



Birgit zur Nieden/Silke Veth (Hrsg.)

**FEMINISTISCH
GESCHLECHTERREFLEKTIEREND
QUEER?**

Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit

rls

Rosa-Luxemburg-Stiftung

Inhalt

Editorial	2
Birgit zur Nieden, Silke Veth Keine Teilnehmerin ist Frau allein Überlegungen zu einer geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit	3
Andrea Hapke Interkulturelle gendersensible Bildungsarbeit Arbeit mit Frauen aus Osteuropa	13
Susanne Jasper, Anja Willmann, Dorothee Wolf »Von einer Frau lassen wir uns überhaupt nichts sagen!« Geschlechtergerechtigkeit in der Jugendbildungsarbeit der IG Metall	19
Maisha Maureen Eggers Anti-oppressive Standards für eine geschlechtsspezifische transkulturelle Bildungsarbeit	27
Juliane Schmidt Vom Objekt zum Subjekt Zu einem Perspektivwechsel in der antirassistischen Bildungsarbeit	35
Olaf Stuve Angriffe auf die Zweigeschlechtlichkeit Gender und queer in die politische Bildung	41
Saskia Morell Das Thema »Heterosexualität« im Gender Training Eine queere Sicht auf die Praxis der Gender Trainings	49
Mechthild Bereswill Wandel im Geschlechterverhältnis – nur eine Frage des Trainings? Theoretische und methodische Fallen von Gender Trainings	55
Glossar	61
Projektvorstellung	64
Zum Weiterlesen: Literatur, Arbeitshilfen, Handbücher zum Thema	66
Zu den AutorInnen	69

Editorial

Feministisch – Geschlechterreflektierend – Queer. Wie werden diese Begriffe heute in der politischen Bildungsarbeit gefüllt, diskutiert, praktiziert und weiterentwickelt? Am Anfang der vorliegenden Broschüre stand die Suche nach interessanten und aktuellen Antworten auf diese Frage in der Vielzahl bisher erschienener Artikel, Publikationen und Handreichungen zum Umgang mit dem Thema Geschlecht in der politischen Bildungsarbeit. Was wir vermissten, war ein Ansatz, der Geschlechterverhältnisse als schon immer mit anderen Machtverhältnissen verflochten denkt und versucht, dieses Herangehen methodisch umzusetzen.

Deshalb haben wir PraktikerInnen, die mit unterschiedlichen Methoden arbeiten, um das Geschlechterverhältnis als soziales Verhältnis in ihren Seminaren sichtbar werden zu lassen, nach ihren praktischen Erfahrungen sowie ihrem theoretischen Hintergrund befragt. Diese Broschüre soll somit auch neue Impulse für eine Diskussion über kritische Ansätze, Methoden und Begriffe unter linken politischen BildnerInnen liefern.

Der Text von Silke Veth und Birgit zur Nieden gibt einen Überblick über die historische Entwicklung und verschiedene Ansätze feministischer Bildungsarbeit und entwickelt programmatisch Grundsätze und Anforderungen für eine geschlechterreflektierende Bildungsarbeit. Er stellt zugleich eine Einleitung für die von uns ausgewählten Beiträge, die in unterschiedlicher Weise unsere Vorstellungen bereits umsetzen, dar.

Andrea Hapke beschreibt in ihrem Beitrag den Ansatz und die politische Bildungsarbeit mit und von Frauen aus Osteuropa, die das Ost-West-Europäische Frauennetzwerk OWEN Anfang der neunziger Jahre begann. Sie zeigt, wie darin ausgehend von den spezifischen und zugleich unterschiedlichen Lebenserfahrungen von Frauen in ehemals realsozialistischen Gesellschaften Handlungsstrategien und neue Netzwerke entstehen. Susanne Jasper, Anja Willmann und Dorothee Wolf beschreiben am Beispiel eines Bildungsbereich, der dagegen traditionell männerdominiert ist, Ideen und Methoden, wie Geschlechterverhältnisse in Seminaren der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit thematisiert werden können und welche Schwierigkeiten dabei lauern.

Maisha Eggers liefert eine Kritik der blinden Flecken weißer feministischer Bildungsarbeit und stellt mit dem Ansatz transkulturellen Arbeitens dar, wie diese zugunsten einer antioppressiven Herangehensweise zu verändern sind. Juliane Schmidts Beitrag zeigt anhand der Beschreibung der überarbeiteten Prämissen und Inhalte der Bausteine für eine nicht-rassistische Bildungsarbeit, wie Rassismus als soziales Verhältnis, in dem MigrantInnen als Subjekte angesprochen und Geschlechterverhältnisse strukturell verwoben sind, gedacht werden kann.

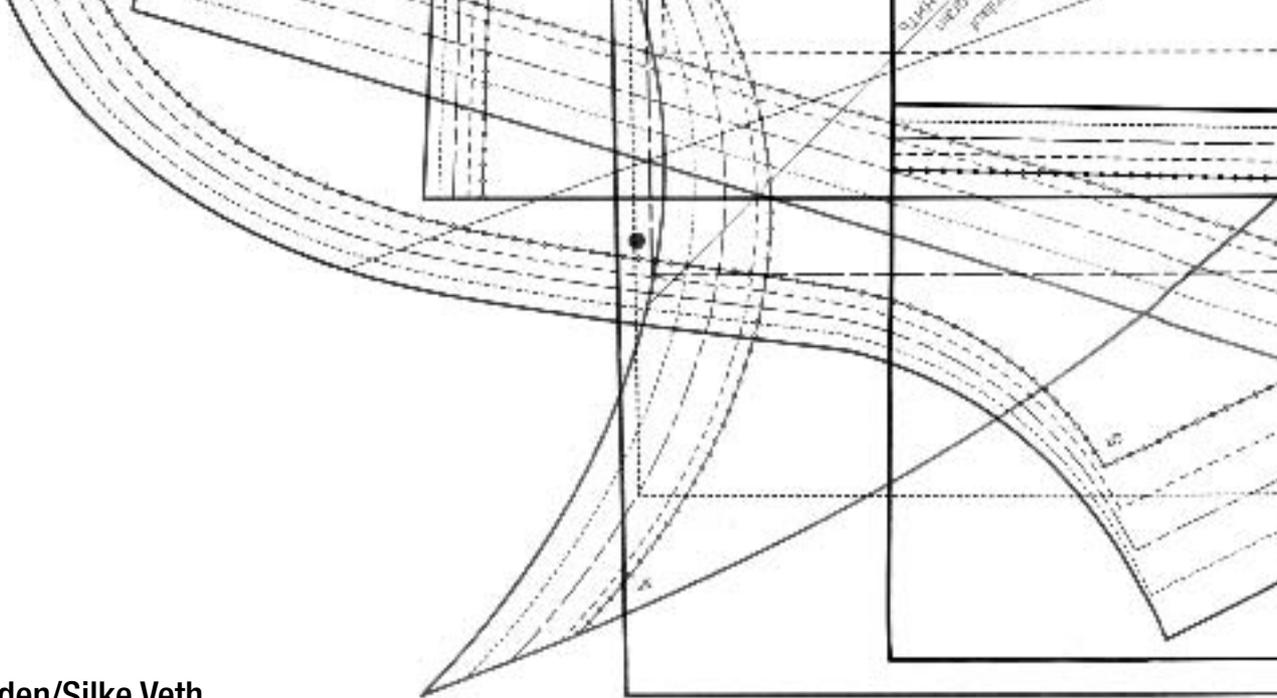
Olaf Stuve entfaltet einen Ansatz queerer Bildungsarbeit: Durch die Infragestellung vermeintlich fester Identitäten und darauf begründeter Machtverhältnisse werden Verschiebungen in den Herrschaftsverhältnissen und »normalen« Sichtweisen (nicht nur) des Geschlechts möglich. Wie durch einen Bezug auf das Konzept queer heteronormative Strukturen in Gender Trainings kritisiert und überwunden werden können, zeigt Saskia Morell in ihrem Beitrag auf. Auch Mechthild Bereswill wirft einen kritischen Blick auf Konzeption und Praxis von Gender Trainings und fragt, inwiefern durch einen Zuwachs individueller Genderkompetenzen gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestoßen und manifeste Interessensgegensätze überwunden werden können.

Das Glossar soll helfen, sich einen Überblick über einschlägige Begriffen aus der Welt der Geschlechtersprache zu verschaffen. Über die Diskussionsbeiträge hinaus gibt die Vorstellung einiger Projekte, in und mit denen die AutorInnen arbeiten, einen kleinen Überblick über existierende Gruppen und Netzwerke in Deutschland. Für die weitere Beschäftigung mit dem Thema haben wir für uns relevante Literatur, Arbeitshilfen und Handbücher noch mal kompakt zusammengestellt.

