des AMS Österreich. Bd. II.: Geteilte (Aus-)Bildung und geteilter Arbeitsmarkt in Fakten und Daten. Wien (unveröff.).

Bergmann, Nadja et al. (2004): Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. Wien (= AMS report 38).

Derichs-Kunstmann, Karin/Müthing, Brigitte (Hrsg.) (1993): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung am 15./16.6.1992 in Recklinghausen. Bielefeld: Kleine Verlag (= Wissenschaftliche Reihe 53).

Grell, Petra/Paul, Bettina (2000): Weiterbildung trotz Familie und Beruf. Eine Kurzfassung zu Ergebnissen und Empfehlungen des Projekts „Flexible Lernkonzepte zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie“. Hamburg: Bundesanstalt für Arbeit, Arbeitsamt Hamburg.

Gutknecht-Gmeiner, Maria/Schlögl, Peter (2007): Stand der Qualitätssicherung und -entwicklung bei österreichischen Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich - Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien (= Materialien zur

Erwachsenenbildung 1/2007). Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr1_2007_insicueb.pdf [Stand: 2008-02-15].

- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine (2004): Bringt bessere Bildung mehr Chancen? Bildungsexpansion und Arbeitsmarktsituation von Frauen. Vortrag auf der Gleichstellungsenquete der ÖGB-Frauen, am 3. Juni 2004 in Wien. Online im Internet: http://www.oegb.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/OEGBZ_Index&n=OEGBZ_11.2.a&cid=1086426045363 [Stand: 2007-11-07].
- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine (2007): Erwerbstätigkeit von Frauen in ausgewählten Berufsbereichen. Eine Kurzexpertise. Wien (= AMS info 94).
- Kreimer, Margareta (1999): Arbeitsteilung als Diskriminierungsmechanismus: Theorie und Empirie geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegregation. Frankfurt am Main: Lang (= Europäische Hochschulschriften 2430).
- Kursteilnahmen an Volkshochschulen nach Geschlecht, Fachbereichen und Bundesländern. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/static/kursteilnahmen_an_volkshochschulen_nach_geschlecht_fachbereichen_und_bunde_020930.xls [Stand: 2007-11-07].
- Leitner, Andrea/Wroblewski, Angela (2000): Chancengleichheit und Gender Mainstreaming. Ergebnisse der begleitenden Evaluierung des österreichischen NAP. Wien: Institut für Höhere Studien (= Reihe Soziologie 41).
- Prenner, Peter et al. (2000): Qualifikation und Erwerbsarbeit von Frauen von 1970 bis 2000 in Österreich, im Auftrag der AK Wien, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Höhere Studien (IHS).
- Schlögl, Peter et al. (2004): Opportunitätskosten in der beruflichen Weiterbildung – Eine explorative Erhebung in Wien, im Auftrag der AK Wien (unveröff.).
- Statistik Austria (2002): Geschlechtsspezifische Disparitäten, im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Sicherheit und Generationen und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien (= LLL 2003).
- Wieser, Regine/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2005): Situation erwerbstätiger Frauen in Österreich, Forschungsprojekt im Auftrag des AMS Österreich. Wien (unveröff.).



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Maria Gutknecht-Gmeiner

Nach einem Lehramtsstudium in Geschichte und Latein sowie Studien- bzw. Forschungsaufenthalten (Women's Studies, Geschichte der sozialen Bewegungen) in den USA war Maria Gutknecht-Gmeiner von 1993 bis 1995 als Studienberaterin für die Fulbright Kommission tätig, von 1995 bis 1997 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und EU-Expertin am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft und von 1998 bis 2000 als Projektmanagerin für EU-Bildungsprojekte am bfi Österreich. Seit 2002 ist Maria Gutknecht-Gmeiner als Wissenschaftlerin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung beschäftigt, seit 2005 auch in der Funktion der stellvertretenden Geschäftsführerin. Thematische Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit sind: die Evaluationsforschung (v.a. Projekt- und Programmevaluierungen), Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Bildung (insbesondere Qualifikation und Erwerbstätigkeit von Frauen), Gender Mainstreaming sowie internationale Kooperationen. Sie promovierte 2006 an der Universität Klagenfurt am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB), Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung über Peer Review als externes Evaluationsverfahren in der beruflichen Bildung.

E-Mail: [maria.gutknecht-gmeiner\(at\)oeibf.at](mailto:maria.gutknecht-gmeiner(at)oeibf.at)

Internet: <http://www.oeibf.at>

Telefon: +43 (0)1 310 3334 - 0

Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten Geschlechtertheorie

von Eva Fleischer, Management Center Innsbruck

Eva Fleischer (2008): Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten Geschlechtertheorie. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 32.235 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Gender, Feministische Theorie, Geschlechterverhältnis, Erwachsenenbildung, Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion, sex, gender

Abstract

In Gender Trainings, aber auch in anderen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, in denen es um Themen wie „Familienpolitik“ oder „Erziehung“ geht, spiegelt die Argumentation der TeilnehmerInnen und LeiterInnen deren geschlechtertheoretischen Hintergrund, wobei dies nicht immer bewusst geschieht. Es geht dabei um Fragen wie: Was an dem, was Frauen/Männer ausmacht, ist veränderbar, was nicht? Wie sind Frauen im Verhältnis zu Männern? Wie sollen sie sein? Gleich oder anders? Was sind Frauen/Männer? Gibt es mehr als zwei Geschlechter?

Geschlechtergerechte Bildungsarbeit sollte einen Beitrag dazu leisten, die „Theorien im Hintergrund“ sichtbar zu machen, damit die TeilnehmerInnen die Vorzüge und Beschränkungen der unterschiedlichen Positionen kennen lernen und ihre eigene Position reflektieren können. Der vorliegende Aufsatz gibt einen Überblick über die Theorieentwicklungen der ersten und zweiten Frauenbewegung. Zentrale Begriffe wie „sex“, „gender“, „Differenz“, „Gleichheit“ und „Dekonstruktion“ werden historisch eingeordnet und kritisch bewertet.

Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten Geschlechtertheorie

von Eva Fleischer, Management Center Innsbruck

Ein wichtiges Ziel geschlechtergerechter Erwachsenenbildung sollte es sein, die Teilnehmenden mit den Grundzügen verschiedener geschlechtertheoretischer Ansätze vertraut zu machen. Dies muss keineswegs in Form eines akademisch „abgehobenen Lektürekurses“ geschehen – die jeweiligen Themen des Seminars, des Vortrags bieten meist konkrete Anknüpfungspunkte genug. So bieten die Paradigmen „Gleichheit“, „Differenz“, „Dekonstruktion“ ein brauchbares Analyseraster für die Positionen der Interessengruppen zur Familienpolitik, zur Vereinbarkeitsdebatte oder auch zur Frage der Ko- oder Seedukation¹.

In Gender Trainings, aber auch in anderen Veranstaltungen, in denen Geschlechterverhältnisse thematisiert/tangiert werden, spiegelt die Argumentation der TeilnehmerInnen und LeiterInnen deren geschlechtertheoretischen Hintergrund, wobei dies nicht immer bewusst geschieht. Wenn diese Positionen explizit angesprochen werden, geht es nicht darum, „den einen“ richtigen Standpunkt zu vermitteln. Die TeilnehmerInnen sollten vielmehr die Vorzüge und Beschränkungen jeder Theorie kennen lernen und ihre Position reflektieren können.

Ziel dieses Beitrages ist es, einen Überblick über die Theorieentwicklungen der ersten und zweiten Frauenbewegung zu geben. Eines vorweg: Die eine feministische Theorie gibt es nicht. Feministische Theorie zeichnet sich durch Vielstimmigkeit und Kontroverse aus. Gemeinsam ist allen Positionen ein interdisziplinärer Zugang und *„das wissenschaftliche Interesse an der Verfasstheit von Geschlechterverhältnissen und die Kritik an allen Formen von Macht und Herrschaft, die Frauen diskriminieren und deklassieren“* (Becker-Schmidt/Knapp 2000, S. 7). Folgende wichtige Etappen der feministischen Theorieentwicklung – in eine alltagsprachliche Frage übersetzt – werden erläutert:

- Sex/Gender: Was an dem, was Frauen sind, ist veränderbar, was nicht?
- Differenz und/oder Gleichheit: Wie sind Frauen im Verhältnis zu Männern? Wie sollen sie sein? – Gleich oder anders?

¹ „Seedukation“ ist das Gegenteil der „Koedukation“: die getrennte Klassenführung von Mädchen und Jungen.

- von der Differenz zur Dekonstruktion: Was sind Frauen? Gibt es mehr als zwei Geschlechter?

Sex/Gender

Von Simone de Beauvoir stammt der heute schon berühmte Satz: „*Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es*“ (Beauvoir 1988, S. 265). Beauvoir wollte damit ausdrücken, dass das Frau-Sein durch gesellschaftliche Einflüsse bestimmt wird, nicht aber durch ein „*biologisches, psychisches, wirtschaftliches Schicksal*“ (ebd.). Die berühmteste Gegenposition wäre wohl die von Sigmund Freud, der behauptete, dass die Anatomie das Schicksal bestimme. Die Gleichheit von Frau und Mann wäre damit schon prinzipiell gar nie möglich.

Die zweite Frauenbewegung in den USA bzw. Großbritannien führte die Unterscheidung zwischen „sex“ und „gender“ ein, im deutschen Sprachraum mit „natürlichem“ und „sozialem“ Geschlecht übersetzt. Sex galt als das Unveränderliche, das die anatomischen, hormonellen und physiologischen Geschlechtsunterschiede umfasste, demgegenüber war Gender der veränderliche, durch kulturelle und soziale Einflüsse geformte Teil des Frau- bzw. Mann-Seins.

Diese Unterscheidung zwischen Sex und Gender wies die Ableitung psychischer Merkmale aus körperlichen Gegebenheiten, wie sie im 18. Jahrhundert entwickelt worden war, zurück. Die Geschlechtscharaktere waren als Beschreibungen des Ist-Zustandes, aber auch als Soll-Forderungen an Frauen und Männer definiert worden. Frauen galten als passiv und emotional, Männer als aktiv und rational. Diese Charakterzuschreibungen wurden auch mit Tätigkeitsfeldern verknüpft. So wurde etwa Frauen zugesprochen, für das häusliche Leben besser geeignet zu sein, weil auch ihre Geschlechtsorgane im Inneren des Körpers liegen. Dies ging so weit, dass etwa um 1900 Paul Julius Möbius sein berühmt-berüchtigtes Pamphlet „Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes“ verfasste, demzufolge Frauen keinesfalls Gymnasien und Universitäten besuchen sollten (vgl. Hausen 2001, S. 172).

Hinter diesen Zuweisungen stand ein „Modell der Polaritäten“ – Mann und Frau ergänzen einander – und ein „Modell der Hierarchie“ – der Mann gilt als Norm, als Ideal; die Frau als „die Andere“, als Abweichung, die weniger wertgeschätzte Eigenschaften hat bzw. Tätigkeiten übernimmt. Mit der Kategorie „Gender“ wurden diese Zuschreibungen zurückgewiesen. Stoff für Diskussionen gab allerdings die Frage, ob es eine „natürliche“ Ungleichheit zwischen den Geschlechtern gebe und falls ja, wie diese aussehe bzw. wie diese zu bewerten sei. Diskutiert wurde zunächst die Frage, ob eine Differenz – etwa dass Frauen stärker an anderen Personen orientiert seien – überhaupt existiere, und in weiterer Folge, wie damit umgegangen werden sollte. – Zum einen könnte diese stärkere „Fürsorge für andere“

als ein Defizit betrachtet werden, das z.B. über kompensatorische Förderung hin zu mehr Rationalität auszugleichen wäre, zum anderen als eine besondere Kompetenz der Frauen, die sie zu „besseren“ Menschen mache. Je nach Beantwortung dieser Frage, ergeben sich unterschiedliche politische Strategien.

Differenz und/oder Gleichheit?

„Differenzfeminismus“

Der „Differenzfeminismus“ (auch „gynozentrischer Feminismus“ oder „Denken der Geschlechterdifferenz“) geht davon aus, dass Männer und Frauen grundsätzlich verschieden sind, wobei die Verschiedenartigkeit nicht nur biologische Unterschiede betrifft, sondern auch soziales Verhalten, Fähigkeiten und Eigenschaften. Je nach Ausrichtung werden diese Unterschiede biologisch (hergeleitet von der Gebärfähigkeit der Frau) oder sozial (durch ihre unterschiedliche Sozialisation und ihre unterschiedlichen Lebensbedingungen werden Männer und Frauen verschiedene Menschen) begründet. Die Schlussfolgerungen der Vertreterinnen dieser Position reichen von der Utopie, dass Frauen dank ihrer besonderen Fähigkeiten die Welt retten könnten/sollten, über ein Modell, dass Frauen und Männer einander zu einer Ganzheit ergänzen, bis hin zur prinzipiellen Ablehnung der Männer als Ganzes. In der „radikal gynozentrischen Position“ (Holland-Cunz 2003, S. 124) wird die Frau als dem Mann natürlich überlegen beschrieben, womit ein Herrschaftsanspruch der Frau begründet wird. Dieses Konzept wurde im Zusammenhang mit der Matriarchatsforschung vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren diskutiert.

Ein Beispiel für die Aufwertung des Weiblichen bzw. weiblicher Fähigkeiten ist die Diskussion um die „weibliche Moral“. Carol Gilligan beschäftigte sich mit Theorien zur moralischen Entwicklung und stellte u.a. fest, dass Frauen sich bei moralischen Entscheidungen stärker an einem Fürsorgeprinzip orientieren (siehe Gilligan 1984). Frauen übernehmen Verantwortung für andere, berücksichtigen die Auswirkungen von Entscheidungen auf die beteiligten Personen und ihre Konfliktlösungen richten sich meist nach den konkreten Umständen und den zu erwartenden Folgen. Demgegenüber orientieren sich Männer stärker an einem abstrakten Gerechtigkeitsprinzip, was bis zu diesem Zeitpunkt als ein erstrebenswertes Ziel der moralischen Entwicklung galt. Nun wurde die Bewertung aber umgedreht: Frauen befänden sich nicht in einem moralischen Entwicklungsrückstand, sondern seien im Gegenteil aufgrund ihrer Moral besser geeignet, die Interessen aller in der Gesellschaft wahrzunehmen. Deshalb sollten sie an Stelle der Männer politische Funktionen übernehmen.

Christina Thürmer-Rohr – von ihr stammt die These von der Mittäterschaft der Frau an der zerstörerischen Entwicklung der patriarchalen Kultur – war vehement dagegen, Frauen als

die besseren, moralisch überlegenen Menschen darzustellen. Sie kritisierte, dass die Fürsorgemoral die Frauen zu Mittäterinnen mache, indem sie „selbst-los“ für andere lebend, die Verhältnisse stützen (siehe Thürmer-Rohr 1987).

Im französischen und italienischen Feminismus wurde die Geschlechterdifferenz als Verknüpfung von körperlichen und symbolischen Faktoren diskutiert. Ein Begriff in diesem Umfeld ist „affidamento“ (sich anvertrauen), der eine bewusste Beziehungsgestaltung unter Frauen ins Zentrum stellt. Unabhängig von Männern bzw. von herrschenden Maßstäben sollten Frauen durch das Erleben der Vielfalt an Beziehungen unter Frauen zu eigenen Wertmaßstäben finden. Eine besondere Stellung nimmt dabei die Schaffung einer eigenen Genealogie ein: Ältere Frauen sollten sich mit ihren Lebenserfahrungen und ihrem Wissen jüngeren modellhaft zur Verfügung stellen, die dies wertschätzen (vgl. Libreria delle donne di Milano 1988).

„Gleichheitsfeminismus“

Die Vertreterinnen des „Gleichheitsfeminismus“ postulieren, dass es keine natürlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt bzw. diese Unterschiede keine gesellschaftliche Relevanz haben sollen. Es gebe zwar empirisch nachweisbare Unterschiede, aber diese würden sich zur Gänze *„durch geschlechtsspezifische Sozialisation, unterschiedliche Lebensweisen und gesellschaftliche Strukturbedingungen erklären“* (Wesely 2000, S. 20) lassen. Ausgehend von dieser grundsätzlichen Gleichheit der Geschlechter wird männliche Herrschaft kritisiert, die zu einer ungleichen Verteilung der Ressourcen führt. Die Utopie hinter dieser Sichtweise ist eine Gesellschaft, in der es keine natürlichen Ungleichheiten gibt bzw. in der diese für den gesellschaftlichen Status keine Rolle spielen. Ausgehend von dieser Utopie wird Gleichberechtigung, der gleiche Zugang zu allen gesellschaftlichen (Macht-)Positionen gefordert, ohne allerdings die geltenden Maßstäbe in Frage zu stellen. In der Praxis heißt das z.B., dass Frauen gleichermaßen Zugang zum Heer, zur Atomwaffenforschung haben sollten oder dass Frauen der Aufstieg in die Chefetagen zu den Arbeitsbedingungen, die dort eben vorzufinden sind (60-h-Wochen, die die vollständige Befreiung von der Sorgeverantwortung voraussetzen), ermöglicht werden sollte.

Gleichheit ohne Angleichung – egalitäre Differenz

Ein Konzept, das die beiden Pole „Gleichheit“ und „Differenz“ verbindet, ist das der „Gleichheit ohne Angleichung“ von Ute Gerhard (siehe Gerhard 1990).

Frauen und Männer sind grundsätzlich gleich und grundsätzlich verschieden. Die Gleichheit bezieht sich auf das Anrecht auf gleichen sozialen Status, die Verfügung über materielle Ressourcen, gesellschaftliche Macht und Einflussmöglichkeiten. Die Differenz bezieht sich auf die Anerkennung unterschiedlicher Lebens-, Arbeits-, Denk- und

Kommunikationsweisen (unabhängig ob natur- oder sozial gegeben). Es soll gleiches Recht für heterogene Lebensweisen gelten (Wesely 2000, S. 23).

Damit wird auf die Mängel hingewiesen, die jede Position in sich birgt, wenn sie absolutiert wird. „Differenz ohne Gleichheit“ bedeutet unter den gegenwärtigen Bedingungen, dass Frauen weiterhin gesellschaftlich und kulturell abgewertet und ihre Kompetenzen bzw. Arbeitsleistungen ökonomisch ohne Gegenleistung bleiben. „Gleichheit ohne Differenz“ führt zu Anpassung und Verlust der eigenen Identität bzw. zur Ausgrenzung der nicht-passenden Anteile bzw. Personen. Annedore Prengel hat den Begriff der „egalitären Differenz“ geprägt. Ihrer Ansicht nach sollte die „wechselseitige Anerkennung als gleich verbunden mit wechselseitiger Anerkennung als verschieden“ (Prengel 2001, S. 26) die Basis demokratischen Handelns, aber auch der Bildungsarbeit sein. Anerkennung ist die eine Seite, die andere davon nicht zu trennende Seite ist die der Umverteilung.

Differenzen unter Frauen (class, race, handicap)

War bis Ende der 1980er-Jahre die Frage „Gleichheit und/oder Differenz“ zwischen den Geschlechtern zentral, wobei Männer und Frauen jeweils als Kollektive gedacht wurden (Männer sind . . ., Frauen sind . . .), so wurde mit Beginn der 1990er-Jahre der Blick vermehrt auf die Differenzen unter Frauen gerichtet. Maßgebliche Impulse dazu kamen von Frauen, die sich in einer Politik, die sich an den Interessen weißer, heterosexueller, Mittelschichtsfrauen orientierte, nicht wiederfinden konnten. Es waren das insbesondere farbige Frauen in den USA.

Unterschiedliche Gruppen formulierten nun eine Reihe von Merkmalen, die zu Differenzen unter Frauen bzw. Männern beitragen können, etwa Klasse, Hautfarbe, Herkunft, sexuelle Orientierung, physische und psychische Handicaps, Alter, Religion/Kultur, Aufenthaltsstatus (vgl. Czollek/Weinbach 2002, S. 112). Alle diese Merkmale bestimmen die Stellung in der gesellschaftlichen Hierarchie mit, die Wahrscheinlichkeit, von Unterdrückung betroffen zu sein. Welche Dimensionen umfasst Unterdrückung?

Die Arbeit der Angehörigen dieser [unterdrückten E.F.] Gruppe wird einseitig angeeignet (Ausbeutung), sie sind sozial ausgegrenzt (Marginalisierung), der Autorität anderer unterworfen (Machtlosigkeit), sie werden als Gruppe stereotypisiert, ihre Erfahrungen werden gesellschaftlich-kulturell unsichtbar gemacht (Kulturimperialismus), sie erleiden willkürliche Gewalt oder Schikane, die durch Gruppenhass oder -angst motiviert ist (Knapp 2000, S. 116).

So gesehen ergibt sich eine Vielzahl von diskriminierten Gruppen: Menschen mit körperlicher bzw. geistiger Behinderung, Lesben, Schwule, Transsexuelle, Arme, ArbeiterInnen, Alte, Frauen, Schwarze, Roma, Menschen jüdischer oder islamischer Religion, AsylbewerberInnen

(vgl. Knapp 2000, S. 116; Czollek/Weinbach 2002, S. 118). Diese Aufzählung ist keinesfalls vollständig.

In der Diskussion um diese Merkmale konnten drei zentrale Faktoren herausgefiltert werden: Geschlecht, Rasse/Ethnie und Klasse, die sich gegenseitig beeinflussen und auch überschneiden. Obwohl die Diskussion, welche Faktoren in welchen Situationen stärker oder schwächer wirken, noch fort dauert, kann doch schon mit Bestimmtheit festgestellt werden, dass der Faktor Geschlecht für Frauen die Benachteiligung innerhalb der benachteiligten Gruppen noch weiter verschärft. So könnte am oberen Ende der Skala etwa ein reicher, weißer Mann, am unteren Ende eine arme, farbige Frau stehen (vgl. Klinger 2003, S. 34).

Die Betonung der Differenzen unter Frauen zieht auch eine differenzierte Sicht auf Männer als heterogene Gruppe nach sich.

Von der Differenz zur Dekonstruktion

Ausgangspunkte

Die Diskussion um die Differenzen unter Frauen zog Verunsicherungen, insbesondere bei den politischen Akteurinnen, nach sich. Das Subjekt der Frauenbewegung: „Frauen als Gruppe“ hatte seine Legitimation verloren. Wie kann von gemeinsamen Interessen, Erfahrungen von Frauen gesprochen werden, wenn ihre soziale Lage doch so unterschiedlich ist? Was verbindet Frauen über Hautfarbe, Schicht, ethnische Herkunft usw. hinweg? Bei der Suche nach Gemeinsamkeiten, die im Sozialen nicht mehr ungebrochen gefunden werden können, besteht immer die Gefahr, dass eine Gruppe nicht genannt wird oder so beschrieben wird, dass sie sich nicht wiedererkennen kann. So blieb scheinbar nur mehr der Körper – Sex – als das allen Gemeinsame. Und an dieser Stelle kam es zu einem erneuten Blick auf das bisher scheinbar Feststehende: die Trennung zwischen Sex und Gender. Sex als das scheinbar Unabänderliche geriet in das Blickfeld der Kritik. Es stellte sich die Frage: Wie weit ist der Körper selbst konstruiert, historisch veränderbar?

Sex/Gender unter Kritik

Die feministische Kritik hatte sich bis zu diesem Zeitpunkt sehr stark auf Fragen des Geschlechterverhältnisses zwischen Männern und Frauen konzentriert: Wie sind Macht, Ressourcen, symbolisch-kulturelle Anerkennung zwischen Männern und Frauen verteilt? Die Voraussetzung dieser Kritik war die Annahme, dass biologisch zwei Geschlechter gegeben sind. Aus dieser Annahme wurden alle weiteren Phänomene abgeleitet. Nun war aber schon lange klar gewesen, dass sich die Anforderungen an das, was als „weiblich“ bzw. „männlich“ gilt, historisch verändern. Diese historische Veränderbarkeit bezog auch die Ebene der

Wahrnehmung des Körpers, der Darstellung des Körpers und des Verhaltens mitein. Wichtige Impulse etwa kamen von Michel Foucault, der die Entstehung des Phänomens „Sexualität“ beschrieb (siehe Foucault 1983), oder auch von Barbara Duden. Duden wertete die Aufzeichnungen eines Eisenacher Arztes um 1730 aus und fand, dass „viele Erscheinungen, die von uns eindeutig als Geschlechtsmerkmale wahrgenommen werden, [...] im 17./18. Jahrhundert nicht entscheidende Zeichen für den Unterschied zwischen Mann und Frau“ (Duden 1987, S. 133) waren. So schildert sie etwa, dass auch Männer regelmäßige Blutungen haben konnten, die dann als Menstruation bezeichnet wurden. Die Männer bluteten aus der Fingerspitze, durch die Krampfadern, aus dem Penis oder dem After. Duden konstatiert:

„In außerordentlich verschiedenen Weisen kann Kultur Geschlechtlichkeit an Körperlichkeit binden, und Körperlichkeit als Zeichen für den Unterschied von Mann und Frau interpretieren. Kein morphologisches Element, auch kein Vorgang wie der Samenerguß oder die monatliche Blutung sind immer und überall geschlechtseigen-tümlich verstanden worden. Erst wenn solche Momente durch das kulturbestimmte Auge erfaßt werden, werden sie zu Geschlechtscharakteristika. Das Geschlecht liegt im Auge des Betrachters“ (Duden 1987, S. 138).

Nun galt der Fokus der Aufgabe, die körperliche Zweigeschlechtlichkeit an sich in Frage zu stellen. Wesentliche Impulse für diese Diskussion kamen aus den USA, insbesondere aus der Queer Theorie ² sowie aus Studien zur Transsexualität.

Zweigeschlechtlichkeit als Konstrukt

Zweigeschlechtlichkeit bedeutet, dass alle Menschen unverlierbar aus körperlichen Gründen eindeutig weiblich oder männlich sind (vgl. Knapp 2000, S. 76), oder in anderen Worten: Wenn ein Kind geboren wird, ist die erste Frage die nach dem Geschlecht. Dabei wird angenommen, dass das Kind entweder ein Mädchen oder ein Junge ist, dass dies eindeutig feststellbar ist und dass das Kind dieses Geschlecht sein Leben lang beibehalten wird. Diese Alltagsannahme wird aber immer wieder durch nicht eindeutig zuordenbare Menschen widerlegt (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, S. 68ff.).

In der Kulturanthropologie hatten Studien ergeben, dass es Kulturen gab/gibt, die nicht nach diesem strikt binären Muster aufgebaut sind, in denen die Zuordnung zu einem Geschlecht nicht überwiegend an körperlichen Merkmalen festgemacht wird. In manchen Kulturen werden etwa unfruchtbare Frauen zu „Männern“, die dann andere Frauen „heiraten“ und auf diese Weise Kinder haben, oder es gibt auch Kulturen, in denen es mehr als zwei

² „Queer“ ist im Englischen ein Schimpfwort für Lesben, Schwule und jene, die sichtbar Geschlechter- und Sexualitätsnormen übertreten. Wörtlich übersetzt heißt „queer“: ungewöhnlich, sonderbar oder eigenartig. Eine genaue Definition gibt es nicht, da „queer“ sowohl eine theoretische Richtung als auch einen politischen Aktivismus darstellt.

Geschlechter gibt, etwa in Indien die Hijras³. Soziologische Studien über transsexuelle Menschen ergänzten diese Befunde, denn auch in der Biologie selbst ist das Verhältnis zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht viel eher ein „Kontinuum“, denn „zwei entgegengesetzte, einander ausschließende Kategorien“ (Lorber et al. zit.n. Knapp 2000, S. 69).

Geschlecht wird innerhalb der Biologie auf mehreren Ebenen repräsentiert:

- über die Chromosomen (genetisch): Als Frau gilt, wer die Kombination XX hat, als Mann, wer die Kombination XY hat.
- über die Gonaden (Keimdrüsen): Eierstöcke, Hoden
- über den Körperbau, die genitale Ausstattung sowie sekundäre Geschlechtsmerkmale: Genitalien (Penis, Vagina, Bart/Brüste, tiefe/hohe Stimme, Verteilung der Fettpolster)
- über die Hormone: Unterschiede in der Konzentration der Hormone (Testosteron, Östrogen)
- über reproduktives und sexuelles Verhalten (Verhaltensbiologie) sowie
- gehirnanatomisch und -physiologisch (vgl. Maurer 2002, S. 73).

Es gibt nun eine Reihe von Kombinationen, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen lassen. Es gibt Menschen mit Uterus und Eierstöcken und deutlichem Bartwuchs, Menschen mit Penis und Vagina oder Menschen, bei denen das äußere Geschlecht nicht mit dem Geschlecht übereinstimmt, das sich aus ihren Chromosomen bzw. Gonaden ergibt, oder auch Menschen, die zwar auf der Ebene von Chromosomen, Gonaden und Hormonen als männlich bzw. weiblich identifiziert werden, die sich aber ihrem Geschlecht nicht zugehörig fühlen.

Die zwei folgenden Theorierichtungen untersuchen auf unterschiedliche Weise, wie Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft hergestellt wird: die eine hat ihre Wurzeln in der Ethnomethodologie, die andere in der Diskursanalyse.

³ In Indien gibt es zwischen 500.000 und 5 Millionen Hijras, die eine sehr heterogene Gruppe sind: Menschen, bei denen das anatomische Geschlecht von ihrer Geschlechtsidentität abweicht, Hermaphroditen oder Zwitter, bei denen sich kein eindeutiges Geschlecht feststellen lässt. Viele von ihnen sind Eunuchen. Hijras leben als eigene Gemeinschaft außerhalb des Kastensystems. Nähere Informationen dazu auf: <http://www.wdr.de/tv/kulturweltspiegel/20010916/2.html>

Doing Gender

Eine Richtung der Soziologie – die Ethnomethodologie – sieht unser gesellschaftliches Verhalten ähnlich dem von SchauspielerInnen auf einer Bühne:

„Ob privat oder öffentlich - wir geben immer Darbietungen unseres Status, unserer Gefühle, unserer Erwartungen etc. Im öffentlichen Raum sind die Interaktionen meist noch komplexer, da mehrere Bühnen, [...] beteiligt sind: z.B. ist für die Beschäftigten der Gastraum in einem Restaurant die sog. Vorderbühne, die Küche die sog. Hinterbühne. Für jede Bühne gelten spezifische Regeln, die meist ungeschrieben, aber deshalb nicht weniger bindend sind“ (Treibel 2000, S. 138).

Umgelegt auf die Geschlechterfrage heißt dies, dass das Geschlecht zwar mit der Geburt zugewiesen wird, die Zuschreibung zu einem Geschlecht aber ein lebenslanger Prozess ist, der tagtäglich aufs Neue „inszeniert“ wird. Die Fragestellung verändert sich: Nicht mehr die Frage: „Wer ist wie?“, steht im Vordergrund, sondern die Frage: „Wie werden Geschlechter im Alltag hergestellt?“. Ziel ist dabei, die impliziten Normen des Alltagslebens über genaue Dokumentation und Interpretation der scheinbar banalen Handlungen, Gesten und Mitteilungen herauszufiltern. Diese alltäglichen Routinen werden mit dem Begriff des „Doing Gender“ beschrieben, der das aktive Herstellen des Geschlechts betont.

Dazu ein Beispiel: Woran erkennen Sie, ob Ihr Gegenüber eine Frau oder ein Mann ist? Da - außer in der Sauna - die Geschlechtsorgane als Merkmal üblicherweise nicht offen sichtbar sind, halten wir uns an andere Merkmale wie „Kleidung, Haartracht, Schmuck, Kosmetik, Statur/Grösse [!], Gang/Bewegungen, Mimik/Gestik, Hüftumfang, Stimmlage, Bart“ (Merz 2001, S. 31).

Studien mit transsexuellen Personen ergaben, dass eine operative Geschlechtsumwandlung keineswegs reicht, um als Frau bzw. als Mann „durchzugehen“. Für den sozialen Alltag sind z.B. weiblich oder männlich zugeordnete Körpersprache und Stimmlage notwendig.

Die Geschlechterhierarchie, die Höherbewertung des männlichen Geschlechts zieht sich auch auf der mikrosoziologischen Ebene fort. Dies bedeutet, dass z.B. ein Überschreiten der Geschlechtergrenzen durch Frauen und Männer unterschiedlich bewertet wird. Wenn ein Mädchen sich „jungenhaft“ kleidet und benimmt, wird dies weniger stark sanktioniert, als wenn ein Junge Kleider tragen möchte und sich schminkt. Treibel meint dazu, dass es normal ist, wenn sich Untergeordnete nach „oben“ orientieren, aber unverzeihlich, wenn Übergeordnete sich nach „unten“ orientieren (vgl. Treibel 2000, S. 151).

Ein Beispiel wären Partnerwahlen: Es ist „normal“, dass eine kleinere Frau einen größeren Mann, eine jüngere Frau einen älteren Mann, eine Krankenschwester einen Arzt als Partner hat, nicht aber umgekehrt, da damit die gesellschaftliche Hierarchie in Frage gestellt wird.

Dekonstruktion

Judith Butler nähert sich dem Thema der Zweigeschlechtlichkeit von einer anderen Seite. Ihr Interesse liegt auf der Untersuchung von Diskursen, d.h. von Redeweisen in Medien, Literatur und Wissenschaft. Den Diskursen spricht sie soviel Macht zu, dass ihrer Meinung nach durch Diskurse auch die körperliche Geschlechtlichkeit selbst konstruiert wird. Damit löst sich die Unterscheidung zwischen Sex und Gender gänzlich auf. Weiters kritisiert Butler den normativen Gehalt von Männlichkeit und Weiblichkeit, insbesondere im Hinblick auf die Sexualität. Die Geschlechterdifferenz würde implizit immer heterosexuell gedacht werden und damit alle jene ausgrenzen, die *„geschlechtlich nicht klar einzuordnen sind, deren Begehren sich nicht in den Bahnen der Heterosexualität bewegt, deren selbst empfundene Geschlechtsidentität nicht zu dem Geschlecht gehört, dem sie körperlich zugehören“* (Knapp 2000, S. 86).

Eine weitere Frage ist, ob die Zweigeschlechtlichkeit unveränderbar auch mit der Abwertung des Weiblichen verbunden sein muss. Hier gehen die Meinungen auseinander: Während manche meinen, dass auch die Tatsache von vielfältigen Differenzen, Klassifikationen, Geschlechtern nicht vor hierarchischen Strukturen bewahren kann bzw. dass eine Unterscheidung zweier Geschlechtskategorien prinzipiell auch egalitär denkbar wäre, vertreten andere das Gegenteil. Die Debatte dauert an.

Ein wichtiger Impuls aus der Kritik an der Zweigeschlechtlichkeit als scheinbar unveränderbare Tatsache war/ist die Infragestellung der eigenen feministischen Forschungspraxis: Inwieweit wird bei einer Forschung, die beständig nach den Unterschieden zwischen Männern und Frauen sucht, nicht die rigide Trennung der Geschlechter erneut hergestellt? Wird dabei nicht das vorausgesetzt, was eigentlich untersucht werden sollte?

Fazit

Daraus ergibt sich ein zentraler Anknüpfungspunkt an Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung, insbesondere an Gender Trainings, denn auch in diesen Kontexten stellt sich die schwierige Aufgabe, einerseits für die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse, das alltägliche Doing Gender, zu sensibilisieren, andererseits durch die Konzentration auf die Geschlechterdifferenz die Differenzen innerhalb der Gruppen und die Gemeinsamkeiten der Gruppen nicht zu vernachlässigen.

Insofern geht es bei der Beschäftigung mit den Theorien der feministischen Forschung nicht darum, den einen richtigen Standpunkt zu finden, sondern eher zu reflektieren, welche Ansätze wofür geeignet sind und wie sie sich gegenseitig korrigieren und ergänzen können.

Während das Gleichheitskonzept die rechtliche Ebene im Blick hat und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts bekämpft, orientiert sich der Differenz(en)ansatz an der strukturellen sozialen Ungleichheit, die Frauen und Männer durch Zuweisungen erst zu Ungleichen macht. Demgegenüber konzentriert sich der Ansatz der Dekonstruktion auf die diskursiv-symbolische Ebene und will dort den engen Rahmen der Stereotype der Zweigeschlechtlichkeit sprengen. Das Zusammenwirken aller drei Zugänge ist für den Weg zu einer geschlechtergerechten Gesellschaft wichtig:

Es geht also um die Analyse, Aufdeckung und Veränderung asymmetrischer Geschlechterverhältnisse und Konfliktlinien, unterschiedlicher geschlechterbezogener Handlungsmöglichkeiten in der Gesellschaft – unter Einbezug weiterer notwendiger Differenzierungen aufgrund von ethnischer und sozialer Herkunft – und um die Reflexion und Überwindung (geschlechterpolarisierender) Zuschreibungsprozesse (Kaschuba 2004, S. 67).

Literaturverzeichnis

Verwendete Literatur

- Beauvoir, Simone de (1988): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (2000): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Czollek, Leah C./Weinbach, Heike (2002): Gender- und Gerechtigkeits-Trainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern. In: Nohr, Barbara/Veth, Silke (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexion einer neuen Strategie. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 112-124.
- Duden, Barbara (1987): Geschichte unter der Haut. Ein Eisenacher Arzt und seine Patientinnen um 1730. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hausen, Karin (2001): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Hark, Sabine: Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. Opladen: Leske + Budrich, S. 162-185.
- Holland-Cunz, Barbara (2003): Die alte neue Frauenfrage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaschuba, Gerrit (2004): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: Report 1/2005, S. 67-74.
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Westfälisches Dampfboot: Münster, S. 14-48.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2000): Achsen der Differenz – Strukturen der Ungleichheit. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius, S. 103-123.

Maurer, Margarethe (2002): Sexualdimorphismus, Geschlechtskonstruktion und Hirnforschung. In: Pasero, Ursula/Gottburgsen, Anja (Hrsg.): Wie natürlich ist Geschlecht? Gender und die Konstruktion von Natur und Technik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 65-108.

Merz, Veronika (2001): Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft. Zürich: Pestalozzianum.

Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz – eine Denkfigur demokratischer Bildung. In: Ralser, Michaela (Hrsg.): Egalitäre Differenz. Ansätze, Einsätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit. Innsbruck: Studia Universitätsverlag, S. 25-38.

Treibel, Annette (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich.

Wesely, Sabine (2000): Einführung in Gender Studies. In: Wesely, Sabine (Hrsg.): Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Einführung und neuere Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld: Kleine, S. 14-97.

Weiterführende Literatur

Foucault, Michel (1983): Sexualität und Wahrheit. Bd. I: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gerhard, Ute (1990): Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht. München: Beck.

Gilligan, Carol (1984): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München, Zürich: Piper.

Libreria delle donne di Milano (1988): Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin: Orlanda.

Thürmer-Rohr, Christina (1987): Vagabundinnen. Feministische Essays. 2. Auflage. Berlin: Orlanda.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Eva Fleischer

Studium: Akademie für Sozialarbeit, Studium der Pädagogik und Politikwissenschaft in Innsbruck. Nach Tätigkeiten in Forschung und Lehre, als Leiterin einer Familienberatungsstelle und als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einer Unternehmensberatung derzeit als Lehrbeauftragte tätig. Zusätzlich ist sie als Referentin in der Erwachsenenbildung sowie als Coach (Zukunftszentrum Innsbruck) beschäftigt. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzorientierte Beratung, Feministische Theorien und Gender Mainstreaming, Diversity, Sozialpolitik, Vermittlung von Schreib- und Handlungskompetenzen (wissenschaftliches Arbeiten, Projektmanagement) im Studium.

Aktuelle Publikationen: „Join In a Job! Instrumente zur beruflichen Beratung jugendlicher MigrantInnen“ (2007) (Hrsg.ⁱⁿ gemeinsam mit Silvia Exenberger und Paul Schober); „Gender Mainstreaming in der Arbeitswelt“ (2005) (gemeinsam mit Christine Baur und Paul Schober).

E-Mail: [eva.fleischer\(at\)gmx.net](mailto:eva.fleischer(at)gmx.net)

Telefon: +43 (0)512 566847

Autonomie und Emanzipation im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Eine Pendelbewegung zwischen theoretischer Konstruktion und individuellem Nutzen

von Barbara Strametz, Kunstuniversität Linz und Lydia Müller, Verein Wiener Frauenhäuser

Lydia Müller und Barbara Strametz (2008): Autonomie und Emanzipation im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Eine Pendelbewegung zwischen theoretischer Konstruktion und individuellem Nutzen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 27.542 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Autonomie, Emanzipation, feministische Bildungsarbeit, Geschlechtergerechtigkeit

Abstract

Der Beitrag begibt sich auf die Suche nach Möglichkeiten der Rückeroberung von Autonomie und Emanzipation als Grundlagenbegriffe für eine feministische Bildungsarbeit, die Geschlechtergerechtigkeit zum Ziel hat.

Autonomie – feministisch gewendet – kritisiert das monadische Ich-Ideal und propagiert die Selbstbestimmung in Beziehung. Im Sinne eines Brückenschlags von theoretischer Konstruktion hin zur empirischen Forschung schlagen die Autorinnen – in Anlehnung an das Konzept des Doing Gender – den Begriff „Doing Autonomy“ vor, um insbesondere die interaktionsabhängige Auslegung von Autonomie hervorzuheben. Dieser Vorschlag trägt den feministischen Analysen Rechnung, die den Autonomiebegriff als nicht gendersensibel dekonstruiert haben, und plädiert für eine Neudefinition, die auch im Sinne empirischer Erkenntnisgewinnung ist. Emanzipation wiederum als notwendige Utopie einer Befreiung, die real nie zur Gänze erreicht werden kann, steht für die Dringlichkeit von (Denk-)Bewegungen, die sich in theoretischer Verhandlung als auch in praktischer Auflehnung offenbaren.

Feministische Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung sind im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit gefordert, die eigene Position und Richtung kritisch zu hinterfragen.

Autonomie und Emanzipation im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Eine Pendelbewegung zwischen theoretischer Konstruktion und individuellem Nutzen.

von Barbara Strametz, Kunstuniversität Linz und Lydia Müller, Verein Wiener Frauenhäuser

Im Jahr 2005 wurden Erkenntnisse eines Forschungsprojekts, an dem wir gemeinsam mit sechs anderen WissenschaftlerInnen beteiligt waren, veröffentlicht. Eine der Aufgaben feministischer Bildungsarbeit, die damals formuliert wurden, nehmen wir heute als Ausgangspunkt unserer Betrachtungen:

Geschlechterdemokratie ist kein individualisiertes Arrangement innerhalb der postmodernen Kleinfamilie, sondern sie zielt auf Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, die Geschlechterdemokratie auf allen Ebenen befördert. Feministische Bildungsarbeit [...] unterstützt Frauen darin, [...] Umgangsweisen zu entwickeln, die zur Realisierung von Geschlechterdemokratie und zur Autonomisierung von Frauen beitragen (Christof et al. 2005, S. 238).

Realisierung der Geschlechterdemokratie und Autonomisierung der Frauen – das sind Ziele feministischer Bildungsarbeit. Suchen wir nach dem Fundament, auf dem diese Zielsetzungen beruhen, so werden wir in der Auseinandersetzung mit den Begriffen „Emanzipation“ und „Autonomie“ fündig. Das Nachdenken über Bildungsarbeit, die Frauen fördert, mündet letztendlich immer in der Frage, was diese theoretischen Konstrukte (noch) hergeben bzw. wie wir sie heute unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen fassen können.

Autonomie als Genderkategorie

Gerade angesichts der neoliberalen Atmosphäre in westlich-kapitalistischen Gesellschaften ist die theoretische Suchbewegung nach einem Autonomiebegriff, der Geschlechtergerechtigkeit fördert, statt androzentristischen Ideologien aufzusitzen, ein Unterfangen, dem es weder an Aktualität noch an Brisanz mangelt. Autonomie ist kein neutraler Begriff, der für Frauen und Männer jemals ein und dasselbe bedeutet hätte – das tut er auch heute nicht. Die Selbstbestimmung der Frauen ist eine Forderung der zweiten Frauenbewegung und Gegenstand eines innerfeministischen Diskurses, der den Autonomiebegriff aus der Genderperspektive betrachtet.

Als Frau größere Unabhängigkeit erlangen, sich von Fremddefinitionen befreien, eine eigene Identität entwickeln, auf sich selbst hören, über sein Leben selbst bestimmen, sich der eigenen Wünsche überhaupt bewusst werden, seine Lebensentwürfe durchsetzen etc. – das

alles waren/sind feministische Ziele, die auf den Autonomiebegriff verweisen. Die Auseinandersetzung mit diesem ist für feministische Theorie(n) per definitionem besonders wichtig, fördert aber – angesichts der androzentrismen Implikationen des Begriffs – Widersprüchlichkeiten zutage: Das Menschenbild, auf das sich das Autonomieideal bezieht, ist insofern männlich, als Frauen weder an dessen Setzung beteiligt waren noch ihnen die Position des autonomen Subjekts jemals offenstand. Das Einschreiben der Frau(en) in den Autonomiediskurs bedeutet(e) also einerseits den Kampf um Autonomie im Zuge des Aufbaus einer selbstbewussten, weiblichen Identität. Andererseits wurde eine Dekonstruktion bzw. eine Neufassung des Autonomiekonstrukts notwendig.

Im Autonomieideal der Moderne spiegelt sich die Konstitutionsproblematik der Bedeutungen von „männlich“ und „weiblich“. Die Geschlechterhierarchie und der ihr immanente Dualismus, auf dem das moderne, westliche Denken – auch das wissenschaftliche – aufbaut, haften dem Autonomiebegriff an. Dies gilt für das philosophische Subjektverständnis in gleicher Weise wie für psychologische und erziehungswissenschaftliche Theorien.

Feministische Wendungen

Feministisch-kritische Wendungen des Konstrukts Autonomie betreffen ein einseitiges Selbstbild, in dem Widersprüchlichkeiten keinen Platz haben bzw. durch ein autonomes Ich-Ideal ausradiert werden. Angezweifelt wird die Ausblendung sozialer Einbindungen sowie die Einheitlichkeit und Linearität von Selbstentwicklung und -entwürfen. Die Anlehnung an männliche Biographien – hier ist von Idealtypen und nicht realen Möglichkeiten männlichen Seins die Rede – forderte die feministische Theorie quasi zur Selbstsuche einer weiblichen Identität heraus, um Autonomie schließlich anders denken zu können. Eine oberflächliche Rezeption von Gleichheitsforderungen in der Alltagskultur setzt Selbstbestimmung mit „es aus eigener Kraft schaffen“ gleich und ist für strukturelle Einbindungen blind. Herlinde Pauer-Studer tritt angesichts eines androzentrismen Begriffs von Selbstbestimmung für eine Zurückweisung der „*geschlechtsspezifischen Einseitigkeiten*“ (Pauer-Studer 2000, S. 251) ein. Sie hebt hervor, dass Frauen „*meist in enge Netzwerke zwischenmenschlicher Verantwortlichkeit (etwa für Kinder und ältere Familienangehörige) eingebunden sind*“ (ebda.) und problematisiert damit den Autonomiebegriff der Moderne hinsichtlich seiner Verleugnung der real existierenden Eingebundenheit in soziale Systeme.

Zwei Entwicklungen sind zu nennen: Erstens führt die Auseinandersetzung mit der kritisierten monadischen Selbstkonzeption zu einer Suche nach Selbstdefinition und weiblicher Identität, wie sie seit Beginn der zweiten Frauenbewegung Platz im feministischen

Denken hat. Das (weibliche – und damit auch das männliche) Subjekt wird als Sozialität implizierend gedacht, empirische Erkenntnisse werden für ein Anders-Denken von Autonomie herangezogen. Schlussfolgerungen betreffen die Fassung von Selbstbestimmung als relative Größe bzw. graduellen Begriff (vgl. Rössler 2003, S. 247) – immer gedacht unter Einbeziehung sozialer Verflechtungen.

Als Beispiel ist das Konzept von Jessica Benjamin nennenswert (siehe Benjamin 1994; 2002). Das Selbst begegnet uns hier als offene, prozesshafte vielstimmige Instanz – Autonomie im Sinne von Selbsttätigkeit entwickelt sich im Wechselspiel mit dem Bedürfnis nach Anerkennung und ist letztendlich als ein Bestreben gefasst, das sich in konkreten Interaktionen neu realisiert. Autonomie ist keine statisch-absolute, sondern eine dynamische und relationale Größe. Um einen gewendeten, interdependenten Autonomiebegriff zu etablieren, muss eine Stärkung der Subjektposition der Frau auf gesellschaftlicher Ebene unterstützt werden.

Die Frage nach der Identität und der Dynamik zwischen Individuum und Gesellschaft weicht – und das ist die zweite wichtige Entwicklung – der Frage nach machtvollen Diskursen und historischen Prozessen, die Einzelne und Gesellschaft in bestimmter Form hervorbringen. Als Konsequenz daraus wird der Autonomiebegriff als solches dekonstruiert, die Auseinandersetzung mit strukturellen Bedingungen erlangt in feministischen Ansätzen mehr Gewicht.

Exemplarisch sei Judith Butlers feministisch-dekonstruktivistische Theorie erwähnt, die den Autonomiebegriff als nicht nutzbar einschätzt, weil er Herrschaftsverhältnisse reproduziert (siehe Butler 1998; 2001). Die cartesianische Subjektposition wird zugunsten einer postsouveränen dekonstruiert, die Einbindung von Subjekten in machtvolle Strukturen ist Grundlage für Entmachtung und Ermächtigung – sie ermöglicht Handlungsfähigkeit bzw. „Agency“. Beiden Theorien ist die Herausarbeitung der Ablehnung von Abhängigkeit als Grundlage menschlicher Existenz gemeinsam, die sie hinsichtlich des androzentristischen Autonomiebegriffs kritisieren.

Doing Autonomy

Gemeinsam ist gegenläufigen feministischen Konzepten auch der Fokus auf „Agency“ bzw. Handlungsmacht als jenem Selbstbestimmungsaspekt, der die Fähigkeit zum verändernden, gestaltenden Handeln im emanzipatorischen Kontext bezeichnet, da er weder die Verstrickung Einzelner in kulturelle Kontexte und machtvolle Strukturen verleugnet, noch einer relational, partial und dynamisch gedachten Autonomie zuwiderläuft.

Im Sinne eines Brückenschlags von theoretischer Konstruktion hin zur empirischen Forschung schlagen wir – in Anlehnung an das Konzept des Doing Gender – den Begriff „Doing Autonomy“ vor, um die situations- und insbesondere die interaktionsabhängige Auslegung von Autonomie hervorzuheben. Dieser Vorschlag trägt den feministischen Analysen Rechnung, die den Autonomiebegriff als nicht gendersensibel dekonstruiert haben, und plädiert für eine Neudefinition, die auch im Sinne empirischer Erkenntnisgewinnung ist. Es handelt sich um eine Rekonstruktion von Autonomie, die es ermöglicht, konkrete Kontexte – ja sogar Abhängigkeiten – und Einbindungen in konkrete Lebensvollzüge und Machtstrukturen im Blickfeld zu behalten, ohne die Idee autonomer Lebensgestaltung für Frauen (und Männer) aufzugeben.