Zum Schluss ein herzliches Dankeschön an alle AutorInnen für die produktive und geduldige Zusammenarbeit. Wir freuen uns über Anregungen und Kritik und hoffen auf anregende Diskussionen!

Birgit zur Nieden, Silke Veth

Berlin, August 2004



Birgit zur Nieden/Silke Veth

Keine Teilnehmerin ist Frau allein Überlegungen zu einer geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit

Veränderte Erwartungen und Interessen der Teilnehmenden – Politikverdrossenheit – Kundenorientierung – Eventkultur. Dies sind nur einige der Stichworte, die seit Jahren in der Diskussion um die Krise der politischen Bildung aufgerufen werden. In den einschlägigen Publikationen wird jedoch kaum darüber nachgedacht, inwiefern die als Geschlechtsneutralität daher kommende Geschlechtsblindheit¹ der politischen Bildung für ihren konstatierten Bedeutungsverlust mitverantwortlich sein könnte.

Seit Mitte der neunziger Jahre bekommt die Thematik in der politischen Bildung zwar ihren Platz zugestanden, hatte aber bisher kaum Auswirkungen auf hegemoniale Diskussionen der Fachdisziplin.²

Immer noch bespielen hauptsächlich Männer als Planer und Lehrende das Feld der politischen Bildung. Themen und Methoden sind vom Normalbild männlicher Biografien, Lebens- und Berufsverläufe bestimmt. Wenn überhaupt, dann wird der »weibliche Sonderfall« lediglich dazu addiert. Und dies, obwohl in den letzten 30 Jahren zahlreiche Ansätze einer Frauen- und Geschlechter- und seit den neunziger Jahren einer kritischen Männerbildung entwickelt wurden.

Integration und Vereinnahmung

Die (Weiter-) Entwicklung dieser Ansätze war immer stark von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie den theoretischen und empirischen Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung geprägt. In den verschiedenen Handlungsfeldern, wie der betrieblichen, beruflichen, gewerkschaftlichen, institutionellen, kirchlichen und autonomen Bildungsarbeit, hatte und hat Bildungsarbeit entsprechend unterschiedliche Zielstellungen.

Gerade die politische Bildungsarbeit zum Thema Geschlechterverhältnisse steht aktuell vor der Schwierigkeit, ihr Thema neu zu finden, ihre Teilnehmenden zu spezifizieren, ihren Bildungsbegriff zu erweitern und politisch neu zu bestimmen. Denn: Das Thema – je nach politischer Couleur heißt es dann Geschlechterdemokratie, -gleichstellung, -gerechtigkeit oder auch Frauen und Gedöns – gehört heute zum gängigen politischen Vokabular. Gender Mainstreaming lautet die Direktive, nach der europaweit alle Institutionen und Projekte auf Geschlechterkurs gebracht werden sollen.³ Tatsächlich sind Frauen bereits in Bereiche vorgedrungen, zu denen sie noch vor einigen Jahren keinen Zugang

1 Die Gründe für diese Geschlechtsblindheit sind vielfältig. Zum einen sind die Institutionen politischer Bildung immer noch Männerdomänen. Ähnliches gilt auch für die Besetzung von Ämtern in politischen Organisationen, zu denen politische Bildung enge Verbindungen hat. Zum anderen ist die Bezugswissenschaft Politische Wissenschaft – im internationalen und im Vergleich zu anderen Fachdisziplinen wie z.B. der Soziologie – durch ihren Politikbegriff, der originär durch die Trennung von öffentlich und privat bestimmt ist, besonders resistent gegen feministische Einwände (vgl. Oechsle 2000 und Sauer 2000).

2 vgl. Oechsle/Wetterau 2000

hatten. Gender-Studiengänge entstehen und interdisziplinäre Zentren zur Frauen- und Geschlechterforschung gehören zum guten Ton an Universitäten, die im nationalen Benchmarking bestehen wollen. Die Nachfrage nach Gender Trainings, in denen »Genderkompetenz« eingeübt werden soll, steigt. Feministische Forderungen haben offensichtlich ihren Weg von den Nischen der Frauenbewegung in den Mainstream gefunden.

Allerdings sind sie unterwegs oft vereinnahmt, umgedeutet und um ihr gesellschaftsveränderndes Potenzial erleichtert worden. So existiert heute z.B. die paradoxe Situation, dass klassische feministische Forderungen nach Emanzipation durch Erwerbsarbeit gut und funktional in den derzeitigen Abbau der sozialen Sicherungssysteme integriert werden können. Hier zeigt sich, dass zukünftige Aufgaben der politischen Bildung auch darin liegen, Begriffe neu zu bestimmen⁴ und in der Alltagsrealität der Teilnehmenden rückzuversichern.

Die geschlechtsspezifischen Auswirkungen des sozialen Wandels sind oft subtil und schwer wahrnehmbar. Doch gerade sie sind ein Brennglas für ungelöste und sich zuspitzende gesellschaftliche Probleme. Aktuelle Beispiele hierfür sind die Widersprüche zwischen rot-grüner Familien- und Steuerpolitik und der steigenden Zahl von Alleinerziehenden sowie alternativen Lebensformen, zwischen einer restriktiven Einwanderungspolitik und der Tatsache, dass in immer mehr deutschen Haushalten Migrantinnen putzen, kochen und erziehen.⁵

Der öffentliche Diskurs ist allerdings stark von einer Gleichheitsrhetorik bestimmt. Es ist mittlerweile schwierig geworden, Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten auf die Agenda zu rufen, ohne als verstaubt oder unbelehrbar emanzipiert zu gelten. Dies trifft sich mit dem Selbstverständnis vieler jüngerer, wie auch in der DDR sozialisierter Frauen (und Männer), die sich nur in geringem Maße durch ihr Geschlecht benachteiligt sehen. Die ausdifferenzierten Lebenslagen von Frauen, der größere Prag-

matismus des traditionellen Klientels, ihre knapper werdenden zeitlichen Ressourcen durch immer flexiblere Erwerbsbeteiligung der Druck, Bildungsangebote schnell und funktional in das berufliche und persönliche Leben integrieren zu wollen, verlangen neue Antworten.

Wir wollen daher mit diesem Artikel, ausgehend von einem kurzen Rückblick auf die Geschichte und Grundsätze feministischer Bildungsarbeit, handlungsleitende Gedanken der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit im Rahmen der Rosa-Luxemburg-Stiftung⁶ skizzieren und Anforderungen für deren Weiterentwicklung formulieren.

Ein kurzer Blick zurück ...

Die Ursprünge heutiger Konzepte finden sich in der Entwicklung der Frauenbildung, die Hand-in-Hand mit der westdeutschen neuen Frauenbewegung entstanden ist.⁷ Sie trat mit dem Anspruch an, Frauen ein Bewusstsein ihrer eigenen Position innerhalb der Gesellschaft zu vermitteln, ihre subjektive Handlungsfähigkeit zu verbessern und ihre marginale Beteiligung an politischen Prozessen zu überwinden. Der Ausgangspunkt war die Analyse des Patriarchats, in dem von einer alle Frauen in gleicher Weise betreffenden Unterdrückung qua Geschlecht ausgegangen wurde, in der die Frau nur als Opfer vorkam.⁸

Identitätsfindung, Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls, Gesellschaftsveränderung durch das Durchbrechen patriarchaler Strukturen waren zentrale Ziele; gemeinsame Betroffenheit, unbedingte Parteilichkeit für Frauen und Solidarität Grundsätze der Frauenbildungsarbeit.⁹

Es bildete sich seit den siebziger Jahren eine politische Bildung heraus, die sich ausschließlich an Frauen richtete und von Frauen gemacht wurde. Dabei entstanden neue Methoden und Inhalte, neue Veranstaltungsformen und didaktische Ansätze.¹⁰ Vieles davon, wie z.B. Erfahrungs- und Subjektorientierung wie auch Methoden, z.B. der Biografieansatz

3 vgl. Nohr/Veth 2002

4 So fordert z.B. Sabine Berghahn, den Begriff des »Privaten« neu zu bestimmen, sich zu fragen, was daran schützenswert ist und wo er durch neoliberale Tendenzen bereits vereinnahmt ist (Berghahn 2000).

5 vgl. Gather u.a. 2002

6 Die Rosa Luxemburg Stiftung gehört zu den Trägern politischer Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Sie ist aus dem 1990 in Berlin gegründeten Verein »Gesellschaftsanalyse und politische Bildung e.V.« hervorgegangen und wurde 1996 von der Partei des Demokratischen Sozialismus (PDS) als parteinahe, bundesweit tätige Stiftung anerkannt. Sie kooperiert im Rahmen eines Stiftungsbundes eng mit PDS-nahen Landesstiftungen und Vereinen in allen Bundesländern.

7 Frauenbildung war auch schon ein zentrales Betätigungsfeld und eine wichtige Forderung der bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts.