Sind Frauen dazu aufgefordert, Autonomie im alltäglichen Lebensvollzug zu verorten, entpuppt sich dieselbe nach wie vor als ein Spannungsfeld (siehe Müller 2007): Selbstbestimmung wird einerseits als zu erfüllende, gesellschaftliche Norm von den Frauen selbst kritisch beäugt und in Frage gestellt, während sie sich in Alltag und Biographie als wirkmächtige Vision erweist.

Die ambivalenten Vieldeutigkeiten im Autonomiebegriff laufen letztendlich auf den Einfluss zweier widerstreitender Diskurse hinaus: Alte und neue Lesarten stehen einander in ein- und demselben Alltagskonzept gegenüber. Ein cartesianisches Verständnis von Autonomie ist meist gebrochen an realen Verhältnissen und persönlichen Erfahrungen der Frauen. Die extrahierten Selbstbestimmungskonzepte weisen zu einem großen Teil emanzipatorische Aspekte auf, wie sie bereits in den Anfängen feministischer Bewegungen für Frauen gefordert wurden. Selbstsuche steht dabei im Sinne der Selbstbefreiung von verinnerlichten Normen und Mustern sowie als Vernehmen der eigenen Stimme oft im Vordergrund. Diesen Facetten steht ein herkömmliches, rationaleres Verständnis von Autonomie als unabhängiges Entscheiden und Kontrollieren gegenüber.

Ein zum modernen Begriff stark gewendeter Autonomieaspekt, der in den Alltagsentwürfen massiv Platz greift, ist die relationale bzw. intersubjektive Komponente. Soziale Beziehungen und Anerkennung durch andere sind dann am Zustandekommen von autonomen Handlungen beteiligt bzw. ermöglichen erst Selbstbestimmung. Intersubjektivität ist der Ort, an dem Autonomie entsteht, letztere erweist sich als interdependenter, dynamischer Prozess. Unabhängigkeit und Selbsttätigkeit werden betont, während die Nähe zu anderen als konstitutiv angenommen wird:

Eindeutiger und expliziter kommt das Thema bei Frau I. zur Sprache, die in einer plötzlichen Erkenntnis den Ursprung ihrer Selbstbestimmung in der Akzeptanz des Partners - als etwas ‚was im Anderen liegt‘ - verortet. Konkret geht es um die gelebte Autonomie im Alltag der Partnerschaft, in dem sich Frau I. betont frei fühlt, ohne

Erklärung oder gar Konflikte etwas ohne den Partner zu unternehmen. Die Selbstverständlichkeit, mit der der Partner ihre Alltagsgestaltung respektiert und das Vertrauen, das er ihr fraglos entgegenbringt, bilden die Grundlage für das Gefühl von Freiheit und Selbstbestimmung, wie Frau I. selbst analysiert. Obwohl Frau I. das Erleben von Selbstbestimmung auch mit Überlegenheit gegenüber dem Partner, mit Unabhängigkeit sowie Kontrolle und Macht in Verbindung bringt, führt sie es letztendlich auf die Akzeptanz des Partners zurück, denn sie ist sich bewusst: Ohne dieselbe wäre Selbstbestimmung in diesem Lebensbereich nicht möglich (Müller 2007, S. 267).

Weitere Umwendungen betreffen die Betonung des Handlungsspielraums, der Gestaltungsfähigkeit bzw. Handlungsmacht in Autonomieentwürfen, wobei sich in vielen Geschichten ein postsouveräner Standpunkt ausmachen lässt. Die Identifikation mit den eigenen Wünschen und Ideen ist zwar die ausschlaggebende Kraft in den Entwürfen, das Verhaftetsein in Strukturen wird dem jedoch nicht unbedingt entgegengesetzt. Im Gegenteil kann gerade das Gewähr-Werden des Gefangen-Seins in übermächtigen Strukturen zu widerständigem Handeln führen. An solchen Stellen, an denen die Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen dringend notwendig und gleichzeitig die Schwierigkeit dessen schmerzlich erfahren wird, kann ein gewendeter Autonomiebegriff Platz greifen. Autonomie erweist sich dann als zweckmäßige Illusion im Dienste der Selbstermächtigung.

Das nachstehende Beispiel veranschaulicht, dass es sinnvoll sein kann, sich selbst als in Machtstrukturen verhaftet zu erkennen und trotzdem widerständig zu handeln. Es kann darüber hinaus zweckmäßig sein zuzugeben, dass die eigenen Lebensumstände nicht immer unter ausschließlich eigenem Einfluss stehen, und zu sehen, dass vieles nicht einfach kontrolliert werden kann.

Anhand des Umgangs mit Lebenskrisen bei Frau N. und Frau D. wird die illusionäre Kraft von Autonomie gut fassbar: Die Erfahrung des absoluten Verlusts von Mitsprache – des Gefühls, es werde nur mehr über sie verfügt – kommt in beiden Geschichten zur Sprache. Selbstbestimmung zeigt sich in beiden Fällen als Prozess des Wiedererlangens von ‚Boden unter den Füßen‘. Die Erfahrung, gewisse Verhältnisse hinnehmen zu müssen, sich damit auseinandersetzen zu können, aber letztendlich keinen Einfluss zu haben und somit nicht aus souveräner Position handeln zu können, ist hier Teil der Wiedererlangung von einem Stück Autonomie. Frau D. bringt nach der Trennung vom Ehemann die Erfahrung des ‚Selber-Könnens‘ sowie die Distanzierung von alten Idealen ein Stück weiter. Frau N. rückt die Möglichkeit, autonome Entscheidungen ohne Einfluss anderer zu treffen, ins Zentrum. In beiden Geschichten spielt die Unterstützung durch andere – also eine starke relationale Komponente – eine wichtige Rolle. Entscheidend scheint letztendlich aber das Handeln trotz der widrigen Umstände, der Umgang mit den Hindernissen. Selbstbestimmung ist eine kraftvolle Vorstellung, aber eine Illusion. Für Frau D. dürfte diese Illusion auch tatsächlich an die Zeit der Krise gebunden sein, denn sie erklärt, dass ihr Selbstbestimmung insgesamt im Leben nicht so wichtig sei. Sie hätte sich nun bewiesen, dass sie es alleine schafft, jetzt sei wieder Zeit für etwas anderes. Auf dem Weg aus der Krise wurde die Illusion jedoch benützt, um gegen die Fremdbestimmung anzugehen (Müller 2007, S. 288f.).

Emanzipation: nie Zustand, immer Prozess

In den folgenden Abschnitten wird der Begriff „Emanzipation“ als Handlungs- bzw. Prozesskategorie verhandelt. An der Position des Gynozentrismus in der Erwachsenenbildung soll nachgezeichnet werden, unter welchem Blickwinkel Geschlechtergerechtigkeit noch verstanden wird. Abschließend wird aufgezeigt, dass Emanzipation (und Autonomie) nicht ohne kritische Selbstreflexion auskommt, will sie Geschlechtergerechtigkeit zu verwirklichen suchen.

Obzwar der Begriff „Emanzipation“ vielfach missbräuchlich verwendet wird – Individualisierung beispielsweise hat nicht ursächlich und direkt mit Befreiung aus Abhängigkeitsverhältnissen zu tun – und ihm ein Hauch von Antiquiertheit anhaftet – bloßer Gegenstand der ewig gestrigen Emanzen – kann er sich gleichzeitig seiner Inflation nicht erwehren: Kinder emanzipieren sich von ihren Eltern, die Eltern wiederum emanzipieren sich Zeit ihres Lebens von den Großeltern ihrer Kinder. Haustiere emanzipieren sich von ihren BesitzerInnen und PolitikerInnen befreien sich von ihren Parteien. Frauen befreien sich nach wie vor von ihren Männern. Männer befreien sich neuerdings auch. Bedient man sich dieser Klischees, ist es ein Leichtes ins Fahrwasser der Lächerlichkeit abzudriften. Sie machen aber deutlich, dass es sich hierbei keineswegs um eine Bestrebung handelt, die von allen einhellig befürwortet wird. Die Mächtigen UND die Ohnmächtigen fürchten um ihre gewohnte Position im Gefüge.

Ernesto Laclau geht davon aus, dass das Verhältnis zwischen Unterdrückten und Unterdrückenden erst dann prekär wird, wenn es zu schwanken droht (vgl. Laclau 2002, S. 44). Emanzipation oder Befreiung macht sich oft erst unter den Vorzeichen von Furcht und Drohung bemerkbar. Denn im Vergleich zum Begriff „Freiheit“ als ein Zustand, der angestrebt werden will, aber dennoch nie zur Gänze erreicht wird, ist Emanzipation nie Zustand, sondern immer Prozess und Hinbewegung (in Anbetracht einer Konstruktion, die sich Freiheit nennt) oder eben Drohung (vermittels der Unvorstellbarkeit von radikaler Freiheit und vielmehr der konkreten Vorstellbarkeit bzw. Nähe von Oppression). Die Hinbewegung als Emanzipation FÜR bessere Alternativen der Lebensgestaltung einerseits und andererseits die Drohung als Loslösung VON etwas, das nicht mehr gewollt oder geduldet wird, sind zwar unterschiedliche Formen des Zugangs, können jedoch mit der gleichen Qualität aufwarten: mit der Qualität der Veränderung.

Radikalität in der Erwachsenenbildung?

Vom akademischen Diskurs weitgehend „stiefmütterlich“ behandelt, weil zu banal, zu unwissenschaftlich, erregt beispielsweise die Position des Gynozentrismus immer wieder Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung und in der alltäglichen Lebenspraxis.

Der gynozentrische Feminismus postuliert die grundsätzliche Ungleichheit der Geschlechter. Das Weibliche wird zu einem ontologischen Status erhoben, das unabhängig von Kultur und Geschichte in seinem Wesen gleich bleibt. Demgemäß geht es um die (Wieder-)Entdeckung und Anerkennung von Weiblichkeit. Diese Position ist – als Pendant zum Androzentrismus – insofern eine radikale, als mit der gynozentrischen Geschlechterdifferenz eine Höherbewertung der Frau einhergeht. Das Adjektiv „weiblich“ ist hier nicht nur untrennbar mit dem Subjekt Frau verbunden, sondern zieht eine Phalanx an feststehenden Glaubenssätzen über Weiblichkeit bzw. Geschlecht nach sich. Diese Entwicklung hat seit den 1990er-Jahren auch Einzug in das breite Angebot der Erwachsenenbildung gehalten.

Christina Thürmer-Rohr zufolge zeigen sich derart Angebote wie etwa „*Workshops zu Menstruations- und Mondzyklus, Kräuterweihe, Tanz und Körper, Göttinnenkult, Matriarchats- und Urmütterforschung*“ (Thürmer-Rohr 1995, S. 88). Zahlen aus Erwachsenenbildungseinrichtungen belegen den starken Zulauf rund um Selbstverteidigung, Fitness-Training und Gesundheitsbildung. Zwar muss betont werden, dass derartige Angebote nicht unmittelbar mit radikal gynozentrischem Gedankengut in Verbindung stehen müssen, die damit die Sehnsucht nach Selbststabilisierung, Rückgewinnung und Neugestaltung „weiblichen“ Lebensverständnisses und die Abkehr vom körperfernen, leistungsbezogenen, „männlichen“ Erfolgsdenken stillen sollen. Diese Medaille hat dennoch zwei Seiten: Einerseits treten gesellschaftspolitisch motivierte Ziele in den Hintergrund. Ein Rückzug ins naturhaft Weibliche erschwert es, auf strukturell bedingte Ungerechtigkeiten zu antworten. Frau feiert und/oder bemitleidet sich im Stillen und vergisst auf den Kampf gegen tages- und lokalpolitische Probleme. Andererseits leben gerade solche Ideologien vom absoluten Frau-Sein relativ gut im Einklang mit patriarchalen Gesellschaftsstrukturen. Beide Geschlechter, denn zwei gibt es offenbar mit ontologischer Sicherheit, wissen, wohin sie gehören. Die Frau gebiert¹ (Kinder und ihre weibliche Intuition), sie stillt² (Kinder und die Bedürfnisse aller), sie erzieht³ (Kinder und Erwachsene), und pflegt⁴ (alle und natürlich auch sich selbst). Sie hört

¹ mit Vagina, Seele und Gebärmutter

² mit Brüsten, Hipp und Trost

³ mit Strenge, Nachsicht und Professionalität

⁴ mit Zunge, Händen und Nivea

zu (im Familienkreis wie auch in mittleren Managementetagen) und ruht (in sich wie auch im Kosmos).

Bei allem Verständnis für die Faszination dieser Position bleibt dennoch zu fragen, inwiefern sie sich für eine grundlegende Veränderung des hegemonialen Geschlechterverhältnisses eignet. Emanzipation beispielsweise, verstanden als Befreiung von eben solchen Verhältnissen, kann mit Strategien der Referenz auf das originär Weibliche nicht eingelöst werden. Gynozentrische Tendenzen verweisen höchstens subtil, weil verkleidet, auf den Backlash von Unterdrückung im Hier und Jetzt.

Emanzipation in kritischer Selbstreflexion

Theorien, Leitgedanken und Ideen – so ausgefeilt sie sein mögen – sind immer anfechtbar und ständigen Reflexionen ausgesetzt. In Verbindung mit der These „Emanzipation in kritischer Selbstreflexion“ (vgl. Strametz 2004 S. 32f.) kann postuliert werden, dass Emanzipation in ihren konkreten Ausformungen gefordert ist, zu handeln. Jede Handlung, jede (Denk-)Bewegung unterwirft sich allerdings der Entscheidung, die auch eine falsche, fehlerhafte sein kann. Weder reiner Aktionismus noch abgehobene Rede sind der Sache dienlich; sie verführen gleichermaßen zu bewusster Ideologie. Die Frage ist immer noch, was will und was kann erreicht werden, ohne den Weg aus den Augen zu verlieren.

Es bedarf zuerst eines prinzipiellen Veränderungswillens – egal, ob dieser Wille von gesellschaftlicher, politischer oder von individueller Seite herrührt. Dieser konstatierte Wille ist mit Achtsamkeit zu nutzen, um nicht etwa einem subtilen Unbehagen Vorschub zu leisten, das sich als Scheinemanzipation entpuppt und so an der grundsätzlichen Ungerechtigkeit nichts verändert. Diese Gedankengänge stellen Überlegungen dar, was eine feministische Erwachsenenbildung zu tun imstande sein sollte, um Emanzipation nicht nur auf ideologischer oder theoretischer Ebene darzulegen, sondern dort, wo nach emanzipatorischen Möglichkeiten auf der konkreten Handlungsebene gesucht wird. Und der Wille ist in den Einzelnen als auch in größeren Zusammenhängen der Gesellschaft wahrzunehmen.

Wieweit aber ist es gut und legitim, nicht immer und allzeit für seine Wünsche und Bedürfnisse zu kämpfen? Was ist das Verführerische und auch Vernünftige an einer „Nicht-Emanzipation“? Es ist daran, sich Gedanken zu machen, welche Funktion es hat, nicht alles zu verwirklichen, was man will. – Um etwa Stabilität und Sicherheit im Lebenskonzept zu wahren, könnte ein nicht ganz abwegiger Grund sein. Das System bleibt erhalten, jede und jeder hat ihren bzw. seinen Platz im Gefüge, es gibt keine Überraschung und keine

Erschütterung. Darf frau heute nicht-emanzipiert sein? Muss frau heute immer etwas wollen und kämpfen? Wann tut der Rückzug gut? Emanzipation könnte nicht nur Kampf und Rebellion, sondern auch Rückzug und Nicht-Handeln sein, um sich aus der (gesellschaftlichen) Distanz heraus wieder klar zu werden, was die Einzelne will und was ihr gut tut.

Im Erkennen eines Versuches hin zur Veränderung kann wohl ein emanzipatorischer Funke ausgemacht werden. Die Frage ist jedoch, genügt Leidensdruck, das heißt, genügt es wahrzunehmen, etwas nicht mehr zu wollen? Und – nun mit kritischem Blick auf die feministische Erwachsenenbildung als Institution: Müssen Frauen mit Programmen und (fremdbestimmten) Konzepten aus der Erwachsenenbildung überhäuft werden, wenn sie scheinbar selbst zu schwach sind, ihre Situation oder ihr Leben zu einem besseren hin zu verändern?

Ausblick

Es geht nicht um die Ansammlung eines Vorrats an guten Lebensplänen. Vorgaben und Programmatiken auszurufen, um Autonomie und Emanzipation – und in gleicher Weise Befreiung und Kritikfähigkeit – zu erlangen, wäre nur ein Widerspruch in sich. Lediglich in der Erkenntnis auch eigener Begrenztheit und im Konstatieren wahrgenommener Unfreiheit und Ungerechtigkeit wird zugleich der Blick frei für andere Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Der Versuch also bzw. die Wahrnehmung und Bereitschaft zur Veränderung ist schon einmal ein guter Anfang.

Literatur

Verwendete Literatur

- Christof, Eveline et al. (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Budrich.
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia und Kant.
- Müller, Lydia (2007): „Ich will jetzt nicht funktionieren“. Eine qualitativ-empirische Studie als Beitrag zum Autonomiediskurs aus feministischer Sicht. Wien (unveröff. Diplomarbeit).
- Pauer-Studer, Herlinde (2000): Autonom leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rössler, Beate (2003): Bedingungen und Grenzen von Autonomie. In: Pauer-Studer, Herlinde/Nagl-Docekal, Herta (Hrsg.): Freiheit, Gleichheit und Autonomie. Wien: Oldenbourg, S. 327-357.
- Strametz, Barbara (2004): Emanzipation im historischen Wandel. Eine empirisch-qualitative Studie über aktuelle Lebensentwürfe von Frauen – Implikationen für die feministische Erwachsenenbildung. Wien (unveröff. Diplomarbeit).

Thürmer-Rohr, Christina (1995): Denken der Differenz. Feminismus und Postmoderne. In: Sozialwissenschaftliche Forschung. 18. Jg., Heft 39, S. 87-97.

Weiterführende Literatur

Benjamin, Jessica (2002): Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse. Frankfurt am Main/Basel: Stroemfeld Verlag.

Benjamin Jessica (1994): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt am Main: Fischer.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.



Foto: K. K.

Mag.ª Lydia Müller

Studium der Psychologie an der Universität Wien. Bis 2005 Mitarbeit an einer Studie zu feministischer Bildungsarbeit. Bis Anfang 2006 freie Mitarbeiterin beim Verein LEFÖ-IBF in der psychosozialen Beratung und Betreuung von Migrantinnen; Angestellte beim Verein Bassena Stuwerviertel in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Seit November 2007 Mitarbeiterin des Vereins Wiener Frauenhäuser.

E-Mail: [lili.mueller\(at\)gmx.at](mailto:lili.mueller(at)gmx.at)

Internet: <http://www.frauenhaeuser-wien.at/index.htm>

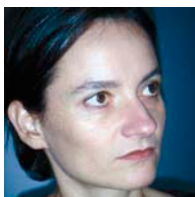


Foto: K. K.

Mag.ª Barbara Strametz

Studium der Pädagogik und Psychologie an der Universität Wien. Bis 2005 Mitarbeit an einer Studie zu feministischer Bildungsarbeit. Bis September 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bildnerischen Erziehung, Kunstuniversität in Linz. Derzeit Lektorin für gendersensible Pädagogik an der Kunstuniversität in Linz.

E-Mail: [barbara.strametz\(at\)ufg.ac.at](mailto:barbara.strametz(at)ufg.ac.at)

Internet: <http://www.ufg.ac.at>

Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz

von Gudrun Perko und Leah Carola Czollek, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Gudrun Perko und Leah Carola Czollek (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 45.025 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Didaktik, Gender, Gender Mainstreaming, Diversity, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, Intersektionaler Ansatz, Intersektionalität, Checklisten für Gender und Diversity gerechte Didaktik

Abstract

Gender Mainstreaming (GM) ist in aller Munde. Theoretische und auf verschiedene Praxisfelder hin orientierte Beiträge sind zahlreich. Ebenso zahlreich sind Veranstaltungen an Hochschulen, Universitäten und im Erwachsenenbildungsbereich über eine Gender gerechte Didaktik. Kaum thematisiert wird in diesem Zusammenhang das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG, Deutschland). Selten gefragt wird nach Verbindungsmöglichkeiten des GM und AGG. Doch sind Institutionen über das GM und das AGG angehalten, Gender und Diversity Gerechtigkeit aktiv auf allen Ebenen zu forcieren. Ein Teil davon ist die Gender und Diversity gerechte Didaktik.

In diesem Beitrag geht es um eine zweifache Verknüpfung: Zunächst wird der intersektionale Ansatz vorgestellt, mit dem Gender und Diversity Gerechtigkeit in (Bildungs-)Institutionen (u.a. in Fach-/Hochschulen, Universitäten, im Erwachsenenbildungsbereich) vorgeschlagen wird. Weiters wird – ebenso im Sinne des intersektionalen Ansatzes – skizziert, was eine Gender und Diversity gerechte Didaktik inkludiert. Mit dieser Verknüpfung wollen die Autorinnen (auch) betonen, dass Didaktik nie losgelöst von ihrer institutionellen Eingebundenheit zu denken ist.

Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz

von Gudrun Perko und Leah Carola Czollek, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Gender Mainstreaming (GM) und Gender gerechte Didaktik sind in vieler Munde. Kaum thematisiert wird in diesem Zusammenhang das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz¹ (AGG). Selten gefragt wird nach Verbindungsmöglichkeiten des GM und AGG. Doch sind Institutionen über das GM und das AGG angehalten, Gender und Diversity Gerechtigkeit aktiv auf allen Ebenen zu forcieren. Ein Teil davon ist die Gender und Diversity gerechte Didaktik.

In unserem Beitrag geht es um eine zweifache Verknüpfung:

- Zunächst stellen wir den intersektionalen Ansatz vor, mit dem Gender *und* Diversity Gerechtigkeit in (Bildungs-)Institutionen² vorgeschlagen wird.
- Weiters skizzieren wir – ebenfalls im Sinne des intersektionalen Ansatzes –, was eine Gender und Diversity gerechte Didaktik inkludiert.

Mit dieser Verknüpfung wollen wir auch betonen, dass Didaktik nie losgelöst von ihrer institutionellen Eingebundenheit zu denken ist.

Die Ausführungen sind in vier Bereiche gegliedert: (1) Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes (GM, AGG); (2) Konkretisierung des intersektionalen Ansatzes in der Lehre und der Erwachsenenbildung; (3) Checklisten zur Umsetzung für eine Gender und Diversity gerechte Didaktik und (4) Resümee.³

Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes

Über einen intersektionalen Ansatz kann die Verknüpfung von Gender und Diversity in der Praxis Berücksichtigung finden. Das bedeutet auf der allgemeinen Ebene: vorhandene Grundlagen gleichzeitig einzubeziehen, auf der konkreten Ebene: Intersektionalität als didaktische Herangehensweise zu forcieren.

¹ Rechtslage in Deutschland.

² Der Begriff „(Bildungs-)Institutionen“ umfasst Fachhochschulen, Hochschulen, Universitäten und den Erwachsenenbildungsbereich.

³ Der Beitrag basiert auf unserer Konzeption von Trainings, wie wir sie an Hochschulen, Universitäten und in Erwachsenenbildungsbereichen zu diesem Thema durchführen.

Die Verknüpfung von GM und Queer Studies sowie AGG und Diversity Theorien

Der intersektionale Ansatz basiert zunächst auf der Einbeziehung zweier Gesetzesgrundlagen: des Gender Mainstreaming (GM) und des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Als inhaltliche Erweiterung können Queer Studies und spezifische Diversity Ansätze herangezogen werden.

Die Bedeutung des Gender Mainstreaming für (Bildungs-)Institutionen⁴

„Gender Mainstreaming“ wurde als Begriff 1995 im Rahmen der 4. Weltfrauenkonferenz der UNO in Beijing kreiert und steht in einem historischen Zusammenhang mit dem Feminismus. Der Begriff wurde von der EU aufgenommen und im Amsterdamer Vertrag 1999 festgehalten: Aufgabe der EU-Gemeinschaft ist es, aktiv „Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern“ (Art.2, Art.3, Abs.2). Der Amsterdamer Vertrag muss von allen EU-Mitgliedstaaten umgesetzt werden, wobei Staaten verpflichtet sind, über den Umsetzungsprozess auf EU-Ebene zu informieren. Nationale Rechtsgrundlagen fordern die Umsetzung von GM als Top-Down-Prinzip.

Für (Bildungs-)Institutionen bedeutet die gesetzliche Verankerung von Gender Mainstreaming:

- GM als neue Strategie der Gleichstellungspolitik und als Querschnittsaufgabe in den Institutionen zu verstehen.
- Die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von Entscheidungsprozessen und Maßnahmen so zu betreiben, dass in jedem Bereich und auf allen Ebenen die Ausgangsbedingungen der Geschlechter und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden, um auf das Ziel einer tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern hinwirken zu können.

Die Verankerung von GM bedeutet demnach, dass alle Ebenen einer Institution „gegendert“ und dahingehend evaluiert werden müssen. Das führt auch zur Notwendigkeit einer Gender gerechten Didaktik.

Mögliche Erweiterungen des GM durch Queer Studies

Queer Studies würden eine Erweiterung des Terminus „Gender“, wie er im Gender Mainstreaming als „Mann“/„Frau“ gedacht wird, ermöglichen. Dieser Einbezug könnte

⁴ Aufgrund der zahlreichen Ausführungen zu Gender Mainstreaming beschränken wir uns hier auf knappe Angaben (siehe dazu ausführlicher Quer – denken, lesen, schreiben 11/2005.).

bedeuten, dass eine anerkennende Wahrnehmung der existierenden Genderpluralität in seiner Vielfalt und seinen mannigfaltigen Variationen möglich werden würde. So würde der Begriff „Gender“ nicht ausschließlich für Frauen und Männer, sondern auch für Transgender, Intersexuelle, Drags etc. stehen, die sich gemäß ihrer Selbstdefinition oftmals als eigene Geschlechter und nicht nur als Variationen von Mann/Frau bezeichnen (siehe dazu Perko 2005; 2006; 2007a; 2007b; Czollek 2004).

Die Bedeutung des AGG für (Bildungs-)Institutionen

Die zweite Rechtsgrundlage, das AGG, in Deutschland in Kraft getreten im August 2006,⁵ ist sehr komplex und kann hier nur kurz in Bezug auf (Bildungs-)Institutionen und Didaktik skizziert werden.

Das AGG ist die Umsetzung von vier Europäischen Richtlinien:

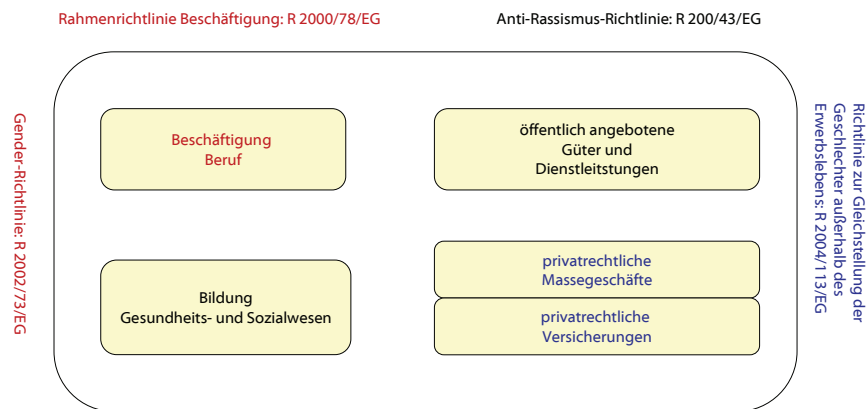
- Antirassismus-Richtlinie: Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der „Rasse“⁶ oder der ethnischen Herkunft (ABl. EG Nr. L 180 S. 22).
- Rahmenrichtlinie Beschäftigung: Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (ABl. EG Nr. L 303 S.16).
- Gender-Richtlinie: Richtlinie 2002/73/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. September 2002 zur Änderung der Richtlinie 76/207/EWG des Rates zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen (ABl. EG Nr. L 269 S. 15).
- Richtlinie zur Gleichstellung der Geschlechter außerhalb des Erwerbslebens: Richtlinie 2004/113/EG des Rates vom 13. Dezember 2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen (ABl. Nr. L 373 vom 21/12/2004 S. 37-43).

⁵ In ähnlichem Wortlaut findet sich dieses Gesetz in der österreichischen Landesgesetzgebung. Siehe dazu beispielsweise das Vorarlberger Landesgesetz über das Verbot der Diskriminierung (2005): http://www.ris2.bka.gv.at/Dokumente/LrVbg/LRVB_0910_000_20050601_99999999.html

⁶ In dieser Richtlinie wie auch im AGG Deutschland wird der Begriff „Rasse“ verwendet. Wir stellen ihn unter Anführungszeichen und richten uns damit gegen dessen Verwendung, denn der Begriff „Rasse“ zeigt eine hergestellte Hierarchie von Menschen an, indem er Unterschiede im negativen Sinne konstruiert.

Das AGG umfasst also unterschiedliche Bereiche:

Abb. 1: Bereiche des AGG



Quelle: eigene Darstellung

Diese Richtlinien beziehen sich im AGG auf „Personenbezogene Merkmale“ („Rasse“/ ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Identität). Das bedeutet: Es darf keine mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung und keine Belästigung (inkl. sexueller Belästigung) von Personen oder Personengruppen, die jene „Personenbezogene Merkmale“ aufweisen, geben.

Das richtet sich auf bestimmte sachliche Anwendungsbereiche, u.a. auf:

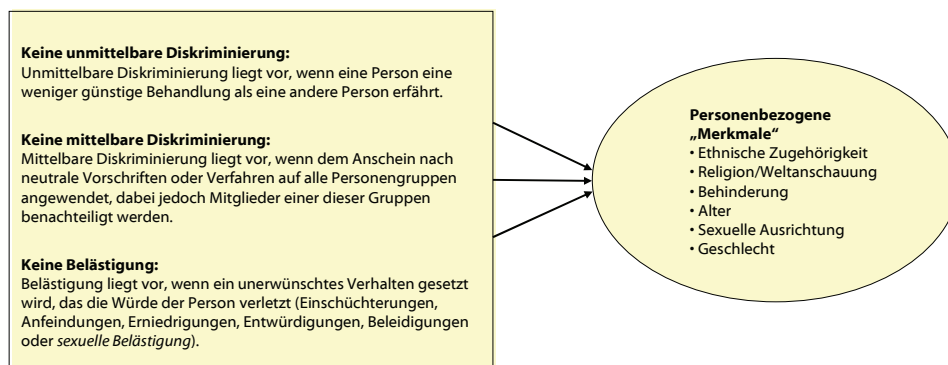
- die Bedingungen (einschließlich der Auswahlkriterien und der Einstellungsbedingungen) für den Zugang zur Erwerbstätigkeit und für den beruflichen Aufstieg
- die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen (einschließlich des Arbeitsentgelts und der Entlassungsbedingungen)
- den Zugang zu Berufsberatung, Berufsbildung, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung sowie Umschulung und praktische Berufserfahrung
- den Sozialschutz (einschließlich der sozialen Sicherheit und der Gesundheitsdienste) und auf
- Bildung.

Aus dem AGG entstehen Rechte, aber auch Pflichten:

- Aushangpflicht (§12 Abs. 5 AGG: Allen Mitarbeitenden muss das AGG zugänglich gemacht werden)
- Schulungspflicht (§12 Abs. 2 AGG: Alle Vorgesetzten und Mitarbeitenden müssen zum AGG geschult werden)
- Sorgfaltspflicht (§12 Abs.1 AGG: Es müssen vorbeugende Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung ergriffen werden).

Für (Bildungs-)Institutionen bedeutet das AGG:

Abb. 2: Bedeutung des AGG für die (Bildungs-)Institutionen



Quelle: eigene Darstellung

Sind (Bildungs-)Institutionen gesetzlich dazu angehalten, das AGG zu berücksichtigen, so gilt das nicht in juristisch gleicher Weise für die Didaktik. Doch sind Lehrende und TrainerInnen über das AGG zu einer Diversity gerechten Didaktik aufgefordert.

Mögliche Erweiterungen des AGG durch Diversity Theorien

Diversity Ansätze in Bezug auf soziale (und politische) Institutionen würden eine Erweiterung des AGG ermöglichen. Zum einen berücksichtigen sie ein Mehr an relevanten Kategorien, u.a. den kulturellen Hintergrund, die Hautfarbe, die soziale Klasse. Zum anderen forcieren spezifische Diversity Ansätze die Umsetzung eines ganzheitlichen Diversity Konzeptes im Zeichen der Intersektionalität (siehe dazu Perko/Czollek 2007; Broden/Mecheril 2007; Czollek 2005; Stuber 2004; Mecheril/Rosenstreich 2005).

Der politisierte Diversity Ansatz und die Umsetzung eines ganzheitlichen Diversity Konzeptes

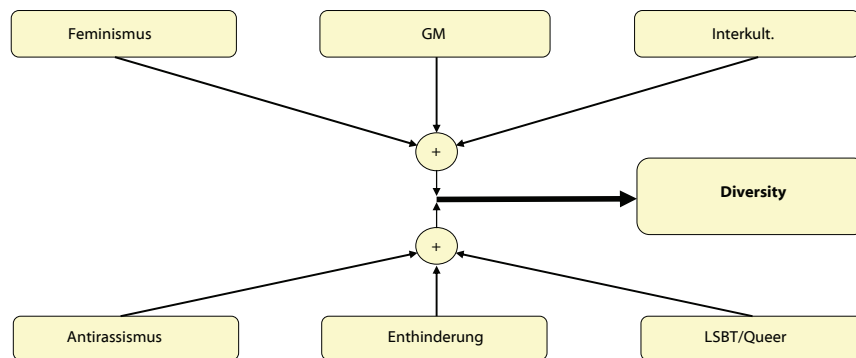
Der Begriff „Diversity“ wird zur Zeit in einen engen Zusammenhang mit einem wirtschaftlichen Konzept gebracht, das die Bindung von Arbeitskräften an das Unternehmen und die Schaffung neuer Absatzfelder durch das Ansprechen bestimmter „neuer“ Zielgruppen verfolgt. Vielfalt wird als besondere Chance und als Wettbewerbsvorteil begriffen. Die Profitmaximierung der Unternehmen steht dabei im Vordergrund. Innerbetrieblich geht es zwar auch um das Wohlbefinden der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, doch werden Hierarchien, die Verteilung von Ressourcen und Gerechtigkeit, soweit sie Profitinteressen negativ berühren würden, nicht infrage gestellt.⁷

Sprechen wir in unserem Beitrag von einem ganzheitlichen Diversity Konzept, so verstehen wir darunter einen politisierten Ansatz, dessen Ziel sich nicht an Profitmaximierung ausrichtet. Dieser Ansatz geht davon aus, bestehende Theorie- und Handlungsansätze (z.B. Interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming, Feminismus) miteinander zu verbinden. Unsere Konzeption zeigt ein Diversity Modell, in dem Differenzlinien und gesellschaftliche Regulativa, über die der Status von Menschen bestimmt wird, reflektiert und mit einem intersektionalen Zugang in der Praxis berücksichtigt werden.

Diversity in der Verknüpfung bestehender Theorie- und Handlungsansätze: Als ganzheitliches Diversity Konzept enthält dieses Modell (siehe Abb. 3) sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze, ist aber nie nur die Summe aller Teile. Es ist ein eigenes Projekt: zugunsten der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen.

⁷ Die Annahme, Diversity (Diversity Managing) sei ein neuer Einfall der Wirtschaft gewesen, erweist sich als falsch. So sind Diversity Ansätze in Forschungen der Sozialanthropologie, der Philosophie oder der Sozialwissenschaften etc. schon seit längerer Zeit bekannt. Auf praktisch-politischer Ebene gab es Diversity Ansätze in Bürgerrechtsbewegungen oder Frauenbewegungen etc.

Abb. 3: Ganzheitliches Diversity Konzept



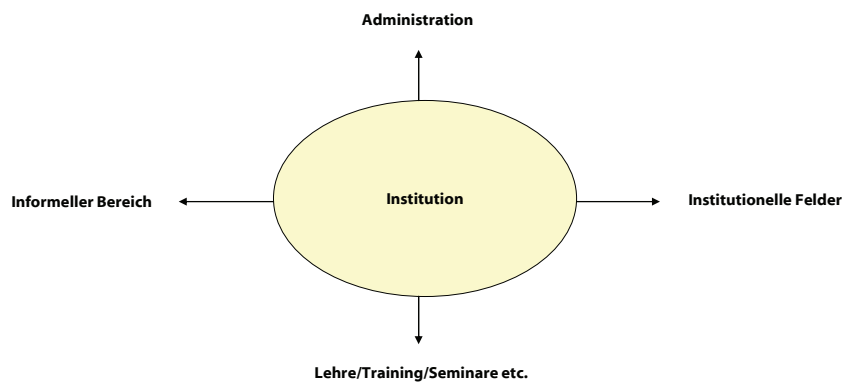
Quelle: eigene Darstellung

Mit einer solchen Auffassung von Diversity werden ein gesellschaftliches Phänomen und eine Praxis beschrieben, in der es um die Berücksichtigung von Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität in mehr oder minder homogenen Institutionen und Praxen geht. Inhaltlich setzt diese Vorstellung bei bestehenden Gesellschaftsanalysen an und nimmt jene Ansätze auf, denen es um die Aufhebung von Hierarchien und Teilung der Gesellschaft in Macht und Nicht-Macht, in Chancen-Haben und Chancen-Nicht-Haben etc. geht (siehe dazu auch Arendt 1967; Castoriadis 1984).

Als theoretisches Modell geht es von der Intersektionalität in der Verknüpfung bereits vorhandener Theorien und Handlungsansätze aus. Als praktisches Konzept zielt es auf gleiche Chancen für alle Menschen, unabhängig von dem jeweiligen kulturellen Hintergrund, von Religion, Hautfarbe, Alter, Geschlecht, Geschlechterrolle, sexueller Orientierung, Klasse sowie körperlicher Verfasstheit und unabhängig von der „Nützlichkeit“ des jeweiligen Menschen. Greifen wir Diversity affirmativ auf, so in erster Linie deshalb, weil es ein Instrumentarium für die Benennung von und den anerkennenden Umgang mit Differenzen zwischen Menschen ist mit dem Ziel, jene Differenzen zugunsten von Gleichberechtigung nicht aufzuheben, sondern zu enthierarchisieren.

Fragen der Motivation und Reflexion der Handlungsfelder: (Bildungs-)Institutionen, die Diversity umsetzen wollen, müssten nach ihrer Motivation fragen, um entscheiden zu können, was sie eigentlich konkret umsetzen wollen. Sie müssten sich fragen, welche internen und externen Ziele sie verfolgen wollen. Die Reflexion der Handlungsfelder in der Institution spielt eine wesentliche Rolle.

Abb. 4: Reflexion der Handlungsfelder in der Institution



Quelle: eigene Darstellung

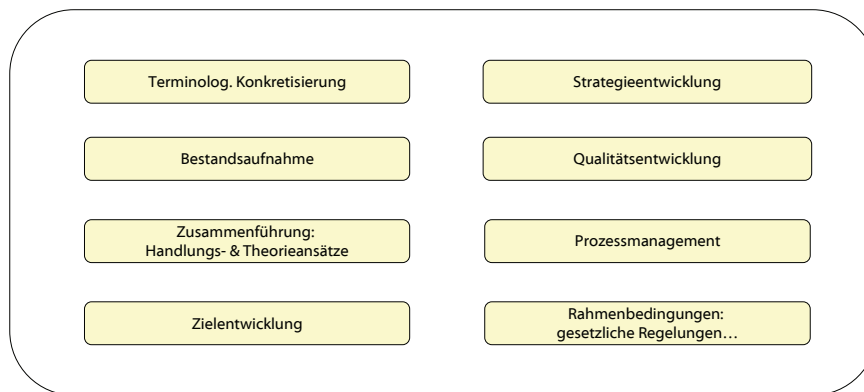
Neben der Reflexion der Handlungsfelder sind u.a. folgende Überlegungen zentral:

- Welche Ziele sollen kurzfristig, mittelfristig und längerfristig erreicht werden?
- Was sind die internen und externen Zielsetzungen?
- Welche Themen- und Arbeitsfelder (inklusive Personalpolitik) sollen wie verändert werden?
- Welche Rahmenbedingungen (Vereinsrecht, Arbeitsrecht, Staatsbürgerschaftsrecht, Aufenthaltsrecht etc.) existieren?
- Wo und wie ist die Institution eingebunden (gesellschaftliches Spannungsfeld)?

Erst wenn diesen Überlegungen nachgegangen wurde, wird deutlich, was im Namen des Diversity umgesetzt werden soll.

Überlegungen zu einem strategischen Gesamtkonzept Diversity: Interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming etc. weisen auch in (Bildungs-)Institutionen darauf hin, dass das Thema „Diversity“ aufgenommen wird. Doch werden Fragen, die sich dazu ergeben, mit jeweils isolierten Ansätzen beantwortet. Insofern bedarf es eines strategischen Gesamtkonzepts zur Umsetzung von Diversity (und Diversity Managing) in Institutionen. Zur sinnvollen Verwirklichung wären folgende Elemente zu berücksichtigen (siehe dazu auch Schröder 2006).

Abb. 5: Elemente zur sinnvollen Umsetzung von Diversity in Institutionen



Quelle: eigene Darstellung

Terminologische Konkretisierung: Um begriffliche Klarheit zu schaffen, könnte die Differenzierung übernommen werden, die Stuber in Bezug auf Unternehmen der Wirtschaft vorschlägt (siehe Stuber 2004):

- diversity (klein geschrieben) in der Bedeutung von Vielfalt und
- Diversity (groß geschrieben) in der Bedeutung eines umfassenden Konzeptes für die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Lebensstilen und Lebensentwürfen.

Bestandsaufnahme: Eine Bestandsaufnahme von (Bildungs-)Institutionen ist der Ausgangspunkt für die Umsetzung eines ganzheitlichen Diversity Konzeptes und meint u.a. die Innenanalyse (statistische Analyse der bestehenden Vielfalt in sozialen Organisationen und Institutionen) und die Außenanalyse (Analyse der (demografischen) Strukturen der Zielgruppen).

Zusammenführung bestehender Handlungs- und Theorieansätze: Handlungs- und Theorieansätze wie Interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming, aber auch feministische Ansätze, Queer Studies u.v.m. könnten in ihrer Zielsetzung, in ihren Forderungen und Inhalten aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Entgegen der Konkurrenz, die oft zwischen ihnen ausgetragen wird, käme ihr Zusammendenken der jeweiligen Zielgruppe zugute. Ein ganzheitliches Diversity Konzept enthielte sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze, wäre aber, wie erwähnt, nie nur die Summe aller Teile, sondern ein eigenes Projekt: zugunsten der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen.

Zielentwicklung meint die Entwicklung eines Leitbildes in Hinblick auf die Frage, was sein soll. Dabei kann Diversity als Querschnittsaufgabe angesehen werden: auf der konzeptionellen, der institutionellen und der sozialräumlichen Ebene (also in den einzelnen Praxisfeldern). Analog zum Gender Mainstreaming und zur Interkulturellen Öffnung läge dieser Auffassung der Gedanke zugrunde, Vielfalt insgesamt zum Mainstream zu machen.

Strategieentwicklung meint der Frage nachzugehen, wie der Weg zum Ziel aussehen könnte. Hier können verschiedene Modelle herangezogen werden, die Antworten auf die Frage geben, wie die Orientierung hin zur Vielfalt in Institutionen stattfinden könnte: und zwar in Hinblick auf ein Umdenken und in Hinblick auf konkrete Maßnahmen in (Bildungs-)Institutionen.

Qualitätsentwicklung meint, Leitlinien für alle Bereiche einer Institution zu entwickeln. Bei der Qualitätsentwicklung wäre es - analog zum Gender Mainstreaming - wesentlich, das Top-Down-Prinzip (als Aufgabe der Leitungsebene) mit dem Bottom-Up-Prinzip (Bewegung von unten) zu verknüpfen. Denn so können Erfahrungen und Kenntnisse der Mitarbeitenden aus ihren jeweiligen Fachbereichen im Dialog mit der Leitungsebene einbezogen werden.

Personalentwicklung: Zum Qualitätsmanagement gehört auch die Qualifizierung der MitarbeiterInnen, weil die Orientierung auf Diversity spezifische Kompetenzen im Umgang mit Diversity erforderlich macht. Es sind das u.a. zielgruppenorientierte Kenntnisse in sinnvoller Weise (individuelle, kulturelle, strukturelle Ebene), interkulturelle Kompetenzen, Gender- und Queerkompetenzen, Konfliktkompetenzen, Kommunikations- und Fragekompetenzen, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Anerkennung etc.

Prozessmanagement: Wesentlich ist das Controlling der Umsetzung eines Diversity Konzeptes in seinen einzelnen Schritten, also: kurz-, mittel- und langfristig. Auch hier kann bei bestehenden Ansätzen angeknüpft werden: z.B. Interkulturelles Training, Social Justice Training, Gendertraining.⁸

Rahmenbedingungen: u.a. Arbeitsrecht, Sozialhilferecht, Jugendhilferecht, Vereinsrecht, Gender Mainstreaming, Allgemeines Gleichbehandlungsrecht.

⁸ Seit 2001 führen Leah Carola Czollek und Heike Weinbach Social Justice und Diversity Trainings in Projekten und Unternehmen durch, indem sie diese sozialen und kulturellen Trennlinien bezogen auf strukturelle Ausgrenzungsmechanismen wie Rassismus, Antisemitismus, Vorurteile gegen Sinti und Roma, „Behinderten“feindlichkeit usw. bearbeiten (siehe Czollek/Weinbach 2007).

Die Implementierung von Diversity wäre so ein Professionalisierungsprozess, in dem Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung angesehen werden würde, und ein Prozess, an dessen Ende „soziale Gerechtigkeit“ (siehe dazu Weinbach 2006) und Chancengleichheit stehen können.

Konkretisierung des intersektionalen Ansatzes im Umgang mit Gender und Diversity in Lehre und Erwachsenenbildung

Im Rahmen der intersektionalen Analysen werden mittlerweile drei Zugangsweisen diskutiert:

- die inter-kategoriale,
- die intra-kategoriale
- und die anti-kategoriale.⁹

Eine sinnvolle Gender und Diversity gerechte Didaktik muss sich im Spannungsfeld dieser drei Zugangsweisen bewegen. Wird von „Kategorien“ gesprochen, so ist vorliegend u.a. die Rede von Gender, sexueller Orientierung, Hautfarbe, kultureller Herkunft, MigrantInnen, Nicht-MigrantInnen, Sprache, Religion, sozialer Klasse, Alter, Stadt/Land, Ability/„Behinderung“. Diese Kategorien zeigen in Erweiterung zum AGG jene Differenzlinien, über die der Status von Menschen bestimmt wird. In einer Gender und Diversity gerechten Didaktik können sie dahingehend reflektiert und berücksichtigt werden, ob didaktische Maßnahmen allen Unterschieden der Teilnehmenden an Weiterbildung, Trainings, Seminaren etc. gleichermaßen gerecht werden.

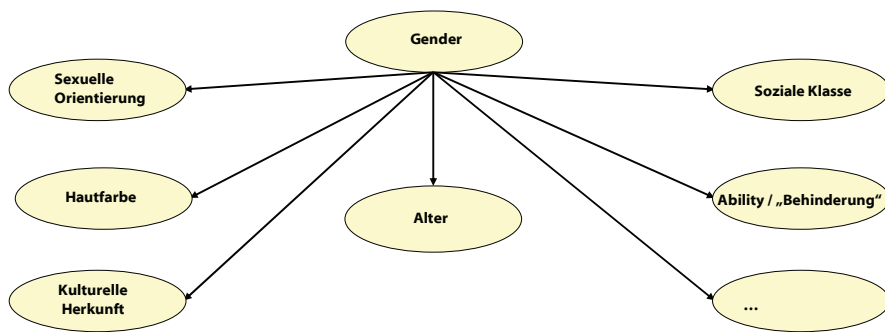
Die inter-kategoriale Zugangsweise

Mit einem inter-kategorialen Zugang werden die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Kategorien analysiert. In Bezug auf eine Gender und Diversity gerechte Didaktik ließe sich dieser Zugang am ehesten realisieren, wenn von einer Basiskategorie ausgegangen und gefragt werden würde, welche Wechselwirkung es z.B. zwischen Gender und anderen Kategorien gibt.

⁹ Der Begriff „Intersectionality“ wurde 1987 von Kimberlé Crenshaw geprägt. Sie intendiert damit, die „Achsen der Differenz“ (gender/sexuality, race/ethnicity, class u.a.) in ihrer Verknüpfung zu denken und spricht von „Kreuzung“ als Überlagerung unterschiedlicher Formen von Diskriminierung (vgl. Crenshaw, p. 314-343; Knapp/Wetterer 2003, S. 14-48; McCall 2001).

Das Heranziehen von Gender macht aus zwei Gründen Sinn: einerseits weil Teilnehmende zumeist verschiedenen Geschlechts sind und andererseits weil das Verhältnis der Geschlechter in den meisten Gesellschaften als Basis der Unterscheidung sowie der Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Menschen fungiert.

Abb. 6: Der inter-kategoriale Ansatz

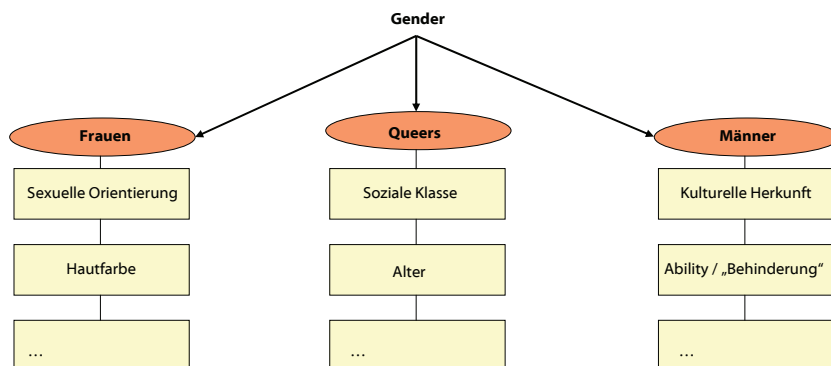


Quelle: eigene Darstellung

Die intra-kategoriale Zugangsweise

Mit einem intra-kategorialen Zugang werden Fragen von Differenz und Ungleichheit innerhalb einer Kategorie in den Blick genommen. Für eine Gender und Diversity gerechte Didaktik hieße das, in der Kategorie Gender interne Differenzen wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Die folgende Grafik stellt das exemplarisch in der Differenzierung des Begriffs „Gender“ durch Frauen, Queers (d.h. Transgender, Intersexuelle, Drags etc.) und Männer dar, die jeweils wiederum in sich mannigfaltige Unterschiede aufweisen.

Abb. 7: Die intra-kategoriale Zugangsweise am Beispiel der Differenzierung des Begriffs „Gender“ durch Frauen, Queers und Männer



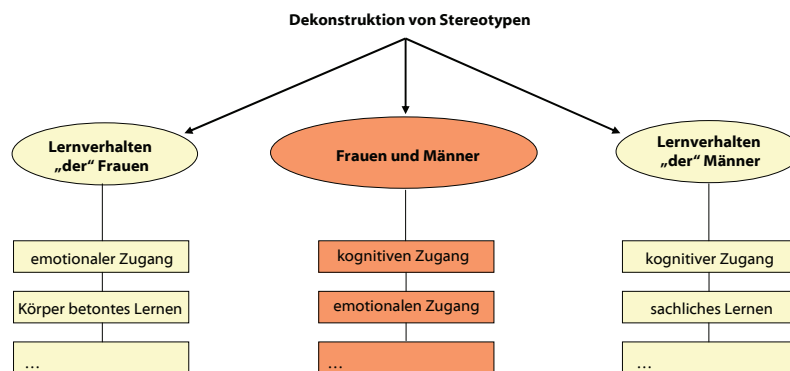
Quelle: eigene Darstellung

Die anti-kategoriale Zugangsweise

Mit einem anti-kategorialen Zugang wird die Konstruktion der Kategorien thematisiert und deren Dekonstruktion angestrebt. Für eine Gender und Diversity gerechte Didaktik könnte diese Zugangsweise bedeuten aufzuzeigen, wie z.B. Stereotypen von Frauen und Männern gesellschaftlich hergestellt werden. Gleichzeitig geht es darum, Stereotype zu dekonstruieren, d.h. aufzubrechen, zu transformieren und neue (Selbst-)Entwürfe in ihren Vielfältigkeiten zu zeigen.

Das spricht ein Dilemma an: Denn einerseits geht es um ein Aufmerksamsein für Differenzen, gleichzeitig sollten Teilnehmende dadurch aber nicht auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge verallgemeinernd festgeschrieben werden. Folgende Grafik zeigt den anti-kategorialen Ansatz am Beispiel des Lernverhaltens von Frauen und Männern.

Abb. 8: Der anti-kategoriale Ansatz am Beispiel des Lernverhaltens von Frauen und Männern.



Quelle: eigene Darstellung

Der Lehr- bzw. Bildungsraum als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft

Insgesamt geht der intersektionale Ansatz in seiner Mehrdimensionalität davon aus, dass der Lehr- bzw. Bildungsraum eine reduzierte Spiegelung der Gesellschaft, also der Mikrokosmos in Bezug auf den Makrokosmos ist. Hier finden sich bei den Teilnehmenden gesellschaftlich vorhandene Diversitäten. Dabei geht es nicht darum, eine Übung durchzuführen, mittels derer Teilnehmende einer Kategorie zugeordnet werden oder sie sich selbst zuordnen müssten. Vielmehr geht es um die Professionalisierung durch Reflexion und Wissensvertiefung zugunsten eines anerkennenden und gleichberechtigten Umgangs mit Diversitäten von Menschen (siehe dazu Perko 2004; Czollek 2003).

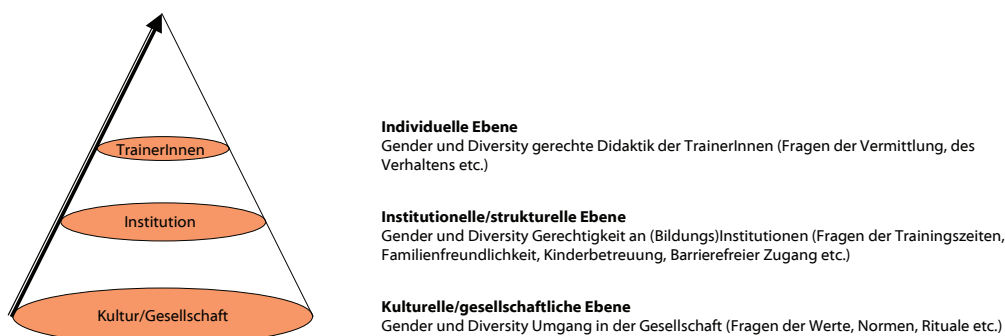
Checklisten für die Umsetzung einer Gender und Diversity gerechten Didaktik

Didaktik steht immer in Verbindung mit Inhalten und Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen, und zwar in der Wechselwirkung dreier Ebenen. Checklisten helfen bei der konkreten Umsetzung einer Gender und Diversity gerechten Didaktik.

Wechselwirkung von Inhalten und Handlungsfeldern: individuelle, institutionelle und kulturelle Ebene

Didaktik ist stets mit den Inhalten (wie z.B. Sprache, Kommunikation, TrainerInnenverhalten, Lehr- und Lernmethoden) und den Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen (z.B. Lehrraum: direkte Lehre; Virtuelle Lehre: E-Learning, Sprechstunde, Mentoring, Praxisbesuche) verbunden. Didaktik kann nie nur als individuelles Können oder Wollen einzelner Lehrender oder TrainerInnen betrachtet werden. So sind immer folgende drei Ebenen einzubeziehen, die sich wechselseitig bedingen:

Abb. 9: Drei Ebenen



Quelle: eigene Darstellung

Die Verknüpfung der drei Ebenen basiert zunächst auf der Internalisierung von Vorstellungen, Bildern etc. über Menschen, die auf individueller Ebene zum Tragen kommen. Im Hintergrund stehen Sozialisierungs- und Kulturierungsprozesse, von denen sich ein Subjekt nie gänzlich lösen kann. Würde die Didaktik der TrainerInnen abgekoppelt von der institutionellen oder kulturellen Ebene gesehen werden, so gebe es die Gefahr der negativen Moralisierung.

Kämen wir als TrainerInnen also einer Gender und Diversity gerechten Didaktik nicht in all ihren Dimensionen nach, so würde das einzig als unser Fehlverhalten angesehen und evaluiert werden. Doch ist es ohne institutionelles Tun nicht immer möglich, allen Diversitäten

gerecht zu werden. Und auch das institutionelle Tun ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verankerungen zu analysieren.

Nachstehende Checklisten sollen die Umsetzung einer Gender und Diversity gerechten Didaktik erleichtern. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sind als Anregung gedacht und sollen gemäß der Fachrichtungen modifiziert werden. Dabei geht es uns nicht um eine moralisierende Geste, sondern um das Aufzeigen möglicher und notwendiger Reflexionen in Bezug auf den Umgang mit Diversitäten von Teilnehmenden.

Checkliste 1: Eigene Gender und Diversity Kompetenzen

Wissen um/Kenntnisse haben von

- Konstruktionsprozessen von Gender und Diversity
- Gender und Diversity Ungerechtigkeiten
- Gender Brille, kulturelle Brille
- Strukturellen Bedingungen der Geschlechterverhältnisse und der Diskriminierungsverhältnisse qua Diversity Kategorien
- Sprachkompetenz (Gender und Diversity gerechte Sprache)
- Kommunikationskompetenz
- Konfliktkompetenz

Der Gegenstand unserer Trainings, Seminare etc. ist je nach Fachrichtung unterschiedlich. Deshalb ist es nicht immer möglich, das Wissen um und die Kenntnisse von den oben genannten Aspekten aktiv einzubringen. Doch kann es um den Erwerb respektive um die Vertiefung unseres Wissens gehen, um unsere Wahrnehmung des Lehr- bzw. Bildungsraums im Spannungsfeld eigener Internalisierungen und gesellschaftlicher Konstruktionen zu schärfen.

Beispiel: Gender-Brille

Gemäß der Sozialisation ist die eigene Gender-Brille zumeist bipolar. Zumeist werden Frauen und Männern jeweils bestimmte Verhaltensweisen oder Rollen zugeschrieben. Die Reflexion dieser Gender-Brille könnte heißen, unsere Zuschreibungen zu hinterfragen. Sie könnte auch bedeuten, unsere Wahrnehmung von zwei Geschlechtern zu reflektieren und zu fragen, ob es mehrere Geschlechter gibt. Der Wahrnehmung von zwei oder mehreren Geschlechtern, die sich auch in einer Gender und Diversity gerechten Sprache vermittelt (Student/Studentin, StudentIn etc.), steht die Ausblendung der Geschlechter diametral gegenüber. So etwa, wenn

wir eine Formel zu vermitteln haben und diese als Begründung heranziehen, Gender und Diversity sei nicht relevant. Eine Formel bleibt zweifelsohne eine Formel. Doch könnte die Reflexion jener Ausblendung bedeuten, zu wissen, dass wir nicht in Gender freien Räumen leben, dass es keine homogenen Räume gibt und dass unterschiedliche Sozialisationsprozesse divergierende Kommunikationsverhalten und Lernverhalten produzieren. Insofern ginge es hier um die Frage, wie Teilnehmende gemäß ihrer Diversitäten lernen. Als ErwachsenenbildnerInnen sollten wir herausfinden, wie wir gemäß der Unterschiede und Bedürfnisse der Studierenden in ihren Diversitäten handeln und vermitteln können. Auch hier zeigt sich die oben genannte Schwierigkeit, einerseits Differenzen wahrnehmen zu sollen, andererseits keine Verallgemeinerung, wie „die“ Frauen oder „die“ Männer etc. seien, vorzunehmen.

Checkliste 2: Rolle und Funktion der Lehrenden

Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende:

- Wie wirke ich in meiner professionellen Rolle als Mann, Frau, Queer (Transgender, Intersexuelle/r etc.)?
- Wie werde ich wahrgenommen?
- Nehme ich mehrere Geschlechter wahr?
- Wie spreche und handle ich als Mann, Frau, Queer ...?
- Welche Rolle spielt die Herkunft, Hautfarbe, Religion ... der Studierenden für mich?

Diese Fragen zielen auf die (Selbst-)Reflexion unserer Funktion ab. Wesentlich ist hierbei, was aus unserer Reflexion resultiert: Wie handle ich, wie agiere ich als ErwachsenenbildnerIn? Wen nehme ich wie wahr? Was bedeutet das für meine Beurteilung?

Beispiel: „Muslimischer Mann“

In der Lehrveranstaltung kam es zu einem Konflikt mit einem Studenten, der zwar immer freundlich war, wenig sprach, doch wenn er sich zu Wort meldete, in allem vehement widersprach. Es war kaum möglich, das Seminar fortzusetzen. Durch eine kollegiale Beratung wurde es möglich, mehrere Sichtweisen zu bedenken und die eigene Perspektive zu erweitern: Perspektive des Studenten: Wie sieht sie mich? Denkt sie, ich bin ein Macho, weil ich Türke bin? Wertet sie mich ab, weil ich Ausländer bin, weil mein Deutsch nicht so gut ist? Perspektive der Lehrperson: Greift er mich an, weil ich eine Frau bin? Ist es ein kultureller Unterschied? Erst durch den Einbezug verschiedener Sichtweisen wurde der Konflikt beherrschbar. Hier zeigte sich die Sinnhaftigkeit der intersektionalen Zugangsweise, denn die Sichtweisen wären andere gewesen, hätte es sich um eine muslimische Frau gehandelt.

Wesentlich war auch, nicht nur die je individuelle Ebene zu reflektieren. Denn beide Überlegungen basierten auf kulturellen und institutionellen Erfahrungen, die sich sowohl im Verhalten des Studenten als auch der Lehrkraft als Verunsicherung zeigten.

Checkliste 3: Team Teaching

Rollenklärung bei Team Teaching:

- Wahrnehmung der Genderrollen
- Wahrnehmung des Diversity
- Dekonstruktion der Stereotypen
- Verteilung: Ratio, Emotion, Kreativität
- Redezeiten
- Aufgabenverteilung

Eine Gender und Diversity gerechte Didaktik betrifft auch die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen. Die oben genannten Überlegungen zielen insgesamt darauf ab, Stereotype von z.B. „Mann/Frau“ aufzubrechen, ein Doing Gender zu vermeiden. Doing Gender bedeutet die Herstellung normativer Geschlechterrollen (männlich und weiblich) durch unsere Sprache und Handlungen, durch unsere Gestik und Mimik, durch unser Auftreten und unsere Art uns zu bekleiden etc. Erst wenn wir wissen, wie Gender auf den verschiedenen Ebenen konstruiert und tradiert wird, können wir dem Doing Gender entgegenwirken.

Beispiel: Vermeidung von Doing Gender

Ein Seminar wird von einem Lehrenden und einer Lehrenden durchgeführt. Rollen und Aufgaben könnten zur Dekonstruktion traditioneller Frauen und Männerfunktionen Gender untypisch verteilt werden: Frauen sollten hierbei nicht dafür zuständig sein, Übungen oder Inhalte mit emotionalen Methoden zu vermitteln und Männer könnten nicht nur zuständig sein für sachliche Inhalte und theoretische Inputs.

Checkliste 4: Rahmenbedingungen

Klärung der Rahmenbedingungen: Gender und Diversity gerechte Bedingungen

- im Lehr- bzw. Bildungsraum?
- im virtuellen Raum?
- bei Exkursionen?

- bei Projekten?

Rahmenbedingungen betreffen immer mehr als einen Trainings- bzw. Seminarraum. So zeigen die genannten Fragen die weite Dimension einer Gender und Diversity gerechten Didaktik. Sie verdeutlichen aber auch das Spannungsfeld zwischen individueller, institutioneller und kulturell/gesellschaftlicher Ebene.

Beispiel: Lehr- bzw. Seminarraum

Für eine Studentin, die an einen Rollstuhl gebunden ist, war der Seminarraum kaum zugänglich. Die Hochschule fühlte sich nicht zuständig. Inhaltlich ging es um die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben. Der Studentin war es nicht möglich, per Hand zu schreiben. Sie hätte es nur mit einer speziellen Computerausrichtung tun können. So sehr Lehrende bei diesem Beispiel auf die Notwendigkeiten der Studentin eingehen wollen würden, könnten sie nur versuchen auf der institutionellen Ebene im Sinne eines barrierefreien Zugangs und einer technischen Unterstützung zu agieren. Hinter der institutionellen Ebene liegt auch hier die kulturell-strukturelle Ebene im Sinne der Vorstellungen zu einer barrierefreien Gesellschaft, die sich in der Finanzierung von Hochschulen ausdrückt. Das oben genannte Dilemma, in dem sich Lehrende oft befinden wird hier zur Pattstellung.

Checkliste 5: Wahrnehmung

Wahrnehmung der Teilnehmenden:

- Wie nehme ich Teilnehmende wahr?
- Nehme ich unterschiedliche Bedürfnisse wahr?
- Wen lasse ich sprechen und wie oft?
- Nehme ich alle Aussagen gleich ernst?

Die Wahrnehmung der Teilnehmenden und unser Umgang mit ihnen hängt immer davon ab, welche Bilder, Vorstellungen etc. wir internalisiert, welche stereotypen Bilder, Vorstellungen etc. wir dekonstruiert haben. Hinsichtlich einer Gender und Diversity gerechten Didaktik ginge es im professionellen Tun abermals um die Ebene der (Selbst-)Reflexion, aber immer auch um die Reflexion der Zusammenhänge der individuellen, institutionellen und kulturellen Dimensionen.

Beispiel: „Sehbehinderte Studentin“

Eine Studentin in einem Seminar ist sehbehindert. Im Unterricht werden theoretische Inputs mit Power-Point-Präsentationen vermittelt, Textausschnitte gelesen usw. Die Vertrautheit im Umgang mit sehbehinderten Studierenden ist nicht sehr groß. Institutionelle Unterstützung für Lehrende gibt es keine. Auf individueller Ebene geht es dabei für Lehrende zunächst um die Frage, wie kann jene Studentin de facto mitmachen, wie erhält sie Zugang zum Material des Seminars? Dahinter liegen aber auch Überlegungen: Welche Bilder haben wir im Kopf? Sind wir verunsichert, weil uns der Umgang nicht so vertraut ist oder auch weil ein ungezwungener Umgang oftmals durch Forderungen einer Political Correctness verstellt ist? Hat unser Umgang damit zu tun, dass es eine Studentin ist, gingen wir mit einem Mann anders um?

Checkliste 6: Inhalte

Überprüfung der Inhalte:

- Wird Gender als Querschnittsperspektive in Trainings, Seminaren, Vorlesungen, Projekten vermittelt?
- Ist Gender Mainstreaming ein Thema?
- Ist Diversity ein Thema?
- Werden verschiedene Perspektiven in die Lehrinhalte aufgenommen?
- Gibt es eine männliche und weibliche Tradition im Fachgebiet und wird diese sichtbar?
- Werden mehrere kulturelle Traditionen einbezogen?
- Wird versucht, Stereotype aufzubrechen?

Gender und Diversity gerechte Didaktik meint auch, Inhalte über den eigentlichen Lehrgegenstand hinaus, zu vermitteln. Die oben genannten Fragen müssen sich stets an das Fach und die Möglichkeiten innerhalb eines Faches orientieren. Insgesamt geht es hier um Sichtbarkeit und um das Aufbrechen von Stereotypen.

Beispiel: Sichtbarmachung

Im Hinblick auf die Sichtbarmachung können wir hinterfragen, was wir in den Hintergrund, was in den Vordergrund stellen. Vermitteln wir nur die männliche Tradition, vermitteln wir nur die griechisch-okzidentale Tradition, dann blenden wir andere Perspektiven, andere Traditionen aus. Sie werden nicht sichtbar. Für Teilnehmende bedeutet das, wenn sie Frauen sind, oder wenn sie aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, dass sie unsichtbar

gemacht werden. Die Fokussierung einer Perspektive bzw. einer Tradition wirkt auf Teilnehmende zurück. So wirkt sich jenes Unsichtbar-Machen u.a. auf die Motivation und das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden aus. Es meint, sie in ihren Diversitäten nicht ernst zu nehmen, nicht anzuerkennen. Es meint ferner, gesellschaftliche Strukturen der Unsichtbarmachung von Diversitäten zu re/produzieren.

Checkliste 7: Vermittlung

Vermittlung an Teilnehmende:

- Werden Teilnehmende dazu angeleitet, Geschlechterrollen zu reflektieren und zu verändern?
- Wird auf verdeckte geschlechterbezogene Deutungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster aufmerksam gemacht?
- Welche Vereinbarungen treffe ich, um mit der Diversität von Teilnehmenden umzugehen?

Beispiel: Vereinbarungen

Wird hier nochmals an das Beispiel der sehbehinderten Studentin erinnert, so ist dabei die Frage relevant, was wir vereinbaren, wie in einem Seminar mit Diversitäten umgegangen werden könnte. Zu fragen wäre, wie wir es vereinbaren. Eine einzelne Teilnehmende in ihren jeweiligen „Besonderheiten“ vorzuführen, läge oftmals dem Willen und den Bedürfnissen der Betroffenen diametral gegenüber. So könnten wir erst über ein Zweiergespräch herausfinden, was jene Studentin will. Insofern sind wir angehalten, keine Verallgemeinerungen „aller sehbehinderten Studierenden“ etc. vorzunehmen, sondern Teilnehmende immer in ihrer Einzelheit zu sehen.

Checkliste 8: Lehr-Methoden

Überprüfung der Lehr-Methoden (inkl. Medien):

- Eignen sich die Methoden, um geschlechtshierarchische Strukturen und Diversity orientierte Dominanzsituationen aufzubrechen?
- Wird von einem ganzheitlichen Methodenverständnis ausgegangen (kognitiv, emotional-affektiv, körperbezogen)?
- Werden Gender Mainstreaming und Diversity bei Medien berücksichtigt?
- Sind Medien barrierefrei (haben alle Zugang)?

Die Anwendung von Lehr-Methoden ist immer eine Frage der Fachrichtung. Doch kann ein ganzheitliches Methodenverständnis dazu führen, das unterschiedliche Lernverhalten der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Wesentlich scheint hierbei zu sein, nicht zu verallgemeinern: z.B. die Frauen lernen emotional-affektiv, die Männer kognitiv. Relevant ist das individuelle Wahrnehmen des Lernzuganges. So ginge es darum, einen ganzheitlichen Ansatz anzubieten, damit für alle Teilnehmenden die Möglichkeit des qualifizierten Lernens gegeben ist.

Beispiel: Soziale Arbeit und Technische Wissenschaft

In einem Seminar der Sozialen Arbeit ging es um Gerechtigkeit. Diese Thematik könnte kognitiv-sachlich durch philosophische Texte und die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzeptionen vermittelt werden. Gleichzeitig könnten Fallbeispiele und Filmmaterial, die emotional-affektive und konkrete Übungen beinhalten, die körperbezogenen Ebenen des Lernverhaltens fokussieren. Schwieriger ist es in Technischen Bereichen. Hier wird es bei vielen Themen keinen Sinn machen, Theater zu spielen, Übungen durchzuführen u.Ä. Doch wäre es möglich, z.B. mit Analogien zu arbeiten. So etwa, wenn es um die Vermittlung der Identitätslogik geht. Die rein abstrakte Vermittlung könnte mit realitätsrelevanten Beispielen gefüllt werden.

Checkliste 9: Schwierigkeiten

Reflexion möglicher Schwierigkeiten:

- Festschreiben von Geschlechterrollen und Stereotypen
- Praktizieren des Doing Gender
- Konfrontation mit Undoing Gender
- Festschreibung von Menschen auf spezifische „Merkmale“: Hautfarbe, kulturelle Herkunft, Klasse, Alter etc.

Immer wieder haben wir auf zwei Dilemmata hingewiesen, die auch eine Gender und Diversity gerechte Didaktik birgt:

- kein Festschreiben von Stereotypen der Geschlechter bzw. Diversity Merkmalen und dennoch Aufmerksamsein für Differenzen von Gender und Diversitäten;
- kein Praktizieren von Doing Gender (eigene Herstellung normativer Geschlechterrollen) und dennoch konfrontiert sein mit Undoing Gender (Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen von außen, ungeachtet dessen, wie ich mich verhalte).

Insofern ist die Reflexion möglicher Schwierigkeiten, wie sie die obige Checkliste zeigt, eine Möglichkeit, professionell und konstruktiv damit umzugehen.

Fazit: Diversity und Gender Gerechtigkeit als Professionalisierungsprozess

Eine Gender und Diversity gerechte Didaktik umfasst sehr viele Ebenen. Sie betrifft die professionelle Vermittlung, das professionelle Sprechen und Tun und impliziert stets die Wechselwirkung zwischen der individuellen, der institutionell/strukturellen und der kulturell/strukturellen Ebene. Sie meint, Inhalte und Handlungsfelder zu berücksichtigen und eine Reflexionsebene einzugehen, wie wir sie mit den einzelnen Checklisten vorgestellt haben. Sie meint ferner, Diversitäten von Teilnehmenden ernst zu nehmen und demgemäß didaktische Maßnahmen anzubieten. Dabei geht es im intersektionalen Ansatz nicht darum, Studierende mit spezifischen Merkmalen festzuschreiben, sondern sie immer in ihrer Einzelheit zu sehen: Diversitäten sollen nicht aufgehoben, sondern zugunsten gleicher Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten enthierarchisiert werden. Damit kann ein Beitrag geleistet werden, Gender und Diversity Gerechtigkeit als Kernstück der Qualitätsentwicklung und als Querschnittaufgabe in Institutionen insgesamt zu verankern.

Literaturverzeichnis

Verwendete Literatur

Crenshaw, Kimberle (1998): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: Anne Phillips (Hrsg.): *Feminism & Politics*. Oxford: Oxford University Press.

Knapp Gudrun-Axeli/Wetterer Angelika (Hrsg.) (2003): *Achsen der Differenz*
Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Weiterführende Literatur

Arendt, Hannah (1967): *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper.

Brodin, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2007): *Re-Präsentationen. Dynamiken der*
Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW.

Castoriadis, Cornelius (1984): *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen*
Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Czollek, Leah Carola (2003): Am Anfang war das Wort. Aspekte des jüdischen Dialoges und die Vielstimmigkeit von Multikulturalismus. In: Czollek, Leah-Carola/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt „Clash of Civilizations“*. Köln, S. 44-64.

Czollek, Leah Carola (2004): Gender Mainstreaming aus queerer und interkultureller Perspektive – eine konkrete Utopie. In: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (Hrsg.): *Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen*. Köln: PapyRossa, S. 77-94.

Czollek, Leah Carola (2005): Diversity Management und seine praktische Relevanz. In: *alice*. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule 10/2005, S. 13-18.

- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike (2002): Gender- und Gerechtigkeitstrainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern. In: Nohr, Barbara/Veth, Silke (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike (2007): Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. Düsseldorf: IDA-NRW.
- McCall, Leslie (2001): Complex Inequality. Gender, Class and Race in the New Economy. New York/London: Routledge.
- Mecheril, Paul/Rosenstreich, Gabriele (2005): Diversity als soziale Praxis. Programmatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung. In: alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule 10/2005, S. 18-20.
- Perko, Gudrun (2004): Wie soll ich dich behandeln? Über das Ethos der Anerkennung als Grundlage des Dialoges. In: Quer – denken, lesen, schreiben 10/2004, S. 6-15.
- Perko, Gudrun (2005): Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. Köln: PapyRossa.
- Perko, Gudrun (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen. In: Quer – denken, lesen, schreiben 12/2006, S. 4-12.
- Perko, Gudrun (2007a): Queer-Theorien: Dekonstruktion interkultureller Perspektive – eine konkrete Utopie. In: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (Hrsg.): Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen. Köln: PapyRossa.
- Perko, Gudrun (2007b): Dekonstruktion von Identitätspolitiken und das Modell der Pluralität. In: e-Journal Philosophie der Psychologie 7/2007, S. 1-8. Online Im Internet: <http://www.jp.philo.at/texte/PerkoG1.pdf> [Stand: 2007-05-07].
- Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (2007): „Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Oldenburg: IDA-NRW. Online im Internet: http://www.perko-profundus.de/pub/czollek_perko_diversity%Bin_broden_mecheril%5D.pdf [Stand: 2008-02-14].
- Quer – denken, lesen, schreiben 11/2005.
- Schröer, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? Online im Internet: http://www.i-iqm.de/dokus/vielfalt_leben_und_gestalten.pdf [Stand: 2008-12-06].
- Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München: Luchterhand.
- Vorarlberger Landesgesetz über das Verbot der Diskriminierung (2005): http://www.ris2.bka.gv.at/Dokumente/LrVbg/LRVB_0910_000_20050601_99999999.html [Stand: 2008-02-20]
- Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Berlin: Karl Dietz Verlag (Manuskripte 63).



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Gudrun Perko

Studium der Philosophie (Universität Wien), ist Philosophin, Wissenschaftscoach, Mediatorin sowie Lehrbeauftragte u.a. am Institut für Philosophie in Wien und an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin. Schwerpunkte in Lehre, Training und Forschung: Politische Philosophie, Ethik, Gender-Studies, Queer-Studies, Social Justice und Diversity Theorien, Dialog, Konfliktkompetenz.

E-Mail: [gudrun.perko\(at\)univie.ac.at](mailto:gudrun.perko(at)univie.ac.at)
Internet: <http://www.perko-profundus.de>
Telefon: +43 (0)676 7487003



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Leah Carola Czollek

Studium der Rechtswissenschaft (Humboldt Universität) und der Sozialen Arbeit (Fachhochschule Potsdam), ist Mediatorin, Social-Justice und Diversity Trainerin, Lehrbeauftragte und stellvertretende Frauenbeauftragte an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin. Schwerpunkte in Lehre, Training und Forschung: Interkulturalität, Antisemitismus, Rassismus, Rechtsextremismus, Social-Justice, Diversity, Gender Mainstreaming, Konfliktkompetenz, Dialog.

E-Mail: [info\(at\)czolek-consult.de](mailto:info(at)czolek-consult.de)
Internet: <http://www.czollek-consult.de>
Telefon: +49 30 61307312

Es hakt am nicht vorhandenen Unrechtsbewusstsein. Anmerkungen zum Status quo der „Gender Bias“ in der Erwachsenenbildung

von Ursula Kubes-Hofmann, Rosa-Mayreder-College

Ursula Kubes-Hofmann (2008): Es hakt am nicht vorhandenen Unrechtsbewusstsein. Anmerkungen zum Status quo der „Gender Bias“ in der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 20.150 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Geschlechtergerechtigkeit in der Erwachsenenbildung, Modernisierungsrhetoriken, Wissensgesellschaft, hegemoniale Männlich- und Weiblichkeiten, politische Bildung

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird der amerikanischen Politikwissenschaftlerin und Feministin Nancy Fraser folgend davon ausgegangen, dass demokratische androzentrische Gesellschaften Produkt der Moralphilosophie der europäischen Aufklärung sind. Anerkennung wird dabei als Angelegenheit der „Selbstverwirklichung“, als kulturell und historisch geprägt (Hegel) und nicht als Angelegenheit des universellen verbindlichen Rechts (Kant) verstanden. In postfordistischen Zeiten beschränkt sich zudem das Staatsinteresse vermehrt auf eine kleine Elite (segmentierte Gouvernementalität) auf Kosten des nackten Überlebensmüssens der Ausgeschlossenen.

These ist, dass sich das institutionalisierte Feld der Erwachsenenbildung sowohl für den Nachweis einer segmentierten Gouvernementalität als auch für die Inanspruchnahme einer politisch verursachten Mängelverwaltung anbietet – vor allem durch die Tradierung traditioneller Geschlechterrollenverständnisse auf Basis des „Selbstverwirklichungsparadigmas“ (Moral). Diese These wird u.a. im Zusammenhang mit dem Beispiel des europäisch-verbindlichen Gender Mainstreaming und der LLL-Strategie erläutert, weil dieses für das Berufsfeld der universitären und außeruniversitären Erwachsenenbildung von Relevanz ist, mit Betonung der Notwendigkeit gegenhegemonialer, „subalterner Öffentlichkeiten“ (Fraser) betonen.

Es hakt am nicht vorhandenen Unrechtsbewusstsein. Anmerkungen zum Status quo der „Gender Bias“ in der Erwachsenenbildung

von Ursula Kubes-Hofmann, Rosa-Mayreder-College

Eine Leitfrage für die Ausgabe Nr. 3 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at lautete: „An welchen Mechanismen und Strukturen scheitert Geschlechtergerechtigkeit in der Erwachsenenbildung?“ Ich beziehe mich im Folgenden ausschließlich auf die institutionalisierte Erwachsenenbildung und möchte die Fragestellung umformulieren: Woran orientiert sich „Geschlechtergerechtigkeit“?

Die Antwort auf diese Frage kann nur eine politische sein: Zunächst einmal orientiert sich „Geschlechtergerechtigkeit“ an der vollen Teilhabe der Frauen am öffentlichen, also am politischen Bereich, und an den damit verbundenen starken politischen Rechtsinstrumenten für Gleichstellung und Antidiskriminierung. Das kann nur im Zusammenhang mit gegenhegemonialen „subalternen Öffentlichkeiten“ (Fraser) geschehen. „Subalterne Öffentlichkeiten“ entstehen durch benachteiligte Gruppierungen, die sowohl unter ökonomischer Benachteiligung (Klassencharakter) wie auch unter mangelnder Anerkennung (Status), beides primäre Arten der Ungerechtigkeit des gleichen Ursprungs, leiden.

Nancy Fraser folgend gehe ich davon aus, dass demokratische androzentrische Gesellschaften Produkt der Moralphilosophie der Aufklärung sind. Anerkennung wird dabei als Angelegenheit der „Selbstverwirklichung“, als kulturell und historisch geprägt (Hegel) und nicht als Angelegenheit des universellen verbindlichen Rechts (Kant) verstanden.

In postfordistischen Zeiten beschränkt sich dabei das Staatsinteresse vermehrt auf eine kleine Elite, während eine wachsende Anzahl von Frauen und Männern der Repression ausgesetzt wird: *„Es entsteht eine neue Art segmentierter Gouvernementalität: verantwortliche Selbstregulierung für einige, nackte Unterdrückung für andere“* (Fraser/Honneth 2003, o.S.; siehe dazu auch Foucault 2004a; 2004b).

Meine These ist nun, dass sich das institutionalisierte Feld der Erwachsenenbildung sowohl für den Nachweis dieser „segmentierten Gouvernementalität“ als auch für die Tradierung traditioneller Geschlechterrollenverständnisse auf Basis des „Selbstverwirklichungs-

paradigmas“ besonders anbietet.¹ Ich werde dies anhand des für Europa verbindlichen Gender Mainstreaming aufzeigen, weil gerade dieses für das Berufsfeld der universitären und außeruniversitären Erwachsenenbildung von großer Relevanz ist.

In den vergangenen Jahrzehnten wurden drei Begründungen auf europäischer Ebene für die Umsetzung geschlechtergerechter Chancengleichheit vorgebracht:

- eine normative (EU-Antidiskriminierungsrichtlinie)
- eine ökonomische (die Wirtschaft braucht Frauen)
- und eine qualitative (Frauen sind heute besser ausgebildet denn je).

Ursache für die mangelhafte bzw. nicht erfolgte politische Umsetzung sind die lang andauernden Frauendiskriminierungen in historischer Genese mit ihren unterschiedlichen Auswirkungen in allen westlichen Demokratien. Gemeinsam ist ihnen, dass sie tief in marktlichen Strukturen, in ökonomischen Verwertungskalkülen und männlichen Macht- und Segregationsinteressen verankert sind.

Aus der Sozialgeschichte ist bekannt, dass Berufe geschlechtlich codiert sind. Und hier ist vor allem in Mitteleuropa die neue weibliche Reservearmee mit weniger Einkommen und weniger Ansehen in den letzten zwanzig Jahren längst in den assoziativen Raum von Politik und Wirtschaft, den heutigen Bündnispartnern der Weiterbildungseinrichtungen, einmarschiert: Es geht vor allem um den Erhalt männlich codierter Arbeitsplätze in den Weiterbildungsoffensiven der LLL-Strategien: *„Das Ergebnis stellt sich insofern ernüchternd dar, als die De-facto-ArchitektInnen der künftigen LLL-Strategie den gesellschaftlichen Nutzen von Bildung offenbar primär in der Employability und technischen Innovationskraft sehen“* (Schutti 2007, S. 6).

Fachwissenschaftliche wie didaktische Gestaltungsansprüche stehen mit diesen Entscheidungen aus Politik und Wirtschaft in engem Zusammenhang. Das Bekenntnis zur Förderung von Frauen in diesen „männlich codierten Arbeitsplätzen“ bleibt ein patriarchaler Trick vor dem Hintergrund tradierter kultureller Wertemuster und in Zusammenhang mit dualen heteronormativen Geschlechterbildern, die den Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze besonders beleben und gleichzeitig verschleiern.

¹ Aus Platzgründen kann ich jedoch nur einige Oberflächenphänomene ansprechen.

Wer bestimmt die Weiterbildungsoffensiven in der Erwachsenenbildung?

Wie ist es also um die Bewusstseinslage in den Entscheidungsstrukturen des „Kooperativen System Erwachsenenbildung“ bzw. der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) bestellt?

Eine nicht unwesentliche Rolle bei der Verbreitung einer biologistisch determinierten Auffassung von Geschlechterdifferenz spiel(t)en Erwachsenenbildnerinnen der Nachkriegsgeneration aus kleinbürgerlichen katholischen Milieus. Gleichzeitig ist die spezifisch weibliche Sozialisation im „Mehrwert Frau“, unabdingbar für die Kreation der neuen „Dienstleistungspersönlichkeit“ und für die Ökonomisierung des Sozialen in neoliberalen Denkweisen und wirtschaftlichen Umsetzungsstrategien.

Während einerseits so genannte „weibliche Tugenden“ wie Zugewandtheit, Kommunikationsorientierung etc. als Ressource der Dienstleistungs-Arbeitspersönlichkeit abgefragt werden, werden handfeste Diskriminierungsverhältnisse in Gremien und Teams der Erwachsenenbildung desartikuliert (d.h. diskursiv unsichtbar gemacht).

In den Konzepten des „Human Resource Management“ stehen viele „Pädagogisierungs-offensiven“ (wie zum Beispiel das Reframing im NLP, das seit den 1980er-Jahren im Trainingsbereich eingesetzt wird) zudem auf Prämissen gegenaufklärerischen Gedankenguts auf biologistischer/rassistischer Grundlage, die über Menschen- und Weltbilder-konstruktionen verbreitet werden.

Viele Frauen in der Erwachsenenbildung spiel(t)en dabei keine unerhebliche Rolle. Ihr Feminismusverständnis entstand vor allem vor dem historischen Hintergrund österreichischer austrofaschistischer und nationalsozialistischer Vergangenheit und deren Verdrängungsfolgen bis in die Gegenwart, welche es besonders leicht machten, Forderungen nach Selbstbestimmung und Autonomie für neoliberale Programmatiken umzudeuten, zu individualisieren und zu kooptieren. Für Österreich konnten diese Entwicklungen nur recht und billig sein. Das lässt sich bis heute unter dem Aspekt „Frauenfreundlichkeit“ gut verkaufen.

„Gendertrainings“

Seit dem Amsterdamer Vertrag (1997) ist Österreich verpflichtet, das Gleichstellungsinstrument Gender Mainstreaming in Organisations- und Personalentwicklung („neues Verwaltungshandeln“) umzusetzen. Dabei werden auch so genannte „Gendertrainings“, z.B.

in der innerbetrieblichen Weiterbildung oder in Erwachsenenbildungseinrichtungen, durchgeführt. Sie richten sich nicht an die politischen EntscheidungsträgerInnen selbst, die die Durchführung von Gendertrainings gewähren, sondern an untere Verwaltungsebenen.

Eine empirische Studie, die von Martina Pfeifer am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck im Juni 2006 vorgelegt wurde,² kommt zu folgendem Ergebnis:

„Eine der häufigsten Abwehrhaltungen gegenüber Geschlechterfragen liegt in der ‚Biologisierung‘ von gesellschaftlichen Strukturen. Faktische Ungleichheiten werden mit ‚natürlichen‘ Unterschieden zwischen Männern und Frauen begründet. Das Spektrum der Erklärungsmodelle reicht von den Zusammenhängen der Gebärfähigkeit von Frauen und der Zuständigkeit für die Versorgung und Erziehung der Kinder über die angeborene höhere Sozialkompetenz von Frauen bis hin zu biologisch angeborenen ‚Mutterinstinkten‘. Zur Untermauerung der Argumente werden oft Erkenntnisse aus Hirnforschung und Genetik sowie urgeschichtliche Überlieferungen der Jäger und Sammler und Vergleiche aus dem Tierreich geliefert“ (Pfeifer 2006, o.S.).

Druck sozialer Polarisierung

Ein weiterer kritischer Punkt besteht in der neuen Qualität durch die Folgen ökonomischer und struktureller Transformationsprozesse: so genannte „Mittelschichten“ (Frauen wie Männer) sehen sich dem Druck sozialer Polarisierung ausgesetzt und erhoffen sich Rettung durch Weiterbildungsoffensiven.

Es sind „genau jene sozialen Gruppen, die sich, ganz allgemein gesprochen, zur Verteidigung und zum Umbau des öffentlichen Sektors noch kaum je verhalten haben“ (Lohmann 2005, o.S.). Dieses „Nichtverhalten zum Umbau und zur Verteidigung des öffentlichen Sektors“ ist daher politische Folge eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses, der sich in Bildungseinrichtungen generell abbildet.

Hierzulande fallen Bildungsoffensiven im Dienste neoliberaler Marktideologie durch „Rhetoriken der Modernisierung“ (siehe Wetterer 2003) auf besonders fruchtbaren Boden, um die enger werdenden Erwerbs- und Beschäftigungsperspektiven zu verschleiern. Ziel ist es vor allem, die einstmals erworbenen Distinktionsgewinne bürgerlicher Mittelschichten und sozialen Aufsteigertums der Nachkriegsgenerationen (der „arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft“) vermeintlich zu sichern, indem frau/man sich auf eine „Wissensgesellschaft“ (ein fachwissenschaftlich diffus gebliebener Begriff) einstellen müsse.

² Acht Fachleute, die Gendertrainings leiten, wurden mittels eines differenzierten Interviewleitfadens zu ihren Erfahrungen mit den Teilnehmenden befragt.

Dieses Credo ist nicht neu. Sollten doch auch schon die alten Ständegesellschaften des 18. und 19. Jahrhunderts mittels Bildungsoffensiven von dem „industriösen Geist“ abgelöst werden.³

Während sich in Erwachsenenbildungseinrichtungen die Semantik der VertreterInnen neoliberaler marktorientierter Monetarisierungsoffensiven durchzusetzen beginnt und „mentale Fitness“ über genetische und biologische Sozialverhaltenssteuerung propagiert, werden dort Tätige marginalisiert, die solchen Semantiken vermeintlich kritische Analysen und alternative Vorschläge entgegensetzen.

Deren Credo wiederum stützt sich auf neue Formen transformierter Erwerbsarbeit durch technologische Veränderungen im Sinne einer Wachstumsideologie, die die berufliche Geschlechtersegregation weiterhin aufrechterhält: E-Learning, Blended-Learning und technologische Innovationen im Weiterbildungsbereich rückten in den letzten Jahren durch finanzielle europäische Förderprogramme in den Fokus medialer öffentlicher Aufmerksamkeit, wobei vorwiegend Frauen den Content managen und Männer ihn definieren.

Misogynes und traditionelles Wissenschaftsverständnis

Interessanterweise wird die „Krise der Identität“ von denen ausgerufen und analysiert, die sie am stärksten vertreten, nicht von denen, die Identitätsformationen bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften als ideologische Ressource infrage stellen und ihren fiktiven Charakter betonen (siehe Connell 1999). In der mitteleuropäischen Erwachsenenbildungsforschung kommt das durch ihre androzentrismen und moralphilosophischen ideengeschichtlichen Aufklärungstraditionen besonders zum Ausdruck, die sich unter geänderten Bedingungen generationenübergreifend weitertradierten.

Zu einem der Mythen in der Erwachsenenbildungsforschung gehört, dass entsprechende Erstausbildung automatisch zur Weiterbildung führt. Dieser Mythos wird in der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung durch traditionelle statistische Methodensettings (Zählmethodik) reproduziert. Diese schaffen u.a. auch eine Konstruktion so genannter „bildungsferner“ Schichten, die auf klassischen Paradigmen des Industriezeitalters beruht. Dabei ist die kognitive Ausblendung eines Wandels der Geschlechterverhältnisse in

³ Auf die erfolgten Zivilisationsbrüche und Katastrophen des 20. Jahrhunderts kann ich an dieser Stelle nicht eingehen.

den jüngeren Generationen bestehender multikultureller Gesellschaften besonders augenfällig.

Zudem wird das Verständnis von starren soziologischen Kategorienbildungen und Korrelaten unter der Annahme reproduziert, ausschließlich Ausbildung würde das ökonomische Eigenkapital vermehren und zu mehr Inanspruchnahme von Weiterbildung führen. Gleichzeitig wird jedoch die Verschärfung sozialer Ungleichheit in der Erwachsenenbildung beklagt, und zwar so, als sei in angeblich „besseren Zeiten“ das bildungsbürgerliche Ideal nicht immer schon zuungunsten des weiblichen Geschlechts und gesellschaftlicher Minderheiten aus ärmeren sozialen Schichten durch politische Macht- und Herrschaftsstrategien von Trennung und Segregation ausgegangen.

Ohne generellen Umbau des gesamten Bildungssystems und ohne eine neue wohlfahrtsstaatliche Politik ohne erwerbsarbeitszentrierten Ansatz bleibt meines Erachtens dieser Mythos aufrecht, der vor allem die hierarchisch organisierten Geschlechterverhältnisse auf struktureller Ebene zementiert.

Förderpraxen und Mentees

Eine bestens erstausgebildete jüngere Generation hat sich weiterhin geistig darauf eingestellt, dass Qualifikation und Leistung hierzulande nicht zählen, sondern alleine das richtige soziale Milieu. Kommen sie nicht „aus dem richtigen sozialen Milieu“, haben sie bereits die Erfahrung gemacht, dass es nichts nützt, verlängerte Weiterbildungsbänke zu drücken, sondern nach wie vor die richtigen Hände zu drücken. Hinzugekommen sind in den letzten Jahren virtuelle Elitenetzwerke durch spezifische Zugangsbedingungen mit Eigenprofilierungen und Metaerzählmustern.

Zudem erweist sich auch in jüngeren Generationen die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung mit der Feminisierung un(ter)bezahlter Versorgungsarbeit und nachhaltiger Hausarbeitsabneigung und -abstinenz von Männern als „bedeutendste patriarchale Dividende“ (siehe Connell 1999) im Kampf um Arbeitsplätze und entlang „untergeordneter hegemonialer Männlichkeiten“ in neoliberalen Verhältnissen.

Förderpraxen von MentorInnen zielen seit jeher darauf ab, den eigenen Status über elitäre Netzwerkbildung abzusichern.

„Männer werden automatisch besser gefördert, Frauen häufiger zur Infrastruktur-erhaltung eingesetzt [...]. Männer sahen ihre Aufgabe vor allem darin, ihre Mentees in die Seilschaften und Lagerbildungen einzuweißen. Die Mentorinnen hingegen haben an den konkreten Defiziten der Betroffenen gearbeitet: Internetpräsenz, Auftreten, Kommunikationstechnik“ (Arrieta 2007).

Das entspricht exakt einer politisch erwünschten ewigen Mängelverwaltung gesellschaftspolitischer Folgekosten, die vor allem ökonomisch und sozial statusschwachen – jedoch bestens ausgebildeten – Frauen und einer bis dato verschwindend geringen Zahl von Männern unterbezahlt oder ehrenamtlich vorbehalten bleibt.

Politische Bildung – ein Ausweg?

Politische Bildung bedeutet in Österreich vorwiegend parteipolitisch orientierte Bildung. Die heutige öffentlich relevante Politikberatung ist frauenfrei und steht im Dienste ihrer parteipolitisch motivierten Auftraggeber. Ihre Protagonisten wenden ausschließlich personenzentriertes Politikmarketing an, das längst zu einer Legitimationskrise verfassungsliberaler demokratischer Rechtsinstitutionen mit beigetragen hat.

Gerade im Zusammenhang mit Politischer Bildung bestünde jedoch die Chance für Erwachsenenbildungseinrichtungen, umfangreiche emanzipatorische politische Bildung auf neuer wissenschaftlicher Grundlage und mit europäischer Perspektive nicht marginalisiert, sondern bedeutend vermehrt anzubieten.

Dabei sollte die österreichische Bildungs- und Wissenschaftspolitik besonders in die Pflicht genommen werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Arrieta, Teresa (2007): Sich ins Licht stellen, gegen den Strom schwimmen. Die Top-Allergologin Erika Jensen-Jarolim fördert Frauen mit großem Engagement und forscht erfolgreich abseits des Mainstreams – ein Porträt. In: dieStandard.at. Online im Internet: <http://diestandard.at/?id=3048621> [Stand: 2008-02-17].

Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lohmann, Ingrid (2005): Marktorientierung versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven. Wissenschaftliches Kolloquium aus Anlass des 100. Geburtstages von Robert Alt. Leibniz Sozietät und BBF, 29.9.2005. Online im Internet: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik> [2008-02-17].

- Pfeifer, Martina (2006): Gender Trainings. Ein Beitrag zur Transformation der Geschlechterverhältnisse? Eine qualitative Studie. Innsbruck (unveröff. Diplomarbeit).
- Schutti, Gerhild: Lebenslanges Lernen: Betrachtungen durch die Nachhaltigkeitsbrille. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_06_schutti.pdf [Stand: 2008-02-17].

Weiterführende Literatur

- Connell, Robert (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität: Geschichte der Gouvernementalität 1: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am College de France 1977/1978: I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität: Geschichte der Gouvernementalität 2: Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am College de France 1978/1979: II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, S. 286-319.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Ursula Kubes-Hofmann

Studium der Philosophie, Geschichte, Germanistik, Politik- und Rechtswissenschaften sowie Medizin in Wien.

Ursula Kubes-Hofmann ist Direktorin des Rosa-Mayreder-College/Die Wiener Volkshochschulen GmbH und wissenschaftliche Lehrgangsführerin der Lehrgänge universitären Charakters „Feministisches Grundstudium“ und Masterlehrgang „Internationale Genderforschung und feministische Politik“ (Schwerpunkt MOEL).

Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind politische Frauenbildungsarbeit und kritische feministische Forschung in den Bereichen Geschichtswissenschaft, Politische Theorie und Philosophie sowie internationale Curriculumsentwicklung und Bildungstheorien. Umfangreiche Vortrags- und Seminartätigkeit im außeruniversitären und universitären Bereich und zahlreiche Publikationen.

E-Mail: [ukh\(at\)rmc.ac.at](mailto:ukh(at)rmc.ac.at)
Internet: <http://www.rmc.ac.at>
Telefon: +43 (0)319 6832-17

„Behaltet diese Lumpen, wir wollen sie nicht.“

Feministische Unterrichtsprinzipien zu Gender Mainstreaming

von Ruth Devime, VHS Urania

Ruth Devime (2008): „Behaltet diese Lumpen, wir wollen sie nicht.“ Feministische Unterrichtsprinzipien zu Gender Mainstreaming. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 27.674 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Feministisches Denken, feministische Unterrichtsprinzipien, feministische Kunst, feministische Bildungspolitik

Abstract

Acht feministische Unterrichtsprinzipien für die Erwachsenenbildung, pointiert dargestellt, bereichert durch Beispiele aus der zeitgenössischen bildenden Kunst, werden als mögliche Grundlage für die praktische Umsetzung von Gender Mainstreaming vorgestellt. Es sind das theoretische und praktische Unterrichtsprinzipien, die eine Veränderung der gesellschaftlichen Lernprozesse von Frauen und Männern mit den Methoden des Gender Mainstreaming wirksam werden lassen. Philosophinnen wie Hanna Arendt, Denkerinnen wie Alessandra Bocchetti und Frauenforscherinnen wie Marija Gimbutas sind unter anderen die Quelle für konkretes Denken und Handeln in Richtung Befreiung von herkömmlichen, patriarchalen Lernmustern. Die Anschauung, dass Aggression ein notwendiges, nahezu natürliches Mittel zum Überleben ist, gehört endlich der Vergangenheit an. Freundinnenschaften und das Gehört-Werden von Frauen ermöglichen unter anderem ein Que(e)rdenken anstelle eindimensionaler patriarchaler Logik. Die zeitgenössische, feministische Kunst ist für die Wahrnehmung komplexer Ideen und Inhalte von großer Bedeutung. Dies wird anhand von Beispielen im Text deutlich gemacht.

„Behaltet diese Lumpen, wir wollen sie nicht.“ Feministische Unterrichtsprinzipien zu Gender Mainstreaming

von Ruth Devime, VHS-Urania

Gender Mainstreaming findet in seiner praktischen Umsetzung nicht im Interesse der Frauen statt, auch nicht im Interesse der Männer, sondern vor allem im Interesse diverser staatlicher und privater Einrichtungen, Unternehmen und Institutionen, die es anwenden. Louise Michel, Feministin, Schriftstellerin, Rednerin und Anarchistin, prophezeite vor mehr als 120 Jahren: *Eure Privilegien? Die Zeit ist nicht mehr weit, wo Ihr sie uns anbieten werdet, um durch diese Teilung zu versuchen, ihnen wieder Glanz zu verleihen. Behaltet diese Lumpen, wir wollen sie nicht.*

Diese Zeit ist längst da, die Lumpen – patriarchale Macht in einer Gesellschaft, die in vielen Bereichen keine Lösung für ihre Probleme hat – wurden den Frauen angeboten. Und diese Lumpen sind zu kompostieren. Es ist Zeit, dafür zu sorgen, dass wir alle Seidenkleider tragen.