8 vgl. Derichs-Kunstmann 1999a, 2001

9 Auch schon damals traten Differenzen zwischen Teilen der sozialistischen und der autonomen Frauenbewegung auf. Sozialistinnen kritisierten den Bezug auf Mittelschichtsfrauen in den Bildungsangeboten während die »Feministinnen« den anderen »Kumpanei mit den Unterdrückern« vorwarfen (vgl. Parpart 2000).

10 vgl. Wagner 2001. Angelika C. Wagner stellt in diesem Artikel ein von ihr in den 70er Jahren entwickeltes Selbstbehauptungstrainingsprogramm vor.

bilden heute Grundbestandteile kritischer feministischer Bildungsarbeit.

Ihre zentrale Kritik war schon damals, dass in den gängigen Bildungsangeboten, Inhalte und Formen selbstverständlich an einem männlichen Arbeits- und Lebensmodell orientiert sind, das Männliche damit dem Allgemeinmenschlichen gleichgesetzt wird und Erfahrungen und Lebenssituationen von Frauen nur noch als Abweichung von dieser Norm gedacht werden können. Die Methoden und Inhalte der Frauenbildung sollten dagegen an den Lebensrealitäten der Frauen orientiert sein, Frauengeschichte und die institutionell verankerte Benachteiligung von Frauen zum Thema haben.¹¹ Häufig hatte allerdings die Integration von Erfahrungsorientierung in die Konzeption von Bildungsangeboten auch eine Verbannung von Theorie und Intellekt zur Folge. Die Bewertung von »Kopf und Bauch« verschob sich, der Dualismus wurde jedoch nicht aufgehoben.¹²

»Geschlechtergerechte Didaktik«

Aus den Erfahrungen der Frauenbildung der siebziger und achtziger Jahre haben sich Ansätze einer geschlechtergerechten Didaktik entwickelt, die das Ideal der Einbeziehung des Geschlechterverhältnisses in alle Bildungsveranstaltungen verfolgen. Eines ihrer didaktischen Grundprinzipien ist der partizipative Ansatz: Bildungsveranstaltungen werden so konzipiert, dass die Teilnehmenden nicht frontal mit Inhalten konfrontiert werden, sondern den Ablauf des Seminars selber mitbestimmen und die Inhalte gemeinsam erarbeiten.

Es wird davon ausgegangen, dass die geschlechtsspezifische Sozialisation der Teilnehmenden wie auch der Teamenden in jedem Bildungsprozess eine Rolle spielt. Sind die Strukturen des Geschlechterverhältnisses und dessen Diskriminierungspotenziale nicht bewusst und reflektiert, so werden altbekannte Verhaltensweisen – auch in gesellschaftskritisch gedachten Seminaren – immer wieder reproduziert. Lernblockaden sind die Folge. Bereits in der Planung von Seminaren sowie auf allen anderen inhaltlichen wie organisatorischen Ebenen müssen daher Geschlechterverhältnisse berücksichtigt werden.¹³

Im Laufe der achtziger Jahre etablierte sich die Frauenbildungsarbeit, die zuvor hauptsächlich in autonom organisierten Frauenzirkeln stattfand («Frauengesprächskreise«, Selbsthilfegruppen) in vielen Institutionen der politischen Bildungs- und Weiterbildungslandschaft – wenn auch oft als eigener Bereich unter vielen. Angebote beruflicher Weiterbildung bzw. der Förderung des beruflichen (Wieder-)Einstiegs von Frauen in die Erwerbstätigkeit wurden entwickelt. Diese Bildung wurde insofern als politisch betrachtet, als dass sie konkret Frauen unterstützt, an gesellschaftlicher Macht in Form von Erwerbstätigkeit zu partizipieren.

In der Folge stieg einerseits die Erwerbsquote von Frauen kontinuierlich an und ihre (Aus-) Bildungschancen verbesserten sich, andererseits prägten Lohnungleichheit, Benachteiligung und das hartnäckige Anstoßen an der so genannten »gläsernen Decke« den beruflichen Alltag von Frauen. Damit veränderten sich auch Ansätze und Inhalte feministischer Bildungsarbeit.

Die fundamentale Kritik schwarzer und migrantischer Frauen offenbarte den Rassismus von und unter Frauen und benannte den ausschließenden Charakter bisher existierender Forderungen, Ziele und Bildungsangebote. Das vereinnahmende »Wir Frauen« der westdeutschen weißen Frauenbewegung hat *andere* Frauen nicht nur vergessen, sondern teilweise aktiv diskriminiert.¹⁴

Es war auch den nun vorliegenden Ergebnissen der Frauen- und Geschlechterforschung zu verdanken, dass gesehen werden konnte, dass auch Frauen diese Geschlechterverhältnisse tagtäglich reproduzieren und mitgestalten. Die hierarchische Arbeitsteilung zwischen MigrantInnen und StaatsbürgerInnen sowie die ungleiche Verteilung von Chancen unter Frauen je nach sozialer Herkunft kam in den Blick. Frauenbildungsarbeit musste sich außerdem mit der Kritik auseinandersetzen, dass sie die geschlechtliche Strukturierung der Gesellschaft nicht wirklich veränderte, sie vielmehr durch ihren Fokus auf vermeintliche Frauenthemen, spezielle Methoden für Frauen und die Nichtinfragestellung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexismus eher noch unterstützt.¹⁵ Die Theorien der sozialen Konstruktion von Geschlecht stellten in den neunziger Jahren neue Anforderungen an die Konzeption von Bildungsansätzen.

11 Zu Inhalten, Methoden und Geschichte der Frauenbildungsarbeit vgl. die zahlreichen Artikel in Gieseke 2001, Weg/Jurinek-Stinner 1982 und Herfel 1997.

12 vgl. Kolk 2001

13 Vergleiche für eine Einführung in das Konzept Derichs-Kunstmann 1999b, 2000a; zum geschlechtsspezifischen Verhalten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999; zum Zusammenhang von Partizipation, Geschlechtergerechtigkeit und Didaktik Gentner 2001.

14 Vergleiche den Beitrag von Maisha Eggers in dieser Broschüre.

15 vgl. Derichs-Kunstmann 1997

Exkurs DDR

Im Sinne des Selbstverständnisses der Frau als Mutter, Erwerbstätige und Mitgestalterin des Sozialismus und des Mannes als dem Unterstützer ihrer Emanzipation, war das Thema eines zu verändernden konfliktiven Verhältnisses der Geschlechter in der DDR kaum existent. Fast alle erwerbsfähigen Frauen waren – wenn auch oft unter schlechteren Bedingungen – in den Arbeitsmarkt integriert und die Unterstützungsleistungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Kindern auf hohem Niveau vorhanden. Dies brachte ein spezifisches Geschlechterarrangement innerhalb der Familien und Betriebe hervor. Das Thema Frauenemanzipation war fester Inhalt des obligatorischen Partei- oder Gewerkschaftslehrgangs, Koedukation ein zentraler Bestandteil der Bildungsreformen der fünfziger Jahre. Spezielle betriebliche Angebote für Frauen waren selbstverständlicher Teil staatlicher Frauenförderungs politik. Frauenpolitische Entscheidungen, wie z.B. die Einführung der Pille bzw. der Fristenlösung wurden durch Veranstaltungen und Seminare begleitet.¹⁶

Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit als gesellschaftskritischer Ansatz

Eine Weiterentwicklung bisheriger Ansätze muss unserer Meinung nach auf verschiedenen Ebenen ansetzen. Es geht darum,

- den Begriff einer geschlechtergerechten Didaktik zugunsten eines die Geschlechterverhältnisse reflektierenden Ansatzes zu radikalieren. Dies heißt, andere Diskriminierungsverhältnisse als originär in den Geschlechterverhältnissen angelegt zu reflektieren. Nicht dem vermeintlichen Sein der Geschlechter gerecht zu werden ist das Ziel, sondern die Einbindung von *Geschlechtern* in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu erkennen.
- an Erfahrungen anzuknüpfen ohne entpolitisierende und subjektivistische Tendenzen zu befördern, an Biografien die Veränderbarkeit scheinbar natürlicher Verhältnisse aufzuzeigen und dabei
- Selbstlernprozesse zu fördern und Lernbegleitung statt Lehre anzubieten.

Ziel geschlechterreflektierender Bildungsarbeit, die sich als gesellschaftskritisch begreift, ist es, Möglichkeiten zu geben, Problemzusammenhänge ausgehend von der persönlichen Situation selbst zu bestimmen und zu bearbeiten. Es geht »um die Realisierung subjektiver Handlungsfähigkeit in den individuell relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen« (Holzkamp zit. nach Baldauf-Bergmann 2001, 253).