Wenn diese patriarchale Macht keine Orientierung mehr gibt, wenn ihre Maßstäbe, (Kriegs-)Ordnungen und Regeln nicht mehr gelten, wo finden wir dann welche? Woran orientieren wir uns? Welcher Ethik folgen wir? Wenn das Patriarchat nicht mehr in der Lage ist, die gesellschaftlichen Dinge zu regeln, und wenn wir das wissen, dann ist es notwendig, dass wir eine andere (symbolische) Ordnung, eine andere Kultur entwickeln, eine feministische Ordnung, die das voraussichtlich besser bewerkstelligt. Das ist die Herausforderung für die feministische Frauenbewegung und die feministische Bildungspolitik heute.

Wir alle, Frauen und Männer, Mädchen und Buben – eine freie, lebendige, sich stets verändernde Gesellschaft kann es sich nicht leisten, auf das Wissen der Kinder und Jugendlichen zu verzichten –, müssen diese Fragen ausgiebig diskutieren. Gender Mainstreaming kann dies unterstützen, weil wir Frauen nicht mehr damit beschäftigt sind, uns den Zugang zu diesen öffentlichen Diskussionen zu erkämpfen. Damit Gender Mainstreaming für Feministinnen unterstützend ist, muss es zusätzlich zu allen Regeln des Gender Mainstreaming feministische Prinzipien geben. Für die Erwachsenenbildung sind dies feministische Unterrichtsprinzipien. Alle Inhalte und Formen müssen auf nachfolgende Kriterien hin überprüft werden.

Unterrichtsprinzip 1

Seit Jahrzehnten ignoriert die intellektuelle Machtelite die feministische Kulturkritik und weigert sich, deren enormen Bestand an wissenschaftlichen Untersuchungen zur Kenntnis zu nehmen!

(Carola Meier-Seethaler, Philosophin und Psychotherapeutin)

Jegliche feministische Forschung, in die die kritische Männerforschung inkludiert ist, ist in alle Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien, Programme und Methoden sofort aufzunehmen. Werden alte Bücher, Lehrmittel, Unterrichtsmaterialien, Programme und Methoden verwendet, ist es für alle Lehrenden verpflichtend, jedes Mal, ja wirklich jedes Mal, darauf aufmerksam zu machen, dass die Erkenntnisse der feministischen Forschung darin nur rudimentär bzw. gar nicht vorkommen und diese Bücher, Lehrmittel, Unterrichtsmaterialien, Programme und Methoden somit mangelhaft sind. Neue Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien, Programme – auch Computerprogramme etc. dürfen nur angekauft werden, wenn die Sprache geschlechtergerecht ist. (Die Rechtschreibkorrektur im Schreibprogramm „Word“ wird dann „Matriarchat“ nicht mehr in „Patriarchat“ ausbessern!) Ebenso müssen gleich viele Bücher und Materialien von Frauen und Männern angekauft werden. Die Verlage werden dann ihre Aufträge an Autorinnen und Autoren gleichmäßig verteilen müssen.

Mary Kelly,

geboren 1941, gehörte zu den Akteurinnen der feministischen Frauenbewegung und gibt mit ihrem Kunstwerk „Multi-Story House“ viele Antworten auf die großen feministischen Fragen.¹

Unterrichtsprinzip 2

Jede feministische Theorie, die nicht durchdrungen ist von feministischer Praxis – Theoretikerin und Praktikerin sind ein und dieselbe Person –, reduziert das Handeln auf eine Reihe von Floskeln und demonstrativen Gesten, deren einziges Ziel die Vermarktung von feministischem Wissen ist. Diese Vermarktung hat keine Befreiung der Frauen zur Folge, sondern zementiert patriarchale Muster und Ordnungen.

(Dagmar Benedikt, Germanistin und Erwachsenenbildnerin)

¹ Nähere Informationen dazu auf: http://regiowiki.hna.de/Mary_Kelly

Frauen und Männer, die meinen, es gebe TheoretikerInnen und PraktikerInnen, unterliegen einem politischen Irrtum und arbeiten den herrschenden patriarchalen Machtverhältnissen zu. Jegliche Auflösung von Polaritäten ist notwendig. Die Demaskierung der künstlich eingerichteten Geschlechterpolaritäten, die entgegen jeder Erfahrung beide Geschlechter zu halben Menschen machen, wirkt fort in allen weiteren Dualismen. Das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie ist ebenso künstlich wie alle anderen Polaritäten und für jede Entwicklung hinderlich. Nur der Abschied von der Polarität Praxis/Theorie und anderen dualistischen Denkmodellen (Frau/Mann, Schwarz/Weiß, Ost/West, Dunkel/Licht, Spiritualität/Politik, Fühlen/Denken) kann unsere Gesellschaft aus dieser patriarchalischen, rassistischen, frauenfeindlichen und auch menschenfeindlichen Misere führen. Das Auflösen dieser Dualismen hätte weitreichende Folgen. Alleine die Aufwertung des Fühlens würde die Welt verändern, denn eine Gesellschaft, die wenig Wert auf Gefühle und auf die differenzierte Kenntnis von Gefühlen legt, ist für irrationale Unterströmungen besonders anfällig und dies ist für das Wohlergehen aller Menschen nachteilig.

Sheela Gowda,

geboren 1957 in Bhadravati (Indien). „Sanjaya Narrates“, eine Serie aus 14 kleineren Aquarellen befasst sich mit der Darstellung von Gewalt. Ein Zeitungsbild sinnloser Gewalt aus Palästina hat Sheela Gowda zu diesem Kunstwerk bewegt. Die Künstlerin gibt den BetrachterInnen die Möglichkeit zu der alltäglichen Gewalt, die in den Medien zu sehen ist, eigene Gefühle zu entwickeln, wahrzunehmen, Trauer zu empfinden und somit handlungsfähig zu werden.²

Unterrichtsprinzip 3

Wir dürfen nie davon ausgehen, dass es dem Menschen angeboren ist, Krieg zu führen!

(Marija Gimbutas, Archäologin)

Dieser kluge Satz geht weit über die Lehren der „Hegemonialen Männlichkeit“ hinaus.

Alle Lehrenden müssen in eigens dafür entwickelten Workshops lernen, ihr Wissen und ihre Methoden auf oben zitierten Satz hin zu überprüfen. Es muss sofort beendet werden, dass die Geschichte, die Pädagogik, die Psychologie und alle anderen wissenschaftlichen Richtungen von dem Bild ausgehen, der Mensch (auch wenn meist der Mann gemeint ist) sei ein Mörder. Er ist es definitiv nicht, der Mensch nicht und der Mann auch nicht. Kein Mann

² Nähere Informationen dazu auf: <http://www.documenta12.de/uebersichtsdetails.html?L=0&gk=D&level=&knr=10>

und keine Frau kommen von Natur aus aggressiv, stark, hart etc. auf die Welt. Das Wissen, das in diesen Workshops erarbeitet wird, muss sofort theoretisch und praktisch umgesetzt werden. Es liegt auf der Hand, es ist eine Tatsache, dass der Durchschnittsmann an der patriarchalen Kampfes- und Kriegsideologie selbst immer mehr gelitten als davon profitiert hat. Sei es, dass man ihn als Kanonenfutter für machtgierige Kriegsinteressen einsetzt, sei es, dass er sich im beruflichen Konkurrenzkampf die Gesundheit ruiniert oder dass er seine Partnerschafts- und Liebesfähigkeit einbüßt. Diese Liebesfähigkeit der Männer fehlt allen heterosexuellen Frauen zum Glücklichsein und ist somit ein großes Manko in unserer Gesellschaft.

Dieses Unterrichtsprinzip ist besonders für die Förderung von Männern unerlässlich, aber auch die Frauen werden, wenn auch von einer anderen Seite, davon profitieren. Der Satz: „Buben (Männer) sind halt so“, gehört dann in Bälde der Vergangenheit an.

Ein Beispiel aus der Praxis: Jede/r Lehrende hat darauf zu achten, keine „Kriegssprache“ zu verwenden. „In Angriff nehmen“, „ein Schuss nach hinten“, „in der Hitze des Gefechts“, aber auch Wörter wie „Strategie“, „Schlachtplan“, „Waffenstillstand“ sind keine Wörter, die eine/ein Lehrende/r braucht, um Wissen zu vermitteln.

Fehér László

Dem ungarischen Künstler Fehér László, geboren 1953 in Székesfehérvár, gelingt es in seinen Bildern „kis fiu (kleiner Bub)“, „síró Dávid (weinender David)“ ebenso wie in anderen Bildern seines umfangreichen Werks, die Gefühlswelt von Männern darzustellen. „Filozófus II. (Philosoph II.)“, ein wunderschönes Porträt der ungarisch-französischen Philosophin Agnès Heller, zeigt die Anerkennung des Künstlers für das Werk einer Frau.³

Sanja Iveković

Die kroatische Künstlerin Sanja Iveković stellt die Gewalt an Frauen und deren Überleben in ihrer Installation „Poppy Field“ dar. Sanja Iveković arbeitet in ihren Kunstwerken zumeist mit feministischen Organisationen zusammen. In „Poppy Field“ waren dies die Zagreber Lesbengruppe „lezbor“ und die afghanische revolutionäre Frauengruppe „rawa“.⁴

³ Nähere Informationen dazu auf: <http://www.feherlaszlo.hu>

⁴ Nähere Informationen dazu auf: <http://www.documenta12.de/uebersichtsdetails.html?gk=K&level=1&knr=5&&L=undefined>

Unterrichtsprinzip 4

Die Politik, die irgendein bedeutendes Ereignis bringt, eine reale Veränderung, ist nicht etwa eine Politik, die Mädchen/Frauen favorisiert, sondern eine, die Beziehungen unter Mädchen/Frauen favorisiert, Beziehungen, die nicht möglichst ideal sind, sondern möglichst konkret, nicht Beziehungen, die das Schlechte reparieren, sondern solche, die die Kraft haben, Erfahrungen Sinn zu verleihen und Begehren zu verwirklichen.

(Alessandra Bocchetti, Philosophin)

Die vielfältigen Beziehungen zwischen Frauen werden weder in der Öffentlichkeit noch in den Unterrichtsmaterialien, keinesfalls in der Forschung, in der Psychologie oder in der Pädagogik ausreichend thematisiert und dargestellt. Alle Unterrichtsmaterialien, Gesetze und Programme sind dahingehend zu ändern, dass die Beziehungen, Freundinnenschaften, Liebesbeziehungen und Arbeitsbeziehungen zwischen Frauen benannt werden und adäquat vorkommen.

Ein Beispiel aus einem Lebenslauf: Ich wurde von meiner Mutter (oder einer anderen Frau) bis zu meinem 18. Lebensjahr finanziell und emotional gänzlich versorgt. Mein Vater zahlte weder Alimente noch sorgte er emotional, noch sonst wie für mich und mein Fortkommen. Meine Mutter wurde von ihrer Mutter und ihren Freundinnen, Nachbarinnen etc. bei dieser für mich und mein Fortkommen so wichtigen Arbeit unterstützt usf. Diese drei Sätze treffen auf die Kindheit von mehr als 30 Prozent aller Menschen in Europa zu.

Ein weiteres Beispiel: Freundinnenschaft mit Gleichen ist die erste und wichtigste soziale Beziehung im Leben einer Frau. Freundinnenschaft und deren symbolische bzw. deren fehlende symbolische Darstellung prägen das Leben und die Handlungen von uns Frauen um vieles mehr als Vater-Tochter-, Mutter-Tochter-, Mann-Frau-Beziehungen und Ähnliches. Janice Raymonde dazu: *Freundinnenschaften brennen die Mauern und Grenzen der von Männern formulierten Kategorien und Definitionen nieder!*

Pipilotti Rist,

die 1962 in der Schweiz geborene Künstlerin stellt in ihrem Kunstwerk „homo sapiens sapiens“ den „Menschen“ unter anderem als Frauenpaar dar. Zu sehen war das Kunstwerk auf

der Biennale 2005 in Venedig. Die Ausstellung wurde von der katholischen Kirche unter einem Vorwand vorzeitig geschlossen.⁵

Unterrichtsprinzip 5

Wenn du gerecht sein willst, kannst du es nur sein, indem du ungerecht bist und die Frauen bevorzugst!

(Alessandra Bocchetti, Philosophin)

Es geht nicht darum, dass Männer an dieser oder jener Stelle inhaltlich ihr Weltbild um das Wissen der Frauen ergänzen, sondern darum, dass sie weibliche Macht und Autorität anerkennen. Männer können nur vom Feminismus profitieren, wenn sie sich mit dem auseinander setzen, was Frauen zu sagen haben, und wenn sie auf das hören, was Frauen ihnen sagen. Es wird unerlässlich sein, dass Männer erkennen, wo eine Frau mit Autorität spricht, sei es ihre Freundin, ihre Kollegin, ihre Chefin, ihre Ehefrau, ihre Nachbarin, ihre Mutter, aber auch ihre Feindin und ihre Gegnerin. Diese Frauen sagen alle Unterschiedliches zum Feminismus, zur Politik und zum Leben, denn Feminismus ist kein inhaltlich feststehendes Programm, ebenso wenig wie die Politik und schon gar nicht das Leben. Ein Ziel von Gender Mainstreaming muss es sein, dass mehr Männer verstehen, dass sie von Frauen etwas lernen können, dass es sinnvoll ist, wenn sie ihnen zuhören, wenn sie nachfragen und sich mit dem, was Frauen sagen, auseinander setzen. Nicht weil die Quote es vorschreibt, sondern weil hier Antworten für gesellschaftliche Probleme zu finden sind, die Männer alleine nicht lösen können. Mit der Anerkennung der Macht und Autorität von Frauen wird eine Möglichkeit entstehen, eine bessere Gesellschaftsform zu entwickeln im Sinne von: „Wir wollen nicht die Hälfte vom Kuchen, sondern einen anderen, einen besseren!“. Eine der wichtigsten Aufgaben ist es, feministische Kultur und feministische Politik zu stärken, sie sichtbar zu machen und ihnen in der Welt Gehör zu verschaffen.

Ein Fortbildungsbeispiel: Alle Teilnehmenden, Frauen und Männer, müssen Referate zu einer oder mehreren Frauen halten und begründen, warum das Leben, die Arbeit dieser Frau/en die Welt zum Besseren verändert hat. Luise F. Pusch, die feministische Sprachforscherin, hat 45.000 abrufbare Biografien von Frauen gespeichert und somit eine Grundlage geschaffen, diese Arbeit aufnehmen zu können.

⁵ Nähere Informationen dazu auf: <http://ead.nb.admin.ch/web/biennale/bi05/d/rist.htm>

Gerda Lerner meinte einmal, dass jede Frau mindestens ein Jahr Frauengeschichte studieren sollte. Ich finde, jeder Mann sollte dies auch tun!

Guerrilla Girls

Die Guerrilla Girls sind eine seit 1985 vollkommen anonym operierende New Yorker Künstlerinnengruppe, deren Markenzeichen Gorillamasken sind. Wie groß die Gruppe wirklich ist und welche dazugehört, ist nicht bekannt. Die Plakate-, Postkartenaktionen und die öffentlichen Auftritte der Guerrilla Girls machen auf den Ausschluss von Frauen und Nicht-Weißen aus dem Kunstbetrieb aufmerksam.⁶

Unterrichtsprinzip 6

Sagen was ist, das verändert die Welt.

(Hannah Arendt, Philosophin)

Die feministische Frauenbewegung ist die erfolgreichste politisch-soziale Bewegung der Welt. Die feministische Frauenbewegung hat unsere Welt in einem Ausmaß verändert wie keine andere Bewegung. Sie hat die Wirklichkeit aller Menschen nachhaltig und eindeutig verbessert! Und es war nicht einfach der Lauf der Dinge, der das alles bewirkt hat, sondern die Liebe der Frauen zur Freiheit und der Kampf von Millionen von Frauen gegen Patriarchat, Unterdrückung und Ungerechtigkeit. Jedes Mal, wenn eine/ein Lehrende/r das Wort Gender Mainstreaming ausspricht, sollte sie/er auch den oben zitierten Satz aussprechen.

Ein Beispiel: In den Grundlagentexten zu Gender Mainstreaming steht die feministische Frauenforschung immer wieder gleichwertig neben der kritischen Männerforschung. Dies ist eine Gleichsetzung, die die feministische Geschichte der Frauen verschleiert, schmälert und herabsetzt. Die feministische Frauenbewegung ist eine internationale Bewegung, die von zigtausenden, unterschiedlichsten Frauen getragen wurde. In allen Bereichen des Lebens wurden neue Konzepte, Forderungen, Utopien etc. entwickelt. Daraus entstand die feministische Forschung, die noch immer in dieser Bewegung wurzelt. Die Männerforschung hat sich aus der feministischen Forschung entwickelt und ist ein Teil davon. Es gab allerdings niemals einen breiten politischen Hintergrund, weder Demonstrationen, autonome Gruppen, Dachverbände, internationale Verbindungen, Befreiungsbewegungen, die von Männern ausgingen, um Männer zu befreien. Somit wurzelt auch die Männerforschung in der feministischen Frauenbewegung und dies ist zu benennen.

⁶ Nähere Informationen dazu auf: <http://www.guerrillagirls.com>

Minna Antova,

geboren in Sofia, gestaltete den ehemaligen jüdischen Bet-Pavillon auf dem Campus der Universität Wien neu. Ein begehbare Kunstraum „DENK-MAL – Marpe Lenefesh“ mit eingelassenen Texten im Außenbereich, die den alltäglichen Weg unterbrechen lassen, Glaskonstruktionen als Ersatz für zerstörte Bauelemente und Glasschichten als Geschichtschronik am Boden beschreiben die Geschichte von Unterdrückung, Verfolgung und Gleichgültigkeit. Farbenfrohe Fresken erinnern an die vielfältige, lebendige Kultur der jüdischen Menschen.⁷

Unterrichtsprinzip 7

So wichtig und bedeutend in der Praxis all die Reformwürfe für eine stärkere Förderung der Mädchen in der Koedukation auch sind, es wäre doch ziemlich naiv zu erwarten, die patriarchalische Gesellschaft gebe uns eine Chance, die zu erziehen, die sie stürzen werden.

(Ingrid Strobl, Autorin und Journalistin)

Diese Worte aus dem Jahre 1981 beschreiben auch die Lage der jetzigen Gleichstellungsforderungen. Gender Mainstreaming ist von den Herrschenden installiert worden und wir dürfen nicht erwarten, die Herrschenden würden den Frauen eine Chance geben, die patriarchale Gesellschaft grundsätzlich zu verändern. Für Frauenräume und Frauenorte ist es mittels Gender Mainstreaming schwieriger geworden, zu öffentlichen Geldern zu kommen. Damit sich tatsächlich etwas verändert, muss es autonome Frauenorte geben. Fraueneigene Räume sind Bedingung für einen Teil der feministischen Erwachsenenbildung. Fraueneigene Räume bedeuten Schutz vor Gewalt und Funktionalisierung und sind zugleich Freiraum zur Entwicklung neuer Strukturen. Fraueneigene Räume, deren Ziel es ist, am Geschlechterverhältnis grundlegend etwas zu verändern, können nicht nur in Form von Nischen im patriarchalen, zwangsheterosexuellen, von Männern bestimmten Rahmen und im Alltag bestehender Bildungseinrichtungen und ähnlicher Organisationen und Strukturen fungieren. Sie sind nur wirksam als ganzheitliche Modelle, als vom patriarchalen Zugriff in jeglicher Form soweit wie möglich geschützter Frauenalltag, als eigenständige Orte, über die ausschließlich die Frauen und ihre Lehrenden verfügen. Sie sind darüber hinaus gesellschaftliche Signale positiver Wertschätzung von Frauen, Mädchen und Weiblichkeit.

⁷ Nähere Informationen dazu auf: <http://minnaantova.com>

Lena Vandrey

Die deutsch-französische Künstlerin Lena Vandrey ist eine feministische Kulturarbeiterin. Ihre Arbeit besteht aus Texten, Zeichnungen, Malerei, Skulpturen, Bauten, Sammlungen zu einer möglichen feministischen Kultur in allen unmöglichen Aspekten. Auch ihre Sammlung der „Nonnenkästen“, eine Darstellung des Lebens vieler Nonnen, beeindruckt.⁸

Unterrichtsprinzip 8

Denken müssen wir. Wir wollen nie aufhören zu denken – in welcher Art von Kultur befinden wir uns? Was sind das für Zeremonien, und warum sollten wir an ihnen teilnehmen?

(Virginia Woolf, Schriftstellerin)

Nur die Ausbildung einer hohen sozialen Kompetenz bewahrt Menschen vor Größenwahn und vor Machtmissbrauch. Zur Vermittlung hoher sozialer Kompetenz sind neue Formen des Lernens und Lehrens unerlässlich. Wenn wir die Frage von Virginia Woolf ein wenig verändern und fragen: „Was sind das für Regeln, und warum sollten wir uns an sie halten?“, kommen wir diesen neuen Formen sehr schnell auf die Spur. Die Reaktion des Mädchens, das weinte, wenn es das Spiel verlor, und weinte, wenn es gewann, weil dann seine Freundin verlor, und unter Tränen die Frage stellte: „Gibt es nicht ein Spiel, bei dem wir beide gewinnen?“, führt in die richtige Richtung. Hohe soziale Kompetenzen zu vermitteln, ist eine aufregende Sache.

Ein Beispiel aus der Welt des Männerfußballs: In Papua Neuguinea wird nach der ersten Halbzeit der beste Spieler der führenden Mannschaft gegen den schlechtesten Spieler der anderen Mannschaft getauscht, damit das Spiel spannend bleibt.

Ein anderes Beispiel aus der Mädchenwelt der „Virginia Woolf – Feministische Mädchenschule“. Die Mädchen in unterschiedlichen Lebensaltern (zwischen 5 und 11 Jahren) veränderten so lange die Regeln, bis das Spiel gerecht geworden war. Das bedeutete, dass für jedes Mädchen von den Mädchen selbst eine eigene Regel entwickelt wurde, je nach Alter, Schnelligkeit, momentaner Befindlichkeit usw. Dieses Ausloten der Regeln konnte um einiges länger dauern als das Spiel selbst. Bei einem Wettlauf zum Beispiel starteten die Mädchen an völlig verschiedenen Punkten. Das Spiel wäre sonst ja langweilig, wenn nicht alle die gleichen Chancen hätten zu gewinnen.

⁸ Nähere Informationen dazu auf: <http://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/lena-vandrey>

Dass eine Welt ohne Wettbewerb und Konkurrenz langweilig sein könnte, ist nicht zu befürchten. Die Lebenslust und die Liebe zu Lebendigem, die Steigerung der Lebensfreude in Kunst und Festen und das behutsame Erforschen der Wunder der Natur lassen genug Raum für Atemberaubendes.

Ein weiteres Beispiel dieser wunderbaren sozialen Kompetenzen ist ein Kunstwerk der japanischen Künstlerin Yoko Ono, das im Museum Ludwig in Budapest zu sehen ist.

Yoko Ono

Ein Schachspiel mit dem Namen „Play it by trust“, bei dem die Spielfiguren beider Parteien weiß sind. Das Spielen mit diesem Spiel erfordert große Klugheit, sehr gute Merkfähigkeit und großes Vertrauen zueinander, um spielen zu können. Das Kunstwerk setzt die BetrachterInnen in Erstaunen darüber, wie sehr frau/man auch anders denken kann – weit über das Brett hinaus und über Jahrhunderte alte Spielmuster hinweg.⁹

Fazit

Wir brauchen weiterhin dringend Feminismus in seiner ganzen Vielfalt. Feminismus ist gerade dann, wenn Frauen unabhängig, eigenständig, frei, gleichgestellt (angeblich?) und emanzipiert sind, notwendiger denn je. Wir brauchen Feminismus, wenn viele Frauen die Möglichkeit haben, einflussreiche Positionen und Ämter zu übernehmen, nicht einzelne Frauen, sondern ganze Gruppen von Frauen, die immer wieder auch die Mehrheit bilden, wenn sie nicht mehr einfach überlieferten Rollenklischees folgen können, sondern wenn jede dieser Frauen ihre eigenen Lebensentscheidungen treffen muss, Alternativen finden muss, neue Regeln erfinden muss. Öffentlich und privat brauchen Frauen dringend Feminismus. Die Lebensentscheidungen, Alternativen und Regeln, mit denen Frauen die Gesellschaft prägen und für die sie selbst auch die Konsequenzen zu tragen haben, sind so wichtig, dass Frauen sich darüber verständigen müssen, was sie wollen, was sie richtig finden, was sie tun, was sie nicht (mehr) tun und wofür sie bereit sind zu kämpfen, und dazu brauchen sie einen lebendigen Feminismus und wollen ihn auch!

Dazu das „größte“ feministische Kunstwerk: „The Dinner Party“ von Judy Chicago und ca. 500 Mitarbeiterinnen und einigen Mitarbeitern.

⁹ Nähere Informationen dazu auf: <http://www.artnet.de/artwork/52150/1158/yoko-ono-play-it-by-trust.html>

Judy Chicago

1971 gründete Judy Chicago gemeinsam mit Miriam Shapiro das „CalArts Feminist Art Program“ für das California Institute of the Arts. Sie waren die Organisatorinnen einer der ersten feministischen Kunstausstellungen, „Womanhouse“, im Jahre 1972. Am bekanntesten wurde Judy Chicago für ihre Arbeit „The Dinner Party“ (1974 bis 1979). „The Dinner Party“ ist eine Femmage an die Geschichte der Frauen in Form eines dreieckigen Tisches, der mit symbolischen Tellern gedeckt ist, die 39 berühmte weibliche Ehrengastinnen – darunter Virginia Woolf, Giorgia O'Keefe, Eleonore von Aquitanien, eine Amazone – repräsentieren.¹⁰

Literatur

Weiterführende Literatur

- Ballauf, Karin/Kopf, Martina/Meraner, Johanna (Hrsg.) (2000): Die Sprache des Widerstandes ist alt wie die Welt und ihr Wunsch. Frauen in Österreich schreiben gegen Rechts. Wien: Milena.
- Botros, Maria-Luise/Devime, Ruth (Hrsg.) (2000): Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten. Wien: Milena.
- Devime, Ruth/Rollett, Ilse (Hrsg.) (1994): Mädchen bevorzugt. Feministische Beiträge zur Mädchenbildung und Mädchenpolitik. Verband Wiener Volksbildung.
- Gimbutas, Marija (1995): Die Sprache der Göttin. Das verschüttete Symbolsystem der westlichen Zivilisation. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Meier-Seethaler, Carola (2007): Macht und Moral. Zürich: Verlag Xanthippe.
- Meixner, Gabriele (1995): Frauenpaare in kulturgeschichtlichen Zeugnissen. München: Frauenoffensive.
- Pusch, Luise F. (Hrsg.) (2002): Berühmte Frauen. Band 1-3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Raymond, Janice G. (1987): Frauenfreundschaft. Philosophie der Zuneigung. München: Frauenoffensive.
- Rohr, Barbara (1999): Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks. Eine Bildungsgeschichte zwischen Faschismus und Frauenbewegung. Hamburg: Argument-Verlag.
- Schultz, Dagmar (Hrsg.) (1991): Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte von Audre Lorde und Adrienne Rich. Berlin: Orlando-Frauenverlag.
- Strobl, Ingrid (1989): Frausein allein ist kein Programm. Freiburg: Kore Verlag.
- Wittig, Monique/Zeig, Sande (1983): Lesbische Völker. Ein Wörterbuch. München: Frauenoffensive.
- Woolf, Virginia (1987): Drei Guineen. Essay. München: Frauenoffensive.

Weiterführende Links

Ariadne – Serviceeinrichtung der Österreichischen Nationalbibliothek:
<http://www.onb.ac.at/ariadne>

¹⁰ Nähere Informationen dazu auf: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Dinner_Party

dieStandard.at: <http://diestandard.at>

Fehér László: <http://www.feherlaszlo.hu>

FemBio – FrauenBiographieforschung: <http://www.fembio.org/biographie.php>

Virginia Woolf – Feministische Mädchenschule: <http://viriniawoolf.frauenweb.at>

Frauenportal: <http://wolfsmutter.com>

Guerrilla Girls: <http://www.guerrillagirls.com>

Lena Vandrey: <http://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/lena-vandrey>

Mary Kelly: http://regiowiki.hna.de/Mary_Kelly

Minna Antova: <http://minnaantova.com>

Pipilotti Rist: <http://ead.nb.admin.ch/web/biennale/bi05/d/rist.htm>

Sanja Iveković: <http://www.documenta12.de/uebersichtsdetails.html?gk=K&level=1&knr=5&&L=undefined>

Sheela Gowda: <http://www.documenta12.de/uebersichtsdetails.html?L=0&gk=D&level=&knr=10>

Stichwort – Archiv der Frauen- und Lesbenbewegung: <http://www.stichwort.or.at>

The Dinner Party: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Dinner_Party

Yoko Ono: <http://www.artnet.de/artwork/52150/1158/yoko-ono-play-it-by-trust.html>



Foto: K. K.

Ruth Devime

Koragogin (= ehemals feministische Pädagogin), begeisterte Feministin, streitbare Rednerin, freie Autorin bei diestandard.at, eifrige Biogärtnerin. Mitbegründerin und Exmitarbeiterin der „Virginia Woolf – Feministische Mädchenschule“, Erwachsenenbildnerin in Praxis und Lehre (u. a. an der VHS-Urania), Mitherausgeberin (mit Ilse Rollett) der Bücher „Mädchen bevorzugt“ und von „Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten“ (mit Maria-Luise Botros). Liebt die neuen (Multi-)Medien und schreibt (derzeit mit Dagmar Benedikt an einem Buch über Frauenkultur), lebt und arbeitet exklusiv mit Mädchen und Frauen und das mit höchstem Vergnügen. Pendelt zwischen dem ungarischen Dorf Pázmándfalu und der Stadt Wien, zwischen Ost und West und zwischen Praxis und Theorie.

E-Mail: [ruth.devime\(at\)gmx.at](mailto:ruth.devime(at)gmx.at)
Internet: <http://frauenzeit.at.tf>
Telefon: +43 (0)699 19574222

Geschlechtergerechter Sprachgebrauch als Teil und Motor des Gender Mainstreaming

von Bianca Friesenbichler, EDUCON

Bianca Friesenbichler (2008): Geschlechtergerechter Sprachgebrauch als Teil und Motor des Gender Mainstreaming. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 16.540 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Geschlechtergerechter Sprachgebrauch, Gender Mainstreaming, Sprache, männliche Formen, weibliche Formen, Wirklichkeitskonstruktion

Abstract

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlechtergerechter Sprachgebrauch“ mag unnötig und „veraltert“ anmuten, denn die 1987 erstmals formulierten Forderungen nach einem geschlechtersensiblen und geschlechtergerechten Sprachgebrauch scheinen mittlerweile „Früchte zu tragen“. Dennoch sind wir in der Praxis (Medien, wissenschaftliche Publikationen, Unterrichtsmaterialien u.Ä.) von einer durchgängigen Umsetzung einer geschlechtersensiblen Sprache weit entfernt.

Der deutschen Grammatik zufolge sind die Möglichkeiten der Umsetzung einer gendergerechten Sprache sehr begrenzt. Beispielsweise wird das viel verwendete Binnen-I noch immer als Rechtschreibfehler geahndet.

Wieso aber ist der geschlechtergerechte Umgang mit Sprache so wichtig? – Sprache ist das zentralste Mittel unseres Denkens. Sprache löst in unseren Köpfen Bilder aus. Eine gendergerechte Wirklichkeit kann daher nur in einer gendersensiblen Sprache gedacht und vermittelt werden. So können durch einen sensiblen bzw. sensibilisierteren Sprachgebrauch Rollenzuschreibungen durchbrochen werden.

Geschlechtergerechter Sprachgebrauch als Teil und Motor des Gender Mainstreaming

von Bianca Friesenbichler, EDUCON

Geschichte

Im Jahr 1985 wurden geschlechtsspezifische Stellenausschreibungen gesetzlich verboten. Zwei Jahre später wurden in Österreich erstmals von feministischen Sprachwissenschaftlerinnen, die feministische Ideen auf ihre eigene Wissenschaft anwendeten, linguistische Empfehlungen zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter vorgestellt. 1988 wurden weibliche Amtstitel eingeführt, 1990 legislative Richtlinien des Bundeskanzleramts zur sprachlichen Gleichbehandlung im Bundesrecht verabschiedet und seit 2001 gibt es Ministerratsbeschlüsse zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch in der gesamten Bundesverwaltung (vgl. Arbeitsinspektion 2005, S. 1).

Praxis

Alle diese Empfehlungen, Vorgaben und gesetzlichen Richtlinien machen sich allmählich bemerkbar: In Hochschulschriften und Stellenausschreibungen wird für Titel, Berufs- und Funktionsbezeichnungen das generische Maskulinum – „*männliche Personenbezeichnung in der verallgemeinernden Bedeutung*“ (Pescoller 2008, S. 6) – meist vermieden. Zu lesen sind, werden größere Gruppen angesprochen, Doppelnennungen – (z.B. Autorinnen und Autoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Studentinnen und Studenten). Um diese Doppelnennungen zu umgehen, werden Abkürzungen eingesetzt: zum einen der Schrägstrich plus Auslassungsstrich (Schüler/-innen, Mitarbeiter/-innen, Student/-innen), zum anderen die Klammerschreibweise (Mitarbeiter(inn)en, Student(inn)en, Schüler(inn)en). „*In einigen Fällen hilft aber auch das nichts und man kommt um die ausführliche Version nicht herum [...]. Die Schreibung mit dem großen I im Wortinneren [...] entspricht nicht den offiziellen Rechtschreibregeln*“ (Mackowiak 2005, S. 37).

Desgleichen gelingen Rückbezüge nur begrenzt (drei Wanderer, von denen einer/eine eine Frau war), wirken geschlechtersensible Ableitungen oft nahezu komisch (göttinlich, freundinlich) und wenn aus einem Sandmännchen ein Sandweibchen werden soll, zeigt sich, dass „*Konsequenz [...] hier sprachpraktisch nicht möglich [ist]*“ (Mackowiak 2005, S. 37).

Wozu also einen Artikel über eine seit dreißig Jahren diskutierte Forderung schreiben, die ohnedies bereits Praxis geworden ist? – Weil wir von einer durchgängigen Umsetzung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs noch weit entfernt sind. Medien (Zeitungen, Fernsehen, Radio) verwenden fast durchgehend das generische Maskulinum. In vielen Publikationen und schriftlichen Hausarbeiten bis hin zu Vereinsstatuten findet sich zu Beginn die Phrase, dass Frauen, wenn immer der Text männliche Formen verwendet, mitgemeint seien und aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit auf Doppelnennungen verzichtet werden würde. Dies gilt für die schriftliche Sprache und verstärkt noch für die mündliche. Warum? – Weil sich die geschlechtergerechte Ausdrucksweise nach wie vor nicht in unserem Bewusstsein festgesetzt hat. Dadurch gestaltet es sich als sehr schwierig, sie in unserer mündlichen Sprache durchgehend zu gebrauchen – selbst bei „gutem Willen“.

Hinzu kommt, dass die einfachste Abkürzung der doppelgeschlechtlichen Nennung – das Binnen-I (aber auch die Großschreibung variabler Elemente wie z.B. eineR, einE oder eineN; siehe Pusch 1984; 1999) – bislang in die deutsche Schulgrammatik nicht aufgenommen wurde. Das mag nicht weiter schlimm erscheinen, da sich erwachsene Menschen ja nicht unbedingt an die Schulgrammatik halten müssen. Dennoch sind wir sehr geprägt vom Dualismus *richtig/falsch*, der uns während unserer Schulzeit „eingebläut“ wurde. Unterschiedliche Möglichkeiten des Sprachgebrauchs, eine bewusste Entscheidung gegen grammatikalische Regeln zu Gunsten der sprachlichen Gleichbehandlung wurden zumindest während meiner Schulzeit nicht einmal angedacht. Ich erinnere mich an die unzähligen Male, in denen in meinen ersten Schulaufsätzen „das Mädchen, die“ mit einer Rüge ausgebessert wurde. Es ist nicht einfach, sich von dieser Prägung zu emanzipieren – aber möglich!

Anders herum werden Wörter, die für Männer und Frauen stehen (Mensch, jeder, jemand, wer, man usw.) immer wieder so verwendet, dass sie tatsächlich nur „Mann“ meinen.¹ Dies drückt sich auch in der Grammatik aus. Beispielsweise kann „jemand“ sowohl einen Mann als auch eine Frau bezeichnen. Geht es explizit um Frauen, ist die Ausdrucksweise „jemand, die ...“ laut der deutschen Schulgrammatik falsch (z.B.: Gestern sah ich „jemanden, deren“ Handtasche mir besonders gut gefiel; dort steht „jemand, die“ ich schon seit meiner Kindheit kenne). Weitere Beispiele sind Abkürzungen von doppelgeschlechtlichen Nennungen mittels Binnen-I oder der Verwendung von Großbuchstaben-Endungen wie „jeder“ oder „jedeN“, die eigentlich mit „der oder die“ bzw. „den oder die“ fortgesetzt werden müssten.

¹ Ein Beispiel hierfür ist der Satz: „Jeder kann Bundespräsident werden“. Theoretisch schließt dieses „Jeder [Mensch]“ auch Frauen mitein, in der sozialen Realität wird das Amt des Staatsoberhauptes derzeit allerdings nur in Ausnahmefällen von einer Frau bekleidet. Noch plakativer drückt dies ein Satz von Papst Johannes Paul XXXIII. aus: „Jeder kann Papst werden. Das beste Beispiel bin ich selbst.“ Frauen sind hier wohl nicht „Jeder“ (und sind es, wie aus der Kirchengeschichte bekannt, auch nie gewesen).

Geschlechtergerechte Sprache – wozu?

In vielfältigen Diskussionen und Debatten, die ich zum Thema dieses Beitrages bislang geführt habe, wurde immer wieder folgendes Argument² gegen einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch vorgetragen:

„Geschlechtergerechter Sprachgebrauch vermag womöglich etwas zu bewegen. Es gibt hingegen viele weitaus wichtigere Bereiche, die Gender Mainstreaming tatsächlich umsetzen können.“

Über die Größe und das Gewicht des Beitrags einer gendersensiblen Sprache zur Gleichstellungspolitik mag frau/man sich streiten. Unbestreitbar bleibt aber, dass geschlechtergerechter Sprachgebrauch einer jener Bereiche des Gender Mainstreaming ist, den jeder/jede Einzelne von uns mitgestalten kann und soll. Sprache ist das Mittel, mit dem jede/jeder Einzelne täglich kommuniziert und somit Welt vermittelt. Sie ist das Medium, mit dem wir denken und unsere eigene Wirklichkeit herstellen. Erst durch die sprachliche Benennung von Gegenständen, Vorgängen und Situationen können wir sie denken. Heidrun Pelz bringt dies in einem Buch zur Linguistik auf den Punkt: *„Phänomene, für die unsere Sprache keine Bezeichnung anbietet, können von uns nicht registriert werden [...]. [M]ittels Sprache kann der Mensch handeln, statt sich nur zu verhalten, d.h., er kann Wirklichkeit handelnd verändern“* (1994, S. 22). Eine gendergerechte Wirklichkeit kann nur in einer gendersensiblen und gendergerechten Sprache gedacht und vermittelt werden!

Somit verfügen wir durch die Sprache über einen sehr großen Einfluss – auf andere sowie auf uns selbst und unsere eigene Wirklichkeit.

Sprache, Sätze und Begriffe transportieren Bilder: Das Rätsel mit Vater und Sohn, die einen Autounfall haben und dem Chef-Chirurgen, der auf Grund seiner persönlichen Betroffenheit die Operation an seinem Sohn verweigert,³ ist wohl weitgehend bekannt. Beim erstmaligen Hören dieses Rätsels habe vermutlich nicht nur ich wild spekuliert, wie es sein kann, dass der Junge zwei Väter hat. Mit der Erwähnung der männlichen Form „Chef-Chirurg“ taucht in uns ganz selbstverständlich ein Mann in weißem oder grünem Kittel auf. Müssten wir Maurer,

² Oft gehörte Positionen wie: „Das bringt sowieso nix“, „Das macht nur alles noch komplizierter“ u.Ä. können nicht als Argumentationen geltend gemacht werden, weil ihnen die Begründung fehlt – obzwar sich viele Personen, alters- und geschlechtsunabhängig, dieser im öffentlichen wie privaten Raum gerne bedienen.

³ „Ein Vater fährt mit seinem Sohn im Auto. Sie haben einen schweren Unfall, bei dem der Vater sofort stirbt. Der Bub wird mit schweren Kopfverletzungen in ein bestimmtes Krankenhaus gebracht, in dem ein Chef-Chirurg arbeitet, der eine bekannte Kapazität für Kopfverletzungen ist.

Die Operation wird vorbereitet, alles ist fertig, als der Chef-Chirurg erscheint, blass wird und sagt: 'Ich kann nicht operieren, das ist mein Sohn!'.

Frage: In welchem Verwandtschaftsverhältnis stehen der Chirurg und das Kind?“ (Neubauer o.J.)

Elektriker oder Tischler zeichnen, wären das vermutlich auch durchwegs Männer – Hebammen⁴ hingegen durchwegs Frauen. Dies liegt natürlich nicht nur an der Sprache, sondern auch daran, dass es sich dabei um traditionelle Männer- bzw. Frauenberufe handelt. Als die Begriffe „Staatsbürger“, „Bürger“, „Menschenrecht“⁵ (siehe Maihofer 1989) u.a. entstanden sind, bezeichneten sie ausschließlich den männlichen Teil der Bevölkerung. Die soziale Realität mag sich mittlerweile geändert haben, wird aber sprachlich nicht ausgedrückt. Im Gegenteil: Sprachlich werden nach wie vor eben diese Traditionen abgebildet und bleiben resistent gegen jede gesellschaftliche Veränderung der Geschlechterrollenbilder.

Versuchen wir, sprachlich Chancengleichheit aufzutun, so gelingt es uns ein Stück weit, diese Traditionen mit ihren alten Rollenvorstellungen, die durch die Sprache ungebrochen weitervermittelt wurden und werden, aufzubrechen. So kann Sprache ihren Beitrag zu Gender Mainstreaming leisten. Aufgrund der Tatsache, dass wir alle – Tag für Tag – mittels Sprache Wirklichkeit sowohl abbilden als auch erzeugen, muss dieser Beitrag ein großer, gewichtiger sein.

Ferner kann durch das explizite Ausweisen und Hinweisen auf das Geschlecht von ursprünglich depersonalisierten und wertfreien Begriffen das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass es sich beim Benannten um Personen handelt. Beispielsweise wenn von „Verbraucher“, „Nachfrage“, „Anbieter“, „Markt“, „Fachkräftemangel“ die Rede ist, übersieht frau/man häufig, dass damit handelnde oder betroffene Personen bezeichnet werden. Dies erscheint mir vor allem in jenen Bereichen von Bildung – so auch der Erwachsenenbildung – wichtig, wo marktwirtschaftliche Denkweisen und Strategien in den Bildungsbereich eingedrungen sind. Vor allem in der Erwachsenenbildung häufig auftretende Begriffe wie „Anbieter“, „Nachfrage“, „Kunden“, etc. verstellen das Wesentliche: Dass es sich um individuelle Personen handelt, die sich (weiter-)bilden wollen oder selbst Bildungsangebote offerieren.

Verwendet man/frau an Stelle dieser neutralen, unpersönlichen Begriffe eine geschlechtersensible Ausdrucksweise, so wird deutlich, dass hier von Menschen die Rede ist, die individuelle Bildungsbedürfnisse haben. Im Bereich der Erwachsenenbildung wird klar, dass Bildung keine Ware sein kann, sondern beim Individuum beginnt und endet. Auch

⁴ Kurioserweise ist, seitdem sich auch Männer diesem Berufsfeld widmen, der Begriff „Geburtshelfer“ entstanden, der keine Ähnlichkeit mit dem Wort „Hebamme“ aufweist. Wäre es da nicht möglich, für viele Berufsbezeichnungen, die bislang männlich konnotiert waren und nur schwer feminisiert werden können, ebenso ein neues Wort zu erfinden?

⁵ Nicht umsonst musste Olympe de Gouges 1791 die „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ als Protest gegen die Menschen- und Bürgerrechte ihrer Zeit, die eine Deklaration der Männerrechte waren, formulieren und wurde dafür enthauptet (siehe dazu Stübig 1990; Hassauer 1990).

wenn es sehr utopisch klingt, durch geschlechtergerechten Sprachgebrauch den humanistischen Bildungsbegriff wiederauferstehen zu lassen – ich denke doch, er könnte ein Stück dazu beitragen.

Anstelle eines Resümees: ein widerständischer Auftrag auf drei Ebenen

Auftrag an alle Lehrpersonen in Schulen

Beschäftigen Sie sich mit Gender Mainstreaming und somit auch mit der sprachlichen Gleichstellung von Männern und Frauen. Vermitteln Sie Ihren SchülerInnen ein Gefühl für die Vielfalt an sprachlichen Möglichkeiten, zeigen Sie ihnen Möglichkeiten des geschlechtergerechten Sprachgebrauchs, fernab einer allzu restriktiven Verfolgung grammatischer Normen.

Auftrag an alle Lehrpersonen in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Setzen auch Sie sich mit sprachlicher Diskriminierung und geschlechtergerechtem Sprachgebrauch auseinander. Thematisieren Sie diesen und seine Bedeutung in Ihren Weiterbildungsveranstaltungen. Haben Sie den Mut, zu Gunsten der sprachlichen Gleichberechtigung von Männern und Frauen selbst gegen die Regeln der Schulgrammatik zu verstoßen und ermutigen Sie auch die Lernenden dazu.

Auftrag an alle

Finden Sie Ihre eigenen Sprachformen und haben Sie den Mut, diese auch anzuwenden. Werden Sie nicht müde und schärfen Sie immer wieder aufs Neue Ihre Aufmerksamkeit für sprachliche Diskriminierungen. Machen Sie andere darauf aufmerksam und diskutieren Sie mit anderen darüber. Seien Sie kreativ im Umgang mit Sprache. Kreieren und verwenden Sie Begriffe, die wachrütteln und auf Diskriminierung aufmerksam machen. Nehmen Sie sich ein Beispiel an Begriffen wie „malestream“ oder „Femmage“ (Devime 2008).

Literatur

Verwendete Literatur

Arbeitsinspektion (2005): Gender Mainstreaming. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch in der Arbeitsinspektion und bei Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz. Online im Internet: http://www.arbeitsinspektion.gv.at/NR/rdonlyres/FDE36E4E-901B-4A31-8559-81B5749D25AA/0/ai_gender_sprache.pdf [Stand: 2007-11-08].

Bürger in Wikipedia. Die freie Enzyklopedie: Online im Internet: <http://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCrger> [Stand: 2008-01-20].

bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2007): Geschlechtergerechtes Formulieren. Online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7108/PDFzuPublID403.pdf> [Stand: 2007-11-09].

Devime, Ruth (2008): „Behaltet diese Lumpen, wir wollen sie nicht.“ Feministische Unterrichtsprinzipien zu Gender Mainstreaming. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 27.674 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Mackowiak, Klaus (2005): Die 101 häufigsten Fehler im Deutschen und wie man sie vermeidet. Nördlingen: Beck.

Pelz, Heidrun (1994): Linguistik für Anfänger. 13. Aufl. (Kritische Wissenschaft). Hamburg: Hoffmann und Campe.

Pescoller, Sigrid (2008): Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern im Zukunftszentrum Tirol. Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren. Online im Internet: <http://www.zukunftszentrum.at/themen/vereinbarkeit/gender-leitfaden.pdf> [Stand: 2008-01-20].

Verwendete Online-Quellen

Neubauer, Irmgard (o.J.): Frauensprache – Was ist das? Online im Internet: http://www.webwomen.at/magazine/womenspace/frauensprache_was_ist.htm [Stand: 2007-11-07]

Weiterführende Literatur

Hassauer, Friederike (1990): Weiblichkeit – der blinde Fleck der Menschenrechte? In: Gerhard, Ute [u.a.] (Hrsg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt am Main: Helmer, S. 320-337.

Kargl, Maria; Wetschanow, Karin; Wodak, Ruth (1997): Kreatives Formulieren. Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Schriftenreihe der Frauenministerin. Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien (Hrsg.): Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.

Pusch, Luise F. (1984): Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pusch, Luise F. (1999): Die Frau ist nicht der Rede wert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stübig, Frauke (1990): Was geschah eigentlich vor 200 Jahren? Ein Rückblick auf die Französische Revolution auch aus weiblicher Sicht. In: Gerhard, Ute [u.a.] (Hrsg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt am Main: Helmer, S. 30-45.

Trömel-Plötz, Senta (1983): Feminismus und Linguistik. In: Pusch, Luise F. (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 33-51.

Weiterführende Links

Luise F. Pusch: <http://www.luisepusch.de> [Stand: 2008-01-04].

Persson Perry Baumgartinger (2007): Geschlechtergerechte Sprache? Über queere widerständige Strategien gegen diskriminierenden Sprachalltag. Online im Internet: http://minderheiten.at/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=33%23Baumgartinger#Baumgartinger [Stand: 2007-11-07].



Foto: K. K.

Mag.^a Bianca Friesenbichler

Studium der Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Bianca Friesenbichler ist Mitarbeiterin von EDUCON, Institut für Aus- und Weiterbildungsentwicklung. Ihr zentraler Aufgabenbereich liegt in der Online-Redaktion von www.erwachsenenbildung.at und des MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Die Forschungstätigkeiten von Bianca Friesenbichler fokussieren auf das Gebiet Utopisches Denken und Utopiefähigkeit im Kontext der feministischen Arbeit.

E-Mail: bianca.friesenbichler@educon.co.at

Internet: <http://www.educon.co.at>

Telefon: +43 (0)316 719508

Doing gender auf die Bühne bringen. Soziodramatische Bildungsarbeit zu Geschlechterthemen

von Katharina Novy, Trainerin, Beraterin und Moderatorin

Katharina Novy (2008): Doing gender auf die Bühne bringen. Soziodramatische Bildungsarbeit zu Geschlechterthemen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 18.084 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Doing Gender, Soziodrama, Psychodrama, Erwachsenenbildung, handlungsorientierte Methode, erfahrungsorientierte Methode

Abstract

Soziodrama als handlungsorientierte Methode bietet sich besonders an, um Doing gender: die permanente Wiederherstellung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen im sozialen Handeln – im Tun, Wahrnehmen und Deuten – besser zu verstehen.

Im ersten Teil des vorliegenden Beitrags wird in groben Zügen dargelegt, wie die Autorin, die selbst Trainerin, Beraterin und Moderatorin ist, das Soziodrama anwendet und warum sich diese Methode speziell für Bildungsangebote zu Genderthemen im Erwachsenenbildungsbereich eignet: weil es die Einbeziehung nonverbaler, latenter, psychischer und physischer Erfahrungen ermöglicht und gleichzeitig eine Chance bietet, sich durch die soziodramatisch konzipierten Rollen davon zu distanzieren. In der Analyse des Spiels kann ferner sowohl das Tun von Männern und Frauen in sozialen Situationen als auch die eigene Wahrnehmung darauf reflektiert werden. Dabei kann der Blick auf die Geschlechterhierarchie wie auch auf Differenzen innerhalb der Geschlechter gerichtet werden.

Doing Gender auf die Bühne bringen. Soziodramatische Bildungsarbeit zu Geschlechterthemen

von Katharina Novy, Trainerin, Beraterin und Moderatorin

„Soziodrama“ ist eine spezifische Form des Rollenspiels, die in der Tradition des Psychodrama-Begründers Jacob Levy Moreno steht (siehe Von Ameln/Gerstmann/Kramer 2004; Von Ameln/Kramer 2007; Wiener 1997). Psychodrama wird in Österreich als eine anerkannte Therapiemethode wahrgenommen und ist als solche auch verbreitet. Die pädagogisch, soziologisch und gesellschaftspolitisch ausgerichteten Bereiche von „Morenos Erbe“, speziell Soziometrie und Soziodrama, sind dagegen etwas „ins Hintertreffen geraten“. ¹

Ich setze Soziodrama in Bildungskontexten zu Genderthemen ein,² weil es sich als handlungsorientierte Methode besonders anbietet, das Doing gender zu analysieren und zu verstehen. Der Begriff „Doing gender“ bezieht sich darauf, dass Geschlecht im sozialen Handeln permanent wiederhergestellt wird – im Wahrnehmen, Tun und Deuten der Beteiligten. In soziodramatischen Inszenierungen wird nun das Doing gender, wie die TeilnehmerInnen es in konkreten sozialen Settings – etwa in ihrem Berufsfeld – erleben, auf die Bühne gebracht. Es wird dadurch konkret, spürbar und leichter gemeinsam diskutierbar.

Soziodrama in der Praxis

Meine soziodramatischen Inszenierungen³ in Bildungskontexten sind meist – wird das „Spiel“ selbst betrachtet – sehr schlichte Angebote:

So wird etwa ein Teil des Seminarraums als Bühne eingerichtet, auf der eine Schulstunde stattfinden soll. Eine Liste möglicher Rollen – „der Lehrer“, „die Lehrerin“, „die Direktorin“, „der Direktor“, „der Schüler“, „die Schülerin“, „der Schulwart“, „die Schulwartin“ – soll die TeilnehmerInnen animieren, sich eine der Rollen zu wählen, was dann auch Person für Person erfolgt. Die Personen betreten anschließend in ihren Rollen die Bühne – unterstützt durch ein von mir mit ihnen geführtes Interview, das ihnen hilft, in die Rolle tatsächlich hineinzufinden. Dann läuft ein Stegreifspiel, das von mir als Seminarleiterin, die selbst keine Rolle im Spiel einnimmt, durch Angaben zu äußeren Begebenheiten beeinflusst werden kann – etwa durch ein „Klingeln“: die Schulstunde ist vorbei oder die Pause

¹ In den letzten Jahren gibt es eine verstärkte Rückbesinnung auf Soziometrie im Kontext der Aufstellungsarbeit. Nähere Informationen dazu auf: <http://www.psychodrama-austria.at>

² In der Praxis ergänze ich das Soziodrama oft durch weitere Arrangements aus der Tradition Morenos: soziometrische Aufstellungen, psychodramatisches ProtagonistInnenspiel, psychodramatische oder soziodramatische Skulpturarbeit.

³ Eine Fülle anderer und auch weit komplexerer Arrangements findet sich u.a. in Wiener (1999).

beginnt. Es können bei Bedarf weitere psychodramatische Techniken wie (kollektiver) Rollentausch eingesetzt werden. Nach einer Reflexionsphase kann eine zweite – nun oft anders ablaufende – Spielrunde angeschlossen werden oder die Reflexionsphase leitet zu einer anderen Inszenierung über.

Ein anderes Arrangement, das ich gerne einsetze, ist das der „szenischen Bilder“:

Die TeilnehmerInnen tauschen sich zu einem Thema in Kleingruppen aus und entwickeln daraus eine kurze Szene – mit oder ohne Sprache. Diese werden dann ohne Erklärung und Titel vorgespielt. Die ZuschauerInnen legen zuerst dar, was sie gesehen haben, bevor die SpielerInnen erklären, was sie darstellen wollten. Je nach Kontext und verfügbarer Zeit können diese szenischen Bilder als Hauptspiel – mit entsprechend strukturierter Auswertung – eingesetzt werden oder sie dienen der „Erwärmungsphase“ für eine aufbauende Inszenierung: Aus den Themen, für die sich die Gruppe erwärmt hat, wird ein gemeinsames Soziodrama entwickelt.

Im Rahmen der Inszenierungen liegt auch das Spezifikum des Soziodrama im Vergleich zu anderen Rollenspieltechniken. In der Tradition Morenos wird großer Wert auf die „Erwärmungsphase“ gelegt, die die TeilnehmerInnen erst in die „Stegreiflage“ bringt, in der sie kreativ spielen und auch neue Lösungen entwickeln können. Nach dem Spiel wird in der „Integrationsphase“ der Weg zurück aus den Rollen in das Wir der Gruppe und zum Thema sorgfältig begleitet.

Die Erwärmung dient – im Idealfall – dazu, den Kontakt zu sich selbst, zum Thema, zu den anderen Gruppenmitgliedern, zur Leitung und auch zum Raum, in dem sich alles abspielt, herzustellen. „Warm werden“ die TeilnehmerInnen auch, indem sie in Bewegung kommen. Nach Möglichkeit wird auch die Spielfreude angestoßen.

Große Bedeutung kommt der klaren Grenze zwischen Rolle und Person sowie zwischen Bühne und Gruppenraum zu. Das soziodramatische Spiel bringt eine „surplus reality“ in das Seminar ein, in der soziale Prozesse und Strukturen handelnd erfahrbar gemacht werden. Diese „surplus reality“ muss bewusst betreten und ebenso klar und bewusst verlassen werden, um über die Erfahrungen berichten, sie einordnen und bewerten zu können.

Nach dem bewussten Ablegen der Rollen – besonders bei belasteten Rollen wird von der Leitung darauf geachtet, dass dieses auch tatsächlich stattgefunden hat – folgt ein Rollenfeedback: Die Erfahrungen aller SpielerInnen und BeobachterInnen werden zusammengetragen, sodass sie einen gemeinsamen „Erfahrungsschatz“ bilden, auf den sich in der thematischen Auswertung alle beziehen können. Dem schließt sich eine Runde „Sharing“ an: Die Verbindung zwischen „surplus reality“ und der Realität „draußen“ wird herzustellen versucht. Dies leitet zur dritten Phase über: der thematischen Auswertung, die oft schon „kaum mehr aufzuhalten ist“: Die Erfahrungen und Vergleiche mit der eigenen Realität regen zu Gespräch, Austausch, Diskussion an, die TeilnehmerInnen sind mitten im

Thema. Folgen kann eine Kleingruppenarbeit mit spezifischen Fragestellungen oder in der Runde werden Erkenntnisse und neue Fragen gesammelt und niedergeschrieben.

Soziodrama: ein wertvoller Zugang zur Auseinandersetzung mit Doing gender

Nicht „Wesen der Geschlechter“, sondern Doing gender

Auseinandersetzungen mit Geschlechterthemen geraten leicht in die Sackgasse, Differenzen, „Wesensunterschiede“ zwischen „Mann“ und „Frau“ zu erklären oder über biologische Zuschreibungen, Sozialisation und Kultur wegzu erklären.

Der Ansatz der soziodramatischen Analyse entzieht sich dieser Form von Auseinandersetzung: Es geht nicht um das „Wesen“ von Männern und Frauen, nicht um ihre Eigenschaften und festgeschriebenen Kompetenzen, nicht darum, worin Differenzen begründet sind, sondern um ihr Handeln, ihr Wahrnehmen, Tun und Deuten im Hier und Jetzt – um die Wiederherstellung von Geschlechterverhältnissen in jeder Situation. Selbstverständlich können immer wieder Fragen und Erklärungsversuche auftauchen wie „Männer/Frauen können halt nicht [...]“, aber es ist nicht notwendig und sinnvoll, sich in solchen Fällen aufklärerisch zu engagieren und dagegen zu argumentieren. Stattdessen kann der Blick wieder zurückgewendet werden auf das, was in der konkreten Szene von den verschiedenen TeilnehmerInnen in ihren männlichen und weiblichen Rollen getan, wahrgenommen und gedeutet wurde – und wie dies zusammenspielte.

Ganzheitliches Lernen

Zu einem Thema wie „Gender“, das so tief in all unseren Handlungen, Deutungen, Wahrnehmungen, ja sogar in unsere Körper eingeschrieben ist, empfiehlt sich eine Methode des Lernens, die nicht beim Kognitiven stehen bleibt. Neue Lern- und Beratungsformen wie das Soziodrama lassen *„kognitive und emotionale, bewusste und latente, verbale und nonverbale, körperliche, psychische und soziale Dimensionen einbeziehen, um nachhaltiges Lernen und nachhaltigen Wandel zu ermöglichen“* (Ameln/Kramer 2007, S. 9). In der szenischen Darstellung wird ein implizites Wissen über Geschlechterverhältnisse deutlich, das in dieser Form kaum verbalisierbar wäre – durch die Reflexion der Darstellung aber nun besprechbar geworden ist. Zudem wird über die emotionale Erfahrung neues Wissen zugänglich. Zu wissen, dass ein Vorgesetzter auf bestimmte Formen von Männlichkeit zurückgreift, um seine Macht zu sichern, ist etwas anderes als zu erleben und zu spüren, wie sich das anfühlt. Und diese emotionale Erkenntnis kann wiederum neue Wahrnehmungen und auch Handlungen mit sich bringen.

Distanz ermöglichen

Gerade im Bereich der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen kann die emotionale Nähe zur Thematik leicht zum Abblocken führen. Wird die eigene Geschlechtsidentität näher hinterfragt, kann dies zu tiefer Verunsicherung führen, die sich viele TeilnehmerInnen von Bildungsveranstaltungen „lieber vom Leibe halten“.⁴

Meines Erachtens ist Soziodrama eine gute Methode, um hier die Balance zu wahren – die Balance zwischen emotionalem Einlassen und der Möglichkeit, die eigene Geschlechtsidentität nicht zum Verhandlungsgegenstand zu machen. Soziodrama ermöglicht es den TeilnehmerInnen, sich bei der Reflexion von Geschlechterverhältnissen nicht als „ganze Person“ öffnen zu müssen und sich damit „auszusetzen“. Denn es werden im soziodramatischen Rollenspiel soziale Rollen („soziodramatische Rollen“) übernommen („die brave Schülerin“, „die autoritäre Lehrerin“, „der Lehrer kurz vor der Pension“ u.Ä.), die bekannt sind – aus eigenem Erleben, aber auch aus Medien usw. Und jede/r TeilnehmerIn hat in der Nachbesprechung die Möglichkeit, mit der Grenze zu spielen: Wie viele eigene Anteile bringe ich ein, wie viele abstraktere Erkenntnisse? Diese Distanzierungsmöglichkeit hilft dabei, sich einzulassen und übliche Hemmungen, Rechtfertigungen, Erklärungen zu Geschlechterverhältnissen beiseite zu lassen.

Die bewusst begleitete Übernahme soziodramatischer Rollen – es sind das oft genau jene, die in der Alltagsrealität der jeweiligen Person ihre „Gegenspieler“ darstellen – entlastet auch die „Prüfungssituation“, die manchen Rollenspielen innewohnt. Es geht hier nicht um ein „Probegedrehen“ auf der Bühne: Ich spiele nicht „doch im Grunde“ mich, sondern trete bewusst in eine andere Rolle ein, aus der ich dann auch bewusst wieder aussteige. So zeige ich nicht, wie gut „ich“ mich etwa als Frau durchsetzen kann, sondern erforsche das Erleben einer mir fremden Rolle. So entsteht mehr Platz für Spielfreude und Kreativität. Die meisten TeilnehmerInnen vermögen sich – oft für sie selbst unerwartet gut – auf die Inszenierung einzulassen.

Blick auf Geschlechterhierarchie und Dekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit

Angelika Wetterer kritisiert, dass in Gendertrainings und anderen Maßnahmen zu Gendermainstreaming weitgehend mit den selbstverständlich erscheinenden zweigeschlechtlichen Klassifikationsverfahren gearbeitet wird – hier Männer, dort Frauen –, während die feministische Theorie gerade diese Zweigeschlechtlichkeit zu dekonstruieren

⁴ Ich selbst war vor einigen Jahren TeilnehmerIn einer einwöchigen Psychodrama-Selbsterfahrungsgruppe zu „Frau und Mann“, deren Leiterin zum Abschluss (in etwa) meinte, sie würde eine Gruppe nie wieder zum Thema „Geschlechtsidentität“ ausschreiben, da sie noch nie eine Gruppe so schleppend und mit so vielen Hemmungen zu spielen erlebt habe.

bemüht ist (siehe Wetterer 2005). Sie verweist auf die New Yorker Soziologin Judith Lorber, die für ein „Feminist Degendering Movement“ plädiert. Demzufolge gilt es zwei einander scheinbar widersprechende Ansätze gleichzeitig zu verfolgen. *„Auch im Rahmen dieser Strategie ist es unerlässlich, transparent zu machen, wie die Geschlechtszugehörigkeit immer neu zum Bezugspunkt für asymmetrische Geschlechterarrangements in Beruf und Familie, in Wissenschaft und Politik wird“* (Wetterer 2005, S.11). Und dennoch gilt es, die Unterschiede zwischen Frauen und die Ähnlichkeiten zwischen Frauen und Männern deutlich zu machen – die Zweigeschlechtlichkeit als zentrales Ordnungsprinzip der Welt in Frage zu stellen. Es geht nicht um „die“ Männer und „die“ Frauen – gleichzeitig geht es weiterhin um die Auseinandersetzung mit einer geschlechtshierarchischen Gesellschaftsordnung.

In der konkreten Reflexionssituation des Workshops sollen beide Ansätze Platz bekommen. Die „Verlangsamung“ der Deutung durch ausführliches Rollenfeedback, Sharing und thematische Auswertung nach dem Spiel ermöglicht es, sowohl die Differenzen zwischen den Geschlechtern und wie sie wiederhergestellt werden als auch Gemeinsamkeiten oder die eigene an Zweigeschlechtlichkeit orientierte Wahrnehmung in den Blick zu bekommen: Habe ich das Verhalten des andersgeschlechtlichen Gegenübers etwa vorschnell als „anders“ wahrgenommen? Kann ich Ähnlichkeiten zwischen konkreten Männern und Frauen wahrnehmen? Fallen mir ruhige Buben gar nicht richtig auf, fallen sie aus meiner Deutung über „die Buben“ einfach heraus?

Das Konzept der „Hegemonialen Männlichkeit“ von Connell hilft, „Männlichkeiten“ – und in Konsequenz auch „Weiblichkeiten“ – im Plural wahrzunehmen (siehe Connell 1999). Gleichzeitig sind diese Männlichkeiten nicht beliebig und nicht gleichrangig. Die Analyse der Geschlechterhierarchie wird nicht durch eine Vielzahl nebeneinander stehender Männlichkeiten obsolet gemacht, nach dem Motto: „Männer sind so verschieden – da kann man gar nicht mehr von männlichen Denk- oder Handlungsweisen sprechen“. Denn diese Männlichkeiten stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. *„Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“* (Connell 1999, S. 98).

In soziodramatischen Inszenierungen können so nicht nur Personen, sondern auch Weiblichkeiten und Männlichkeiten auf die Bühne gebracht werden und miteinander in Kontakt treten (oder auch nicht).

Soziodrama und Sozialforschung

Als an qualitativer Sozialforschung interessierte Soziologin finde ich auch die Tatsache reizvoll, dass eine soziodramatische Inszenierung und Auswertung viel von einer qualitativen Sozialforschung an sich hat: Herrscht kein konkreter Handlungsdruck, kann eine Situation (wie sonst ein Text) von verschiedenen Seiten beleuchtet werden; Motive, Wahrnehmungen, Deutungen werden zusammengetragen und analysiert. Dabei können Hypothesen über das Zusammenspiel der Geschlechter in konkreten Handlungssituationen entwickelt werden – entsprechend dem hypothesengenerierenden Verfahren in der qualitativen Sozialforschung. Natürlich „wissen“ wir nach der Analyse eines soziodramatischen RollensPIELS nicht, was tatsächlich in den unterschiedlichen Rollenträgern in ähnlichen Situationen des alltäglichen Lebens vorgeht. Aber wir haben neue, hoffentlich differenziertere Hypothesen darüber, die an nachfolgende Situationen herangetragen, durch diese gestärkt, modifiziert oder verworfen werden können.

Das Potenzial nützen

Das Potenzial, das in Soziodrama als Genderanalyse steckt, bedeutet nicht, dass alle Irrwege der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit immer vermieden werden. Auch hier passiert es, dass fixe Zuschreibungen an das eine oder andere Geschlecht „stehen bleiben“, dass im Spiel Klischees Raum greifen und in der Integrationsphase nur beiläufig reflektiert werden. Dennoch bietet das Soziodrama eben dieses beschriebene Potenzial, vielen Fallstricken der Arbeit zu Genderthemen auszuweichen – solange der theoretische Bezugspunkt im Auge behalten wird. Und die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen bestätigen, dass immer wieder Denkprozesse ausgelöst werden, fixe Bilder in Frage gestellt werden, neue Energie für Veränderung geschöpft wird.

Literatur

Verwendete Literatur

Connell, Robert (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten.
Opladen: Leske + Budrich.

Wetterer, Angelika (2005): Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten
schwieriger Vermittlungen. Online im Internet:
http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf [Stand: 2007-10-18].

Weiterführende Literatur

Ameln, Falko von/Gerstmann, Ruth/Kramer, Josef (2004): Psychodrama. Berlin/Heidelberg:
Springer-Verlag.

Lorber, Judith (2004): Man muss bei Gender ansetzen, um Gender zu demontieren:
Feministische Theorie und Degendering. In: Zeitschrift für Frauenforschung &
Geschlechterstudien Heft 2+3, S. 9-24.

Ameln, Falko von/Kramer, Josef (2007): Organisationen in Bewegung bringen.
Handlungsorientierte Methoden für die Personal, Team- und Organisationsentwicklung.
Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Wiener, Ron (1997): Soziodrama praktisch. Soziale Kompetenz spielerisch vermitteln.
München: inScenario Verlag.

Wittinger, Thomas (Hrsg.) (2005): Handbuch Soziodrama. Die ganze Welt auf der Bühne.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiterführende Links

Psychodrama: <http://www.psychodrama-austria.at>



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Katharina Novy

Katharina Novy ist Soziologin mit Schwerpunkt geschlechtssensible Sozialisation und Psychodrama-Rollenspielleiterin i.A. Sie arbeitet als selbständige Trainerin, Beraterin und Moderatorin insbesondere im Bereich: politische Erwachsenenbildung, Biographiearbeit, Gender- und Machtanalysen, Bildungssystem, Zeitgeschichte. Zuletzt war sie als Referentin für Bildung und Wissenschaft im Grünen Klub im Rathaus/Wien tätig, davor lange haupt- und ehrenamtlich im NGO-Bereich.

E-Mail: [Katharina.Novy\(at\)gmx.at](mailto:Katharina.Novy(at)gmx.at)

Internet: <http://www.perspektivenveraendern.at>

Telefon: +43 (0)664 2042235

Den Gender Gaps auf der Spur: eine Methode zum Erwerb der Gender Analyse-Kompetenz

von Sigrid Fischer, Christian Scambor und Elli Scambor, GenderWerkstätte

Sigrid Fischer, Christian Scambor und Elli Scambor: Den Gender Gaps auf der Spur: eine Methode zum Erwerb der Gender Analyse-Kompetenz. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 31.438 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Gender Mainstreaming, Gender Analyse, Organisationsanalyse, Gendered Organizations, Trainingsmethode, Gender Kompetenz, Gender Training, Lehrgang

Abstract

Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen im Bereich der Gender Analyse zu vermitteln, ist eines der Ziele des Lehrgangs für Gender Kompetenz und Gender Mainstreaming, der von der GenderWerkstätte durchgeführt wird. In diesem Beitrag wird auf das Lernfeld „Gender Analyse in Organisationen“ fokussiert und eine Trainingsmethode in diesem Bereich vorgestellt.

Die Grundlage dieser Methode bildet Analysematerial aus nationalen und EU-Forschungsprojekten, das zu einer Modellorganisation im Erwachsenenbildungsbereich zusammengestellt wurde. Konzept und theoretischer Hintergrund der Methode „EBI – Gender Analyse in Organisationen“ werden anhand von Beispielen aus den Workshops näher beschrieben. Den Abschluss des Beitrages bildet ein kurzer Ausblick auf den Stellenwert der Gender Analyse in organisationalen Veränderungsprozessen, ergänzt um eine Factbox von Walter Schuster (VHS Brigittenau).

Den Gender Gaps auf der Spur: eine Methode zum Erwerb der Gender Analyse-Kompetenz

von Sigrid Fischer, Christian Scambor und Elli Scambor, GenderWerkstätte

Von November 2007 bis Juni 2008 wird der nunmehr vierte Durchgang des „Zertifikatslehrgang für Gender Kompetenz und Gender Mainstreaming“ der GenderWerkstätte¹ durchgeführt. Eines der fünf Module beschäftigt sich mit Gender Analysen und Wirkungsmöglichkeiten in der Praxis.

Fundierte Gender Analysen werden als Voraussetzung für Veränderungsprozesse in Organisationen betrachtet. Erst die eingehende quantitative und qualitative Beschreibung des Ist-Zustands einer Organisation macht es möglich, Ziele und Veränderungsmaßnahmen zu formulieren, die nachhaltig wirksam werden können. Dieser Ansatz trägt der Erfahrung Rechnung, dass Gender Analysen in Organisationen, in denen Gender Mainstreaming implementiert werden sollte, bis jetzt nur selten bzw. zu oberflächlich durchgeführt wurden.

In diesem Beitrag wird eine Methode beschrieben, die bei der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen im Bereich der Gender Analyse von Organisationen zum Einsatz kommt. Die Grundlage dieser Methode bildet Analysematerial aus Forschungsprojekten, das zu einer Modellorganisation im Erwachsenenbildungsbereich zusammengestellt wurde. Auf spielerische Weise lernen die TeilnehmerInnen des Workshops wichtige theoretische Konzepte und Methoden der Gender Analyse kennen, indem sie ihren analytischen Blick auf die Ungleichheit stiftenden Strukturen in der konstruierten Organisation richten.

Methode EBI – Analyse geschlechterrelevanter Substrukturen in einem (fast) fiktiven Erwachsenenbildungsinstitut

Die Analyseerfahrungen der MitarbeiterInnen der GenderWerkstätte aus Forschungs- und Implementierungsprojekten wurden in Form einer Methode, die einem Planspiel ähnelt, aufbereitet. Aus der Theorie in die Praxis bzw. aus der empirischen Arbeit konkreter Gender

¹ Die GenderWerkstätte wurde 2001 als Kooperation von Frauenservice und Männerberatung Graz gegründet. MitarbeiterInnen der beiden Vereine und externe ExpertInnen bildeten ein multiprofessionelles Netzwerk zur Entwicklung von Bausteinen des Gender Mainstreamens (siehe Fischer/Scambor 2002). Nähere Informationen dazu auf: <http://www.genderwerkstaette.at>

Analysen in die Bildungsarbeit – dieser Transfer wurde angestrebt. Wesentliche Quellen der Methode waren unsere Organisationsanalysen im EU-Projekt „Work Changes Gender“ (siehe Holter/Riesenfeld/Scambor 2005; Scambor/Schwerma/Abril 2005; Scambor/Scambor 2005; Scambor/Scambor 2006) und in Forschungsprojekten auf nationaler Ebene (siehe Scambor 2006; Scambor/Neumayer 2006; Scambor 2007a).

Folgende Erfahrungen gaben den Impuls zur Entwicklung der Methode:

- Unter der Oberfläche eines chancengleichen und geschlechtergerechten „wording“ verbirgt sich in den untersuchten Organisationen eine Substruktur, die gegen die Gleichstellung der Geschlechter (und Geschlechtersubgruppen) wirkt.
- Bildungseinrichtungen bilden hier keine Ausnahme, auch wenn deren Produkte sich auf Gender Mainstreaming beziehen. Es ergibt sich ein Widerspruch zwischen der Innen- und Außenseite der Organisationen.
- Die Positionen der Gender Mainstreaming-Beauftragten in Organisationen sind oftmals mit wenig Gestaltungsmacht und Ressourcen ausgestattet. Die befassten Personen stehen oft vor der Aufgabe, Maßnahmen ohne eine vorausgehende Analyse zu implementieren, weil keine Zeit und kein Geld zur Verfügung stehen.
- Gender Analysen könnten Substrukturen in Organisationen aufdecken, weswegen jene AkteurInnen in Organisationen, die kein Interesse an Veränderungen haben, Gender Analysen ablehnend gegenüberstehen.

Mit EBI sollte nun eine Methode bereitgestellt werden,

- die konkrete Forschungsergebnisse und Erfahrungen aufzeigt und an engagierte Personen in der Praxis zurückgibt;
- die Personen befähigt, diese Substrukturen zu erkennen und zu analysieren;
- die Personen die Kompetenz vermittelt, Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen zu erkennen und herzustellen;
- die Gender Analysen in einen Kontext einbettet, der es erlaubt, zielgerichtet und mit realistischen Zielen in Richtung Geschlechtergleichstellung zu arbeiten.

Die fiktive Organisation EBI wurde aus Versatzstücken zusammengestellt, die aus verschiedenen Organisationen stammten (z.B. nachgebaute Datensätze von Personal und KursteilnehmerInnen, verfremdete Buchhaltungsdaten, plausible Organigramme,

Interviewsequenzen, Fragebogendaten). So wurde eine Modellorganisation konstruiert, die in der dargestellten Form zwar nicht wirklich existiert, sehr wohl aber existieren könnte.

Die TeilnehmerInnen des Workshops haben nun die Aufgabe, anhand der umfangreichen EBI-Materialien (Daten, Listen, Diagramme, Interviewtranskripte, Berichte etc.) in Kleingruppen als ForscherInnenteams eine Gender Analyse nach der 4-R-Methode (eine Weiterentwicklung der 3-R-Methode; siehe Lorentzi/Lundkvist 2001; siehe dazu auch Bergmann/Pimminger 2004) durchzuführen und am Ende des zweitägigen Workshops ihre Gender Analyse-Ergebnisse zu präsentieren. Während der zwei Tage erhalten die TeilnehmerInnen mehrere theoretische und methodische Inputs, die sie in ihrer Analysearbeit unmittelbar umsetzen können.

Unsere bisherigen Erfahrungen mit der Methode EBI haben uns ermutigt, sie immer weiter auszubauen. Die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen sind durchwegs positiv; in vielen Aspekten erkennen die EBI-ForscherInnen Ähnlichkeiten mit ihren Herkunftsorganisationen oder mit sich selbst bzw. ihren Positionen. Die Rolle als ForscherIn und DetektivIn in der fiktiven Organisation macht Spaß. Theorie- und Methodeninputs, oft eher als trockene Materie erlebt, werden interessiert aufgenommen, weil sie im Prozess des Forschens sofort benützt werden können.

Die Methode wurde bereits im internationalen ExpertInnenaustausch in den EU-Projekten RealGeM² und GeMTrEx³ erprobt und positiv bewertet.

Zum theoretischen Hintergrund von EBI: Gender in Organisationen

Aus der Fülle theoretischer Ansätze und empirischer Arbeiten zum Themenbereich „Geschlecht und Organisation“ wurden für die Methode EBI jene herausgegriffen, die auch in der realen organisationsanalytischen Arbeit hilfreich waren, die also für die Analyse und Interpretation von Strukturen und Prozessen in Organisationen bereits verwendet wurden. Eine Auswahl einzelner Ansätze, die in die Methode EBI eingewoben wurden, findet sich nachstehend.

² RealGeM war eine Sokrates-Grundtvig-2-Lernpartnerschaft zu Methoden im Bereich Gender Training, Laufzeit 2004-2006.

³ GeMTrEx ist ein Sokrates-Grundtvig-1-Projekt zur Professionalisierung von Gender Workers, Laufzeit 2006-2008. Nähere Informationen dazu auf: <http://www.gemtrex.eu>

Organisation und Umwelt

Geschlecht gilt neben Milieu, Alter und Ethnie als entscheidende konstituierende Strukturkategorie in Gesellschaften. Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer sprechen von einer Achse der Differenz, die alle sozialen Verhältnisse und Institutionen durchdringt und in allen Teilbereichen reproduziert wird (siehe Knapp/Wetterer 2003). Männer und Frauen sind als Genusgruppen in unterschiedlicher Weise vergesellschaftet. Die so genannte „doppelte Vergesellschaftung“ über Lohnarbeit und Reproduktionsarbeit betrifft Frauen in Qualität und Ausmaß mehr als Männer (siehe Becker-Schmidt 2003). Gemeint ist eine strukturell ungleiche Verteilung von gesellschaftlicher Arbeit und Macht, die die Geschlechter in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt und mit einer spezifischen Benachteiligung von Frauen verbunden ist. Die konstituierende Kategorie Geschlecht prägt jene Institutionen (z.B. Familie, sozialstaatliche Regelungen wie Karenzregelungen, das Normalarbeitsverhältnis), die ihrerseits wiederum Organisationen (Wirtschaftsunternehmen) prägen.

Praxisbeispiel:⁴

Die EBI-ForscherInnen analysieren das umfangreiche quantitative Datenmaterial der TeilnehmerInnen an den EBI-Kursen. Die Organisation EBI stellt ein Wohnheim für KursteilnehmerInnen zur Verfügung. Manche TeilnehmerInnen pendeln, andere wohnen im Wohnheim. Die Analyse der Daten-Listen durch die EBI-ForscherInnen ergibt z.B. folgende Ergebnisse: Die BewohnerInnen des Wohnheims sind durchwegs jünger als andere KursteilnehmerInnen von EBI. Das mittlere Alter liegt bei ca. 25 Jahren. Bis auf einige wenige Ausnahmen haben die weiblichen TeilnehmerInnen, die im Wohnheim übernachten, keine Kinder. Die Männer aus dem Wohnheim haben zu 48% Kinder. Weibliche TeilnehmerInnen, die zur Ausbildungseinrichtung pendeln, haben zu 43% Kinder, Männer zu 63%. Insgesamt zeigt sich, dass unter den EBI-TeilnehmerInnen eher die Männer Kinder haben. Frauen mit Kindern tun sich offensichtlich schwerer, Kurs und Kinderbetreuung zu vereinbaren. Für Männer stellt es ein geringeres Problem dar, trotz der Tatsache, dass sie Kinder haben, ganztägige Kurse zu besuchen oder im Heim zu wohnen. Für die Interpretation dieses Musters wird das Konzept „doppelte Vergesellschaftung“ verwendet.

Geschlechterrelevante Substruktur

Die geschlechterbezogene Organisationsforschung bezieht gesamtgesellschaftliche (Geschlechter-)Strukturen und Prozesse in die Analyse mitein, um die Trennung von Privatem und Öffentlichem nicht in der Analyse zu reproduzieren. Daher wird auch die Beziehung zwischen Organisation und gesellschaftlicher Umwelt betrachtet. Im Ansatz zur geschlechterrelevanten Organisation (Gendered Organization) von Joan Acker wird die abstrakte und geschlechtsneutrale Arbeitskraft entmythologisiert (siehe Acker 1991; 1992).

⁴ Alle Praxisbeispiele stammen aus: Scambor/Scambor (o.J.).

Acker beschreibt fünf aufeinanderfolgende geschlechterrelevante Prozesse (Gendered Processes), die die geschlechterrelevanten Substrukturen im Unternehmen ausmachen:

- Trennungen finden entlang der Geschlechtergrenzen in Organisationen statt.
- Die Trennungen werden durch Symbole repräsentiert und verstärkt.
- Interaktionen reproduzieren geschlechterrelevante soziale Strukturen in Organisationen.
- Die geschlechtsbezogene Struktur der Organisation wird verinnerlicht.
- Soziale Strukturen und Prozesse, die der Arbeitsorganisation zugrunde liegen, basieren auf geschlechtsbezogenen Vorstellungen, Wertungen und Haltungen.

Praxisbeispiel:

Die EBI-ForscherInnen analysieren ein qualitatives Interview mit der Leiterin des Personalbüros bei EBI. Diese sagt: „Also es ist bei uns jetzt nichts als typische Frauenarbeit oder Männerarbeit definiert, sondern das ergibt sich oft aus der Tätigkeit [...] So z.B. bei den schweren Maschinen, da sind dann eher die Männer [...] man findet ja auch kaum Frauen in diesen Bereichen, das geht ja nicht von uns aus [...]“. Diese Passage bringt die EBI-ForscherInnen auf die Spur der geschlechertypischen Arbeitsbereiche in EBI (z.B. schwere Maschinen – Männer). Zur Analyse dienen Ackers „Gendered Processes“: Maschinen als Repräsentation und Symbole der Geschlechtergrenzen etc.

Interessante Entwicklungen im Bereich „Gender und Organisationen“ beziehen auch explizit Männlichkeiten mitein. Männlichkeit(en) in Organisationen (siehe Cheng 1996; Connell 2006; Döge 1999) meint nicht nur männliche Personen in Organisationen, sondern auch eine bestimmte Struktur, die auf männlich konnotierte Lebensweisen abstellt (siehe Meuser/Neusüß 2004) und umgekehrt Männlichkeit hervorbringt. Selbstverständlich sind es vornehmlich Männer, die sich in diese Strukturen gut einfügen, läuft ja ihre ganze Sozialisation auf die Identität des harten, zur Vernützung bestimmten Leistungserbringers, der keine Betreuungsaufgaben übernimmt (siehe Holter 2003), hinaus. Karriere setzt totale Verfügbarkeit voraus: „Wer heute mithalten will, muss mobil, flexibel und ohne Einschränkungen einsetzbar sein. Frauen werden da als Risikofaktoren angesehen (selbst der aufgeklärteste Chef fragt sich, wird sie denn schwanger werden oder nicht und kann ich das überhaupt ausgleichen) und entweder in einen dem männlichen Single ähnlichen Lebensstil oder wieder zurück in die Familie gezwungen“ (Böhnisch 2004, S. 247).

Konkurrenzunterbrecher

Dem deutschen Soziologen Lutz Ohlendieck zufolge sind Frauen in Organisationen mit Konkurrenzunterbrechern konfrontiert, die sie aus dem Wettbewerb um begehrte Positionen

ausschließen (siehe Ohlendieck 2003). Gendering, also die stereotype Vergeschlechtlichung von Individuen, ist ein solcher Unterbrecher. Die stereotypen Inhalte reproduzieren das alte Komplementaritätsmodell (Frauen: privat, familial; Männer: öffentlich, beruflich). Die Geschlechterstereotypen bedeuten für Frauen im beruflichen Bereich ein schwerwiegendes Handicap.

Dieser Mechanismus wirkt nicht auf der formalen Ebene von Organisationen, vielmehr wird er in karriererelevanten informellen Netzwerken wirksam. Die Tatsache, dass Frauen „unterhalb bestimmter Ebenen der Organisationspyramide [...] anteilig in größerer Zahl vor[kommen] als oberhalb dieser Ebenen“ (Ohlendieck 2003, S. 178), führt der Autor auf gläserne und daher unsichtbare Barrieren auf vertikaler und horizontaler Ebene zurück. Eine unsichtbare gläserne Decke behindert das Vordringen der Frauen in die höheren Organisationsetagen; segmentäre Barrieren zwischen Organisationsbereichen verhindern großteils, dass Frauen an die gläsernen Decken stoßen. Gläserne Wände sind unsichtbare Zugangshemmnisse zu strategisch zentralen und damit aufstiegsrelevanten Bereichen. Sie bestehen aus informellen Netzwerken und Mentoringstrukturen, die männliche Beschäftigte begünstigen und die Organisationsstrukturen unterlaufen (vgl. Ohlendieck 2003, S. 180ff.).

Praxisbeispiel:

Nach einem Theorie-Input über Ohlendiecks Organisationsmodell vergleichen die EBI-ForscherInnen die Aufstiegsgeschwindigkeiten von Männern und Frauen in den oberen Management-Ebenen von EBI anhand der Personalkartei und den Berufsbiographien aus Interview-Transkripten einzelner EBI-MitarbeiterInnen. Die EBI-ForscherInnen entdecken, dass die Frauen nach jahrelangen Tätigkeiten in eher peripheren Geschäftsfeldern langsam in höhere Ebenen gelangt sind, während Männer in kurzer Zeit mit dem „gläsernen Lift“ von den unteren Ebenen in zentralen Geschäftsfeldern in hohe Positionen katapultiert wurden.

Ausblick: zum Stellenwert der Gender Analyse

Erst seit wenigen Jahren beobachten wir ein zunehmendes Interesse an fundierten Gender Analysen – vielleicht ein Resultat des Auf-der-Stelle-Tretens, das AkteurInnen erleben, wenn sie zu schnell und zu wenig systematisch in ihren Organisationen Maßnahmen implementieren. Eingehende Ist-Analysen sind aber eine unabdingbare Voraussetzung für die Formulierung von relevanten Zielsetzungen und für gelingende Veränderungsprozesse. Die Qualität der ex ante Gender Analyse legt weiters die Möglichkeiten einer Evaluierung fest: Ob und in welchem Ausmaß die Ziele erreicht wurden, lässt sich nur feststellen, wenn der Ausgangszustand gut dokumentiert wurde.

Für die beharrenden Kräfte in Organisationen sind ernst gemeinte Gender Analysen allerdings bedrohlich – schließlich soll ja aufgezeigt werden, „wo der Hase im Pfeffer liegt“. Dementsprechend schwierig kann es sich gestalten, ein Gender Analyse-Projekt in einer Organisation durchzusetzen bzw. ist häufig mit Widerstand bereits bei der Datenerhebung zu rechnen. Ungleichheit stiftenden Strukturen durch die Implementierung von Maßnahmen zu begegnen und zugleich auf eine fundierte Gender Analyse zu verzichten, gleicht aber dem Versuch, „einen Fisch mit bloßen Händen zu fangen“. Eines der zentralen Anliegen unserer Arbeit ist es daher, die Grundlagen und empirischen Erfahrungen im Zusammenhang mit Gender Analysen zu vermitteln, sodass einzelne AkteurInnen (z.B. Gender Beauftragte) in ihren Organisationen nicht Gefahr laufen, als „Feigenblatt“ im Rahmen der Verhinderung von Gleichstellung in einer Organisation (siehe Höyng/Puchert 1998) benützt zu werden.

Factbox: Qualitätszertifizierung aus der Genderperspektive

von Walter Schuster, VHS Brigittenau

Bei Qualitätsmanagement (QM)-Prozessen und Zertifizierungsverfahren ist Gender Mainstreaming als Querschnittsmaterie und als ein eigener Qualitätsbereich zu betrachten. Als Querschnittsmaterie ist Gender Mainstreaming in jeden einzelnen Qualitätsbereich zu implementieren. Genderaspekte und -fragen sind Steuerungsinstrumente und konkrete Maßnahmen zugleich. Die Verankerung des Genderfokus in den einzelnen Qualitätsbereichen schafft neue Qualitätsstandards und hinterlässt sichtbare Spuren.

Leitbild

Gendergerechtigkeit sowie die Ablehnung diskriminierender Strömungen sind als zentrale Werte im Rahmen des Leitbildes zu verankern. Dieser Anspruch erfordert eine genaue Analyse der eigenen Institution nach genderrelevanten Kriterien nach außen wie nach innen. Dazu bedarf es sensibilisierter und qualifizierter MitarbeiterInnen und KursleiterInnen, die in der Lage sind, genderrelevante Aspekte wahrzunehmen und gendersensibles Handeln in ihre alltägliche Arbeit zu integrieren. Sie müssen auch in der Lage sein, mit Widerständen qualifiziert umzugehen und diese in eine konstruktive Richtung zu lenken.

Gender Mainstreaming ist in allen Qualitätsbereichen verankert

Die fixe Verankerung von Gender Mainstreaming in allen Qualitätsbereichen ist unabdingbare Voraussetzung für die Erreichung der Ziele und Ansprüche, wie sie im Leitbild festgeschrieben sind. Mindestens einmal jährlich sollte eine Evaluierung der Umsetzung stattfinden. Im Rahmen eines Gender-Meetings werden die Ergebnisse der Evaluierung von allen MitarbeiterInnen diskutiert und Verbesserungen erarbeitet und vereinbart. Der Bereich der pädagogischen Umsetzung wird im Rahmen einer KursleiterInnenkonferenz besprochen und die Ergebnisse werden festgehalten und allen KursleiterInnen übermittelt.

Die Zuständigkeiten sind geregelt

Für die Umsetzung und Einhaltung des Genderaspekts in sämtlichen Qualitätsbereichen ist die Leitung verantwortlich. Es empfiehlt sich eine/en Genderbeauftragte/en zu bestimmen. Die Leitung wird von der/dem Genderbeauftragten bei der Einführung neuer Maßnahmen, bei der Umsetzung sowie bei der Evaluierung unterstützt. Eine zentrale Aufgabe der/des

Genderbeauftragten ist die Beratung und Förderung der MitarbeiterInnen und KursleiterInnen sowie die gezielte Planung von Fortbildungen.

Analysen und Evaluierungen

Analysen und Evaluierungen bezüglich des Umsetzungsstandes genderrelevanter Kriterien erfolgen auf drei Ebenen:

- der Unterrichtsebene mit Fokus auf KursleiterInnen und Unterrichtsgeschehen
- der administrativen Ebene mit Fokus auf hauptberufliche MitarbeiterInnen und administrativ-strukturelle Umsetzungen
- der Ebene der Außenwirkung mit Fokus auf Erscheinungsbild und sprachlicher und bildlicher Realisierung

Die Ergebnisse dieser Evaluierungen werden bei Gender-Meetings und KursleiterInnenkonferenzen vorgestellt und besprochen. Sie liefern Hinweise auf Weiterbildungsbedarf.

Beispiele für die Berücksichtigung des Genderaspekts in Qualitätsbereichen

Qualitätsbereich Lehr-Lern-Prozess

Das Kursprogramm sowie die Homepage sind nach gendersensiblen Kriterien gestaltet. Dadurch wird der Anspruch konkretisiert, dass sich Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen fühlen.

Im Rahmen der Dokumentation der KursleiterInnenweiterbildung werden genderspezifische Weiterbildungen erfasst und festgehalten.

Bei Neueinstellungen wird insbesondere auch ein Kompetenz- bzw. Weiterbildungsnachweis in Bezug auf gendersensibles Unterrichten eingefordert.

Für Lehrende werden genderspezifische Weiterbildungsveranstaltungen angeboten. Darüber hinaus werden Hospitationen als geeignetes Mittel zur positiven Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtstätigkeit gewertet und unterstützt.

Qualitätsbereich Evaluierung – gendersensible Evaluierung

Bei der Auswertung schriftlicher Rückmeldebögen wird ersichtlich, ob die Rückmeldung eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer abgegeben hat. Dies ist für die Bewertung des Unterrichts, der KundInnenbetreuung sowie der Infrastruktur von besonderer Bedeutung. In Bezug auf Unterricht und Unterrichtsmaterialien sind spezifisch genderorientierte Fragestellungen in den Rückmeldebögen enthalten, etwa „Die Verwendung geschlechtergerechter Sprache durch die KursleiterIn“, „Achtete die/der KursleiterIn auf eine ausgewogene Beteiligung von Frauen und Männern am Unterricht?“ oder „Kommen in den Unterrichtsmaterialien Frauen und Männer im selben Verhältnis vor?“.

Konsequenzen aus dem Evaluierungsprozess: Die Auswertung unter gendersensiblen Gesichtspunkten kann auch eine Entscheidungshilfe bieten, ob Kurse künftig geschlechterhomogen oder -heterogen angeboten werden.

Qualitätsbereich Infrastruktur

Die Zuteilung des Kursortes sowie des Kursraumes erfolgt unter Berücksichtigung des Genderfokus. Ein Kriterium für die Raumeinteilung ist die Vermeidung von Angsträumen; ein anderes Kriterium, ob Kinderbetreuung erforderlich ist. Lernorte sind auf Nutzungspräferenzen von Frauen und Männern hin zu untersuchen. Differenzierte Angebotsformen und Zeitstrukturen reduzieren Zugangsbarrieren für Frauen und Männer.

Bezüglich der Verfügbarkeit der Medien ist darauf zu achten, dass alle TeilnehmerInnen dieselben Zugangsmöglichkeiten haben.

Qualitätsbereich Führung

Der Führungsstil sollte durch Gendersensibilität gekennzeichnet sein. Die Verantwortung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming liegt bei der Leitung und sollte als Selbstverpflichtung definiert sein. Genderkompetenz ist Teil der Führungskompetenz. Die weiteren Zuständigkeiten für die Genderimplementierung sind geregelt. (Genderbeauftragte/r). Die Leitung sorgt für die Erbringung der notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Im Zuge der Personalentwicklung wird die Genderkompetenz, etwa bei der Weiterbildungsplanung, berücksichtigt.

Qualitätsbereich Personal

Die Aufgabenprofile werden auf geschlechterbezogene Stereotype hin überprüft und bei Bedarf geändert. Die Kompetenzprofile beinhalten auch betriebliche Anforderungen an die Genderkompetenz. Sämtliche Beschreibungen sind in geschlechtersensibler Sprache formuliert.

Bei der Fortbildungsplanung wird der Genderaspekt berücksichtigt. Im Rahmen von Gender-Meetings haben MitarbeiterInnen die Möglichkeit, genderspezifische Problem- und Fragestellungen zu thematisieren und Unterstützungsmaßnahmen werden festgelegt. Gendersensible Personalentwicklung wird als wesentliches Instrument zur Qualitätsentwicklung eingesetzt. Ein/e Genderbeauftragte/r ist nominiert und mit den erforderlichen finanziellen und zeitlichen Ressourcen ausgestattet.

Literatur

Verwendete Literatur

Böhnisch, Lothar (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.

Ohlendieck, Lutz (2003): Gender Trouble in Organisationen und Netzwerken. In: Pasero, Ursula/Weinbach, Christine (Hrsg.): Frauen, Männer, Gender Trouble. Systemtheoretische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 171-185.

Weiterführende Literatur

Acker, Joan (1991): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. London: Sage, pp. 162-179.

Acker, Joan (1992): Gendering Organizational Theory. In: Mills, Albert J./Tancred, Peta (Hrsg.): Gendering Organizational Analysis. London: Sage, pp. 248-260.

Becker-Schmidt, Regina (2003): Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen. Soziologische Grundlegung, empirische Rekonstruktion. Online im Internet: http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/becker_schmidt/becker_schmidt_ohne.pdf [Stand: 2007-11-07].

Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004): Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept, Umsetzung, Erfahrung. Wien: GeM-Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF.

Cheng, Cliff (Hrsg.) (1996): Masculinities in Organizations. Thousand Oaks: Sage.

Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Döge, Peter (1999): Männerforschung als Beitrag zur Geschlechterdemokratie. Ansätze kritischer Männerforschung im Überblick. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Fischer, Sigrid/Scambor, Christian (2002): Impulse für genderechte Bildungsarbeit. Graz: GenderWerkstätte Graz. Online im Internet: http://www2.frauenservice.at/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3&Itemid=49&mode=view&lang=de [Stand: 2007-11-01].

Holter, Øystein G. (2003): Can men do it? Men and gender equality - the Nordic experience (TemaNord 2003:510). Copenhagen/Denmark: Øystein Gullvåg Holter and Nordic Council of Ministers.

Holter, Øystein G./Riesenfeld, Vera/Scambor, Elli (2005): "We don't have anything like that here!" - Organisations, men and gender equality. In: Puchert, Ralf/Gärtner, Marc/Höyng, Stephan (Hrsg.): Work Changes Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Opladen: Barbara Budrich, pp. 73-104.

- Höyng, Stephan/Puchert, Ralf (1998): Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lorentzi, Ulrika/Lundkvist, Helén (2001): Just Progress! Applying gender mainstreaming in Sweden (Swedish Ministry of Integration and Gender Equality, information material N1052). Stockholm: Ministry of Industry, Employment and Communications. Online im Internet: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/01/80/97/1b1a8bae.pdf> [Stand: 2007-12-30].
- Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (2004): Gender Mainstreaming – eine Einführung. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9-22.
- Scambor, Christian/Scambor, Elli (2005): Väter bei der Betreuung ihrer Kinder – „Ich habe mir das anders vorgestellt...“. In: Krall, Hannes (Hrsg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-171.
- Scambor, Christian/Schwerma, Klaus/Abril, Paco (2005): Towards a New Positioning of Men. In: Puchert, Ralf/Gärtner, Marc/Höyng, Stephan (Hrsg.): Work Changes Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Opladen: Barbara Budrich, pp. 117-173.
- Scambor, Elli (2006): Focus Active Fatherhood in Organizations. The Three Phases Model for Gender Analysis – Tailored Interventions. Posterpräsentation bei der internationalen Konferenz „Fostering Caring Masculinities (FOCUS)“. Girona, Spanien.
- Scambor, Elli (2007a): Gender Analysen in Organisationen – Fokus aktive Vaterschaft. Graz: Forschungsbüro der Männerberatung Graz. Online im Internet: http://www.maennerberatung.at/docs/0603_kuk_focusAktiveVaterschaft.pdf [Stand: 2007-11-06].
- Scambor, Elli (2007b): Das Öffentliche als Abbild der Polis. Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht im öffentlichen Raum. In: Ranzenbacher, H.: Liquid Music. Genius Loci/Judenburg 1998-2007, S. 52-59.
- Scambor, Elli/Neumayer, Andreas (2006): Männer in Karenz. Eine exemplarische Darstellung qualitativer Analyseergebnisse. Graz: Forschungsbüro der Männerberatung Graz. Online im Internet: http://www.maennerberatung.at/docs/forschung_maennerInKarenz.pdf [Stand: 2007-04-20].
- Scambor, Elli/Scambor, Christian (2006): Männer zwischen Produktions- und Reproduktionsarbeit. In: Werneck, Harald/Beham, Martina/Palz, Doris (Hrsg.): Aktive Vaterschaft – Männer zwischen Familie und Beruf. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 167-181.
- Scambor, Elli/Scambor, Christian (2007): Der „Gender Walk“. Eine bewegte Analyse der sozialen Konstruktion von Geschlecht im öffentlichen Raum. In: gender_n. Zoll+ Österreichische Schriftenreihe für Landschaft und Freiraum. Nr. 10, 17. Jg., S. 25-29.
- Scambor, Christian/Scambor, Elli (o.J.): Lehrgang für Gender Kompetenz und Gender Mainstreaming. Modul 2. Graz: GenderWerkstätte (Lehrmaterial).