Der Lernerfolg bemisst sich dann daran, inwiefern durch die gelernten Fähigkeiten und Einsichten der Einfluss auf bisher einschränkende Handlungsstrukturen vergrößert werden konnte. Damit muss auch der darin angelegte Konflikt mit Personen und Institutionen, die dieses Geschlechterverhältnis konstituieren und aufrechterhalten, in Bildungsprozesse einbezogen werden.

>>> Verknüpfungen herstellen

So wie in anderen diskriminierenden Verhältnissen, wie z.B. dem der kolonisierenden zu den kolonialisierten Ländern das Geschlechterverhältnis anwesend ist, ist wiederum ein Arbeiten mit und zu Geschlecht nicht ohne den Bezug auf diese anderen Verhältnisse möglich. Geschlecht wird damit von einem Thema unter anderen zu einem sozialen Verhältnis. Keine Teilnehmerin ist nur Frau allein! Kein Teilnehmer ist nur Erwerbsloser allein! Kein TeilnehmerIn ist nur MigrantIn allein! Das bedeutet im Denken und in der Praxis, »nicht Geschlecht als demographische Größe zu addieren, sondern mit der Kategorie Geschlecht die Themen qualitativ zu verändern.« (Richter 2000, 213)

Der Gefahr, dass in Seminaren Geschlechterthemen sozialisationstheoretisch als Frauen- und (Männer)themen betrachtet werden und die Kritik des Geschlechterverhältnisses nur eine Kritik von Rollenstereotypen ist, muss mit einer stärkeren Fokussierung auf die strukturelle und institutionelle Seite des Geschlechterverhältnisses und mit dem Ansetzen an Alltagserfahrungen der Teilnehmenden begegnet werden. Dies beginnt bereits bei der Konzipierung von Bildungsvorhaben, in der Ausschreibung, im Ansprechen der Menschen.

>>> In jedem Thema das Geschlecht erkennen

Jedes Thema politischer Bildungsarbeit ist ein explizites Geschlechterthema. Herrschaftsstrukturen des Geschlechts, der Zweigeschlechtlichkeit und der Heteronormativität¹⁷ sind – neben anderen Herrschaftsverhältnissen¹⁸ – in alle Institutionen und

16 Dieser Exkurs soll lediglich kurz die »anderen Ressourcen« skizzieren, mit denen ostdeutsche Frauen und Männer auf das westdeutsche Bildungsangebot gestoßen sind. Nach 1990 ist das Feld des DDR-spezifischen Geschlechterverhältnisses ausführlich beforscht worden (vgl. z.B. Helwig/Nickel 1993). Welche Rolle diese Erfahrungen für ein Konzept von geschlechterreflektierender Bildungsarbeit – gerade in Hinblick auf verschiedene Frauen- und Männergenerationen – spielen müssen, wird im Folgenden erörtert werden.

17 Vergleiche die Beiträge von Saskia Morell und Olaf Stuve in dieser Broschüre.

18 Richter plädiert für einen mehrdimensionalen Herrschaftsbegriff als Grundlage kritischer politischer Bildung. Neben der Differenzierung in eine naturbezogene, klassenspezifische, ethozentrierte, rassistische Differenzierung bestimmt sie geschlechtsspezifische Herrschaft

alles Gesellschaftliche eingeschrieben. Unser Ansatz in den vergangenen Jahren war es, Geschlecht nicht als solches zu verhandeln, sondern die Verknüpfung zu anderen Themen zu suchen und seine Relevanz für scheinbar geschlechtslose Themen aufzuzeigen. So ist z.B. in der Diskussion um alternative Ökonomien die Analyse von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung zentral für die Entwicklung eines gesellschaftlichen Veränderungsprozesses, der sich die Etablierung nicht hierarchischer Geschlechterverhältnisse zum Ziel gesetzt hat. Dies bedeutet für die Veranstaltungskonzeption, von der Analyse objektiver Tatbestände auch wieder stärker hin zu der Verbindung theoretischer Ansätze und praktischer »life politics« zu kommen, um Interessensgegensätze unter den Teilnehmenden wie auch eigene Ambivalenzen erkennen zu können.

>>> Betroffenheit aller wahrnehmen

Das Thema Geschlecht zeichnet sich in besonderem Maße durch die persönliche Betroffenheit aller Teilnehmenden, ReferentInnen und TeamerInnen aus. Es gibt keine Person, deren Denken, Handeln und *Identität* nicht durch Geschlechtszuweisungen, geschlechtsspezifische Erfahrungen geprägt wäre und die diese nicht mit ins Seminar bringen würde. Gegenseitige Rollenerwartungen und Stereotypisierungen sind offensichtlich oder subtil immer vorhanden.¹⁹ Ziel politischer Bildung, wie wir sie verstehen, ist es, diese eigene Involviertheit, das eigene gesellschaftliche Konstruiertsein erkennen und analysieren zu können und somit aktuelle politisch gesellschaftliche Problemlagen mit persönlichem Bezug diskutieren und eigene Handlungsoptionen entwickeln zu können.

Dieser Anspruch ist äußerst voraussetzungsvoll und in der Praxis mit zahlreichen Schwierigkeiten behaftet. Die Thematisierung von Machtverhältnissen, in die der/die Einzelne involviert ist, kann zu Irritationen oder auch zur Externalisierung führen.²⁰ Ein bereits geschaffener Raum der Offenheit, der Neugierde für neue Deutungen kann sich dann schnell reduzieren. Wenn die Diskrepanz zwischen der eigenen Realitäts- bzw. Selbstdeutung und neuem Wissen zu groß wird und diese einen Attraktivitätsverlust (Emanze/Weichei) bedeuten können, treten nicht selten Verweigerungshaltungen und Strategien der Immunisierung dem Thema gegenüber auf. Darauf müssen Teamer und Teamerinnen durch die Ent-

wicklung einer »geschlechterreflektierten Professionalität« vorbereitet sein. Dies gilt umso mehr, wenn die kulturellen Codes der Geschlechtszuordnung unter den Teilnehmenden und/oder zwischen den Teilnehmenden und TeamerInnen unterschiedlich und nicht reflektiert sind. An dieser Stelle sei nur kurz auf die Schwierigkeiten der Kommunikation zwischen ost- und westdeutschen Feministinnen oder aufgrund von zahlreichen, unhinterfragten Geschlechterordnungen in christlich und islamisch geprägten Gesellschaften²¹ verwiesen.

Genauso wie jede emanzipatorische Bildung den Einfluss von Herkunft, Einkommen, Klassenzugehörigkeit oder anders ausgedrückt die ungleiche Ausstattung von Menschen mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalien ihrer TeilnehmerInnen sowie ihres Gegenstands reflektieren muss, muss sie dies auch in puncto Geschlechterverhältnisse tun. Ein Bewusstsein den eigenen Deutungsmustern gegenüber zu entwickeln ist zugleich die Voraussetzung dafür, eine distanzierte Haltung zum Thema zu entwickeln und Geschlecht auch als analytische Kategorie zu betrachten.

>>> Renaturalisierungen und Effizienzdruck begegnen

Zwar scheint heute die Gefahr der Renaturalisierung der Geschlechterdifferenz zumindest theoretisch gebannt. Wie jedoch diese Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt werden können, ohne das »real existierende Geschlechterverhältnis« zu ignorieren, ist offen. Diese Frage stellt sich z.B. bei der Konzeption von Seminaren im Bereich des »Politikmanagements«, in denen z.B. in Seminaren zu Rhetorik, Gesprächs- und Gruppenführung etc. gezielt Frauen angesprochen werden sollen. Diese Veranstaltungen werden oft durch die Motivation der Teamerin wie auch durch die Teilnehmerinnen selbst zu einer Art »Aufholtraining« im Sinne von »Fit machen für den harten, männerdominierten Konkurrenzkampf«. Zugleich besteht durch Zielstellungen und Vorannahmen wie »Frauen führen anders« oder »weibliches Gesprächsverhalten« die Gefahr, dass eine Reessentialisierung von Geschlecht wieder eingeführt wird.

Funktionalität und Verwertbarkeit können jedoch keine Kriterien emanzipatorischer Bildung sein. Bildungsangebote haben immer auch die Funktion, Bil-

nochmals dreifach: 1. als Diskriminierung aufgrund von Geschlecht (Sexismus), 2. als männliche Herrschaft (Patriarchat) und 3. als Männerzentriertheit (Androzentrismus) (vgl. Richter 2000, 237f).

19 Eine interessante Übersicht über »typische« Verhaltensweisen von Lehrenden und Lernenden im Semingesehen sowie über geschlechtergerechte Methoden gibt der Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung »Kurs auf Gender Kompetenz« von Esther Baur und Madeleine Marti (2000). Vergleiche auch den Text von Susanne Jasper, Anja Willmann und Dorothee Wolf in dieser Broschüre.

20 Hier ist es wichtig, eine reflektierte Haltung zur eigenen Eingebundenheit in meist weiße Mittelschichtverhältnisse zu entwickeln bzw. als TeamerIn entwickelt zu haben.

21 vgl. Rumpf/Gerhard/Jansen 2003

dungsdefizite zu kompensieren und auf eigenwillige Bildungswünsche einzugehen, doch dabei zugleich internalisierte Leistungsnormalität zu hinterfragen. Eine Leerstelle sind didaktische und methodische Herangehensweisen, die kritisch mit den neuen Anforderungen nach Selbstmanagement, mit der Verlagerung gesellschaftlicher Risiken auf das Individuum umgehen. Nicht alle Veranstaltungen für Frauen und nicht alle Strategien, die Frauen ergreifen, um Abhängigkeit und Diskriminierung etwas entgegen zu setzen, sind per se emanzipatorisch.

>>> Subjektive Erfahrungen kontrastieren und rückbinden

Neues kann nur gelernt werden, wenn an bisherige Erfahrungen sinnvoll angeschlossen werden kann und der Gegenstand bei den Lernenden als biografisch bedeutsam erkannt wird. Umgesetzt wird diese Erkenntnis aus jahrzehntelanger Bildungsarbeit z.B. methodisch durch den Einsatz biografischen Lernens²², dem Arbeiten mit Fallbeispielen und Textauslegungen. Ziel ist es, neben der Unterstützung der Berechtigung der eigenen Erfahrung, durch die Konfrontation mit anderen Biografien und Erfahrungen »produktive Störungen« zu erzeugen, den Dialog zwischen verschiedenen (Frauen-) Generationen zu fördern und zu einem neuen intergenerationellen und Geschlechterlernen beizutragen. Längere Vorstellungsrunden, in denen das eigene Interesse der Teilnehmenden formuliert und z.B. der Austausch zwischen ost- und westdeutschen Erfahrungen und Wissen Raum hat, Zeit für informelle Beratungen in den Pausen zu schaffen, Paarinterviews sind hierfür geeignete Methoden.

Das Aufzeigen von Differenzen entlarvt Verkürzungen und Ideologisierung von Identifikationen wie »Wir Frauen« oder »Wir Prekarierte«. Durch den Einsatz bewusster Provokation und Polarisierung, dem Wechsel von Konkretion und Abstraktion kann ein Prozess der Kategorienverflüssigungen eingeleitet werden. Biografisches und Kontrast-Lernen schützt auch vor der Falle der Frauenbildung, in dualistische Zuschreibungen zu verfallen, zu zeigen, dass wir nicht nur und viel mehr sind als Frauen und Männer.

In der Praxis ist die Anknüpfung an Erfahrungen im Seminar jedoch mit einigen Problemen verbunden: Erfahrungen enthalten nicht nur kognitive Elemente, sondern sind auch hoch affektiv besetzt. Abwehr und Verletzung sind oft die Folge. Arbeitet man mit solchen Methoden, ist es wichtig, Rückzugsräume zu vereinbaren, soziale Kompetenzen wie »zuhören können« einzufordern. Es müssen durch Methoden-

wechsel Möglichkeiten geschaffen werden, dass die bei diesem Thema oft schlecht entwickelte Fähigkeit, es kognitiv zu erfassen, befördert wird, um vom Austausch des »was« zum Austausch des »warum« zu kommen.²³ Die Frage nach dem »warum« erfordert auch immer eine historische Einordnung des »Jetzt-Zustandes«. Dazu können Methoden, wie die Geschichte des Wechsels von Berufsbildern, Beispiele für das geschichtliche Gewordensein von Interessen, die Weitergabe und Aufdeckung unterdrückten Wissens und das Praktizieren von »illegitimen« Lernformen wie z.B. aktionsorientiertes Lernen, Exkursionen etc. hilfreich sein.

Wir und die Teilnehmenden ...

Vorweg: Die Zielgruppe unserer Bildungsarbeit kann, nachdem was wir bisher skizziert haben, nicht einfach Frauen heißen. Gerade dann besteht aber bei Angeboten der politischen Bildung, die qua Struktur meistens nicht mit stabilen Gruppen über einen längeren Zeitraum hinweg arbeiten, die Schwierigkeit, mit einer äußerst heterogen Zielgruppe umgehen zu müssen und zu können.

Durch die alleinige Planung der Angebote vom Thema und nicht von der (Handlungs-)Problematik von Subjekten her, entsteht in der Praxis oft eine Überkomplexität, die kaum mehr teilnehmendenorientiert bearbeitet werden kann. Meist bleibt dann nur noch das Referat als Methode übrig. Wichtig wäre deshalb, wieder stärker zu einem Arbeiten zu kommen, das die Gewichtung der verschiedenen Ansätze und Methoden auf die jeweilige Zielgruppe zuschneidet, denn nur durch eine klarere Definition der Problemlagen und Teilnehmenden kann methodischer »Über- oder Unterforderung« gezielt begegnet werden. Nicht jedes Thema kann kognitiv erfasst werden; es gibt Methoden, die bestimmte Generationen ausschließen; es gibt Methoden, die bestimmte kulturelle Erfahrungen negieren oder befördern.

Politische Bildung kann dann als interessanter Ort der Auseinandersetzung wahrgenommen werden, wenn sie aktuelle Problemlagen aufgreift und die davon Betroffenen sowie dazu arbeitenden politische AkteurInnen²⁴ anspricht. Die folgenden Beispiele benennen einige für uns relevante Schwerpunkte.

>>> Migrationsbewegungen von Frauen

Frauen sind schon immer migriert; aktuell nehmen Migrationsbewegungen von Frauen weltweit zu

22 vgl. hierzu Dausien und Gieseke 2001

23 Zahlreiche Erfahrungen mit und Methoden des erfahrungsorientierten Bildungsansatzes sind bei Schüller 2001 beschrieben.

24 Hierin liegt auch die Anforderung und Chance zugleich, ParteipolitikerInnen durch das Angebot eines Austausches mit Netzwerken und politischen AkteurInnen, zu denen sie meist traditionell keinen Zugang haben, in einer neuen Art und Weise anzusprechen.

und vervielfältigen sich in ihren Formen. Ihr Überleben sichern sich viele Migrantinnen im informellen Arbeitssektor. Die Illegalisierung durch immer restriktivere Einwanderungsgesetze bedeutet kaum Schutz vor (sexualisierter) Gewalt und Lohnbetrug. Trotz der widrigen Bedingungen üben sie ihr Recht auf Mobilität aus, entwickeln kontinuierlich und oft auch kollektiv Strategien, artikulieren sich politisch.²⁵

Eine Bildungsarbeit, die auf der Basis migrantischer Netzwerke geplant und durchgeführt wird, ist eine der großen Leerstellen. Es geht dabei nicht darum, weiße deutsche Frauen als aufzuklärend anzusprechen, sondern um Bildungsangebote, in denen transkultureller Austausch und Differenzierungen von Frauen qua Herkunft zum Thema werden.²⁶ Dafür zu sorgen kommt auch den bestehenden Institutionen und Trägern politischer Bildung zu: durch Personalauswahl, durch die Planung und Bereitstellung von Ressourcen z.B. für Übersetzungen, durch spezifische TeilnehmerInnenwerbung, durch z.B. die Förderung internationalen Austauschs geschlechterreflektierter MitarbeiterInnen.

>>> Bewegungen im hegemonialen Männlichkeitsbild

Zwar haben, wie Robert Connell in den neunziger Jahren herausgearbeitet hat, alle Männer Teil an der »patriarchalen Dividende«²⁷. Es existieren »hegemoniale und komplizenhafte Männlichkeiten«, aber auch Machtdifferenzen unter Männern. Neue Männlichkeiten entstehen. Das Leben neuer Väterlichkeiten und Männlichkeiten ruft jedoch immer noch Unverständnis und Diskriminierung hervor. Ostdeutsche Männer haben die Erfahrung eines »anderen Geschlechtersarrangements« noch präsent und begreifen sich durch die erfahrene Abwertung durchaus nicht als Gewinner – weder gegenüber »ihren« Frauen noch in diesem Gesellschaftssystem.

Werden Männer mit dem Thema Geschlecht konfrontiert, ist oft heftiger Widerstand und Delegitimierung des Themas zu beobachten. Im günstigen Falle existiert eine »verbale Aufgeschlossenheit bei gleichzeitiger Verhaltensstarre« (Hoecker 2000, 166). Geschlechtlichkeit wird mit Weiblichkeit gleichgesetzt; ihre Männlichkeit konstituiert sich über die

Unsichtbarmachung der geschlechtlichen Dimension ihres Handelns. »Männlichkeit transparent zu machen verstößt gegen die Regeln der Männergesellschaft« (Meuser 2000, 104).