Weiterführende Links

Gender Mainstreaming:

<http://www.erwachsenenbildung.at/fachthemen/gendermainstreaming/ueberblick.php>



Foto: K. K.

Mag.ª Sigrid Fischer

(geb. 1961), Erwachsenenbildnerin, Trainerin und Beraterin für Gender und Diversity Management, studierte Geschichte/Psychologie/Philosophie/Pädagogik an der Universität Graz und Gestaltpädagogik bei GPÖ. Seit 1996 ist sie im Verein Frauenservice tätig, im Bereich Kriterienentwicklung für feministische Frauenbildungsarbeit u.a. im arbeitsmarktpolitischen Kontext. Sie ist Initiatorin und Koordinatorin der GenderWerkstätte, einer Kooperation des Frauenservice mit der Männerberatung Graz, und arbeitet seit 2001 in diesem Kontext als Bildungs- und Projektmanagerin sowie Trainerin mit den Schwerpunkten Gender Mainstreaming und Diversitäts-Management als Herausforderung und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung.

E-Mail: sigrid.fischer(at)frauenservice.at
Internet: <http://www.genderwerkstaette.at>
Telefon: +43 (0)316 716022



Foto: K. K.

Dr. Christian Scambor

(geb. 1967), Klinischer und Gesundheitspsychologe, studierte Psychologie an den Universitäten Innsbruck, Wien und Graz. Scambor war in verschiedenen psychosozialen Feldern tätig (Krisenwohnen für Jugendliche; HIV-Prävention; Männerberatung), sowie in Forschungs- und Evaluationsprojekten auf selbständiger Basis. Scambor ist Mitbegründer der Männerberatung Graz (1996) und der GenderWerkstätte (2001). Von 1996 bis 2005 gehörte er der Geschäftsleitung der Männerberatung an. Derzeit arbeitet Christian Scambor im Forschungsbüro der Männerberatung Graz und leitet nationale und EU-Projekte in den Bereichen Männerforschung, Gender Mainstreaming und Evaluation.

E-Mail: scambor(at)maennerberatung.at
Internet: <http://www.genderwerkstaette.at>
Telefon: +43 (0)699 11856130



Foto: K. K.

Mag.ª Elli Scambor

(geb. 1964) Soziologin, Pädagogin, Geschlechter- und Männerforscherin, studierte Soziologie und Pädagogik an den Universitäten Graz und Innsbruck. Elli Scambor war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für experimentelle Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung (IQuA) sowie Mitbegründerin von Peripherie - Institut für praxisorientierte Genderforschung. Sie ist Mitglied der GenderWerkstätte, Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie (OEGS) und Lehrbeauftragte an der Medizinischen Universität Graz. Seit 2001 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbüro der Männerberatung Graz mit Durchführung und Koordination von nationalen und internationalen Projekten in den Bereichen Genderforschung, Männerforschung, Gender Mainstreaming und Evaluation betraut. Als Mitglied der Genderwerkstätte ist sie mit der Entwicklung und Durchführung von Seminaren zur Analyse von Geschlechterverhältnissen in Organisationen und unterschiedlichen Politikfeldern betraut.

E-Mail: [elli.scambor\(at\)gmx.net](mailto:elli.scambor(at)gmx.net)
Internet: <http://www.genderwerkstaette.at>
Telefon: +43 (0)699 12630824

Gender Scanning in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Eine Initiative der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung

von Marion Wisinger, Historikerin und Politologin

Marion Wisinger (2008): Gender Scanning in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Eine Initiative der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 6.031 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Gender Scanning, Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, Organisationsentwicklung, Frauenförderung

Abstract

Seit einigen Jahren widmet die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) einen ihrer Schwerpunkte der alljährlichen Projektmittelvergabe der Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellungspolitik. Gemeinsam mit ErwachsenenbildnerInnen wurden in einem Basisworkshop im März 2007 die Anliegen von Gender Scanning, das sich als politisches Instrument der Organisationsentwicklung im Kontext von Gender Mainstreaming und Frauenförderung platziert, erarbeitet. Gender Scanning wirft ein Auge auf dominante Strukturen und Herrschaftsmittel. Gescannt werden Strukturen, Kulturen, Organisationen, aber auch Einstellungen und Verhalten. Weitere Handlungsräume sind das Scanning der Bildungspraxis (gendergerechte Didaktik und Inhalte, Ausbau der eigenen Genderkompetenz) und die Bildungspolitik, die eine geschlechterdemokratische und diskriminierungsfreie Gesellschaft zum Ziel haben sollte.

Gender Scanning in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Eine Initiative der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung

von Marion Wisinger, Historikerin und Politologin

Seit einigen Jahren widmet die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) einen ihrer Schwerpunkte der alljährlichen Projektmittelvergabe der Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellungspolitik. Dabei rückten vor allem folgende Fragen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: Wie sieht es eigentlich mit der Geschlechtergerechtigkeit in den Einrichtungen selbst aus? Wer bestimmt über Ressourcen und Bildungsinhalte? Welche Funktionen haben Männer und Frauen? Wie werden Entscheidungen getroffen? Und welche Faktoren und Strukturen führen dazu, dass Frauen und Männer nach wie vor in vielen Bildungseinrichtungen ungleich handeln und behandelt werden?

Eines der Schwerpunktthemen der Projektmittelvergabe der ÖGPB 2007 lautete „Gender Scanning“. Gemeinsam mit ErwachsenenbildnerInnen wurden in einem Basisworkshop im März 2007 die Anliegen von Gender Scanning, das sich als politisches Instrument der Organisationsentwicklung im Kontext von Gender Mainstreaming und Frauenförderung platziert, erarbeitet.

Um Veränderungsprozesse nachhaltig in Gang zu setzen, müssen der Ist-Zustand und seine Ursachen erkannt werden – um zu wissen, wo angesetzt werden kann, bedarf es einer genauen Bestandsaufnahme: Gender Scanning wirft ein Auge auf dominante Strukturen und Herrschaftsmittel. Gescannt werden Strukturen, Kulturen, Organisationen, aber auch Einstellungen und Verhalten. Weitere Handlungsräume sind das Scanning der Bildungspraxis (gengerechte Didaktik und Inhalte, Ausbau der eigenen Genderkompetenz) und die Bildungspolitik, die eine geschlechterdemokratische und diskriminierungsfreie Gesellschaft zum Ziel haben sollte.

Die Ergebnisse dieses Workshops wurden in einer von der ÖGPB herausgegebenen Broschüre verschriftlicht.¹ Nachzulesen sind Vorgehensweisen und Praxismodelle sowie Fragenkataloge, Stufenmodelle und Organisationsentwicklungsschritte. Von Bedeutung ist die Einsicht, dass jede Veränderung Zeit braucht und dass sich Analyse, Zieldefinition, Umsetzung und Evaluation ergänzen.

¹ Nähere Informationen dazu auf: http://www.politischebildung.at/upload/Gender_Scanning_Homepage.pdf

Erwachsenenbildungseinrichtungen werden den Prozess des Gender Scanning unterschiedlich gestalten. Gewachsene Strukturen und Hierarchien bedürfen adaptierter Vorgangsweisen. Auch variieren in jeder Einrichtung Zielsetzungen und Veränderungspotenziale. In der Broschüre werden zur ersten Orientierung einige gebräuchliche Analysetechniken beschrieben, um vor Beginn dieses Prozesses grundlegende Fragestellungen zur Hand zu haben. Auch werden Schritte zur Gleichstellung in Bildungseinrichtungen, Kriterien für erfolgreiche Prozesse, mögliche Handlungsfelder auf betrieblicher Ebene, Grundlegendes über die 4-R-Methode und Kontrollfragen vorgestellt.

Die Vorteile von Gender Scanning sind evident: größere Arbeitszufriedenheit, Verbesserung des Images, Wettbewerbsvorteil, Erweiterung der sozialen Kompetenz der Beschäftigten, konkreter Nutzen der Zielgruppen und die Glaubwürdigkeit bei der Vermarktung von Bildungsangeboten. Gender Scanning kann in mehreren Durchgängen im Laufe eines Gender-Mainstreaming-Prozesses erfolgen und sollte Standard in Bildungseinrichtungen sein.

Literatur

Weiterführende Links

Gender Scanning: http://www.politischebildung.at/upload/Gender_Scanning_Homepage.pdf

Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB): <http://www.politischebildung.at>



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Marion Wisinger

Marion Wisinger lebt und publiziert in Wien. Nach langjähriger Tätigkeit bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), dem Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte und dem Historischen Archiv des ORF engagiert sie sich nun freiberuflich bei der Erarbeitung von Programmen gegen rechtsextremistische Haltungen von Jugendlichen. Sie ist Lehrbeauftragte an der Donauuniversität Krems für den Lehrgang Interkulturelle Kompetenzen im Bereich Kultur- und Bildungswissenschaften. Weiters arbeitet sie im Team- und Projektcoaching und in der Vermittlung interdisziplinärer Kommunikation und Netzwerkbildung an der Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Universität Klagenfurt in Kooperation mit science2public. Sie hält Train-the-Trainer-Workshops zu den Themen interkulturelle Didaktik, Genderdemokratie und Antirassismus.

E-Mail: [aon.912757891\(at\)aon.at](mailto:aon.912757891(at)aon.at)
Telefon: +43 (0)699 11340132

Gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s)

von Anita Brünner und Susanne Huss, Universität Klagenfurt

Anita Brünner und Susanne Huss (2008): Gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s). In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 14.278 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Gendersensible Didaktik, betriebliche Weiterbildung, EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s)

Abstract

Der Artikel fasst die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s) zur Alters- und gendersensiblen Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung zusammen. Im Mittelpunkt stehen Ergebnisse, die eine gendersensible betriebliche Weiterbildung betreffen. So wurde etwa gefragt, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Vortragenden oder der Gruppenzusammensetzung gegeben habe. Den Abschluss des Artikels bildet eine Reflexion jener Erfahrungen, die die Autorinnen während der Befragung gewinnen konnten.

Gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s)

von Anita Brünner und Susanne Huss, Universität Klagenfurt

Die EQUAL Entwicklungspartnerschaft g-p-s

Die EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s) setzte sich im Zeitraum 2005 bis 2007 zwei Jahre lang mit der Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Erwerbstätiger auseinander. Berücksichtigt wurden theoretische wie praktische Aspekte; Zielsetzung war die Erhaltung der Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit erwerbstätiger Personen, älter als 45 Jahre. Dies sollte zum einen durch die Förderung deren Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung gleichwie durch den Abbau bildungshemmender Faktoren, zum anderen durch die Einbindung älterer Erwerbstätiger in betriebliche Wissensmanagementsysteme erreicht werden.

Im Rahmen dieser Zielsetzungen hat sich die Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung, mit der Entwicklung einer Alters- und gendersensiblen Didaktik für die betriebliche Weiterbildung beschäftigt. In diesem Beitrag stehen die genderrelevanten Aspekte der Ergebnisse im Zentrum der Betrachtungen (siehe dazu ausführlicher Brünner/Huss 2006).

Die qualitative Erhebung

Im Mittelpunkt der Erhebung standen die Weiterbildungsbedingungen von ArbeitnehmerInnen über 45 in der betrieblichen Weiterbildung. Der Interviewleitfaden umfasste unterschiedliche Themenbereiche: allgemeine Erfahrungen mit Weiterbildung und Weiterbildungsmaßnahmen bis hin zu Erfahrungen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

Die Gender Thematik war integrativer Bestandteil der Erhebung: Bereits bei der Auswahl potenzieller InterviewpartnerInnen wurde auf eine geschlechtergerechte Verteilung geachtet. Insgesamt wurden 24 ArbeitnehmerInnen, davon 12 weibliche und 12 männliche,

aus den Branchen Gewerbe/Holz und Dienstleistung/Einzelhandel in den Bundesländern Kärnten, Steiermark und Wien befragt (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Zusammensetzung der InterviewpartnerInnen

Bundesland Branche	Kärnten		Steiermark		Wien		Ges.
	W	M	W	M	W	M	
Gewerbe/Holz	3	3	1	2	0	1	10
Dienstleistung/Einzelhandel	4	0	0	5	4	1	14
Gesamt	7	3	1	7	4	2	24

Quelle: Brünner/Huss/Kölbl 2006, S. 5

Ergebnisse der qualitativen Erhebung

In der Untersuchung wurden vor allem die Fragen zu den Vortragenden (TrainerInnen) und Gruppen (Gruppenzusammensetzung) einer Betrachtung in Hinblick auf „Gender“ unterzogen. Beispielsweise wurde gefragt, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Vortragenden oder der Gruppenzusammensetzung gegeben habe und welche Erfahrungen die Befragten generell damit gemacht haben.

Die Vortragenden

Die Statements der Befragten in Hinblick auf das Geschlecht der Vortragenden¹ waren unterschiedlich. Dennoch wiesen sieben Befragte explizit darauf hin, dass nicht das Geschlecht, sondern die Fach- und Lehrkompetenz im Mittelpunkt stehe. So gab eine Interviewpartnerin an, dass es sowohl gute weibliche als auch gute männliche Vortragende gebe, machte jedoch gleichzeitig darauf aufmerksam, dass manche männliche Vortragenden etwas überheblich seien. Auch Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing weisen in ihrer Studie „Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik“ (1999) auf die geschlechtsdifferente Selbstinszenierung hin, die sowohl bei TrainerInnen als auch bei Teilnehmenden zu beobachten ist. Beispielsweise machen Männer eindeutig Dominanzansprüche geltend und senden Bedeutsamkeitssignale aus, die sich in langen Redebeiträgen und der Unterbrechung anderer zeigen. Frauen inszenierten sich hingegen weniger bedeutend und dominant, sie bringen kürzere Redebeiträge ein, relativieren sich häufig selbst, lachen öfter und üben Kritik zurückhaltender. Weitere Differenzen lassen sich im Territorialverhalten, der Platzwahl und der Körpersprache

¹ Der Begriff „Vortragende“ wird synonym verwendet für DozentIn, TrainerIn, Lehrende usw.

beobachten. Diese Geschlechterdifferenzen haben Einfluss auf die Position in der Hierarchie der Gruppe (vgl. Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999, S. 183). Im Zusammenhang damit muss darauf hingewiesen werden, dass ein geschlechterhierarchisches Verhältnis besonders die Lernmöglichkeiten von Frauen negativ beeinflusst (vgl. Baur/Marti 2000, S. 12).

Eine weitere Interviewpartnerin machte auf die Vorbildfunktion der Vortragenden aufmerksam. Sie hielt fest, dass es für sie angenehm sei, wenn eine erfolgreiche Frau ihr etwas beibringt. Gerade für eine gendersensible Erwachsenenbildung heißt das aber,

- dass sich die TrainerInnen erstens mit Konzepten und Ergebnissen aus der feministischen Wissenschaft und Geschlechterforschung auseinander setzen sollten. Erst dies ermöglicht einen geschärften Blick auf die Differenzen zwischen Frauen und Männern und ermöglicht, daraus resultierend, eine professionelle Unterstützung beider Geschlechter im Lernprozess.
- Zweitens ist auch eine biografische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse notwendig.
- Und drittens gehört die kontinuierliche Reflexion der eigenen Arbeit in Hinblick auf die Genderperspektive und die Akzeptanz der Veränder- und Gestaltbarkeit von Geschlechterverhältnissen zu einer gendersensiblen Arbeit in der betrieblichen Weiterbildung/Erwachsenenbildung² (vgl. Baur/Marti 2000, S. 10; Thoma 2004, S. 25).

Fünf Befragte wiesen auch darauf hin, dass eine geschlechtsspezifische Verteilung der Themen bestehe. Fachbereiche wie Sprachen, Arbeitspsychologie und Rhetorik würden eher von Frauen, technische und wissenschaftliche Inhalte eher von Männern vermittelt werden. Diese Teilung lässt sich Schneeberger und Schlögl sowie den Ergebnissen des Mikrozensus zum Lebenslangen Lernen 2003 zufolge auch bei den Teilnehmenden beobachten. Demnach sind geschlechtsspezifische Differenzen bei der Teilnahme an Weiterbildung themenbezogen. Angebote zu Technik und Naturwissenschaften werden eher von männlichen Teilnehmern, Angebote rund um Sprachen, Gesundheit und Erziehung eher von Frauen besucht (siehe Schneeberger/Schlögl 2003; Statistik Austria 2004).

² Die Begriffe „Weiterbildung“ und „Erwachsenenbildung“ werden synonym verwendet.

Die Gruppenzusammensetzung

Gerade in Bildungssituationen muss darauf hingewiesen werden, dass sich die TeilnehmerInnen nie unvoreingenommen begegnen: Sie sind immer RollenträgerInnen. Sobald Unbekannte aufeinandertreffen, ordnen sie einander bestimmten Gruppen zu. Eine unausweichliche Kategorie ist hierbei das Geschlecht. Rollenerwartungen sind von den eigenen Erfahrungen, Normen und Mythen abhängig. Baur und Marti betonen, dass ein den Geschlechtsrollenerwartungen entsprechendes Verhalten zu einem geschlechterhierarchischen Verhältnis führt, woraus wiederum eine Einschränkung der Lernmöglichkeiten von Frauen resultiert (vgl. Baur/Marti 2000, S. 12).

In Bezug auf das Thema „Gruppenzusammensetzung“ hat die Hälfte der Befragten (12 Personen) Erfahrungen mit gemischtgeschlechtlichen Gruppen gemacht und bezeichnete ihre Erfahrungen als positiv. Keine/r der Befragten sprach sich für eine Trennung von Männern und Frauen in Lerngruppen aus. Im Gegenteil, gemischte Gruppen werden bevorzugt, da sie einen vielfältigeren Erfahrungs- und Wissensaustausch ermöglichen. Dennoch wurden bei genauerem Nachfragen Unterschiede zwischen den Geschlechtern beschrieben. Eine Interviewpartnerin führte an, dass Männer öfters Fragen stellen würden, nur um des Fragens willens. Weiters verwies sie darauf, dass sich Männer in ihrem Verhalten bestärkt fühlen würden, wenn Frauen auf ihre Witze reagieren. Auch in der Literatur werden solche Verhaltensweisen in der Kommunikation von Männern beschrieben. Baur und Marti halten fest, dass Männer beispielsweise oft sprechen, wenn sie nichts zu sagen haben, selbstsicherer auftreten oder längere Monologe halten (vgl. Baur/Marti 2000, S. 16f.).

Auch wenn in einer Gruppe Männer oder Frauen überwiegen, wurden Besonderheiten festgestellt. Ein Interviewpartner berichtete, dass die Qualität der Kurse wesentlich steige, wenn Frauen an männerdominierten Kursen teilnehmen. Er begründete dies damit, dass das männliche Imponiergehabe abnehme. Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Sie weisen darauf hin, dass es zu weniger Unterbrechungen und Störungen kommt, sobald in einer Lerngruppe auch Frauen vertreten sind. Männer arbeiten dann disziplinierter mit, außerdem kommt es zu weniger Zwischenrufen und diskriminierenden Kommentaren, die Darstellungsbereitschaft der Männer bleibt dennoch erhalten (vgl. Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999, S. 66f.).

Eine Interviewpartnerin beschrieb die gegenteilige Situation. Wenn Männer an frauendominierten Kursen teilnehmen würden, dann würden diese von den Frauen meist „gehegt und gepflegt“ werden – eine Position, in der sich die Männer sehr wohl zu fühlen scheinen. Dieses Verhalten wird auch von Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing beschrieben. Gerade in Gruppen mit wenig männlichen Teilnehmenden werden diese darin unterstützt, ungewöhnliche Rollen einzunehmen. Selbst zurückhaltende Teilnehmer werden

bestärkt und ermuntert, besondere Aufgaben zu übernehmen. Dieses unterstützende Verhalten wurde gegenüber anderen (weiblichen) Teilnehmerinnen nicht beobachtet. (vgl. Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999, S. 70).

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Ergebnisse dieser Erhebung zu einem Großteil mit den in der Literatur beschriebenen Ergebnissen decken. Das bedeutet, dass in Lerngruppen geschlechtsspezifische Verhaltensmuster auftreten. Dennoch muss explizit festgehalten werden, dass im Hinblick auf die Lernfähigkeit, als Kompetenz zur kognitiven Aneignung und Verarbeitung von Information, keine relevanten geschlechtsspezifischen Unterschiede bestehen (vgl. Schiersmann 1997, S. 51).

Weiters wurde im Rahmen der qualitativen Untersuchung deutlich, dass das Bewusstsein von Geschlechterdifferenzen noch zu wenig ausgeprägt ist. Erst bei intensiverem Nachfragen wird über Unterschiede nachgedacht und teilweise darüber gesprochen. Aber erst wenn die bestehenden Differenzen transparent sind, können sie im Rahmen einer gendersensiblen Didaktik auch bearbeitet werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Baur, Ester/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz: Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel: Gleichstellungsbüro Basel-Stadt.

Brünner, Anita/Huss, Susanne/Kölbl, Karin (2006): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung: Untersuchungsbericht zur qualitativen Erhebung. Klagenfurt (unveröff. Forschungsbericht). Online im Internet: http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/produkte_gps/06_11_interviewlang_neu.pdf [Stand: 2007-10-20].

Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag.

Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck/Wien: Tyrolia-Verlag

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

Weiterführende Literatur

Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter (2003): Erwachsenenbildung in Österreich: Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD zur Erwachsenenbildung. Online im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/oecd-hintergrundbericht.pdf> [Stand:2006-04-19].

Statistik Austria (Hrsg) (2004): Lebenslanges Lernen: Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf [Stand: 2007-10-20].



Foto: K. K.

Mag.ª Anita Brünner

Berufsausbildung im Kunsthandwerk Gold- und Silberschmied und Graveur. Danach Studium der Pädagogik mit dem Studienzweig Erwachsenen- und Berufsbildung; derzeit Doktoratsstudium der Philosophie. Seit 2005 Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: anita.bruenner@uni-klu.ac.at
Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb>
Telefon: +43 (0)463 2700-1286



Foto: K. K.

Dr.ªn Susanne Huss

Berufsausbildung im Bereich Möbel- und Innenausbau, im Anschluss daran Studium der Pädagogik (Studienzweig Erwachsenen- und Berufsbildung) und Doktoratsstudium der Philosophie. Seit 2005 Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: susanne.huss@uni-klu.ac.at
Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb>
Telefon: +43 (0)463 2700-1286

„Learn forever“ – Lernen im Alltag lernungewohnter Frauen verankern. Ein EU-Projekt zum Lebensbegleitenden Lernen

von Elisabeth Brunner-Sobanski, eb projektmanagement gmbh

Elisabeth Brunner-Sobanski (2008): „Learn forever“ – Lernen im Alltag lernungewohnter Frauen verankern. Ein EU-Projekt zum Lebensbegleitenden Lernen. Ergänzt um eine Factbox von Gertrude Peinhaupt. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 26.808 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: learn forever, lernungewohnte Frauen, Weiterbildungsbarrieren, mobile IKT-Lernwerkstatt, Bildungsangebote, LLL, Lebenslanges Lernen

Abstract

Mit dem Projekt „learn forever“ werden lernungewohnte Frauen angesprochen, die Gefahr laufen, den Anschluss an die Wissens- und Informationsgesellschaft zu verlieren, und die wenig bis keinen Zugang zur Weiterbildung finden. Dabei wird das Prinzip, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, in die Praxis umgesetzt. Angebote werden gemeinsam mit lernungewohnten Frauen entwickelt und richten sich nach den Bedarfen und Bedürfnissen der Lernenden. Was diese Herangehensweise für die Bildungsarbeit mit lernungewohnten Frauen bedeutet und vor welche Herausforderungen sie Lernende und Lehrende stellt, ist Thema des vorliegenden Beitrags.

Weiterbildungsbarrieren lernungewohnter Frauen werden umrissen und Bildungsangebote für lernungewohnte Frauen, die im Rahmen von learn forever entwickelt wurden, vorgestellt. Berichtet wird über das Lernarrangement „lernen gestalten“, das die Teilnehmerinnen zum selbstgesteuerten Lernen befähigt, und über die mobile IKT-Lernwerkstatt, die sich an Frauen „vor Ort“ richtet und den IKT-Kompetenzaufbau fördert. Darüber hinaus wird ein Lehrgang für Trainerinnen und pädagogische Mitarbeiterinnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen beschrieben, der die Lehrenden für die Bedürfnisse von lernungewohnten Frauen sensibilisiert und den Paradigmenwechsel von der Trainerin zur Moderatorin selbstgesteuerter Lernprozesse anstößt. Ein Ausblick auf zukünftige Projektaktivitäten von learn forever schließt den Beitrag ab, ergänzt um eine Factbox von Gertrude Peinhaupt (nowa – Netzwerk für Berufsausbildung).

„Learn forever“ – Lernen im Alltag lernungewohnter Frauen verankern. Ein EU-Projekt zum Lebensbegleitenden Lernen.

von Elisabeth Brunner-Sobanski, eb projektmanagement gmbh

Mit dem Projekt „learn forever – Lebensbegleitendes Lernen im Zeitalter der Informationsgesellschaft – neue Wege mit Frauen“¹ setzen wir eine der zentralen Forderungen der „Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010“ (siehe Vorschläge 2005) um. Wir sprechen lernungewohnte Frauen an, die Gefahr laufen, den Anschluss an die Wissens- und Informationsgesellschaft zu verlieren, und wenig bis keinen Zugang zur Weiterbildung finden. Für unsere Projektarbeit bedeutet das, Teilnehmerinnen als Expertinnen zu positionieren und aus ihrer Perspektive den Blick auf Bildungsangebote zu richten. Dabei gehen wir neue Wege mit Frauen, das heißt, wir entwickeln Angebote gemeinsam mit Frauen, nutzen ihre Expertise und richten uns nach den Bedürfnissen und Bedarfen der Lernenden.

Bei all unseren Aktivitäten tragen wir einer Gleichstellungsorientierung Rechnung: Eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an der Informations- und Wissensgesellschaft steht uns als Vision vor Augen. Wir setzen konkrete Maßnahmen, um die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen zu erhöhen, die Akzeptanz von neuen Medien zu stärken und lernungewohnte Frauen nachhaltig in den Prozess des Lebensbegleitenden Lernens zu integrieren.

Genderdimension von Bildungsbenachteiligung

Wir verfolgen die Strategie der Frauenförderung, die dort einsetzt, wo Frauen Benachteiligung erfahren. Lernungewohnte Frauen finden in der Regel keinen Zugang zur Weiterbildung und sind deshalb in einem hohen Maße von Bildungsbenachteiligung betroffen. Hier setzt die Herausforderung unserer Projektarbeit an: Es gilt Türen zu öffnen, Perspektiven zu erweitern und dort Brücken zu bauen, wo Benachteiligungen besonders hartnäckig um sich greifen und scheinbar nicht überwindbar sind.

¹ Learn forever ist ein mehrjähriges Projekt, das mit Geldern des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert wird. Learn forever startete im Rahmen des EQUAL Programms 2005-2007 und wird nun im Rahmen von Ziel II fortgesetzt. Frauenpolitische Non-Profit Unternehmen und Bildungseinrichtungen haben sich zu einem ExpertInnennetzwerk zusammengeschlossen und setzen Projekte in den Bundesländern Steiermark, Oberösterreich, Wien, Salzburg und Kärnten um.

Bei niedrig qualifizierten Frauen ist das Thema „Lernen“ häufig negativ besetzt, es ist nicht Teil des Lebensalltags und mit Beendigung der Pflichtschule oder der Lehrzeit abgeschlossen. Aber selbst wenn eine Weiterbildungsbereitschaft gegeben ist, laden herkömmliche Bildungsangebote Lernungewohnte nicht zum Lernen ein, im Gegenteil – sie richten sich in der Regel an Bildungsinteressierte und überfordern Personen mit wenig Bildungserfahrung. Die Angebote sind nicht niederschwellig genug angesetzt und mit den Rahmenbedingungen der Frauen nicht vereinbar. Berufliche Weiterbildung wird nach wie vor häufiger männlichen Kollegen zugestanden und von den Betrieben finanziert, während Frauen öfter gezwungen sind, für berufliche Weiterbildung ihre in der Regel knapp bemessene Freizeit zu verwenden (vgl. Statistik Austria 2004, S. 36). Frauen in abgelegenen Regionen finden keine Bildungsangebote vor Ort vor: Eingeschränkte Mobilität und Vereinbarkeit von Familie und Beruf lassen eine Weiterbildung in „weite Ferne rücken“. Auf Grund geringer Einkommen sind Bildungsangebote oft nicht mehr leistbar und werden als „Luxus“ empfunden.

„Lernungewohnt-Sein“ geht bei unserer Zielgruppe oftmals Hand in Hand mit mangelnder Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)-Kompetenz – eine Ebene, auf der Genderaspekte eine zentrale Rolle spielen: Die Wichtigkeit von IKT als vierte Kulturtechnik wird von lernungewohnten Frauen erkannt und als Voraussetzung wahrgenommen, um am Arbeitsmarkt bestehen zu können. Das Wissen um das „Nicht-umgehen-Können“ mit den neuen Medien wird als Defizit erlebt. Schwellenängste, schlechte Erfahrungen mit herkömmlichen Computerkursen und nach wie vor gängige Rollenklischees in Bezug auf die Technikkompetenz von Frauen sowie geringes Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten wirken als Barrieren.

Weiterbildungsbarrieren bei lernungewohnten Frauen

Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, von ihren Bedarfen und Bedürfnissen auszugehen, heißt auch, ihnen eine Stimme zu geben, ihre Erfahrungen und ihr Wissen zu nutzen und ernst zu nehmen. Wir haben im Rahmen von Gruppendiskussionen mit ehemals lernungewohnten Frauen nach förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen für die Teilnahme an Lernangeboten gefragt und mit der Zielgruppe diskutiert.

Als zentrale Hürde auf dem Weg zur Weiterbildung wurden fehlende Bildungsberatung und Informationen zu Angeboten empfunden. Oft fühlen sich lernungewohnte Frauen angesichts der Fülle von Angeboten erschlagen, es fehlt die Orientierung. Vielen Frauen mangelt es an Selbstbewusstsein in Hinblick auf das Lernen, häufig unterschätzen sie die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Umso wichtiger ist es, dass Lernen ohne Druck

stattfindet und der Kontakt mit Gleichgesinnten gefördert wird. Lernen in der Gruppe wurde als einer der größten Motivationsfaktoren eingestuft. Für Frauen mit betreuungspflichtigen Kindern stellen Kurszeiten oft ein Hindernis dar, gewünscht werden verschiedene Kurszeitmodelle und die Möglichkeit zur Kinderbetreuung sowie kostengünstige Kurse. Nur wenige der befragten Frauen können oder konnten sich Weiterbildungskurse leisten. „Schnellsiederkurse“, die nicht genügend Zeit zum Lernen bieten, wurden jedoch als wenig Erfolg versprechend beurteilt und die befragten Frauen äußerten die Forderung, dass auch Qualifikationen, die sie sich in kleineren Bildungseinrichtungen erworben haben, im Berufsleben anerkannt werden sollten. Schließlich ist ihnen die Anerkennung von im Laufe des Berufslebens erworbenen informellen Qualifikationen und Kompetenzen ein Anliegen (siehe Sladek/Kapeller/Pretterhofer 2007).

Selbstgesteuertes Lernen mit lernungewohnten Frauen

Mit dem Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ bringen wir im Projekt learn forever zum Ausdruck, dass lernende Menschen im Mittelpunkt stehen, dass es die lernende Person selbst ist, die den Prozess des Lernens initiiert und organisiert, also steuert (vgl. Pretterhofer/Eichberger/Auer 2006, S. 14). Bei der Entwicklung von Bildungsangeboten haben wir die Lebenssituation der Frauen, ihre Rahmenbedingungen, Bedürfnisse und Lernziele einbezogen. Sie bestimmen maßgeblich das Bildungsangebot. Teilnehmerinnen werden zu Expertinnen ihrer Lernsituation und übernehmen Verantwortung für den Lernprozess. Was in der Theorie sehr überzeugend klingt, ist in der Praxis mit lernungewohnten Frauen eine große Herausforderung. Lernungewohnte Personen müssen vielfach erst Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen erwerben.



Neues entdecken und ausprobieren (Foto: nowa)

Zentrales Ziel der Bildungsangebote von learn forever ist ein Kompetenzaufbau für künftige selbstgesteuerte Lernprozesse. Diese Herangehensweise macht es notwendig, vorhandene Ressourcen und Potenziale der Teilnehmerinnen sichtbar zu machen, um sie in weiterer Folge für künftige Lernprozesse zu nutzen. Gerade bei lernungewohnten, niedrig qualifizierten Frauen kann ein Bewusstsein über eigene Stärken nicht vorausgesetzt werden: Es muss erst geweckt werden. Um dies zu gewährleisten, wurden Instrumente der Potenzialanalyse in der Bildungsarbeit mit lernungewohnten Frauen entwickelt bzw. vorhandene Instrumente adaptiert. Diese Instrumente ermöglichen es, Frauen in ihren Stärken und Fähigkeiten so zu unterstützen, dass sie aus erfolgreichem Lernen Motivation für weiteres Lernen ziehen können (siehe Eichberger/Pretterhofer 2006).

Die Potenzialanalyse ist Teil des Lernarrangements „lernen gestalten“, das im Rahmen von learn forever für lernungewohnte Frauen entwickelt wurde mit dem Ziel, selbstgesteuerte Lernprozesse zu initiieren. Das Lernarrangement „lernen gestalten“ baut die Selbstlern- und Medienkompetenz der Lernerinnen auf, orientiert sich an den Lebensumständen der Teilnehmerinnen, geht auf Interessen, individuelle Zielsetzungen, unterschiedliche Lerntempi und -stile ein. Die Freude am Lernen soll geweckt werden, so dass Lernen einen Platz im Alltag der Frauen findet (siehe Pretterhofer/Eichberger/Auer 2007).

Das Lernarrangement „lernen gestalten“ wurde in mehreren Durchgängen in Graz und Steyr, mit großem Erfolg und mit der Erkenntnis durchgeführt, dass lernungewohnte im Rahmen eines Lernarrangements zum selbstgesteuerten Lernen befähigt werden können, und dass mit neu gewonnenem Selbstbewusstsein und der Einsicht, dass Lernen Spaß macht, Lernen auch in Zukunft vorstellbar wird. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerinnen hat Lust bekommen weiterzulernen, lernt weiter und hat berufliche Veränderungen in Angriff genommen.

Lernende vor Ort ansprechen

Mit dem Modell „mobile IKT-Lernwerkstatt“ haben wir ein weiteres Lernangebot entwickelt, das es sich zum Ziel setzt, den (Wieder-)Einstieg ins Lernen zu ermöglichen, erste Schritte des selbstgesteuerten Lernens zu initiieren und den IKT-Kompetenzaufbau zu fördern. Das Modell der IKT-Lernwerkstatt richtet sich an lernungewohnte Frauen in ländlichen Regionen. Es wurde in verschiedenen Kontexten erprobt: in größeren und kleineren Gemeinden im

Bezirk Voitsberg (Steiermark), in Vernetzung mit einer anderen Bildungseinrichtung, mit dem Arbeitsmarktservice (AMS) und regionalen Unternehmen.²

Für das Angebot der IKT-Lernwerkstatt entwickelten wir spezifische Bildungsportionen – zeitlich überschaubare und thematisch abgegrenzte Lerneinheiten – zum Thema E-Government mit dem Anspruch, lernungewohnten Frauen IKT-Kompetenz zu vermitteln, die Freude am Lernen zu fördern und die Selbstlernfähigkeit aufzubauen.



Mobile IKT-Lernwerkstatt in St. Martin am Wöllmisberg (Foto: Prisma)

Eine besondere Herausforderung lag in der Zielgruppenerreichung: Wie kann es gelingen, mit lernungewohnten Frauen in ländlichen Gemeinden in Kontakt zu kommen? Als effizienter Weg der Zielgruppenerreichung hat sich der direkte Kontakt zum/zur BürgermeisterIn erwiesen sowie die Nutzung lokaler Medien (z.B. Gemeindezeitung) (vgl. Dohr/Weiss 2007, S. 50). Indem sich der/die BürgermeisterIn hinter das Bildungsangebot stellt, erhält dieses eine öffentliche Anerkennung und wird als „seriös“ eingestuft.

Der emanzipatorische Ansatz dieses Bildungsangebotes kann nicht unterschätzt werden:

„Ein Lernangebot, das die Selbstorganisation der Frauen mit Hilfe von IKT fördert, kann auch bedeuten, dass eine Veränderung in den bestehenden geschlechtsspezifischen Rollenverteilungen bei den Bewohnerinnen der Gemeinde initiiert werden kann. Frauen werden einfach selbstbewusster“ (Dohr/Weiss 2007, S. 50).

² Nähere Informationen zu den einzelnen IKT-Lernwerkstätten auf: <http://www.learnforever.at/162.html>

Dieses Selbstbewusstsein wurde noch im Rahmen einer Abschlussveranstaltung gestärkt. Die größte Herausforderung für die Teilnehmerinnen und der größte Lernschritt waren die Gestaltung einer Abschlusspräsentation über Erfahrungen aus der Lernwerkstatt sowie die feierliche Übergabe des Zertifikats für die erfolgreiche Ablegung der PC-Startprüfung vor geladenen Gästen (VertreterInnen der Gemeinde, Familienmitglieder, FreundInnen, Bekannte). Damit haben die Lernerfolge der Teilnehmerinnen eine zusätzliche öffentliche Anerkennung erfahren.



IKT Kompetenz aneignen (Foto: nowa)

Neue Methoden für selbstgesteuertes Lernen mit lernungewohnten Frauen

Bildungsangebote, die lernungewohnte Lernende zum selbstgesteuerten Lernen befähigen sollen, benötigen neue Methoden. Im Zuge der Projektarbeit haben wir zielgruppenadäquate Methoden entwickelt und vorhandene Methoden für die Zielgruppe adaptiert oder weiterentwickelt. Viele dieser Methoden mögen auf den ersten Blick nicht „neu“ erscheinen, können jedoch im Einsatz mit der Zielgruppe der Lernungewohnten als Innovation bezeichnet werden. Mit Hilfe dieser Methoden ist es gelungen, lernungewohnte Frauen für das Lernen an sich und für das Lernen mit neuen Technologien sowie für das selbstgesteuerte Lernen zu motivieren (siehe Weiss et al. 2007).

Vom Training zur Moderation von selbstgesteuerten Lernprozessen

Lernende in den Mittelpunkt zu stellen und Weiterbildungsangebote für lernungewohnte Frauen konfrontieren Einrichtungen der Erwachsenenbildung und ihr pädagogisches Personal mit neuen Anforderungen. Neue Lernkulturen erfordern ein neues Rollenbild. Es

bedarf Lehrender, die in der Lage sind, Lernprozesse zu moderieren und die Lernenden auf dem Weg zum selbstbestimmten Lernen zu begleiten.

In learn forever haben wir dieses – durchaus nicht neue – Thema aufgegriffen und einen Lehrgang für Trainerinnen und pädagogische Mitarbeiterinnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen entwickelt mit dem Ziel, Teilnehmerinnen für die Lernbedürfnisse und -bedarfe von lernungewohnten Frauen zu sensibilisieren und einen Wandel im Rollenverständnis: von Trainerinnen hin zu Moderatorinnen selbstgesteuerter Lernprozesse anzustoßen. Neu an unserer Herangehensweise ist das Einbeziehen der Zielgruppe der lernungewohnten Frauen in den Paradigmenwechsel von der Trainerin zur Lernprozessmoderatorin.

Zentrales Anliegen, wenn es um das Rollenverständnis von Lehrenden geht, ist der Einsatz von IKT in Bildungsangeboten – ein Thema, das im deutschsprachigen Raum nach wie vor stark von geschlechtsstereotypen Rollenklischees geprägt ist. Die Teilnehmerinnen des Lehrgangs wurden verstärkt angeregt, als selbstbewusste und kompetente IKT-Nutzerinnen aufzutreten und als aktive „IKT-Role Models“ gängigen Vorstellungen von IKT-Kompetenz entgegenzutreten (siehe Stiftinger 2007).

Der Lehrgang wird ab September 2008 vom Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl neuerlich durchgeführt.

Ausblick

Um Veränderungen in Gang zu setzen, bedarf es Zeit. Überzeugungsarbeit muss geleistet werden. Bildungsangebote für Lernungewohnte, die kostengünstig und gleichzeitig zielgruppengerecht und anspruchsvoll sein sollen, benötigen die Förderung der öffentlichen Hand.

Im Zuge unserer Projektarbeit wurden wir in unserer Forderung nach passenden Weiterbildungsangeboten für Lernungewohnte bestätigt. Internationale Studien stellen Österreich in diesem Bereich kein gutes Zeugnis aus und unterstreichen die Notwendigkeit, Programme bzw. Weiterbildungsangebote für „Bildungsferne“ zu entwickeln (vgl. Grubb 2007, p. 10f.).

In Österreich beteiligen sich 25 Prozent der Bevölkerung an informellen Aus- und Weiterbildungsaktivitäten und damit liegen wir im guten europäischen Durchschnitt. Aber ein Teil der Bevölkerung – nämlich der der Bildungsfernen, der Lernungewohnten und der

Niedrigqualifizierten – nimmt kaum oder überhaupt nicht an Weiterbildung teil (vgl. Steiner 2006, S. 7).



Feierliche Zeugnisübergabe (Foto: Prisma)

Es ist uns ein zentrales Anliegen, lernungewohnte Frauen zum Lernen zu motivieren, ihre Lernbedürfnisse und -bedarfe zu ermitteln und sie damit sichtbar zu machen. Nachdem wir die entscheidenden Schritte hierzu in den ersten zwei Projektjahren gesetzt haben, können wir für eine weitere Förderperiode Erfolge aufweisen: Weiterbildungseinrichtungen und somit neue ProjektpartnerInnen, die bereit sind, Lernangebote für lernungewohnte Frauen umzusetzen, konnten gewonnen werden. Wir werden die in learn forever entwickelten Modelle in mehrere österreichische Regionen transferieren und für neue Zielgruppen (z.B. niedrig qualifizierte, junge erwachsene Frauen, prekär beschäftigte Frauen, erwerbslose Frauen) adaptieren und weiterentwickeln.

Der Notwendigkeit einer frauengerechten Bildungsarbeit für Lernungewohnte wurde von Seiten des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur Rechnung getragen: Vor uns liegen zwei weitere arbeitsintensive Jahre.

Factbox: Prinzipien einer gendergerechten Erwachsenenbildung für lernungsgewohnte Personen

von Gertrude Peinhaupt, nowa – Netzwerk für Berufsausbildung

Alle Prozessschritte „gendern“

Es ist notwendig, den gesamten Entwicklungs- und Planungsprozess von Bildungsangeboten an einer gendergerechten Erwachsenenbildung auszurichten. Dies betrifft alle Schritte:

- die Definition der Gleichstellungsziele
- die Analyse der Zielgruppe
- die Festlegung der Rahmenbedingungen der Bildungsangebote
- die Auswahl der TrainerInnen/BeraterInnen/LernprozessmoderatorInnen
- die Strategie zur Zielgruppenerreichung
- die Definition der individuellen und kollektiven Lernziele
- die Festlegung der Inhalte
- das Design der Einheiten
- die Erstellung des Informationsmaterials und der Lernunterlagen
- die Auswahl der Lernsettings und der Methoden
- die Definition der Qualitätsstandards
- die Erstellung der Evaluierungskriterien
- die Reflexion und Dokumentation der Lernprozesse

Barrieren abbauen

Für die Gestaltung von Bildungsangeboten, die einen Beitrag leisten sollen, um den Ausschließungsmechanismen aus der Informationsgesellschaft entgegenzuwirken, um die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen und um Lernungsgewohnte für Lernprozesse zu gewinnen, bieten sich folgende Prinzipien an:

Homogene Zielgruppen auswählen

Im Rahmen eines monoedukativen Angebots kann am besten und vor allem am effizientesten auf die Anforderungen eines gendergerechten Beratungs- und Trainingsansatzes für Lernungsgewohnte reagiert werden.

Sozialisationsbedingungen können berücksichtigt, Geschlechterstereotype in den Hintergrund gestellt werden.

TeilnehmerInnen als ExpertInnen positionieren

Ergänzend zum klassischen ressourcenorientierten Ansatz werden die TeilnehmerInnen als ExpertInnen positioniert, ihre Rolle als AkteurInnen und GestalterInnen in der Gesellschaft wird gestärkt.

Bedürfnisse der TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt stellen

Dieses Prinzip bedeutet für die Arbeit mit lernungsgewohnten Personen, dass im Rahmen der Lernarrangements die Interessen der TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt gestellt, Lernziele gemeinsam mit ihnen definiert werden.

Angenehme Lernatmosphäre schaffen

Bei der Ausstattung der Räumlichkeiten ist es wichtig, auf Lernbarrieren abbauende Elemente zu achten (lernfreundliche Atmosphäre).

Methodenvielfalt einsetzen

Die Lernangebote werden so gestaltet, dass auf verschiedene Lerntypen Rücksicht genommen wird und genügend Zeit zum Üben und Vertiefen gegeben ist.

Potenziale und Kompetenzen sichtbar machen

Instrumente zur Potenzialanalyse sollen so eingesetzt werden, dass die TeilnehmerInnen einen Zugang zu ihren Ressourcen und Fähigkeiten bekommen und die Analyseergebnisse für die TeilnehmerInnen selbst transferfähig sind.

Rahmenbedingungen berücksichtigen, relevante Umwelten einbeziehen

Lebensrealitäten von Frauen und Männern sollen nicht ausgeblendet werden, gleichzeitig muss jedoch eine Zementierung geschlechtstypischer Strukturen verhindert werden.

Sozialisationsbedingte Lernerfahrungen berücksichtigen

Lernen gelingt leichter, wenn bisherige Lernerfahrungen einbezogen werden. Die Entschlüsselung negativ konnotierter Lernerfahrungen aus der Vergangenheit schafft Platz für neue positive Lernerfahrungen.

Zielgruppenspezifische Aufbereitung der Informations- und Unterrichtsmaterialien

Sprache schafft Wirklichkeit und hat daher weitreichende Auswirkungen. Geschlechterstereotype und Rollenklischees bei der Auswahl von Bildern sollen vermieden werden.

Rollenklischees vermeiden

Unterstützend wirkt, wenn die Aufmerksamkeit auf geschlechtsuntypische Rollenbilder gelenkt wird, wenn typische Klischees durch weitere Differenzierung geschwächt oder wenn Role Models eingesetzt werden.

Thematisierung von Geschlechterverhältnissen

Die Thematisierung der Position von Frauen und Männern in der Gesellschaft fließt in die inhaltliche Gestaltung der Lernangebote ein.

Bildung als emanzipatorischen Prozess verstehen

Das Selbstverständnis, dass Bildung den persönlichen und beruflichen Handlungsspielraum erweitert und Selbständigkeit erhöht, nicht aber Anpassung wirkt, ist Handlungsprinzip.

Die Gruppe als Ressource erlebbar machen

Zentrales Ziel ist es, einen Erfahrungsaustausch unter den TeilnehmerInnen zu initiieren, Strukturen für gegenseitige Unterstützung und Solidarität zu schaffen, Erfolgserlebnisse als Gruppe zu ermöglichen und Rahmenbedingungen für Kommunikationsräume und soziale Kontakte zu schaffen.

Genderkompetente LernprozessmoderatorInnen/TrainerInnen und BeraterInnen einsetzen

Die Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen sind hoch. Sie müssen entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten vorfinden und in der konkreten Planung und Umsetzung auf Unterstützungsmöglichkeiten zurückgreifen können.

Bildung muss leistbar sein

Frauen verdienen weniger als Männer, sind stärker von Armut betroffen und haben in allen Altersgruppen und Bevölkerungsschichten eingeschränkten Zugang zu Ressourcen.

Solange sich daran nichts ändert, müssen - um diesen Zustand nicht zu zementieren - Bildungsangebote für Frauen stärker gefördert werden als jene für Männer.

Anmerkung:

Einige dieser Prinzipien stammen aus wissenschaftlich begleiteten Gruppendiskussionen mit ehemals lernungewohnten Frauen und den daraus abgeleiteten Empfehlungen; siehe Sladek, Ulla/Kapeller, Doris/Preterhofer, Ingeborg (2006): Aus Erfahrungen lernen. Zielgruppenerreichung, Weiterbildungsbarrieren und Lernen aus der Sicht ehemals lernungewohnter Frauen. Empirische Untersuchung und Entwicklung neuer Strategie. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000605.pdf> [Stand: 2008-02-01].

Literatur

Verwendete Literatur

- Dohr, Andrea/Weiss, Christine (2007): IKT-Lernwerkstatt – das Modell. Lernungewohnte Frauen lernen vor Ort mit Neuen Technologien. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000624.pdf> [Stand: 2008-01-29].
- Grubb, W. Norton (2007): Lifelong Learning in Austria: The view from the OECD. Prepared for the Bad Ischler Dialog der Österreichischen Sozialpartner. Bad Ischl.
- Pretterhofer, Ingeborg/Eichberger, Adelheid/Auer, Marlies (2007): Lernprozesse neu gestalten. Lernarrangements in der Bildungsarbeit mit lernungewohnten Frauen. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000626.pdf> [Stand: 2008-01-29].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen – Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003.
- Steiner, Mario (2006): Empirische Analyse für die Programmplanung ESF 2007-2013. Studie im Auftrag des bm:ukk. Wien.

Weiterführende Literatur

- Vorschläge (2005): Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010. Erstellt durch eine facheinschlägige ExpertInnengruppe. Endfassung. November 2005. (Manuskript eigene Veröffentlichung) [seit Jänner 2007 in überarb. Form: ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. (Manuskript eigene Veröffentlichung). Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.pdf [Stand: 2007-10-19].
- Eichberger, Adelheid/Pretterhofer, Ingeborg (2006): Stärken entdecken. Lernkompetenz entwickeln. Instrumente der Potenzialanalyse in der Bildungsarbeit mit lernungewohnten Frauen. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000606.pdf> [Stand: 2008-01-29].
- Sladek, Ulla/Kapeller, Doris/Pretterhofer, Ingeborg (2006): Aus Erfahrungen lernen. Zielgruppenerreichung, Weiterbildungsbarrieren und Lernen aus der Sicht ehemals lernungewohnter Frauen. Empirische Untersuchung und Entwicklung neuer Strategien. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000605.pdf> [Stand: 2008-01-29].
- Stiftinger, Anna (2007): Neue Bildungswege mit Frauen. Vom Training zur Moderation von selbstgesteuerten Lernprozessen. Curriculum des Lehrgangs zur Entwicklung und Umsetzung von neuen Bildungsangeboten. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000625.pdf> [Stand: 2008-01-29].
- Weiss, Christine et al. (2007): Methodensammlung learn forever. Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens mit IKT für lernungewohnte Frauen. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/188.html?&L=0> [Stand: 2008-01-29].