An bestehenden »Sollbruchstellen« anzusetzen, aber auch Geschlechts-Unbewußtsein aufzubrechen, ist Aufgabe politischer Bildungsarbeit. Es ist schwierig, positive Anreize für Männer zu schaffen, Handlungsfähigkeit bezüglich der Veränderung ihrer hegemonialen Rolle zu entwickeln, da sie sich mit Schuld und Moralvorstellungen, Verlustangst und mit der sicher daraus folgenden gesellschaftlichen Abwertung auseinandersetzen müssen. Die Zielstellung einer emanzipativen Bildungsarbeit, Bezüge zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Zusammenhängen herzustellen, ist gerade bei »Profiteuren« bestimmter gesellschaftlicher Strukturen besonders schwer. Hier liegen Ansätze für eine kritische geschlechterreflektierende Bildungsarbeit mit Männern und neue Bündnispartner in der Bestrebung, durch die Kritik der bestehenden Geschlechterverhältnisse fundamentale Gesellschaftskritik zu formulieren.

>>> Widerständige Ostfrauen

Die DDR hat ein Geschlechterverhältnis hervorgebracht, was zumindest in der konkreten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und Rollenzuweisung – gestützt durch sozialstrukturelle Maßnahmen – schwächer hierarchisch ausgeprägt war. Die Gleichzeitigkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit war selbstverständlicher Bestandteil des Lebensentwurfes von Frauen. Diese Erfahrungen haben ostdeutsche Frauen in den Vereinigungsprozess mitgebracht. Ein Resultat davon ist, dass sie sich bis heute, trotz massiver Abwertung ihrer Berufsbiografien und überproportionalem Arbeitsplatzverlust, dem westdeutschen Zuverdiennerinnenmodell verweigern. Durch die schon in der DDR erfahrene Einbindung der Frauen in berufliche Qualifizierung ist auch heute die (Weiter-) Bildungsbereitschaft²⁸ ostdeutscher Frauen stark ausgeprägt. Ostdeutsche Frauen stehen dem Selbsterfahrungsansatz und dem Lernen im Kontext reiner Frauengruppen durchschnittlich skeptischer gegenüber; ihre Bildungswünsche fokussieren stärker auf

25 vgl. Heck/Spindler 2004

26 Dies versuchen wir in der Rosa-Luxemburg-Stiftung seit 2000 im Themenfeld »Arbeit – Geschlecht – Migration«. Siehe dazu die Tagungen »Arbeitsverhältnisse der Zukunft. Gewerkschaften – Migration – Frauen I« und »Bündnisse der Arbeit? Gewerkschaften – Migration – Frauen II«, Workshop Arbeitsteilung unter Frauen – Migrantinnen in privaten Haushalten, Arbeitstreffen Respect: Arbeits- und Aufenthaltsrechte für Hausarbeiterinnen! Aber wie?, Tagung »Arbeitsverhältnisse im Kontext von Diaspora, Exil, Migration – Perspektiven auf Arbeitsverhältnisse und politische Rechte minorisierter Frauen«, Seminare zu »Migrantinnen in der Arbeitswelt« und »Frauen in ethnischen Communities« statt. Alle Veranstaltungen sind unter <http://www.rosalux.de/Themen/gender/index.htm> dokumentiert. Im Dezember 2004 wird ein Workshop zum Thema »prekarietaet@grenzzaenge.net. Feminismus, Prekarisierung und Migration« stattfinden.

27 Vergleiche kritisch dazu Scholz 2004.

28 Heute existieren in Ostdeutschland zahlreiche Frauenbildungsprojekte, die ihre Wurzeln stärker in der Demokratie- als in der Frauenbewegung haben. Sie wurden nach 1990 relativ schnell »hochgezogen«, anfänglich auch relativ gut finanziell bezuschusst, sind intern oft hierarchischer strukturiert und Teil arbeitsmarktpolitischer Instrumentarien. Sie verbinden Bildungsarbeit häufig mit Methoden der Gemeinwesen- und Sozialarbeit (vgl. Bramer 1995)

Information, sie sind »gebrauchswertorientierter«. An diese Erfahrungen sollte politische Bildung mit arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Angeboten anknüpfen, die Orte für sozialen Austausch und praktische Lebenshilfe, für Qualifizierung und berufliche (Neu-) Orientierung sind; Orte, an denen sie mit ihren spezifischen Arbeits- und Lebenserfahrungen anknüpfen können.

Zum Schluss: ein kurzer Blick nach innen

Die Differenzen unter Frauen und unter Männern weisen darauf hin, dass die Legende von klar trennbaren Männer- und Fraueninteressen, ihren Handlungsformen etc. ad acta gelegt werden muss. Dadurch stehen Institutionen und AkteurInnen politischer Bildung auch vor strukturellen Herausforderungen. Ihre Umsetzung wird entscheidend dafür sein, wie die kulturelle und soziale Bestimmtheit von Geschlechterverhältnissen in der Theorie und Praxis politischer Bildungsarbeit ihren Platz finden kann.

>>> Programmanalysen und TeilnehmerInnenforschung betreiben

Viele ErwachsenenbildnerInnen berichten von einer immer größer werdenden Planungsunsicherheit, einer starken Konjunkturabhängigkeit von Themen und davon, dass sie zunehmend nach dem »trial-and-error«-Prinzip arbeiten. Ein Grund hierfür ist, dass in den letzten Jahren die Evaluation von Veranstaltungen wenig und unsystematisch stattfand. Es besteht kaum eine Vergleichbarkeit der wenigen Fragebögen etc., die von einzelnen ErwachsenenbildnerInnen erarbeitet wurden; weitere Schritte und Planungen stützen sich meistens nur auf einzelne Rückmeldungen und feed-back-Runden im Seminar selbst.

Auch die TeilnehmerInnenforschung liegt brach und es gibt kaum empirische Untersuchungen über den Umfang und die Nachfrage geschlechtsspezifischer Angebote. Zahlenmaterial und qualitative Erhebungen wären als Argumentationshilfe gegen den vermeintlichen Sachzwang »knapper werdende finanzielle Ressourcen« notwendig. Die Schwierigkeit hierbei ist die Unklarheit darüber, was als kritische feministische Bildungsarbeit verstanden wird.

>>> Interdisziplinär und vernetzt arbeiten

Politische Bildung ist immer auch ein Ort, an dem Begriffe und Forderungen, mit denen wir täglich konfrontiert sind und selbst arbeiten, neu bestimmt und weiterentwickelt werden können, so z.B. der Begriff der Arbeit und Sorgearbeit (Carework)²⁹, des Poli-

tischen und nicht zuletzt der Feminismusbegriff.³⁰ Dafür ist interdisziplinäres Arbeiten notwendig. Um bisher marginalisierte Subjekte sicht- und hörbar zu machen, ihrer »Entnennung« entgegen zu treten, müssen Forschungen und Politikansätze zu Arbeitsverhältnissen und Migration, zur globalen »sozialen Frage« gesucht und integriert werden. Es geht somit um das Knüpfen von gesellschaftskritischen Netzwerken, die interdisziplinäre Knotenpunkte haben. Es geht um themenspezifische Netzwerke zwischen PraktikerInnen, WissenschaftlerInnen und PolitikerInnen, um handlungs- und politikfähig zu werden. Es geht um internationale Netzwerke, um die Interdependenz von Geschlechterverhältnissen zu begreifen. Darüber hinaus ist Netzwerkarbeit beinahe überlebensnotwendig, um als Feministin in Bildungseinrichtungen nicht zu vereinsamen.