Weiterführende Links

IKT-Lernwerkstätten: <http://www.learnforever.at/162.html>



Foto: K. K.

Mag.^a Elisabeth Brunner-Sobanski

Mitarbeiterin von eb projektmanagement gmbh, verantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit des Projektes learn forever.

Studium der Germanistik und Theaterwissenschaft an der Universität Wien, Unterrichtstätigkeit an der Staatlichen Universität St. Petersburg (Russland) und der Eötvös Loránd Universität in Budapest (Ungarn), Auslandslektorin, Länderkoordinatorin beim Österreichischen Versöhnungsfonds.

E-Mail: [e.sobanski\(at\)eb-projektmanagement.at](mailto:e.sobanski@eb-projektmanagement.at)

Internet: <http://www.learnforever.at>

Telefon: +43 (0)1 523 72 68 14

Politische Bildung des Rosa-Mayreder-College

von Ursula Kubes-Hofmann, Rosa-Mayreder-College

Ursula Kubes-Hofmann (2008): Politische Bildung des Rosa-Mayreder-College. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 8.892 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: emanzipatorische politische Bildung, kritische feministische Forschung, Rosa-Mayreder-College

Abstract

Grundidee des Rosa-Mayreder-College ist es, die Repolitisierung von Erfahrungs- und Wissenspotentialen bei Frauen zu entwickeln, zu fördern, und vor allem spezifische, innovative Bildungsprogramme anzubieten, die das historisch/politische Bewusstsein erweitern können. Dies geschieht u.a. in den berufsbegleitenden Lehrgängen auf Basis kritischer feministischer Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Disziplinen wie Recht, Politik, Geschichte, Wirtschaft und Medien. In einer Kurzcharakteristik werden der Lehrgang „Feministisches Grundstudium“ und der Masterlehrgang „Internationale Genderforschung und feministische Politik“ vorgestellt. Zielgruppen des Feministischen Grundstudiums sind u.a. Gleichstellungs- und Diversity-Beauftragte im öffentlichen Bereich und in der Privatwirtschaft, Lehrende aller Schultypen sowie Lehrende in Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Interessentinnen für praxisrelevante wissenschaftliche Weiterbildung aus anderen Berufsfeldern. Die bisherige hohe Erfolgsquote durch nachhaltige Wirkungen bei den Absolventinnen beider Lehrgänge hinsichtlich der Zielsetzungen, die durch supportorientierte Rahmenbedingungen erreicht werden, hat schon große, internationale Anerkennung gefunden.

Politische Bildung des Rosa-Mayreder-College

von Ursula Kubes-Hofmann, Rosa-Mayreder-College

Einer der wichtigsten Schwerpunkte des Rosa-Mayreder-College¹ sind moderne politische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit weltweiten politischen und ökonomischen Veränderungen.

Im Folgenden werde ich eine kurze Charakteristik der von mir konzipierten und wissenschaftlich geleiteten Lehrgänge universitären Charakters vornehmen. Es sind das „Feministische Grundstudium“ und der Masterlehrgang „Internationale Genderforschung und feministische Politik“. Beide Weiterbildungsangebote sind ihre Bildungsdurchlässigkeit, Abschlussorientierung und Didaktik betreffend an britischen und angloamerikanischen wissenschaftlichen und didaktischen Standards im Bereich der Erwachsenenbildung und der universitären Ausbildungen für berufstätige LernerInnen orientiert. Die Bildungstraditionen der University extension movements in England und in den USA sowie diesbezügliche historische Elemente in der Geschichte der Wiener Volksbildung in gegenwartsbezogener Transformation sind ein historischer Referenzrahmen.

Grundidee des Rosa-Mayreder-College ist es, die Repolitisierung von Erfahrungs- und Wissenspotentialen bei Frauen zu entwickeln, zu fördern, und vor allem spezifische, innovative Bildungsprogramme anzubieten, die das historisch/politische Bewusstsein erweitern können. Dies geschieht u.a. in den berufs begleitenden Lehrgängen auf Basis kritischer feministischer Erkenntnisse (u.a. Postkolonial Studies und diskurstheoretische foucaultsche Implikationen) aus wissenschaftlichen Disziplinen wie Recht, Politik, Geschichte, Wirtschaft und Medien durch hierfür ausgebildetes Lehrpersonal. Es sind das feministisch/kritische Wissenschaftlerinnen und Berufspraktikerinnen aus dem internationalen Bereich und mit langjähriger Erfahrung im emanzipatorischen Bildungs- und Wissenschaftskontext bezüglich eines didaktisch integrativen erwachsenengerechten bildungstheoretischen Ansatzes durch teilnehmerinnenorientierte Vermittlungsmethoden. Im Zentrum der Reflexion stehen daher auch die unterschiedliche soziale Herkunft und die damit verbundenen Bildungsbiografien, da Probleme und Lösungsansätze für Frauen nicht als homogen betrachtet werden können.

¹ Nähere Informationen dazu auf: <http://rmc.ac.at>

Lehrgang „Feministisches Grundstudium“

Das Feministische Grundstudium ist seit 1998 im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung implementiert. Individuelle Alltagserfahrungen aus den jeweiligen Arbeits- und Lebenswelten der Teilnehmerinnen werden mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der kritischen feministischen Forschung kombiniert. Dabei werden diverse lebensgeschichtliche Ansätze in fast allen Modulen reflektiert.

Soziale Ungleichheiten und Differenzen zwischen Frauen werden im jeweiligen Gruppenzusammenhang thematisiert, reflektiert und bearbeitet. Hierbei kommt insbesondere der Geschichte und den Folgen des Nationalsozialismus im kollektiven wie individuellen Bewusstsein weiblicher Nachkriegsgenerationen² in Österreich eine besondere Bedeutung der Bearbeitung zu: in den Modulen „Geschichte des politischen Feminismus“, „Rassismus und Sexismus“ sowie „Migration und Ethnizität aus feministischer Perspektive“ wird darauf ein besonderes Augenmerk gelegt.

Wesentlicher Bestandteil des Feministischen Grundstudiums sind außerdem die Historizität und transformierte Kontinuität des emanzipatorischen weiblichen Widerstandes.

Zudem ist der Frauenanteil an internationalen Wanderungsbewegungen heute sehr hoch. Die soziale und geografische Herkunft ist für die Heterogenität in den Gruppen und bei den Ausgangsqualifikationen von großer Bedeutung, um das erworbene Wissen und die Argumentationsfähigkeit der Absolventinnen in möglichst vielen Bereichen zur Anwendung und Wirkung bringen zu können und damit einen Multiplikationsfaktor zu generieren.

Zielgruppen des Feministischen Grundstudiums sind u.a. Gleichstellungs- und Diversity-Beauftragte im öffentlichen Bereich und in der Privatwirtschaft, Lehrende aller Schultypen, in Universitäten oder in Fachhochschulen sowie in Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Interessentinnen für praxisrelevante wissenschaftliche Weiterbildung aus unterschiedlichen anderen Berufsfeldern.

² Dies betrifft nach den mit den Teilnehmerinnen gemachten Erfahrungen vor allem die seit Mitte der 1960er-Jahre Geborenen und deren nachfolgende Generation.

Lehrgang „Internationale Genderforschung und feministische Politik“

Der postgraduale Masterlehrgang baut auf dem Feministischen Grundstudium auf und findet seit 2005 in der Wiener Urania statt. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf der Reflexion der Folgen und der Perspektiven von wirtschaftlichen und demokratiepolitischen Transformationsprozessen auf die Geschlechterverhältnisse und auf die Entwicklung von Alternativen durch die schwerpunktmäßige Ausrichtung des interdisziplinären Studienprogramms auf Mittel-/Osteuropa.

Der Lehrgang qualifiziert und bildet Expertinnen/Multiplikatorinnen aus, die Genderkompetenz und Interkulturalität als Querschnittsmaterie in Organisationen und Institutionen durch intensive, wissenschaftliche Weiterbildung vertiefen und anwenden möchten. Er bereitet auf internationale Arbeitsbereiche vor und nützt Vernetzungsressourcen mit Expertinnen aus Ländern der Europäischen Union und ihren Nachbarländern auf Basis gemeinsamer Prozesse und Erfahrungen durch die angebotene Lernarchitektur.

Erreicht werden soll die Erhöhung des Expertinnenanteils in Schlüsselpositionen und Leitungsfunktionen internationaler Unternehmen und öffentlicher politischer Einrichtungen. Der Teilnehmerinnenanteil von Absolventinnen der Naturwissenschaft, Technik und Medizin beträgt ca. 30 Prozent.

Die bisherige hohe Erfolgsquote³ durch nachhaltige Wirkungen bei den Absolventinnen beider Lehrgänge hinsichtlich der Zielsetzungen, die durch supportorientierte Rahmenbedingungen (z.B. finanzielle teilnehmerinnenbezogene Förderungen, Lernbedingungen, Netzwerke für Forschungspraktika) erreicht werden, hat schon große, internationale Anerkennung gefunden.

Literatur

Weiterführende Links

Rosa-Mayreder-College: <http://rmc.ac.at>

Feministisches Grundstudium: http://www.rmc.ac.at/cms/front_content.php?idart=30&idcat=28&idmain=2

Masterlehrgang: Internationale Genderforschung und Feministische Politik:
http://www.rmc.ac.at/cms/front_content.php?idart=43&idcat=41&idmain=3

ORF science Beitrag: <http://science.orf.at/science/news/150159>

³ Nähere Informationen zu den bisherigen Ergebnissen und Teilnehmerinnen-Statements des Feministischen Grundstudiums und des Masterlehrgangs auf:
http://www.rmc.ac.at/cms/front_content.php?idart=30&idcat=28&idmain=2 und
http://www.rmc.ac.at/cms/front_content.php?idart=43&idcat=41&idmain=3



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Ursula Kubes-Hofmann

Studium der Philosophie, Geschichte, Germanistik, Politik- und Rechtswissenschaften sowie Medizin in Wien.

Ursula Kubes-Hofmann ist Direktorin des Rosa-Mayreder-College/Die Wiener Volkshochschulen GmbH und wissenschaftliche Lehrgangsführerin der Lehrgänge universitären Charakters „Feministisches Grundstudium“ und Masterlehrgang „Internationale Genderforschung und feministische Politik“ (Schwerpunkt MOEL).

Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind politische Frauenbildungsarbeit und kritische feministische Forschung in den Bereichen Geschichtswissenschaft, Politische Theorie und Philosophie sowie internationale Curriculumsentwicklung und Bildungstheorien. Umfangreiche Vortrags- und Seminartätigkeit im außeruniversitären und universitären Bereich und zahlreiche Publikationen.

E-Mail: [ukh\(at\)rmc.ac.at](mailto:ukh(at)rmc.ac.at)

Internet: <http://www.rmc.ac.at>

Telefon: +43 (0)319 6832-17

Bilden – Ermächtigen – Netzwerken. Erwachsenenbildung unter Frauen im entwicklungspolitischen Netzwerk WIDE

von Maria Dabringer, Universität Wien und Luise Gubitzer, Wirtschaftsuniversität Wien

Maria Dabringer und Luise Gubitzer (2008): Bilden – Ermächtigen – Netzwerken. Erwachsenenbildung unter Frauen im entwicklungspolitischen Netzwerk WIDE. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 18.050 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Entwicklungspolitik, gendersensible Erwachsenenbildung, Frauennetzwerke, WIDE, Netzwerk Women in Development Europe

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt das in Österreich arbeitende Frauennetzwerk „WIDE – Netzwerk Women in Development Europe“ in den Blick, das sich seit 15 Jahren für die Förderung genderbewusster entwicklungspolitischer Informations-, Bildungs- und Projektarbeit einsetzt.

WIDE wird als ein wichtiger Ort der inhaltlich-politischen Auseinandersetzung, der Erwachsenenbildung und des Empowerments für und von Frauen dargestellt. Vor allem die inhaltlich-praktische Auseinandersetzung mit Macht und Machtverhältnissen wird diskutiert und analysiert. Eine wichtige eingesetzte Methode ist Economic Literacy, die Wirtschaftsalphabetisierung von Frauen. Stärken und Qualitäten der Zusammenarbeit von Frauen im Netzwerk werden aufgezeigt. Die Bedeutung feministischer Bildungsarbeit ist für die Autorinnen besonders wichtig, um – vor allem im Bildungsbereich – auf einen drohenden Rückfall in androzentrische Werthaltungen hinzuweisen.

Bilden – Ermächtigen – Netzwerken. Erwachsenenbildung unter Frauen im entwicklungspolitischen Netzwerk WIDE

von Maria Dabringer, Universität Wien und Luise Gubitzer, Wirtschaftsuniversität Wien

Einleitung

Geschlechtersensible Bildungsprozesse haben vielfältige Ziele. Eines davon ist, dass sich Frauen einen Raum, eine Form, organisieren, in dem/der sie sich ermutigen und ermächtigen. Einen solchen Raum haben sich Frauen beim entwicklungspolitischen Netzwerk „WIDE – Netzwerk Women in Development Europe“ in den letzten 15 Jahren organisiert. Sie haben damit für sich und andere einen Ort genderbewusster entwicklungspolitischer Bildungs-, Informations- und Projektarbeit geschaffen. Hier geschieht das, was Bildung kann: Bindungen in der Verschiedenheit herstellen – in der Verschiedenheit von Frauen, ihren Biographien, Lebenszusammenhängen und Ansichten.

Der Inhalt der Bildungsprozesse ist immer ein gesellschaftlicher und damit auch ein politökonomischer sowie globaler, denn es geht um die Bewusstwerdung und Verbesserung der Lebenssituation von Frauen und Kindern in Nord, Ost und Süd. Damit geht es – fast immer – um Ökonomie und Macht. Die Methode der Bildungsinitiativen ist Literacy, überwiegend Economic Literacy (Wirtschaftsalphabetisierung von Frauen), weil Frauen in Nord und Süd den Großteil der unbezahlten Arbeit und auch sehr viel bezahlte Arbeit leisten. Sie haben aber nicht die diesem Arbeitsvolumen gemäße und die der Wichtigkeit dieser Arbeit für das menschliche Leben gemäße Macht. Jeder Bildungsprozess beinhaltet daher die Reflexion von Macht – der eigenen und jener, die Frauen zu spüren bekommen. Der Bildungsprozess zielt auf die Ermutigung und Ermächtigung von Frauen in allen Zusammenhängen, in denen sie tätig und aktiv sind.

WIDE positioniert sich als Frauennetzwerk im Unterschied zu Männernetzwerken. Wichtig ist u.a., die unterschiedliche öffentliche Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Netzwerke zu thematisieren und zu verändern. Frauennetzwerke gelten häufig noch als Kaffeekränzchen und Plauderstunden. Männernetzwerke werden als effiziente, erfolgsorientierte Arbeitsgruppen glorifiziert. Im vorliegenden Beitrag wird anhand des Praxisbeispiels WIDE gezeigt, wie Bildungsprozesse unter Frauen deren Selbstwertgefühl stärken, sie qualifizieren, in der Zusammenarbeit wachsen lassen und sie zum politischen Handeln ermächtigen.

Empowerment durch optimale Rahmenbedingungen

In der feministischen entwicklungspolitischen Arbeit zu Macht wird der von Frauen des Südens initiierte Ansatz des Empowerments herangezogen und umgesetzt. Es geht bei Empowerment um das Verstehen von Unterdrückungsdynamiken und wie diese zur Internalisierung von Unterdrückung führen. Diese Erkenntnis ist ein wichtiger Schritt, als dass sich Frauen für befähigt und berechtigt halten, Entscheidungen zu treffen. Nach Jo Rowlands kann Empowerment ein Prozess sein, Menschen, die außerhalb von Entscheidungsprozessen stehen, in diese hereinzuholen, indem sie sich ihrer eigenen Interessen bewusst werden, sich vernetzen und mitentscheiden (siehe Rowlands 1995). Bei Srilatha Batliwala gilt Empowerment als ein Prozess, bestehende Machtverhältnisse zu hinterfragen und Kontrolle über Machtquellen zu erlangen (siehe Batliwala/Wichterich 1996).

All das zu realisieren, bedarf eines kontinuierlich verfügbaren Frauenraums und Frauenrahmens, den WIDE anbietet: Kommt frau zu einem WIDE-Arbeitstreffen, so ist der jeweilige Raum einladend und zeitgerecht vorbereitet. Ein kleines Buffet ist aufgebaut. Der Raum ist hell. Gearbeitet wird an einem „Runden Tisch“. Zentral ist eine angestellte Koordinatorin. Bei WIDE ist das seit 1997 Hannah Golda. Sie bereitet u.a. Treffen mit Netzwerkfrauen inhaltlich vor und moderiert diese. Gute Koordination ist auch eine Voraussetzung für den Zusammenhalt der heterogenen Gruppe. Die langfristig angelegten und gut strukturierten Arbeitsprozesse verschaffen dem Netzwerk Effektivität. Die vielfältigen Kompetenzen der WIDE-Frauen und die gegenseitige Wertschätzung verleihen den Tätigkeiten des Netzwerks ihre Wirkung.

Dem Empowerment-Ansatz, mit dem gearbeitet wird, liegt ein erweiterter Machtbegriff zugrunde. Er ermöglicht Frauen, in Bildungsprozessen verschiedene Dimensionen von Macht zu erkennen und den Umgang mit denselben zu gestalten.

Macht von innen: Selbstermächtigung

Was holen sich Frauen ab, wenn sie sich zu den WIDE-Netzwerktreffen begeben? Was bekommen sie in den Workshops, die WIDE in Österreich anbietet? Welche praktischen Bedürfnisse werden hier angesprochen und wo werden in der Entwicklungspolitik tätige Frauen abgeholt?

Selbstermächtigung im Bildungsprozess geschieht, indem Frauen bei WIDE einander akzeptieren, bestärken, sich gegenseitig ernst nehmen: mit ihren Ideen, Gedanken, Anliegen und in ihrer Arbeit. Es besteht Interesse an den Sichtweisen der anderen. Das stärkt das

Selbstwertgefühl. Zur Selbstermächtigung trägt bei, einen Raum des „entspannten Nachdenkens“ und des „Auftankens“ in einem dicht gestalteten Arbeitsalltag zu nutzen, um Gendergerechtigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit umzusetzen. Swanhild Montoya bezeichnet dies als *Angenommensein in den eigenen Anliegen als Mensch*.¹

Selbsterfahrung ist bei WIDE ein wesentliches Element in der fachlichen Weiterbildung. Hier erleben viele Frauen eine große Bereicherung ihrer Persönlichkeit, indem sie ihren Handlungsspielraum erkennen und dadurch erweitern *und Dinge plötzlich anders machen* (Gerti Perlaki-Zafita).

Selbstermächtigung geschieht wesentlich, wenn Mechanismen männlicher Machtausübung verstanden werden und dieses Wissen strategisch umgesetzt werden kann. Aus diesem Verstehen heraus sollen sich Frauen „gestärkt fühlen, die Dinge zu verändern“. Das ist mehr als frauendiskriminierende Rahmenbedingungen einfach nur „auszuhalten“: *Es geht darum, mehr Energie in die Strategie zu stecken und weniger in das Ertragen* (Traude Novy).

Macht von innen zu entwickeln, hängt wesentlich davon ab, dass in den bildungspolitischen Maßnahmen bei den praktischen Bedürfnissen der angesprochenen Personen angesetzt wird.

Macht zu handeln: Kompetenzen einsetzen

Welche Inhalte, Informationen brauchen Frauen, um zu handeln? Welche Inhalte interessieren Frauen? Welche Informationen werden vermittelt und ausgetauscht?

Wissens- und Meinungsaustausch sind ein zentrales Anliegen von WIDE. Gesellschaftliche Themen, die allen Frauen wichtig sind, werden angesprochen. Oftmals geht es bei den inhaltlichen Auseinandersetzungen in den WIDE-Arbeitsgruppen darum, Perspektiven auf Themen zu verändern, um damit den Mainstream zu durchbrechen. WIDE-Frauen wollen Einfluss nehmen, damit über wichtige Themen, z.B. über ökonomische, auf eine neue und geschlechtergerechte Art nachgedacht wird. Es werden Macht, Herrschaft und strukturelle Gewalt in der Ökonomie thematisiert. Es wird daher bei dem angesetzt, was z.B. in der ökonomischen Theorie verschwiegen wird: was sich zwischen Menschen tut – bei der Ausübung von Macht.

¹ Namentlich gekennzeichnete Kommentare basieren auf mündlichen Aussagen, die im Rahmen von Interviews anlässlich des 15-jährigen Bestehens von WIDE in Österreich, 2007 mit den WIDE-Frauen Doris Huber, Swanhild Montoya, Ulrike Lunacek, Brita Neuhold, Traude Novy, Gerti Perlaki-Zafita und Renate Schneider geführt wurden.

Die Methode heißt Economic Literacy: kollektive politische Bildung, mit der Frauen zum politischen Handeln – besonders in Wirtschaftsfragen – ermutigt werden (siehe Klawatsch-Treitl 2006). Basis für diesen Ansatz in der Erwachsenenbildung sind das Wirtschaftswissen von Frauen, die feministische Politische Ökonomie sowie persönliche Machterfahrungen von Frauen in ökonomischen Prozessen. Es werden Strategien entwickelt, den Umgang mit Macht im Wirtschaftsalltag zu verbessern. Ziel ist es auch, Frauen in Nord, Süd und Ost zu unterstützen, sich Macht zu verschaffen, und sie in ihrer Macht zu stärken. *Empowerment von Frauen macht ganz einfach Mut, den eigenen Erfahrungen zu trauen und sich selbst als Expertin zu verstehen* (Traude Novy).

Macht zu handeln erarbeiten sich Frauen bei WIDE durch eine Vielfalt an Angeboten, wie z.B. Frauenringvorlesungen, Handbücher, MultiplikatorInnenseminare, Workshops, Trainings, permanente Arbeitsgruppen, Netzwerktreffen. Dieses Angebot ermöglicht es Frauen, sich zu qualifizieren, ihre Kompetenzen zu erkennen, zu erweitern und entscheidungsrelevant anzuwenden: in ihren Rollen als Bürgerin, als Erwerbstätige, als Haus- und Erziehungsarbeit Leistende, als ehrenamtlich Tätige, als Konsumentin, als Frau in Muße – und auch als WIDE-Frau.

Macht mit anderen: Kräfte bündeln

Was macht ein Frauennetzwerk aus? Wie werden Stärken des Netzwerks genutzt? Wie werden strategische Bedürfnisse von Frauen befriedigt?

Macht mit anderen zu gestalten bedeutet, dass Frauen miteinander und nicht gegeneinander agieren. Dies wird u.a. durch die Vernetzungsarbeit von WIDE ermöglicht. Das ermutigt Frauen, Vereinbarungen einzugehen, etwas zu wagen und für konkrete Anliegen gemeinsam einzutreten. Es werden so Vorhaben realisierbar, die allein nicht durchführbar sind, die allein nicht gewagt werden, weil sie gewagt sind.

Die Kunst des Netzwerkens wird bei WIDE seit 15 Jahren entwickelt und gelebt. Zu dieser Kunst zählen: die Offenheit der Gruppe, aber auch deren Kontinuität; die Zusammenarbeit von Frauen mit ähnlichen Problemstellungen im entwicklungspolitischen Alltag sowie die Zusammenarbeit dieser mit Wissenschaftlerinnen; der Wille sich auszutauschen und die Selbstverständlichkeit, alle Frauen in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen; der verantwortungsvolle Umgang mit Informationen und das bereitwillige und transparente Einbringen derselben. *Es braucht Frauen, die Expertinnen sind und solche, die Verbindungen herstellen können. Bei WIDE sind beide Arten von Frauen vertreten. [...] Die Vielfalt an Kompetenzen macht den wertvollen Austausch erst möglich* (Traude Novy). In der

Netzwerkarbeit ist die Heterogenität der Frauengruppe entscheidend. Das Klima ist eines, in dem Frauen als politische Akteurinnen ernst genommen werden.

Macht mit anderen entsteht in der Kunst des Netzwerkens. Wird sie beherrscht, kann sie strategisch genutzt werden. Bei WIDE wird sie dazu eingesetzt, eine genderbewusste entwicklungspolitische Arbeit in Österreich zu etablieren und Frauen in der Umsetzung zu unterstützen. *Mir gefällt, dass verschiedene Frauen, die optimalerweise in ihren Organisationen etwas zu sagen haben, sich zusammenschließen, gemeinsam eine Strategie entwickeln und die auch in praktischen Veranstaltungen umsetzen. [...] Mehrere [Frauen] mit gemeinsamer Strategie, mit einem Konzept sind immer stärker als Einzelkämpferinnen in den Organisationen* (Doris Huber).

Macht ausüben: Position beziehen und Konflikte gestalten

Wie setzen sich ermächtigte Frauen ein? Was fordern sie ein? Wie begegnen sie Konflikten?

Frauen, die im entwicklungspolitischen Bereich arbeiten, sind in vielfältigster Weise mit Machtstrukturen und deren Missbrauch konfrontiert. Ziel von Empowerment ist es, dass Frauen in diesen Strukturen Position beziehen und Positionen einnehmen. In immer noch männerdominierten Gesellschaftsstrukturen führt dies zu Konflikten mit Frauen und Männern. Gendersensibles Empowerment bedeutet, damit umzugehen und Konflikte konstruktiv lösen zu können. Macht ausüben – WIDE-Frauen haben das in vielfältiger Weise erreicht:

- individuell, indem einzelne Frauen Führungspositionen in diversen – meist entwicklungspolitischen – Organisationen einnehmen;
- als Arbeitsgruppe und Verein Joan Robinson, indem es gelungen ist, in Schriften, Köpfen und Handlungen ökonomische Machtstrukturen sichtbar zu machen, diese zu benennen und Machtverschiebungen einzuleiten;
- innerhalb des Netzwerks: Wir haben gelernt, Mächtigkeiten innerhalb des Netzwerks zu erkennen und bei Auftreten von Konkurrenzsituationen diese anzusprechen und zu beheben.
- inhaltlich, indem die entwickelten Ansätze und Papiere, z.B. zu einer anderen Sicht von Ökonomie, wahrgenommen und auch schon immer häufiger der klassischen Ökonomie gleichgestellt werden;

- als feministisches Frauennetzwerk, das in der Lage ist, sich zu aktuellen politischen Themen zu äußern.

In der Wahrnehmung vieler Frauen wird innerhalb des WIDE-Netzwerks Wissen machtstrategisch gebraucht, jedoch nicht missbraucht. Das ist ein Grund für viele, sich bei WIDE angenommen zu fühlen und sich zu engagieren. *„Frauen sind bei WIDE wichtig, aber es geht immer um Themen. Das ist eine besondere Qualität“* (Traude Novy).

Da bei WIDE Frauen aus verschiedenen Organisationen und Wissenschaftlerinnen vertreten sind, erzeugt das Netzwerk eine große Breitenwirkung. *Wenn wir gemeinsam Inhalte, Konzepte beschließen, dann werden diese in der Folge in 18 Organisationen hineingetragen. Das nennt man dann in der EZA den impact* (Doris Huber).

Macht auszuüben, Frauen zu stärken, um machtvoller aufzutreten, ist ein Ziel von WIDE.

Wider den Backlash

Trotz vielseitiger Bemühungen im Bereich gendersensibler Bildungsarbeit lässt sich seit einigen Jahren im Bildungsbereich ein Rückfall in androzentrische Werthaltungen festmachen. Vor allem die oben erwähnten, von Frauen definierten Empowermentbereiche werden zunehmend davon besetzt. Interessen und Bedürfnisse von Frauen finden einmal mehr dann Berücksichtigung, wenn sie in den bestehenden „Malestream“ passen. Daher sind feministische Positionen, die auf grundlegende Veränderungen der androzentrischen Ausgestaltung der Empowermentbereiche abzielen, weiterhin wichtig.

Es bedarf Frauen, die diese Positionen vertreten und sich für ihre Umsetzung engagieren. Es ist daher trotz des bereits Erreichten notwendig, sich für gendergerechte Rahmenbedingungen weltweit einzusetzen und für persönliches, rechtliches, politisches, kulturelles, ökonomisches und soziales Empowerment einzutreten.

Das Frauennetzwerk WIDE hat in den letzten 15 Jahren einen Ruf erworben und Macht erlangt, sich dieser Aufgabe zu widmen und den entwicklungspolitischen Bildungsbereich dahingehend mitzugestalten – durch: Selbstermächtigung, Nutzung der Kompetenzen, Bündelung der Kräfte, Positionierung und Gestaltung der Konflikte.

Macht stärkt. Macht kommt von machen. Wir machen weiter.

Literatur

Verwendete Literatur

WIDE – Netzwerk Women in Development Europe (2007): Ermutigen – Fördern – Verändern. 15 Jahre WIDE in Österreich [Festschrift]. Wien: WIDE Eigenverlag.

Weiterführende Literatur

Batliwala, Srilatha/Wichterich, Christa (1996): Wie lernt frau mächtig zu sein? In: Beiträge zur feministischen Theorie & Praxis 43/44, S. 205-208.

Bock, Stephanie (2002): Regionale Frauennetzwerke. Frauenpolitische Bündnisse zwischen beruflichen Interessen und geschlechterpolitischen Zielen. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Holzer, Boris (2006): Netzwerke. Bielefeld: transcript-Verlag.

Klawatsch-Treitl, Eva (2006): Wirtschaftsalfabetisierung als ökonomisches Empowerment. In: KSÖ: Geld und Leben. Positionen Feministischer Ökonomie. Wien, S. 19-22.

Mayr-Kleffel, Verena (1991): Frauen und ihre sozialen Netzwerke. Auf der Suche nach einer verlorenen Ressource. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Pasero, Ursula/Priddat, Birger P. (Hrsg.) (2004): Organisationen und Netzwerke: Der Fall Gender. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rowlands, Jo (1995): Empowerment examined. In: Development in Practice. Volume 5/2, pp. 101-107.

Russ, Sonja (Hrsg.) (2004): Frauenfakten. Von Business bis Feminismus. Wien: Milena.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Maria Dabringer

Maria Dabringer (*1971) ist Kultur- und Sozialanthropologin. Sie studierte von 1989 bis 1996 Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie und Hispanistik und promovierte 2004 an der Universität Wien. Von 1996 bis 2006 war sie Mitarbeiterin des Lateinamerika-Instituts in Wien im Bereich außeruniversitäre, wissenschaftliche Erwachsenenbildung. 2001 schloss sie eine Ausbildung zur Erwachsenenbildnerin ab und ist zur Zeit Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien und an der Universität für Bodenkultur Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Feministische Frauenforschung, Stadtforschung, Anthropologie des Konsums (im Kontext von Globalisierungsprozessen), Ernährungsanthropologie, Ethnobotanik der Anden, Ecuador/Lateinamerika.

E-Mail: maria.dabringer@univie.ac.at

Internet: <http://www.univie.ac.at>

Telefon: +43 650 408 77 89



Foto: E. Zastera

Ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Luise Gubitzer

Luise Gubitzer ist Ökonomin und Professorin für Volkswirtschaftstheorie und -politik am Institut für Institutionelle und Heterodoxe Ökonomie der Wirtschaftsuniversität Wien. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Alternative Politische Ökonomie mit frauen- und entwicklungspolitischem Bezug.

E-Mail: luise.gubitzer@wu-wien.ac.at

Internet: <http://www.wu-wien.ac.at/vw3/institut/gubitzer>

Telefon: +43 (0)1 313 36-4517

Ein (be)ständiger Ort der Begegnung: die Frauenhetz in Wien

von Gerlinde Mauerer, Universität Wien und Andrea Strutzmann, bfi Wien

Gerlinde Mauerer und Andrea Strutzmann (2008): Ein(be)ständiger Ort der Begegnung: die Frauenhetz in Wien. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 14.947 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Frauenhetz, Frauenbildungseinrichtungen, Bildungsveranstaltungen

Abstract

Über Sinn und Widersinn exklusiver Frauen(bildungs)einrichtungen ist bereits viel nachgedacht und geschrieben worden. In der Frauenhetz in Wien wird dieser selbst geschaffene „Umstand“ seit 15 Jahren gepflegt und „kultiviert“. Bildungsveranstaltungen zu Themenschwerpunkten werden angeboten, erdacht und durchgeführt von einem Team so genannter „ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen“. Die Querverbindung von Feminismus und Bildung ist das Lebenselixier sowohl des Ortes Frauenhetz als auch seiner werktätigen Trägerinnen: wider einfache (Lebens-)Lösungen und für komplexe Denk- und Lebenszusammenhänge im Zeitalter der sekundlichen Modernisierung bei gleichzeitig versuchter Beibehaltung und Fortschreibung antiquierter geschlechtsspezifischer Rollenbilder. Dieses anachronistische Wechselverhältnis wird mit Fokus auf thematische Schwerpunkte (2006: „Frauen und Politik“, 2007: „Geld und Geschlechterverhältnisse“, 2008: „Frauengesundheit und feministische Theorie“) in der Frauenhetz aufgezeigt und analysiert mit dem Bestreben, nachhaltige Veränderungen – individuell und kollektiv – anzuregen und umzusetzen.

Ein (be)ständiger Ort der Begegnung: die Frauenhetz in Wien

von Gerlinde Mauerer, Universität Wien und Andrea Strutzmann, bfi Wien

Ein „In-Szene-Setzen“, „Ins-Bild-“ und „In-den-Blick-Nehmen“ spezifisch weiblicher und feministischer Themenstellungen wird in der Tradition der Frauenhetz gepflegt. So genannte „niederschwellige“ respektive leicht(er) zugängliche Angebote wie Lesungen, Filmabende und „Tausch-Schenk-Picknicke“ ergänzen neben Vorträgen, Workshops und Podiumsdiskussionen das Angebot von und für Frauen.

Die „Frauenhetz – feministische Bildung, Kultur und Politik“ (SO der ursprüngliche Name) ist ein autonom geschaffener Frauenort im 3. Wiener Gemeindebezirk, an dem ein spezifisches feministisches Bildungs- und Vermittlungskonzept von Wissen und Erfahrungen gepflegt wird.

Im folgenden Porträt werden der Ort, die Betreiberinnen, Ziele und Methoden vorgestellt.

Der Anfang und das Kollektiv . . .

1990 fand in Österreich (konkret an der VHS Ottakring in Wien) die 6. österreichische Frauensommeruniversität statt. Eine Gruppe der damals beteiligten Frauen fand, dass es Zeit wäre, in Wien ein eigenes Bildungszentrum für Frauen zu gründen: als Ort, der von Frauen getragen und verwaltet wird und an dem Frauen ihre Erfahrungen und ihr Wissen im gemeinsamen Denken und Tun weitervermitteln und erweitern können.

1993 war es soweit: Die „Frauenhetz – Verein für feministische Bildung, Beratung und Kultur“ (so der ursprüngliche Name) wurde eröffnet. Die damalige Adresse Hetzgasse 42 spiegelt sich im Namen wider¹. Sowohl die Konnotation „eine Hetz haben“/„miteinander Spaß haben“ als auch „gehetzt“, zur Eile angetrieben sein bzw. werden, haben für den Ort, seine Betreiberinnen und Besucherinnen Gültigkeit. Von Beginn an wurde festgelegt, dass die Frauenhetz als gemeinnütziger Verein betrieben werden soll, um möglichst unabhängig Veranstaltungen durchführen zu können. Diese werden von den Frauen, die lang- oder kurzfristig im Kollektiv mitarbeiten, ersonnen und geplant. Die Entscheidungsfindung läuft nach fast 15 Jahren „Betrieb“ noch immer plenar und im Konsens ab. Dies erweist sich zwar

¹ Heute ist aufgrund des Rollstuhl gerechten Umbaus des Ortes der Eingang in der Weißgerberstraße 41, 1030 Wien. Historisch leitet sich der Name von der „Tierhatz“ ab: „Benennungsdatum unklar; nach dem Hetztheater auf der Landstraße, in dem Tiere aufeinander gehetzt wurden“ (Hetzgasse 2008).

oftmals als recht aufwändig, bindet aber alle Mitbeteiligten in die Prozesse ein und schafft Identifikation mit dem Ort.

„Ein Verfahren autonom-feministischer Politik war und ist die kollektive Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun. Diese aufrecht zu erhalten, ist angesichts der Zersplitterung und Anpassung der Frauenbewegung vehement angesagt“ (Mostböck/Strutzmann 1995, S. 13).

Dazu gehört auch, dass bisher – ausgenommen eine Teilzeitanstellung zur Organisationsunterstützung – alle Mitarbeiterinnen ehrenamtlich tätig sind. Der Veranstaltungsbetrieb, unser sichtbarster produktiver Output, wird teilweise durch Subventionen der Gemeinde Wien und des Bundes unterstützt.

Der Ort . . .

Die Frauenhetz ist auch eine Bürogemeinschaft, d.h. auf ca. 285m² arbeiten und bilden drei weitere Vereine neben und mit uns. Diese sind die Redaktion der „an.schläge. Das feministische Magazin“ (feministisches Magazin für Politik, Arbeit, Kultur und Wissenschaft), die Vereine „Efeu – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle“ und „Ninlil – Verein gegen sexuelle Gewalt an Frauen mit Lernschwierigkeiten und Mehrfachbehinderung“. In enger Nachbarinnenschaft sowie in eigenen „Hausgruppenplena“ tauschen wir unsere Erfahrungen und unser Wissen aus, da jenseits vom reinen Vermietungscharakter und der Kostenersparnis durch Benutzen eines gemeinsamen Kopierers unser Bildungsverständnis auch stark vom Erfahrungswissen der jeweils anderen geprägt ist.

Das Bildungsverständnis und die Veranstaltungen . . .

„In einer Zeit der Entpolitisierung und Ökonomisierung aller Lebensbereiche ist es nötig, wie auch eine Freiheit, politische Gesprächskulturen zu pflegen, die sich den ‚Luxus‘ herausnehmen, in einem selbstorganisierten ‚Außen‘ diesseits gesellschaftlich produzierter Zwangs- und Anpassungssysteme Frauen das Denken und (miteinander) Sprechen zu ermöglichen“ (Krondorfer 2000, S. 7).

Es geht uns um das Betreiben eines Ortes, an dem Frauen miteinander kommunizieren und gemeinsam denken; um Bildung als Grundlage der Teilnahme an kollektiven

Entscheidungsprozessen, also jenseits von Verwertungszusammenhängen in Zeiten der Zertifizierungswellen² und des Sammelns von reputationsträchtigen „Zeilen im Lebenslauf“³.

Auch in der Veranstaltungsform versuchen wir diesem Verständnis Rechnung zu tragen. So finden in der Frauenhetz vor allem Diskussionsrunden, Gesprächsforen und Workshops statt. Zwar gibt es Inputs und Vorträge eingeladener Referentinnen, ein Hauptaugenmerk liegt aber auf dem gemeinsamen „Durchdenken“ und Besprechen der vermittelten Inhalte im Gegensatz zur abstrakten Wissensvermittlung in „reinen“ Expertinnen- und Frontalvorträgen. Zudem finden wir einen Austausch von Theoretikerinnen und Praktikerinnen äußerst bereichernd. Auch die „Sitzordnung“ zeigt, wie wir am liebsten denken und sprechen. Auf unterschiedlichsten Stühlen (knarrendes Holz und Schwingsessel in Chrom), immer kreisförmig aufgestellt, sitzend, ist oftmals nicht sofort erkennbar, welche denn nun die „Hauptvortragende“ ist: In dieser Anordnung finden nun schon seit 14 Jahren Einzel- und Wochenendveranstaltungen statt.

Das Programm und die Inhalte . . .

Anfänglich intern als „Kraut und Rüben“-Programm formuliert (ein buntes und thematisch „durchwachsenes“ Programm), tendieren wir nun in Richtung inhaltliche Reihen und Jahresschwerpunkte. Diskussionen zu Themenfeldern wie „Arbeit und Politik“, „Körper und Erinnerung“, „Frauen und Ökonomie“, „K4“ (Kompetenz, Konkurrenz, Kooperation und Kollektivität von/unter Frauen) wurden in den letzten Jahren in unsere Veranstaltungen aufgenommen und bearbeitet. Dabei wechselten wir im Laufe der Zeit zu „Veranstaltungsblöcken“, um eine verdichtete Atmosphäre und Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema zu gewährleisten.

So fand 2006 unser Schwerpunkt zu „Frauen und Demokratie“ in einem viertägigen Kongress „Nachrichten aus Demokratien – feministische Positionen und Auseinandersetzungen“ seinen Höhepunkt. Der Kongress fand in den Räumlichkeiten von Jugend am Werk im 3. Bezirk statt. Diese „Öffnung“ bzw. Veranstaltung „Frauenhetz auswärts“ bot uns einmal mehr die Möglichkeit, außerhalb der eigenen Pforten über das Politikverständnis von Frauen und Feministinnen und ihre Bezogenheit auf herrschende Politikverhältnisse zu diskutieren. Reflektiert und fokussiert wurden: ihre Außenposition und ihr „Beobachterinnenstatus“ – ohne gleichwertig anerkannten Ausgangspunkt und ohne gleichwertig anerkannte Position

² Selbstverständlich bekommt jede Teilnehmerin unserer Workshops und Seminare auf Anfrage eine Teilnahmebestätigung.

³ Die Betreiberinnen sind ad personam davon nicht ausgenommen – einer der vielen Widersprüche, die uns tagtäglich begleiten.

(im Gegensatz zu vorhandenen Strukturen und etablierten Machtgeflechten und –beziehungen) und feministische Perspektivenbildung im Hinblick auf die (Ent-)Sicherung von Frauenrechten im internationalen Raum – verbunden mit der künstlerischen Gestaltung der Thematik (Lesung von Barbara Hundegger, Gesangskabarett „Kommt mir spanisch vor“ von Marie Thérèse Escribano). Im Frühjahr 2008 erscheint dazu im Promedia Verlag ein Buch, das viele Kongressbeiträge zur Nachlese enthält. Das Jahr 2007 war dem Schwerpunktthema „Geld und Geschlechterverhältnisse“ gewidmet. Für das Jahr 2008 planen wir Veranstaltungen zum Jahresthema „Frauengesundheit und Feministische Theorie – Wechselverhältnisse, Entwicklungen, Perspektiven“. Ausgehend von einer kritischen Reflexion des abendländischen Geist/Körper-Dualismus, welcher – zusätzlich zur historischen Diskriminierung von Frauen und einer „notorischen“ Abwertung der Frauen(körper) – nachhaltige Auswirkungen auch auf die gesundheitliche Verfasstheit von Frauen hat, liegt der Fokus auf: Was kann/soll/ist Frauengesundsein in einer Frauen diskriminierenden Gesellschaft? Und wie können Frauen ein sich/miteinander „Wohlfühlen“ schaffen (individuell, kollektiv), ohne „nur“ (selbst/von anderen reduziert?) einem Trend zu folgen (Stichworte: work-life-balance, wellness)?

Insgesamt kamen und kommen in der Frauenhetz sowohl junge Frauen/Wissenschaftlerinnen als auch Expertinnen zu Wort: Die Veranstaltungsreihe „Dipl.Diss.-Forum“ bot jungen Wissenschaftlerinnen die Gelegenheit, ihre Arbeiten zu präsentieren und zu diskutieren. Etablierte Forscherinnen, u.a. Christina von Braun, Nancy Fraser, Teresa de Lauretis, Gerburg Treusch-Dieter, besuchten die Frauenhetz oft im „Kombipack“ mit Vorlesungen und Vorträgen an renommierten Institutionen in Wien und thematisierten bzw. dokumentierten in diesem Zusammenhang oftmals auch die „Innen-außen-Problematik“ renommierter Wissenschaftlerinnen (und ermöglichten der Frauenhetz Veranstaltungen, für die unser Budget nicht ausreichend gewesen wäre).

Forderndes Miteinander . . .

Was Besucherinnen der Frauenhetz bislang negativ wie positiv bemerkten, ist ein „forderndes Miteinander“. Reiner Konsum der Veranstaltungen ist oft nicht möglich, weil die Gefahr des „Angesprochen-Werdens“/„Angesprochen-Seins“ besteht. Auch methodisch waren und sind Veranstaltungen der Frauenhetz experimentell: Im „Studio“ (mehrmals in der Frauenhetz durchgeführt) entwickelte die Soziologin Gerburg Treusch-Dieter (gestorben 2006), eine langjährige Wegbegleiterin auch der Frauenhetz, eine methodische Weiterentwicklung traditioneller Vermittlungsformen.

„Im ‚leiblichen Aufschub‘, welcher in einem asketischen Bildungsideal enthalten ist, erfährt sinnliches Begreifen und Begehren einen ‚Todpunkt‘. Der Körper wird als Corpus,

Leichnam, toter Körper, festgefahren und still-gestellt (von der Schulbank bis zum Fußboden im Hörsaal): ‚Gebärde Dich nicht!‘ Dieser Leitspruch gilt in besonderer Weise für Mädchen und Frauen, die sich – qua ‚gemäßigter‘ Haltung, qua traditioneller Rollenzuschreibung und einem dementsprechenden ‚sittsam-weiblichen‘ An-stand – noch weniger (als ‚Jungs‘ oder ‚tolle Kerle‘) aufführen sollen: ‚Mach‘ kein Theater‘“ (Mauerer 2001, S. 11).

Ziel der „Veranstaltung“ und „Übung“ ist es, aus reduzierten Vereinzelungen von Frauen und individualisierten Problemstellungen weg hineinzukommen in kollektive Denkverhältnisse.

Tendenziell ist auch unsere Programmgestaltung nicht davon verschont geblieben, dass Frauen einen Großteil ihrer Zeit in ihren Lebensunterhalt sichernden (Erwerbs-) „Verhältnissen“ verbringen (müssen). Darüber nachzudenken, dass dies auch anders sein bzw. anders gestaltet werden könnte, dazu wollen wir (weiter)anregen. In diesem Sinne sind so genannte „Nebenthemen“ und traditionell bekannte „Nebenwidersprüche“ das Lebenselixier und tägliche Brot der Frauenhetz und ihrer Mitarbeiterinnen. Diese etwas andere Art der gemeinsamen Bildung von/unter Frauen hoffen wir noch sehr lange aufrechterhalten zu können.

Literatur

Verwendete Literatur

Kronendorfer, Birge (2000): Vorwort. In: Frauen und Ökonomie oder: Geld essen Kritik auf. Wien: Promedia Verlag und Edition Frauenhetz.

Mauerer, Gerlinde (2001): Bildung und Leiblichkeit ... Fülle im Studio. In: AUF – eine Frauenzeitschrift 114/2001.

Mostböck, Conny/Strutzmann, Andrea (1995): Die Frauenhetz. In: Differenzen und Vermittlung: Feminismus Bildung und Politik. Wien: Edition Frauenhetz.

Verwendete Online-Quellen

Hetzgasse (2008): Online im Internet:

http://www.wien.gv.at/strassenlexikon/internet/Suche.aspx?__WEBTRANSACTIONCALL=24vqqgas55ynou2k55anjddpbg36f9b063f5x3824x4c63xa409xd0229c7f29010112rgllc2vyifzvcmdhbmcdgd3vyZGUgYmVvZWl0cyBhYmdlC2NobG9zc2VuLCBiaXR0ZSBnZWJlbiBTaWUgYmV1ZSBTdWNoa3JpdGVyaWVulGVpbi4%3d&__VIEWSTATE=0NSERVER&advadrwebappID=a521c99f-43f6-4637-8686-2f569f537fb8#magwienscroll [Stand: 2008-01-29].

Weiterführende Literatur

Mauerer, Gerlinde/Pewny, Katharina (2000): Frauenräume – Women only? In: an.schläge. Das feministische Magazin 11/2000.

Weiterführende Links

Frauenhetz: <http://www.frauenhetz.at>



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Gerlinde Mauerer

Sozialwissenschaftlerin, Universitätslektorin, Lehre am Institut für Soziologie an der Universität Wien, an der FH Technikum Kärnten, Studiengang für Gesundheits- und Pflegemanagement (Standort Feldkirchen), an der Fachhochschule für Hebammen, Wien; seit 1996 Mitarbeiterin der Frauenhetz.

Forschungsschwerpunkte: Gesundheits- und Medizinsoziologie, Feministische Theorien, Gender Studies, soziale Folgen neuer Technologien, Ethik; Publikationen/Aufsätze: „Unter aller Kritik und über alle Maße: die Mutter“ (2006); „The Impact of New Biotechnologies on Gender Aspects in Health Insurance“ (2006) (Co-AutorInnenschaft); „In Bewegung bleiben. Mentoring-Erfahrung 2001-2003“ (2005); „Medeas Erbe: Kindsmord und Mutterideal“ (2002).

Email: gerlinde.mauerer(at)univie.ac.at

Internet: <http://www.univie.ac.at>

Telefon: +43 (0)1 2161652



Foto: K. K.

Mag.^a Andrea Strutzmann

Theaterwissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin, Bereichsleiterin (Projektkonzeption- und -management für arbeitsmarktpolitische Projekte) am bfi Wien, seit 1994 Mitarbeiterin der Frauenhetz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: feministische Bildungsarbeit, Frauen und Arbeitsmarktpolitik, Möglichkeiten und Hemmnisse von partizipativen Führungsstrukturen, TeamworkerInnen und Leadership – Frauen in Führungspositionen.

Publikationen: „Die Frauenhetz“ (gemeinsam mit Conny Mostböck) (1995); „Die FEB. Feministische Erwachsenenbildungswoche“ (2001); in Vorbereitung (Hrsg.ⁱⁿ gemeinsam mit Birge Krondorfer und Miriam Wischer): „Frauen und Politik. Nachrichten aus Demokratien“.

Email: andrea.strutzmann(at)gmx.at

Internet: <http://www.frauenhetz.at>

Genderforschung in der Erwachsenenbildung – Ein Konferenzbericht

von Joanna Ostrouch, Universität Ermland-Masuren (Polen)

Joanna Ostrouch (2008): Genderforschung in der Erwachsenenbildung. Aus dem Englischen übersetzt von Andrea Kraus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 10.389 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Genderforschung, European Society for Research on the Education of Adults, ESREA, Gender Network

Abstract

Seit 1991 fördert und initiiert die Europäische Gesellschaft zur Forschung in der Erwachsenenbildung (ESREA) theoretische und empirische Forschungen zur Erwachsenenbildung in Europa. Dies geschieht durch verschiedene Forschungsnetzwerke, u.a. durch das Netzwerk Erwachsenenbildung und Gender. Vom 9. bis 11. Juli 2007 fand die fünfte Konferenz dieses Netzwerks in Olsztyn (Polen) statt. Sie wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Philosophie und Erziehungssoziologie (Sozialwissenschaftliche und Philosophische Fakultät) an der Universität Ermland-Masuren organisiert. Die Schwerpunkte, die während der Konferenz diskutiert wurden, konzentrierten sich auf Gender in der Erwachsenenbildung wie auf Fragen der Methodik – auf besondere Merkmale verschiedener Arten von Interviews, z.B. von Einzel- oder Fokusgruppeninterviews, auf unterschiedliche Verfahrensweisen bei der Biographieanalyse, beim Protokollieren, beim Beobachten oder bei der Aktionsforschung.