>>> »Geschlechterreflektierende Professionalität« entwickeln

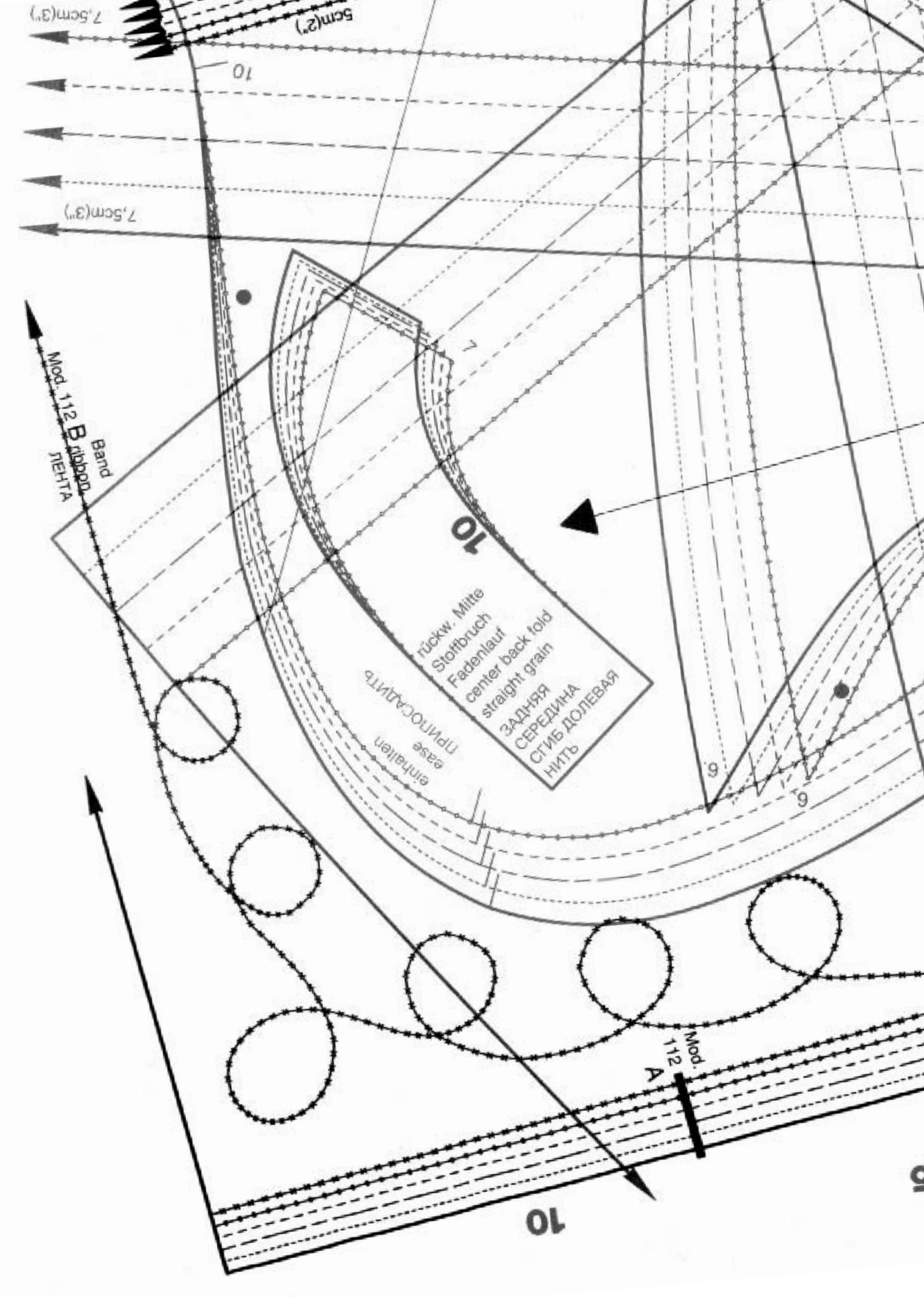
Für die Entwicklung einer »geschlechterreflektierenden Professionalität« bei allen in der Bildungsarbeit tätigen Menschen müssen auch Angebote »nach innen« konzipiert und dafür Ressourcen bereitgestellt werden. Dies muss auch in einer Art Selbstlernprozess bewerkstelligt werden, indem die feministische Forschung der Pädagogik und Erwachsenenbildung sowie der jeweiligen Fachdisziplinen wahrgenommen wird. Eine bloße Alltagstheorie über Männlichkeit und Weiblichkeit zu haben, reicht nicht aus. »Geschlechterreflektierende Professionalität« zeigt sich in der Praxis darin, dass in der »äußeren« Programmgestaltung (Zugang, Kosten, Ort, Sprache, Kinderbetreuung), in den Lerninhalten, im Lernprozess, im TeamerInnenverhalten, beim Material- und Technikeinsatz wie bei der Auswertung Erfahrungen ALLER Teilnehmenden berücksichtigt werden.

29 vgl. Richter 2001, 215

30 Vergleiche dazu das Plädoyer von Marianne Friese (2001).

Literatur

- Baldauf-Bergmann, Kristine (2001): Selbstbestimmte Arbeits- und Lebensgestaltung. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 247-258
- Baur, Esther/ Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Gender Kompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung, Gleichstellungsbüro Basel
- Berghahn, Sabine (2000): Politisch oder privat? Geschlechterverhältnisse im Spannungsfeld von politischer Regulierung und privater Lebensführung. In: Öchsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 123-150
- Bramer, Helga (1995): Frauenbildung in den neuen Bundesländern. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Erwachsenenbildung als Frauenbildung, Bad Heilbrunn, S. 45-76
- Dausien, Bettina (2001): Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 101-114
- Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik, Bielefeld
- Derichs-Kunstmann, Karin (2001): Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch der Frauenbildung, Opladen, S. 35-45
- Derichs-Kunstmann, Karin (2000): Geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV/2000, 38-40
- Derichs-Kunstmann, Karin (1999a): Wie wir wurden – was wir sind. Frauenbildungsarbeit vor der Jahrtausendwende. In: nbeb-Magazin 2/99
- Derichs-Kunstmann, Karin (1999b): Frauenpolitik/Gleichstellung, Geschlechterverhältnis, Geschlechtergerechte Didaktik. In: Klaus-Peter Hufer (Hg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach 1999, S. 80-81, 94-96
- Derichs-Kunstmann, Karin (1997): Frauenbildungsarbeit in der zweiten Hälfte der 90er Jahre. In: Praxis Politische Bildung. Materialien, Analysen, Diskussionen. Heft 1/97, S. 11-17
- Friese, Marianne (2001): Feministische Konzepte der Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 421-436
- Gather, Claudia / Geissler, Birgit / Rerrich, Maria S. (Hrsg.) (2002): Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Hausarbeit im globalen Wandel, Münster
- Gentner, Ulrike (Hg.) (2001): Geschlechtergerechte Ansätze in der politischen Bildung. Ergebnisse, Konzeptionen, Materialien aus dem Projekt »Gleichheit und Differenz weiblicher Engagementformen«, Bonn
- Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen
- Gieseke, Wiltrud (2001): Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 85-100
- Heck, Gerda / Spindler, Susanne (2004): »Wir wissen, dass das Ausbeutung ist« Geschlecht und Migration, Klischee und Widerspruch. In: Hertzfeldt, Hella/Schäfgens, Katrin/Veth, Silke (Hrsg.): GeschlechterVerhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, Berlin
- Helwig, Gisela / Nickel, Hildegard Maria (Hrsg.) (1993): Frauen in Deutschland 1945-1992, Bonn
- Herfel, Christine (1997): Politische Frauenbildung – Ansätze, Konzepte, Erfahrungen. <http://www.lpb.bwue.de/publikat/ppb/frauen.htm>
- Hoecker, Beate (2000): Politische Partizipation von Frauen: kein Thema für die politische Bildung? In: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 151-172
- Kolk, Sylvia (2001): Konzept zum Kompetenzerwerb in der Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 259-263
- Meuser, Michael (2000): Männlichkeit und politische Bildung – Anmerkungen aus geschlechtersoziologischer Perspektive. In: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 101-121
- Nohr, Barbara/Veth, Silke (Hrsg.) (2002): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie, Berlin
- Oechsle, Mechthild (2000): Geschlecht und Geschlechterverhältnis – keine Kategorie der politischen Bildung? in: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 53-74
- Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (2000): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren. In: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 7-28
- Parpart, Nadja (2000): Geschlecht und Kontingenz. Zur Zerstreung des anderen Geschlechts im Feminismus, Frankfurt a.M.
- Richter, Dagmar (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 197-222
- Rumpf, Mechthild/ Gerhard, Ute/ Jansen, Mechthild M. (2003): Facetten islamischer Welten. Geschlechterordnungen, Frauen- und Menschenrechte in der Diskussion, Bielefeld
- Sauer, Birgit (2000): „Trouble in politics“ – ein Überblick über politikwissenschaftliche Geschlechterforschung. In: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 123-150
- Scholz, Sylka (2004): „Hegemoniale Männlichkeit“ – Innovatives Konzept oder Leerformel? In: Hertzfeldt, Hella/Schäfgens, Katrin/Veth, Silke (Hrsg.): GeschlechterVerhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, Berlin
- Schüßler, Ingeborg (2001): Frauenbildung als erfahrungsbezogener Ansatz. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 149-166
- Wagner, Angelika C. (2001): Wirkungsgeschichte und Dokumentation eines Selbstbehauptungstrainingsprogramms für Frauen. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 193-214
- Weg, Marianne/Jurinek-Stinner, Angela (Hrsg.) (1982): Frauen lernen ihre Situation zu verändern. Was kann Bildungsarbeit dazu beitragen? München/Wien/Baltimore
-





Andrea Hapke

Interkulturelle gendersensible Bildungsarbeit Arbeit mit Frauen aus Osteuropa

»Worüber ich angefangen habe nachzudenken, ist, dass ich mich immer als Mensch gefühlt habe, und hier geht es plötzlich darum, mich als Frau wahrzunehmen. Ich habe mich plötzlich als Frau gefühlt. Dazu habe ich viele Fragen.«

Lena V., Petersburg 2001

In diesem Artikel möchte ich die geschlechterreflektierenden Faktoren in der Bildungsarbeit des Ost-West-Europäischen Frauennetzwerkes OWEN e.V. diskutieren bzw. zeigen, wie »Gendersensibilität« die Arbeit des Vereins grundlegend prägt.¹ Einleitend werde ich OWEN kurz vorstellen und Grundzüge der Seminararbeit erläutern, um diese dann konkreter unter dem Aspekt der »Gendersensibilität« zu betrachten. Abschließend werde ich einige Gedanken zu Erfahrungen und Perspektiven in der Arbeit des Vereins unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen formulieren.