Genderforschung in der Erwachsenenbildung – Ein Konferenzbericht

von Joanna Ostrouch, Universität Ermland-Masuren, Polen

Seit 1991 fördert und initiiert die Europäische Gesellschaft zur Forschung in der Erwachsenenbildung (ESREA – European Society for Research on the Education of Adults) theoretische und empirische Forschungen zur Erwachsenenbildung in Europa. Dies geschieht durch verschiedene Forschungsnetzwerke, u.a. durch das Netzwerk Erwachsenenbildung und Gender (Network on Gender and Adult Learning).¹

Vom 9. bis 11. Juli 2007 fand die fünfte Konferenz dieses Netzwerks in Olsztyn (Polen) statt. Sie wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Philosophie und Erziehungssoziologie (Sozialwissenschaftliche und Philosophische Fakultät) an der Universität Ermland-Masuren organisiert. Die Schwerpunkte, die während der Konferenz diskutiert wurden, konzentrierten sich auf Gender in der Erwachsenenbildung wie auf Fragen der Methodik – auf besondere Merkmale verschiedener Arten von Interviews, z.B. von Einzel- oder Fokusgruppeninterviews, auf unterschiedliche Verfahrensweisen bei der Biographieanalyse, beim Protokollieren, beim Beobachten oder bei der Aktionsforschung.

Zu Beginn der Konferenz fasste der Einberufer des ESREA Gender Network, Edmée Ollagnier von der Universität Genf (Schweiz), die bisherigen Treffen und die im Rahmen des Netzwerks durchgeführten Forschungen zusammen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Ausbildung und Gender beschäftigten (Gender and Adult Learning – Comparative Perspective). Ewa Kurantowicz von der University of Lower Silesia of the Association for the Advancement of Education (AAE) in Breslau (Polen), ein Mitglied des ESREA Lenkungsausschusses, präsentierte die aktuellen Tendenzen und Problematiken der Forschungen im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung in Europa (Research on the Education of Adults) sowie die Errungenschaften der ESREA auf diesem Gebiet. Danach folgten Diskussionen und die Beiträge der Teilnehmenden.

Agnieszka Zembrzuska von der University of Lower Silesia of the Association for the Advancement of Education (AAE) in Breslau (Polen) reflektierte die Genderaspekte in den Karrieren sowie in der Karriereberatung von Männern und Frauen unter Bezugnahme auf die heutige soziopolitische und wirtschaftliche Situation in Polen (Gender Aspects of Career and Educational Counseling in Poland). Sie thematisierte die Möglichkeit, zur Analyse des

¹ Nähere Informationen dazu auf: <http://www.uwm.edu.pl/esrea>

Beratungsphänomens, besonders in Hinblick auf die Sonderrolle des Beraters bzw. der Beraterin, Michel Foucaults Theorie zu verwenden. Ihrer Meinung nach sei dem Beratungsprozess die Kraft zueigen, Individuen zu „produzieren“, die dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt angepasst sind (was wiederum zu einer Festigung der Genderrollen führen würde). Auf der anderen Seite könne eine Beratung in Dialogform die Einzelperson in ihren Lebensentscheidungen unterstützen, könne sie den Prozess der autonomen Entscheidungsfindung günstig beeinflussen sowie dem/der Einzelnen helfen, verschiedene Aspekte seiner/ihrer Identität zu entwickeln.

Der nächste Beitrag bezog sich auf den Nutzen biographischer Methoden in der Erforschung sozialer Mobilität (The Biographical Method in Social Mobility Researching). Monika Grochalska von der Universität Ermland-Masuren in Olsztyn (Polen) referierte über die Beziehung zwischen Gender und sozialer Mobilität. Sie stellte hypothetisch die Verwendung der philosophischen Ebene der Chaostheorie bei Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Soziologie, Pädagogik und Feminologie vor, und zwar in Bezug auf interpretative Möglichkeiten, die diese Theorie in der qualitativen Forschung einbringen könne.

Sheila Gaynard von der Universität von Hull (Großbritannien) präsentierte eine Teilanalyse ihrer Forschungsarbeiten über die Rolle der Ausbildungserfahrungen von Frauen im Zuge ihrer Entwicklung, ihres Lernens und der Wahrnehmung ihres eigenen Lebens (One Woman's Story of Choices and Transitions in Lifelong Learning and Life Course Development). Ihre Forschungsarbeit besteht aus drei Phasen und bedient sich einer Kombination aus quantitativen (Fragebögen) und qualitativen Methoden (Lebenswege und Interviews). In ihrem Vortrag stellte Gaynard die Biographie und den Ausbildungsweg einer älteren Akademikerin vor und spürte den verschiedenen Bedeutungen nach, die in den Erfahrungen der Interviewten enthalten sind. Während der Diskussion fiel den KonferenzteilnehmerInnen auf, dass ungeachtet des Herkunftslandes oder des soziokulturellen Hintergrunds, große Ähnlichkeiten herrschten, wie die Ausbildungserfahrungen von Frauen bewertet wurden.

Elżbieta Wołodźko von der Universität Ermland-Masuren in Olsztyn (Polen) diskutierte in ihrem Vortrag die emanzipatorische Rolle der Aktionsforschung im Bildungsprozess (The Role of Action Research in the Process of Women's Emancipation). Sie erörterte die Aktionsforschung als eine methodologische Ausrichtung auf die Integration von Bildungsprozessen und emanzipatorischen Prozessen, da sie den Beteiligten die Chance zur Bestätigung, Überschreitung und zum Erfahren von Freiheit und Verantwortung bieten würde, und unterstrich, dass solche Werte vor allem in der feministischen Forschung bevorzugt werden. Ihrer Meinung nach könne die Aktionsforschung ein Instrument zur Demokratisierung des sozialen Lebens sein und auch ein Weg, um die Praktiken der

Ungleichheit und Diskriminierung zu überwinden – nicht nur Frauen, sondern auch andere soziale Randgruppen betreffend.

Der Beitrag von Edyta Łyszkowska von AGB Nielsen Media Research in Warschau (Polen) analysierte den Einfluss falscher Bilder, die durch die Medien erzeugt werden, auf die Lebensrealität und Entscheidungen von Frauen (Women's Mimetic Behavior under TV Influence). Łyszkowska stellte quantitative Daten (TV-ZuschauerInnenhebungen) zum Fernsehkonsum zweier Frauengruppen (18- bis 24-Jährige und 25- bis 39-Jährige) – es handelte sich dabei um spezifische Fernsehprogramme – und qualitative Daten vor, die aus umfangreichen Interviews gewonnen worden waren und sich auf Verhaltensmuster, Vorstellungen zu Familie, dem eigenen Erscheinungsbild, Lebensstil sowie sozialem Status bezogen.

Am zweiten Tag der Konferenz fand ein Workshop statt, der von Elżbieta Wołodźko von der Universität Ermland-Masuren in Olsztyn geleitet wurde. Dabei ging es um die Autonomie der Forschenden (Researcher's autonomy – reflections, (re)constructions, (re)search....) und darum, Antworten auf die Fragen zu finden, die mit den Ebenen der Autonomieerfahrung in der Arbeit von Forschenden zu tun haben: der paradigmatischen, epistemologischen und methodologischen Ebene.

Am Ende der Konferenz stellte Edmée Ollagnier ein Buchprojekt vor, das 2008 von der Peter Lang Verlagsgruppe herausgegeben werden wird und die Langversionen der vorgetragenen Beiträge enthalten soll. Weiters präsentierte er die Entwicklungsperspektive des ESREA Gender Network und übertrug seine Funktion als Einberufer an Joanna Ostrouch von der Universität Ermland-Masuren in Olsztyn. Die neue Einberuferin erläuterte im Anschluss daran die Problematik der Beziehung zwischen Gender und akademischer Ausbildung in Polen und hob die Bedeutung von internationalen Forschungsk Kooperationen hervor.

Die nächste ESREA Gender Network Konferenz wird 2009 an der Universität von Hull in Großbritannien stattfinden.

Deutsch von Andrea Kraus².

² Nähere Informationen zur Übersetzerin auf: <http://www.kraus-translation.at>

Literatur

Weiterführende Links

Network on Gender and Adult Learning: <http://www.uwm.edu.pl/esrea>

European Society for Research on the Education of Adults (ESREA):
<http://www.esrea.org/pub/jsp/polopoly.jsp?d=10256&a=70769>



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Joanna Ostrouch

Joanna Ostrouch arbeitet am Institut für Philosophie und Erziehungssoziologie der Sozialwissenschaftlichen und Philosophischen Fakultät an der Universität Ermland-Masuren in Olsztyn, Polen. Sie hält Seminare und Vorlesungen zu den Themen Erziehungssoziologie, soziale Ungleichheit und Ausgrenzung sowie Sozialpathologie. Ihre Forschungsschwerpunkte zielen auf soziale und kulturelle Aspekte von Gender und Lernen, unterschiedliche Dimensionen von Familienbeziehungen im Zusammenhang mit Geschlechtersozialisation und -erziehung und auf den Balanceakt zwischen Arbeit und Familienleben.

Sie ist Autorin und Herausgeberin von vier Büchern und mehr als 35 Artikeln. Für ihre Forschungsarbeiten zum Thema Gender wählt sie bevorzugt die Biographieforschung. Joanna Ostrouch arbeitet bei verschiedenen internationalen Forschungsprojekten mit, so z.B. bei „Vivre“ (Life) im Rahmen des EU-Programms Leonardo da Vinci. Seit September 2007 fungiert sie als Einberuferin für die Europäische Gesellschaft zur Forschung in der Erwachsenenbildung (ESREA – European Society for Research on the Education of Adults).

E-Mail: joanna.ostrouch@uwm.edu.pl

Internet: <http://www.uwm.edu.pl/wnsis/struktura/zfise/ostrouch/ostrouch.htm>

Telefon: +48 506 151 086

Gesammelte Rezensionen: Gender und Erwachsenenbildung

von Astrid Messerschmidt, Georg Ondrak, Stefan Vater und Angelika Zojer

Astrid Messerschmidt, Georg Ondrak, Stefan Vater und Angelika Zojer (2008):
Gesammelte Rezensionen: Gender und Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN
erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 37.904 Zeichen. Februar 2008.

Schlagworte: Frauenbildung, Erwachsenenbildung, Gender, Geschlechterverhältnis,
feministische Bildungsarbeit, Arbeitswelt, Gender Mainstreaming, Gender
Kompetenz

Abstract

Astrid Messerschmidt, Georg Ondrak, Stefan Vater und Angelika Zojer präsentieren, erläutern und kontextualisieren verschiedenste aktuelle Publikationen, aber auch grundlegende und erste „Wegweiser“ für Theorie und Praxis rund um das Thema: „Gender und Erwachsenenbildung. Zugänge – Analysen und Maßnahmen“. Rezensiert werden u.a. das „Handbuch zur Frauenbildung“ (2006), Veronica McGivneys „Men earn, women learn“ (2004) und Hertrud Hovestadts „Schade, dass so wenig Frauen da sind“ (1997). Mit Hilfe der Rezensionen sollen Interessierte und ExpertInnen Leseanleihen gewinnen, aber auch die Beiträge dieser dritten Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at selbst eine inhaltliche Verdichtung erfahren. So waren die Autorinnenpaarungen Strametz und Müller, Pichler und Steiner, deren Artikel in der Rubrik „Wissen“ vorliegen „auch“ Mitautorinnen der von Messerschmidt rezensierten „Feministische[n] Bildungsarbeit“ (2005). Und Angela Venths Beitrag erhält eine kompakte Rahmung, wenn nicht nur ihr Buch: „Gender-Porträt Erwachsenenbildung“ (2006) vorgestellt, sondern auch die Ausgabe 3/2007 der Hessischen Blätter für Volksbildung, in deren Kontext ihr vorliegender Aufsatz zur Erstveröffentlichung kam, besprochen wird. Neben der Auseinandersetzung mit den rezensierten Büchern ist so auch eine „Schau“ des Forschungsstandes möglich, was nicht zuletzt zu „neuen“ Fragestellungen und folglich zu vielen neuen Studien und Beiträgen anregen soll.

Gesammelte Rezensionen: Gender und Erwachsenenbildung

von Astrid Messerschmidt, Georg Ondrak, Stefan Vater und Angelika Zojer

Wiltrud Gieseke (Hrsg.):

Handbuch zur Frauenbildung

Leske + Budrich, Opladen 2001, 794 Seiten

von Angelika Zojer

Der Begriff „Frauenbildung“ steht für jede Art von Bildung und Weiterbildung, die für Frauen zugänglich ist. Die Herausgeberin des „Handbuch zur Frauenbildung“ engt diesen Begriff allerdings etwas ein, wenn sie unter Frauenbildung *„alle Angebote, Kurse sowie selbstorganisierten Gruppen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung, die sich gezielt an Frauen wenden oder von Frauen nachgefragt werden, um dem tradierten hierarchischen Geschlechterverhältnis und den damit zusammenhängenden individuellen und gesellschaftlichen Folgeproblemen zu begegnen“* (S. 12), versteht. Der Frauenbildung kommt, aus dieser Perspektive, immer auch eine emanzipative Funktion zu.

Mit diesem „Frauenbildungsbegriff“ grenzt sich das Handbuch von Werken ab, die sich mit der Frauen- und Mädchenbildung aus einem historischen Blickwinkel befassen – die sich auf die Mädchenbildung im 19. Jahrhundert sowie auf Bildungsangebote für junge Frauen konzentrieren, die sie auf die Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereiten. Den Autorinnen des „Handbuch zur Frauenbildung“ geht es stattdessen um eine fundierte und umfassende, wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit allen Aspekten der Aus- und Weiterbildung von Frauen: Der aktuelle Diskussionsstand wird aus erwachsenenpädagogischer Sicht aufgezeigt und Forschungsergebnisse, Theorien und Praxiswissen aus der Erwachsenenbildung und Weiterbildung eingebracht. Folglich setzt sich die Autorinnenschaft aus Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Disziplinen und aus Bildungsmanagerinnen, die auf viel Erfahrung aus Praxis und/oder Theorie zurückgreifen können, zusammen.

Das Handbuch gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden zunächst historische sowie theoretische und didaktisch-methodische Aspekte der Frauenbildung dargestellt. Dann wird der Frage nachgegangen, warum Frauen an Bildungsprogrammen teilnehmen. Abgeschlossen wird der erste Teil durch einige empirische Ergebnisse zu Bildungsvoraussetzungen und Bildungsverläufen in der Frauenbildung. Der zweite Teil des Handbuchs ist stärker praktisch orientiert. Verschiedene Bereiche der Frauenbildung, wie politische Bildung, berufliche Weiterbildung, Gesundheitsbildung, Umweltbildung oder Frauenaltersbildung, werden von den Autorinnen analysiert. Anschließend werden die

unterschiedlichen Zugänge der verschiedenen Trägerorganisationen im Weiterbildungsbereich in den Blick genommen und die institutionellen Rahmenbedingungen dargestellt. Im abschließenden Kapitel stellen die Autorinnen verschiedene Frauenbildungskonzepte, wie sie von der Bildungspolitik initiiert wurden, vor.

Insgesamt geben die Autorinnen einen breiten Überblick über alle Aspekte der Frauenbildung. Das Handbuch ist somit ein Grundlagenwerk für all jene, die sich für Geschlechterverhältnisse im Bildungsbereich interessieren. Die Herausgeberin möchte insbesondere DozentInnen, KursleiterInnen, WissenschaftlerInnen, Frauenbeauftragte und Programm- und KonzeptplanerInnen in der Erwachsenenbildung ansprechen.

Die Publikation verspricht, was frau/man sich von einem umfassenden Handbuch erwartet. Sie ermöglicht es, sich über alle Aspekte der Frauenbildung zu informieren und auch einen ersten Einblick in bestimmte Teilbereiche zu erhalten. Durch die sinnvolle Struktur und die voneinander unabhängigen Beiträge eignet sich das Handbuch gut als Nachschlagewerk. Für eine intensivere Auseinandersetzung wird frau/man freilich weiterhin auf spezifischere Literatur zurückgreifen müssen.

Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.):

Hessische Blätter für Volksbildung 3/2007

Bertelsmann, Bielefeld 2007, 100 Seiten

von Stefan Vater

„Hessische Blätter für Volksbildung“ ist eines der – im positiven Sinne – traditionsreichsten Magazine für Erwachsenenbildung im deutschen Sprachraum und erscheint 2007 im 57. Jahrgang. Die Nummer 3/2007 widmet sich dem Thema: Frauen-Bildung-Gender. Im Vorwort erläutert der Redakteur Volker Otto Thema und Ziel: Ausgehend von der Entwicklung unterschiedlicher Schwerpunkte in der deutschsprachigen Diskussion sollen diese mit einem historischen Blick vertieft werden. Betont werden die Bedeutung der Geschlechterverhältnisse für die Erwachsenenbildungspraxis und die Veränderungen durch den Begriff „Gender“, der Geschlecht als soziale Kategorie fasst.

Zu den einzelnen Beiträgen:

Angela Venth schildert Potenziale der Erwachsenenbildung im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung ausgehend von der These, dass im Bereich der Erwachsenenbildung Muster geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung nur unzureichend betrachtet werden.

Marion Fliege analysiert die Veränderungen des „Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland“. Sie verfolgt die Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklung von 1980 bis 2003 und belegt die Benachteiligungen von Frauen.

Steffi Robak stellt Fragen des Bildungsmanagements in postmodernen Gesellschaften aus der Genderperspektive; *Elisabeth Meilhammer* und *Wilhelm Filla* lenken den Blick auf Frauen als Gestalterinnen von Erwachsenenbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Ergänzt werden diese Beiträge von Kurzporträts von Erwachsenenbildnerinnen, Pädagoginnen und Volksbildnerinnen aus einer Ausstellung an der Friedrich Schiller Universität Jena, die von *Martha Friedenthal Haase* und *Elisabeth Meilhammer* zusammengestellt wurden.

Sebastian Lerch betrachtet „Frauenbildung als lebensweltorientierten Ansatz der Erwachsenenbildung“, die an Erfahrungen und Deutungen der Teilnehmenden anknüpft und unter der Kategorie „Gender“ neue Aspekte eröffnet, weil diese auf die soziale Konstruiertheit geschlechtsspezifischer Wirklichkeit verweist.

Gerrit Kaschuba schildert ein Konzept der Gender-Qualifizierung, das sich auf die gesamte Programmqualität bezieht.

Olga Zitelsberger und *Patricia Latorre* stellen die Ergebnisse eines Forschungsprojekts der TU Darmstadt zu „Migrantischer Selbstorganisation von Frauen und ihr Beitrag zur Erwachsenenbildung“ vor.

Angela Venth:

***Gender-Porträt Erwachsenenbildung.
Diskursanalytische Reflexion zur Konstruktion
des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich***

Bertelsmann, Bielefeld 2006, 203 Seiten

von *Georg Ondrak*

Im selben Maße, wie der gesellschaftliche Sektor der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit dem Begriff des lebenslangen Lernens zunehmend an (politischer) Bedeutung gewinnt, wird es immer wichtiger die Genderdimension dieses Bereiches in den Blickpunkt wissenschaftlichen Interesses zu lenken. Genau diesem Forschungsbedarf widmet sich *Angela Venth* in ihrem Buch. *Venth*, die für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) tätig ist, hält ihrer eigenen Zunft einen Spiegel vor – deckt auf, welche Konstruktionsmuster, offen und latent, in ihr selbst wirksam werden. *Venth* bedient

sich hierfür der Diskursanalyse, mit Hilfe derer sie sich einzelner „Diskursfragmente“ aus der Erwachsenenbildung annimmt.

So wird beispielsweise in einem Kapitel den Gender-Konfigurationen im Bildungsprogramm nachgespürt: Verschiedenste empirische Materialien wie Veranstaltungs- und Kursangebote werden einer mehrstufigen Analyse unterzogen. Weitere Kapitel beschäftigen sich mit der Analyse von Geschlechtercodierungen und -ideologien in der Gesundheitsbildung oder der Beziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis. Äußerst sinnvoll erscheint hier auch die immer wieder praktizierte Rückkoppelung der empirischen Ergebnisse mit Theorien und bisherigen Erkenntnissen der Geschlechterforschung, um den Interpretationen und Ausführungen einen erläuternden Hintergrund zu bieten.

Die Essenzen, die Venth aus ihren Untersuchungen zieht, sind genauso interessant wie teilweise ernüchternd. Bildungsangebote tendieren dazu, bipolare, ungleichwertige Gender-Muster eher zu verstärken, statt sie anzutasten. Das politische Lehrziel der Geschlechterdemokratie fehlt weitgehend (vgl. S. 187).

Am Beispiel der Gesundheitsbildung zeigen sich immanente Werteschemata. Sie ist Frauensache, wird von männlicher Seite als *„gesellschaftspolitisch nachrangiges Thema reproduziert“* (S. 138). Öffentliche und politische Relevanz werden ihr abgesprochen und somit erfährt sie eine Positionierung im Bereich des Privaten, der nach traditionellen Genderstereotypen dem „Weiblichen“ zugeordnet wird.

Auch bei der Gegenüberstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung findet die Einschreibung des „Privaten“ als Frauensache und des „Öffentlichen“ als Männersache ihre Entsprechung. Beide Bereiche werden dabei stark voneinander getrennt; der beruflichen Bildung als Lernwelt des Mannes wird klar der Vorzug gegeben. In der Erwachsenenbildung wird also durchaus ein Gendering betrieben, das vor allem durch ein traditionelles, geschlechtsspezifisches Bild von Arbeitsteilung bestimmt wird.

„Die Grenze zwischen öffentlich und privat verschiebt sich von Seite der Erwerbsarbeit her mit der Tendenz zum adaptieren von Privaten“ (S. 193). Hier gilt für die Zukunft der Auftrag an die Erwachsenenbildung, Alltag und Beruf nicht länger als verschiedenwertige spezifische Frauen- und Männerdomänen zu konstruieren und zu verstehen, um einem zeitgemäßen Begriff von Work-Life-Balance entsprechen zu können.

Das Buch richtet sich in erster Linie an die „scientific community“ der Erwachsenenbildung sowie an interessierte Studierende, was für LeserInnen mit weniger theoretischem

Hintergrundwissen (etwa über konstruktivistische Ansätze bzw. Begriffe wie „Doing Gender“) das Lesen anfangs etwas schwieriger gestalten könnte. Nichtsdestotrotz lohnt es sich aber auch in diesem Fall, sich dem Buch zu widmen, da wichtige theoretische Konzepte von der Autorin an vielen Stellen erklärt werden.

Carole Leathwood und Becky Francis (Hrsg.):

Gender and Lifelong Learning.

Critical Feminist Engagements

Routledge, Oxon/New York, 214 pages

von Stefan Vater

Lebenslanges Lernen (LLL) ist ein Schlüsselaspekt der aktuellen Bildungslandschaft. *Dieses Buch eröffnet neue Perspektiven der Erforschung von Aspekten der Beziehung zwischen Gender und Lebenslangem Lernen.* – Mit dieser treffenden Kurzcharakteristik eröffnen die Herausgeberinnen des Sammelbandes in ihrem Vorwort die Auseinandersetzung mit dem Thema und sie versprechen nicht zuviel. Der Sammelband ist in Zusammenhang mit den Aktivitäten der LLL-Group in der „Gender and Education Association“¹ zu sehen. *„Drawing on policy analysis and research in the UK, European and global arenas, [...] [this book] demonstrates the ways in which patterns of access to, participation in, and outcomes of lifelong learning reflect gender divisions and power relations“* (Klappentext).

Der Analysefokus reicht von der Grundschule über die Hochschulausbildung bis hin zur Erwachsenenbildung. Ein durchgehendes Schlüsselthema ist die kritische Analyse neoliberaler (neoliberal bezeichnet eine sozialwissenschaftlich umrissene Analysekategorie) Schlagseiten und der Dominanz ökonomischer Rationalität in den Grundzügen der LLL-Konzepte. Gleichzeitig bietet das Buch nicht nur Kritik, sondern auch alternative Visionen. Die Herausgeberinnen verweisen in ihrem Vorwort deutlich auf eine Grundtatsache des LLL: Jegliche Untersuchung der Beteiligung am LLL zeigt eine in höchstem Maße segmentierte Beteiligung, eine „gegenderte“ Beteiligung: Männer dominieren die berufliche Bildung.

Doch greifbar wird die Publikation erst in der Darlegung einiger inhaltlicher Details: Das Buch ist in drei Hauptsektionen unterteilt: Teil I widmet sich der Policy-Analyse, die Teile II und III befassen sich mit empirischen Daten: Teil II fokussiert auf den Zugang zum LLL; Teil III auf die „Erfahrungen mit dem LLL“.

Zu den einzelnen Beiträgen des ersten Teils:

¹ Nähere Informationen dazu auf: <http://www.genderandeducation.com>

In Kapitel 1 gibt *Jill Blackmore* – ausgehend von der Situation in Australien einen fundierten Überblick über globale Entwicklungen in den LLL-Politiken. Blackmore analysiert die Auswirkungen auf Frauen als Lernende und Arbeitende.

Jacky Brine wendet sich in Kapitel 2 mit besonderem Fokus auf die Verflechtungen globaler und nationaler Politik dem europäischen Kontext zu. Ihre Untersuchung der LLL-Politiken der EU und im Besonderen der Konzepte wie „Wissensökonomie“ und „Wissensgesellschaft“ beleuchten die Mechanismen, die Machtverhältnisse von Gender, Klasse, Ethnizität und Alter (re)konstruieren.

Carole Leathwood wendet sich in Kapitel 3 der UK-LLL-Politik zu und zeigt, dass auch Begriffe wie „Soziale Gerechtigkeit“ und „Soziale Inklusion“ nicht ohne Gender-Bias zu verstehen sind.

Zu den einzelnen Beiträgen des zweiten Teils:

In Kapitel 4 schreibt *Becky Francis* über genderspezifische Wahlen der Individuen, was ihre Bildungswege angeht (gendered subject 'choices').

Louis Archer (Kapitel 5) analysiert das Phänomen der „Nicht-Teilnahme“ unter Berücksichtigung der sozialen Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit; *Penny Burke* schließt mit einem Beitrag zu „raising aspiration“ an (Kapitel 6), also zu der Aufforderung in diversen LLL-Papieren, die Bildungsaspiration (den real werdenden Wunsch nach Bildungsteilnahme) zu erhöhen und damit die Diskussion über einen fairen Zugang zu eröffnen. Folgen wir ihrer Analyse, ist dies oft eine Verschleierung von Selektion und Exklusivität in der Abdrängung in die individuelle freie Entscheidung.

Zu den einzelnen Beiträgen des dritten Teils:

Lyn Tett (Kapitel 7) eröffnet diesen Teil mit einem konkreten Beispiel: den Auswirkungen von Klassenherkunft und Gender auf die Beteiligung von Frauen an der „Community-Education“ in Schottland. Weitere Beiträge von *Helen Colley*, *Sheila Riddell*, *Heid Mirza*, *Barbara Kamler* und *Shazad Mojab* diskutieren Höhere Bildung anhand von Beispielen aus Schottland und der Sichtbarkeit von „Black Women“, weiters werden wieder Community-Education und ein Bildungsprojekt Kurdischer Frauen in Schweden thematisiert.

In einem Abschlusskapitel werden die vielgestaltigen Beiträge zusammengeführt. Ein sehr lesenswertes Buch!

Veronica McGivney:

Men earn, women learn.

Bridging the gender divide in

adult education & training

Niace, Leicester 2004, 160 pages.

Übersetzung und Überarbeitung einer Herausgebermitteilung (NIACE)

von Stefan Vater

Eine hohe Beteiligung von Männern an Erwachsenenbildung oder Weiterbildung findet sich vor allem in Bereichen der beruflichen Weiterbildung, die verbesserte Beschäftigungschancen zu garantieren scheinen. – Anknüpfend an dieses Ergebnis der Studie „Excluded Men“ (1999) untersucht das vorliegende Buch, ob diese Diagnose einer Revidierung bedarf und ob es Veränderungen in den Mustern männlicher Beteiligung gibt. Vorgestellt werden auch Strategien von Anbietern, mit diesem Phänomen umzugehen, also Strategien des Umgangs mit dem „Gender-Gap“ in den Beteiligungsstrukturen nicht berufsorientierter Bildung. Ziel ist es, Anbietern zu helfen, Männer erfolgreich für Erwachsenenbildung zu motivieren.

Basierend auf aktuellen statistischen Daten zu Erwachsenenbildung und Training, auf Ergebnissen empirischer Forschung, auf Interviews mit Anbietern, ForscherInnen und TeilnehmerInnen stellt die Publikation Beteiligungsdaten verschiedener Bildungssektoren einander gegenüber. Weiters präsentiert McGivney aktuelle Forschungsergebnisse zu den Gründen der Bildungsabstinenz von Männern in verschiedenen Bereichen des organisierten Lernens sowie des „Community-Life“ und bespricht einige Methoden und Strategien, mit dieser Abstinenz umzugehen.

Das Buch zeigt, dass es noch immer klare Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Lernmotivationen und den Beteiligungsstrukturen gibt. Aber es gibt auch Fortschritte: Manche Anbieter schärfen ihren Fokus auf die Beteiligung von Männern. Dieses Buch stellt einige dieser Versuche und deren Intentionen, auch in stark weiblich dominierten Bereichen mehr Männer anzusprechen, vor.

Eveline Christof et al:

Feministische Bildungsarbeit.

Leben und Lernen zwischen

Wunsch und Wirklichkeit

Budrich, Opladen 2005, 262 Seiten

von Astrid Messerschmidt

Die AutorInnen des vorliegenden Bandes greifen eine in der Erwachsenenbildung derzeit kaum noch verwendete Bezeichnung auf, wenn sie von „feministischer Bildungsarbeit“ sprechen. Sie akzentuieren damit einen engagierten Ansatz, entwickeln diesen aber in der Auseinandersetzung mit Brüchen und Ambivalenzen. Die Arbeit geht auf ein an der Universität Wien konzipiertes Forschungsprojekt zurück, das sich mit aktuellen Lernherausforderungen in der Erwachsenenbildung befasst. Es geht darum, eine empirisch fundierte Bildungsarbeit zu entwickeln, die es ermöglicht, eigenes Handeln innerhalb sozialer Strukturen zu reflektieren. Ziel ist es, autonomes Handeln von Frauen in einer „patriarchal formierten Gesellschaft“ zu unterstützen, ohne einem „verklärenden Autonomiebegriff“ anzuhängen. Damit folgen die ForscherInnen den Spannungsverhältnissen, die in traditionellen Ansätzen subjektorientierter Erwachsenenbildung häufig ausgeblendet worden sind. Sich selbst und die befragten Frauen sehen sie in Strukturen agieren, die den eigenen Blick formieren, verstehen sich also nicht als unabhängige ForscherInnen, die Abhängigkeiten von anderen untersuchen und überwinden wollen, sondern sind selbst involviert in die Ambivalenzen, die sie untersuchen. *„Statt lineare Entwicklungen darzustellen, forcieren wir Widersprüche und Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Parallelentwicklungen“* (S. 17).

„Epochaltypischen Lernherausforderungen“, die unter dem soziologischen Ansatz einer „reflexiven Modernisierung“ mit Individualisierung und Flexibilisierung beschrieben werden, bescheinigen die AutorInnen eine *„Blindheit für Geschlechterverhältnisse“* (S. 17). Deutungskompetenzen zu entwickeln für uneindeutige gesellschaftliche Phänomene und Tendenzen, betrachten sie als zentrale Aufgabe für eine feministische Bildungsarbeit. Ein Motiv für das Projekt liegt im „Unbehagen an einer allgemeinen Erwachsenenbildung“, die versucht, sich auf dem Markt berufsorientierter AnbieterInnen zu behaupten (vgl. S. 25f.). Statt sich dem anzupassen, skizziert die vorliegende Untersuchung Wege für eine Bildungsarbeit, die erfahrungsorientiert und gesellschaftskritisch ausgerichtet ist, ohne sich der eigenen Sichtweise allzu sicher zu sein. Beeindruckend an den Ausführungen ist der selbstreflexive Zugang zu den eigenen Annahmen, der suchende und fragende Stil des Textes.

Das Forschungsdesign orientiert sich an einer hermeneutischen Wissenssoziologie und bezieht methodische Überlegungen zur Analyse des Sozialen als Ritual mitein. Objektive Hermeneutik und phänomenologische Soziologie gehen dabei eine methodologische Verbindung ein. Untersucht werden „Ausdrucksgestalten“ (Ulrich Oevermann) in der Lebenspraxis von Frauen mit dem Ziel, handlungsfähig dadurch zu werden, dass Ereignisse lesbar und die soziale Situiertheit des eigenen Wissens anerkannt werden. Dazu sind 45 Interviews zum Alltagsleben von Frauen geführt worden, aus denen für das Buch sechs Interviews ausgewählt worden sind, die eine Bandbreite von Lebensphasen repräsentieren. Die Gespräche sind nach dem Prinzip des „Interviews zur Anregung von Selbstaufklärung“ geführt worden, in Form narrativer Interviews und angelehnt an das „Forschungsprogramm subjektiver Theorien“. Die Auswertung bezieht sich auf Morgenrituale, Tages(ab)läufe, Lebensläufe und Flucht- und Gegenbewegungen. An alltäglichen Stationen im Tages- und Lebensverlauf der Frauen wird gezeigt, wie Frauen selbst zur „Installierung und Reproduktion panoptischer Räume“ beitragen, in denen sie „Subjekt und Objekt ihres eigenen fremden Blicks“ sind (vgl. S. 51). Mit den Interviews entsteht die Möglichkeit, das eigene Sichtbarwerden in seinen ambivalenten Wirkungen zu reflektieren – zwischen Eigensinn und Kontrolle. Alltägliche Handlungsabläufe werden unter dem Gesichtspunkt „dynamischer Ritualität“ betrachtet (vgl. S. 82). Die Aufmerksamkeit gilt den Geschwindigkeiten, Rhythmen, den Richtungen und Zielen. Scheinbar unbedeutende Alltagshandlungen werden bedeutsam und die Art und Weise der Darstellung lässt spürbar werden, dass die AutorInnen diesen eine besondere Würde zuschreiben. Die Orientierung an der Autonomie der Befragten folgt nicht einem eindimensional-emanzipatorischen Ansatz, sondern setzt sich mit dem ideologischen Liberalismus auseinander, in dem sich Frauen und Männer als freie Individuen verhalten, „auch wenn sie nicht an die Freiheit glauben“, und der nach dem Muster „reflexiv verfahrenender Selbsttäuschung“ funktioniert (vgl. S. 150). Wenn Zwänge verschwinden, weil sie unsichtbar werden, dann wird auch Autonomie obsolet. In einem gesellschaftlichen Raum, der Gegensätze unsichtbar macht, sind Fremd- und Selbstbestimmung kaum zu unterscheiden. Die Polarisierung von Autonomie und Heteronomie wird in der vorliegenden Studie abgelehnt als ein „Konstrukt patriarchaler Prägung“, das einen allgemeinen Blick beansprucht, der die eigene Situiertheit nicht aufnehmen kann. Bevorzugt wird demgegenüber ein Konzept „dynamischer Autonomie“ nach Evelyn Fox Keller (vgl. S. 215).

Die Arbeit ist anregend zu lesen und in vielen Details bemerkenswert – sowohl was die theoretische Einordnung als auch den Stil betrifft. Dennoch bleibt die Kategorie „Frau“ bei allem dekonstruktiven Argumentieren noch relativ ungebrochen erhalten. Die Spaltungen unter Frauen kommen kaum zum Tragen, und es läge in der Konsequenz des identitätskritischen Zugangs, feministische Bildungsarbeit auch mit männlichen Interviewpartnern zu erforschen. Die AutorInnen beschreiben dies selbst als ein Desiderat ihrer Forschung. Für die Konzeptionsentwicklung und die Forschungsausrichtung in der

allgemeinen Erwachsenenbildung liegt mit der Studie ein Ansatz für eine kritische, die aktuellen Theoriedebatten aufnehmende Subjektorientierung und engagierte Bildungsarbeit vor, die in der Bewegung der Kritik bleibt, statt sich der Dominanz affirmativer Forschung und Praxis zu unterwerfen.

Zuvor erschienen in: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Zeitschrift des Arbeitskreises Deutscher Bildungsstätten 4/2007, S. 480-481.

Gertrud Hovestad:

„Schade, dass so wenig Frauen da sind“.

**Normalitätskonstruktionen der Geschlechter
in männerdominierter Bildungsarbeit**

Westfälisches Dampfboot, Münster 1997, 197 Seiten

von Georg Ondrak

Dieses schon etwas ältere, aber nichtsdestotrotz interessante Buch von Gertrud Hovestad entspringt einer zehnteiligen Reihe namens „Lernen um zu Handeln“, die die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG-Metall zum Gegenstand hat. Sie basiert auf einem dreijährigen Forschungsprojekt, das sich vor allem der Praxis in den gewerkschaftlichen Bildungsstätten, den Seminaren und Lehrgängen, widmete. Jeder Band dieser Reihe ist in sich abgeschlossen und beleuchtet jeweils einen spezifischen Aspekt der Bildungsarbeit.

Der vorliegende Band hat Geschlechterkonstruktion und Geschlechterverhältnisse in den Seminaren der IG-Metall zum Thema. Es wird ein Bildungsrahmen untersucht, der von einer starken Männerdominanz geprägt ist. So kommen in solchen Seminaren im Schnitt auf 25 Männer gerade einmal ein bis drei Frauen. Von einem gewünschten Ausschluss der Frauen kann allerdings nicht gesprochen werden. „Schade, dass so wenig Frauen da sind“ (S. 11), heißt es sowohl von Seiten der Teilnehmer als auch der Teilnehmerinnen und der LehrerInnen. Frauen scheinen also im ersten Moment eine erwünschte Gruppe in den Seminaren zu sein. Die Autorin versucht aber auch der Frage auf den Grund zu gehen, welche soziale Funktion die Frauen in diesen Lehrgängen haben, und zeigt, dass Frauen trotzdem auf vielfältige Weise der Zugang zu diesen erschwert wird.

Das Seminar wird als Ort, an dem soziale Regeln bzw. Geschlechterverhältnisse ausgehandelt werden, begriffen. Dies jedoch natürlich immer vor dem Hintergrund der Vorstrukturierung durch das soziale Umfeld der Gewerkschaften und der Betriebe. Die Beteiligten verfügen dabei über unterschiedliche Grade und Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Aushandlung.

Genau diese Aushandlungsprozesse zu den Geschlechterbeziehungen sowie deren vorläufige Ergebnisse werden in dem Buch erörtert. Dabei findet eine „dichte Beschreibung“ im Sinne der Ethnographie Anwendung. Hovestadt, die ihre Erkenntnisse in erster Linie durch Interviews und teilnehmende Beobachtung gewinnt, behandelt aber nicht bloß das Geschehen im Seminar, sie widmet sich auch dem Kontext, in dem die Seminare und somit die Aushandlungsprozesse stattfinden. So wird einiges an relevantem Hintergrundwissen über die Metallindustrie, ihre Betriebe und die Gewerkschaft vermittelt; es werden die Schulungsgebäude in ihrer Struktur und Beschaffenheit beschrieben und die Profile und Eigenschaften der Lehrenden und TeilnehmerInnen thematisiert. Auch der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes „Seminar“ und der Komplexität sozialer Prozesse wird Rechnung getragen: Zum Beispiel wird zwischen „erstem Seminar“, also dem tatsächlichen Lehr-Lern-Geschehen, und „zweitem Seminar“ unterschieden – der Zeit in den Pausen oder der Zeit an den gemeinsamen Abenden in den Bildungsstätten –, an dem Lehrende kaum teilhaben, das jedoch für die TeilnehmerInnen von erheblicher Bedeutung ist (vgl. S. 15).

In diesem Umfeld wird eine Normalität der Geschlechterbeziehungen ausgehandelt und hergestellt. Dabei kommen Männer- und Frauenbünde zum Tragen: Sind vorerst nebulos erscheinende Pfiffe, Lacher sowie Witze von Bedeutung, werden bald patriarchalische Machtstrukturen sichtbar. „Heimliche“ Lehrinhalte haben maßgeblichen Einfluss. Beispielhaft zeigt die Autorin, wie auf den ersten Blick neutrale Lehrinhalte einen latenten „heimlichen Lehrplan des Sexismus“ (S. 197) enthalten können, der sich Geschlechterstereotype bedient.

Die Autorin begreift die ProtagonistInnen in den Seminaren nicht als vollkommen „Handlungsunfähige“ in einem patriarchalischen System. Sie gesteht ihnen in diesen Seminaren viel eher einen Spielraum zu, Geschlechterverhältnisse zu gestalten.

Dementsprechend gibt sie zum Schluss einige Perspektiven (z.B. Teilnehmerinnen in den Seminaren zusammenführen, Geschlechterverhältnisse thematisieren), um die Rahmenbedingungen der Seminare dahingehend zu verändern, dass sie Demokratisierungsprozesse der Geschlechterverhältnisse begünstigen und für Frauen Hemmnisse in solchen Seminaren abbauen.

Fazit: Gertrud Hovestadt bedient sich mit ihrer ethnographischen Herangehensweise eines tief schürfenden, qualitativen Forschungsansatzes und bietet durch ihr „In-das-Seminar-Hineingehen“ einen interessanten Einblick in die Produktion von Geschlechterverhältnissen in der Erwachsenenbildung. Das Buch ist sehr spannend und anschaulich geschrieben und wird immer wieder durch Passagen aus Interviews, die gleichzeitig der Illustration dienen, aufgelockert.

Christine Baur, Eva Fleischer und Paul Schober:
***Gender Mainstreaming in der Arbeitswelt.
Grundlagenwissen für Projekte, Unternehmen
und Politik***

Studienverlag, Innsbruck 2005, 212 Seiten

von Angelika Zojer

Christine Baur, Eva Fleischer und Paul Schober wenden sich mit ihrem Werk an Personen, die Gender Mainstreaming in der Praxis anwenden. Das Buch beginnt mit einem ausführlichen theoretischen Teil über feministische Konzepte und die Grundlagen des Gender Mainstreaming. Auf knapp über sechzig Seiten wird ein Überblick über feministische Theorien, über zentrale Begriffe der Genderforschung und des Gender Mainstreaming und über die rechtlichen Grundlagen gegeben. Trotz der knappen Darstellung gelingt es den Autorinnen, wichtige Aspekte kurz und prägnant zu erläutern. Im zweiten Kapitel werden die Auswirkungen von Gender auf die Arbeitswelt dokumentiert. Wiederholt ist die Darstellung knapp gehalten, nichtsdestotrotz beziehen die AutorInnen Position. Der praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming ist der letzte Teil der Publikation gewidmet. Im Abschnitt „Projektumsetzung: Der lange Marsch zu gleichen Chancen“ werden Fördermaßnahmen der Europäischen Union vorgestellt. Im Anschluss daran werden Modelle für die Umsetzung von Gender Mainstreaming erläutert. Der größte Teil ist einem von Schober selbst entwickelten 6-Phasenmodell für Gender Mainstreaming-Projekte gewidmet, das auf den vier GeM-Schritten der Österreichischen Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming basiert und sich an der 6-Schritte-Prüfung sowie der 3R-Methode orientiert. Dank einer detaillierten Darstellung kann dieser Abschnitt als Leitfaden für die Umsetzung von Gender Mainstreaming-Projekten genutzt werden.

Ein Register mit wichtigen Begriffen des Gender (Mainstreaming) Diskurses erleichtert die Orientierung. Zusätzlich ist dem Buch eine CD-Rom beigelegt, die ausgewählte Publikationen und grundlegende rechtliche Texte zum Gender Mainstreaming enthält. Sie bietet weiters ein Verzeichnis relevanter Adressen und Links, eine Checkliste zum Gender Mainstreaming in der Arbeitswelt und Informationen zur Studie „Frauen sind anders. Männer auch“.

Der Großteil der Publikation ist der Darstellung theoretischer und rechtlicher (vorrangig der österreichischen Rechtslage) Gesichtspunkte gewidmet. Die Ausführungen zur praktischen Umsetzung erstrecken sich auf weniger als ein Drittel des Bandes – entgegen den Erwartungen, die der Titel schüren mag.

PraktikerInnen wie TheoretikerInnen werden von der Publikation profitieren können, erstere hauptsächlich von den praktischen Anregungen im zweiten Teil des Buches, letztere vorrangig von der fundierten Vermittlung an Grundlagenwissen im ersten Teil. Die AutorInnen haben ein Buch vorgelegt, das einen kompakten, kurzen sowie leicht und schnell zu lesenden Überblick und Einstieg in das Verhältnis von Geschlechterverhältnissen und Arbeit sowie Gender Mainstreaming bietet.

Angelika Blickhäuser und Henning von Bargaen:

Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz.

Ein Wegweiser für Training und Beratung

im Gender Mainstreaming

Helmer, Königstein/Taunus 2006, 222 Seiten

von Angelika Zojer

Die Publikation von Angelika Blickhäuser und Henning von Bargaen unterscheidet sich durch ihren starken Praxisbezug von vielen anderen Werken, die sich mit dem Thema „Gender Mainstreaming“ befassen. Die AutorInnen weisen im Vorwort ausdrücklich darauf hin, dass es sich nicht um ein theoretisch-wissenschaftliches Werk handelt, sondern um einen praktischen Wegweiser für die Umsetzung in Gender-Trainings und Gender-Beratung. Sie selbst sind als Gender-TrainerIn und -BeraterIn tätig.

Die Publikation fußt auf Erfahrungen und Vorarbeiten, die im Rahmen von Gender-Trainings, durchgeführt durch die Heinrich-Böll-Stiftung, gewonnen wurden und auf Beratung für Gender Mainstreaming-Prozesse sowie auf einem Materialien- und Methodenhandbuch, das für eine entsprechende Workshopreihe entwickelt worden war.

Das Buch gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil beinhaltet einen kurzen Überblick über Gender Mainstreaming, über Diversity-Ansätze und über Instrumente des Gender Mainstreaming. Gender-Beratung und Gender-Training werden als Ansätze vorgestellt. Wie Gender-Beratung praktisch umgesetzt werden kann, wird am Beispiel einer Gewerkschaft, einer politischen Stiftung, einer Krankenkasse und eines Wohlfahrtsverbandes dargestellt. Die verschiedenen Phasen eines Gender-Trainings werden ebenfalls, anhand eines Beispiels, erläutert.

Im zweiten Teil des Buches werden Übungen und Methoden für die Trainings- und Beratungspraxis vorgestellt. Den Abschluss bildet ein kurz und prägnant gehaltener Teil, über die Anforderungen an Gender-Training und -Beratung.

Wie schon aus dem Untertitel ersichtlich, richten sich die AutorInnen an Personen, die in der Gender (Mainstreaming) Beratung oder als TrainerInnen in diesem Bereich tätig sind. Empfehlenswert ist das Buch auch für Personen, die direkt mit der Implementierung von Gender Mainstreaming-Prozessen befasst sind, da es viele praktische Anregungen liefert. Die AutorInnen richten sich also an ein Publikum, das schon ein ausgeprägtes theoretisches Wissen und ausreichende Vorkenntnisse mitbringt. Dementsprechend werden grundsätzliche Begriffe und Konzepte nur kurz angesprochen. Ein Glossar, das alle wesentlichen Begriffe beinhaltet, hilft eventuell auftretende Wissenslücken zu füllen. Konzepte wie Gender Mainstreaming oder Gender Budgeting werden nicht diskutiert oder hinterfragt. Vielmehr wird ihre Notwendigkeit vorausgesetzt und der Versuch unternommen, Anregungen für ihre Umsetzung zu liefern. Damit wird dem Ziel entsprochen, ein „Wegweiser für Training und Beratung“ zu sein.

Gut hundert Seiten nimmt jener Teil des Buches ein, in dem der Autor und die Autorin eine Reihe von Ideen und Übungen für die Praxis vorstellen. Die Übungen werden gut verständlich erläutert und der einheitliche Aufbau erleichtert die Orientierung. Durch die zusammenhangslose Aneinanderreihung der Übungen, fällt es dennoch schwer, sich den möglichen Ablauf in der Praxis vorzustellen. Genauere Erläuterungen zu möglichen Anwendungsgebieten und zu Abfolge und Kombination der Übungen hätten die Anwendung für den/die LeserIn wesentlich erleichtert. Da der Autor und die Autorin als Gender-TrainerIn und -BeraterIn arbeiten, wäre es wünschenswert gewesen, dass sie mehr Einblick in ihre Erfahrungen mit den Methoden gegeben hätten.

Abschließend bleibt aber dennoch zu sagen, dass die Fülle an dargestellten Methoden und der Einblick in die Beratungs- und Trainingspraxis der Heinrich-Böll-Stiftung, den das Buch liefert, TrainerInnen eine Vielzahl an Ideen und Anstößen bietet. Für die Auswahl sind allerdings ausreichend eigene Erfahrung und der Mut zur Erprobung der Instrumente in der eigenen Praxis notwendig.



Foto: Michels

Dr.ⁱⁿ Astrid Messerschmidt

geb. 1965, Studium der Religionspädagogik, der Pädagogik, Politikwissenschaft und Germanistik. Bis 2000 Projektleiterin bei der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung DEAE in Projekten Politischer Bildung, seit 2000 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Darmstadt (TUD). Ihre Forschungsschwerpunkte sind: pädagogischer Umgang mit Heterogenität und Diskriminierung, sowie mit Antisemitismus, Interkulturelle Erwachsenenbildung und Politische Bildung, Kulturelle Gedächtnisforschung, Geschlechterforschung und Bildungstheorien.

E-Mail: a.messerschmidt@apaed.tu-darmstadt.de

Internet: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/team_messerschmidt.html

Telefon: +49 (0)6151 16-4487



Foto: K. K.

Bakk. Georg Ondrak

Bakkalaureatstudium der Soziologie an der Uni Wien. Interessensschwerpunkte in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Arbeitsmarkt und Kultur. Praktikum bei der „Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen“ sowie dem „Österreichischen Volkshochschularchiv“. Forschungspraktikum im Zuge eines einjährigen Forschungsprojekts zum Thema „Chronische Krankheit am Arbeitsplatz“. Derzeit Masterstudium der Soziologie in Wien.

E-Mail: georg.ondrak@gmx.net

Telefon: +434 (0)699 12171377



Foto: K. K.

Dr. Stefan Vater

Studium der Soziologie in Linz und Berlin, Studium der Philosophie in Salzburg und Wien. Stefan Vater ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung www.adulteducation.at, sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Johannes Kepler Universität Linz und der Kunstuniversität Linz.

E-Mail: stefan.vater@vhs.or.at
Internet: <http://www.vhs.or.at>
Telefon: +43 (0)1 216422-619



Foto: K. K.

Angelika Zojer

studiert Politikwissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Europa und Europäische Union, Internationale Politik sowie Internationale Entwicklung und Friedens- und Konfliktforschung. Sie absolvierte ein Studienjahr an der University of Bradford, Großbritannien und war im Oktober 2007 Praktikantin der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung.

E-Mail: angelikazojer@gmx.at

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Projektpartner: Institut EDUCON – Mag. Hackl

Herausgeberinnen

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A - 1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Design und Programmierung

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.