Einführung

Das Ost-West-Europäische Frauennetzwerk wurde 1991 gegründet und hat sich die Stärkung der Gestaltungs- und Entscheidungsmacht von Frauen in und aus Mittel- und Osteuropa zum Ziel gesetzt.

Empowerment wird als ein Prozess verstanden, in dem Frauen als Akteurinnen sich unterstützen und sich gegenseitig befähigen, diskriminierende Machtverhältnisse in Privatsphäre, Kultur und Gesellschaft zu erkennen und zu verändern und ihre eigenen Lebensvorstellungen gemeinsam mit anderen umzusetzen.

Die Idee eines solchen Netzwerkes entstand im Ostberlin der Wendezeit und ist maßgeblich durch die Erfahrungen seiner Initiatorinnen im kurzen Herbst des Aufbruchs und der nachfolgenden Regierungszeit Lothar de Maizières geprägt. In seiner Regierung wurden die zukünftigen »OWEN-Frauen« Marina Beyer-Grasse, Katrin Wolf und Ute Göltzer beauftragt, einen Arbeitsstab für die Gleichstellung von Frauen und Männern aufzubauen. Die Erkenntnisse aus diesen sechs Monaten intensiver Arbeit formulierte Marina Beyer-Grasse folgendermaßen:

- »1. Erst jetzt zum Ende der DDR begannen wir zu verstehen, wie subtil und komplex das sozialistische Gleichberechtigungsmodell die traditionelle Diskriminierung von Frauen trotz staatlicher Frauenförderung, weiblicher Erwerbstätigkeit und frauenfreundlicher Sozialpolitik fortgesetzt hatte.
2. Wir gewannen die schmerzhaft und desillusionierende Erkenntnis, dass ein noch so großes frauenpolitisches Engagement innerhalb von

¹ Ich danke Katrin Wolf und Marina Grasse für ihre kritischen Anmerkungen.

männlich dominierten Machtstrukturen keinen Erfolg haben kann, wenn es ›draußen‹ außerhalb der Institutionen keine gewachsene frauenpolitisch bewusste soziale Bewegung gibt, und die wenigen Frauen innerhalb der Macht sich nicht gegenseitig unterstützen.

3. Unsere kurze politische ›Karriere‹ lehrte uns, dass politische Mitverantwortung nur dann gesellschaftsverändernde Wirkung haben kann, wenn sie auch mit der entsprechenden Entscheidungsmacht verbunden ist.«²

Die Idee, Chancen und Notwendigkeiten neuer Frauenbewegungen in Ost und West zu ergründen und diese zu fördern, wurde zum Gründungsmoment eines *Ost-West-Europäischen Frauennetzwerkes*. Aktivistinnen aus 19 Ländern diskutierten 1991 auf einer internationalen Konferenz Ziele und Schwerpunkte eines solchen Netzwerkes, berichteten von den Erfahrungen aus ihren Ländern, formulierten Erwartungen an das Projekt OWEN. Denn auch in den mittel- und osteuropäischen Ländern zeigte sich zunehmend, dass die Lasten der begonnenen Transformationsprozesse ungleich verteilt waren.



lungen sie haben, wie sie aufgebaut sind, wie sie arbeiten«, »konkrete neue Perspektiven umsetzen, wie Frauen sich selbst in konkreten Situationen ihrer Länder sinnvoll helfen können – ›Inseln der Hoffnung‹ bilden«. In diesem Sinne machten sich die Frauen an die Arbeit, sammelten Erfahrungen, organisierten Treffen, Konferenzen, Seminare, probierten aus ...

OWEN hatte und hat seine Geschäftsstelle in Berlin, die bis 2002 vom Berliner Senat und der Brandenburger Regierung gefördert wurde. OWEN – das ist eigentlich eine kleine Gruppe von Berliner Frauen, aber mit vielen Partnerinnen, vor allem in Mittelosteuropa. In den vergangenen Jahren wurden langfristige Seminarprojekte realisiert. Heute liegen die Schwerpunkte der Arbeit von OWEN in Mittelosteuropa (Polen, Ukraine, Russland, Kaukasus) und im eigenen Umfeld in Berlin und Brandenburg (Kurse mit russischsprachigen Zuwanderinnen, deutsch-russische Biografie- und Geschichtswerkstätten, Seminare und Werkstätten entlang der deutsch-polnischen Grenze).

Eines der ersten langfristigen Projekte OWENs begann 1996 in der Ukraine. Ziel war der Aufbau von Bildungs- und Entwicklungswerkstätten für lokale Selbsthilfe und Gemeinwesenarbeit. Frauen sollten aktiviert werden, um sich selbst zu organisieren und als Akteurinnen mit ihren eigenen Interessen und Ressourcen in die Gesellschaft einzubringen. Zum ersten Kurs in Char'kiv meldeten sich 126 Frauen an.³ Die OWEN-Trainerinnen stellten ihre Vision und Arbeitsmethoden vor. Die ukrainischen Frauen berichteten von ihrem Lebensalltag, dem Gefühl, in dieser Gesellschaft nicht mehr gebraucht zu werden und dem Wunsch nach Veränderung. Nach dem zweijährigen Kurs, in dem beide Seiten viel lernten, gründeten sich vier Frauenorganisationen, u.a. »Krona«, und es entstand ein Multiplikatorinnenteam. Gemeinsam mit diesen ging die Arbeit weiter: mit einer internationalen Konferenz in Char'kiv, einem »Train the Trainer«-Kurs in Simferopol⁴, Kursen in der Süd- und Westukraine, die Char'kiver Multiplikatorinnen und OWEN-Trainerinnen zusammen leiteten. Unter dem Dach von »Krona« laufen inzwischen eigene Fortbildungsprojekte und die Organisation ist Partnerin bei verschiedenen aktuellen OWEN-Vorhaben.

Besonders Frauen, die familiäre Verantwortung trugen, und ältere Frauen wurden schnell an den unteren Rand der Gesellschaft gedrängt. Wie in der DDR gab es auch hier keine Frauenbewegungen, die diesem Verdrängungsprozess wirksamen Widerstand entgegensetzen konnten. Im 1991 formulierten »Aufgabenkatalog« für OWEN ging es vor allem um politische Bildung und die Förderung von Selbstorganisation und Vernetzung. Erwartungen an das Projekt waren: »Kenntnisse vermitteln, wie Demokratie funktioniert«, »bewährte Technologien des Überlebens vorstellen«, »Zusammenkünfte organisieren, damit osteuropäische Frauen erfahren können, welche Art von Selbsthilfeinitiativen von Frauen für Frauen es wo gibt, welche Zielstel-

Die Bildungsarbeit

Im Folgenden sollen einige Grundzüge der Bildungsarbeit dargestellt werden, auch wenn die Seminare – in Abhängigkeit vom konkreten Ort, Thema und Ziel und natürlich von den Teilnehmerinnen und Trainerinnen – sehr verschieden sind.

Die Bildungsarbeit richtet sich an Frauen, die etwas verändern wollen: in ihrer Nachbarschaft, ihrer Stadt, ihrem Land. Die Projekte sind oft über mehrere Jahre angelegt, so dass eine langfristige Begleitung der Frauen und entstehenden Projekte möglich ist.⁴ Die Teilnehmerinnen durchlaufen verschiedene Phasen und Gruppenprozesse. Wesentlich für jede

² unveröffentlichtes Skript

³ 80 Frauen nahmen teil, da die Anzahl die Möglichkeiten des Kurses überstieg.

⁴ So war es zumindest in den letzten 13 Jahren. Mit der Streichung der finanziellen Unterstützung von OWEN durch den Berliner Senat hat eine Neuorientierung und Umstrukturierung des Vereins begonnen und sind die Möglichkeiten eingeschränkter.

Seminargestaltung ist, dass immer von den eigenen Erfahrungen der Teilnehmerinnen ausgegangen wird. Zu Beginn geht es zunächst darum, die eigenen Werte, Interessen, Fähigkeiten und Wünsche zu erkennen und die »inneren« und »äußeren« Barrieren für die Umsetzung der eigenen Lebensvorstellungen herauszufinden. Die individuellen Erfahrungen werden immer in Bezug gesetzt zu gesellschaftlichen Strukturen. Viele Seminarbausteine dienen dem Erkennen der Zusammenhänge zwischen individueller Erfahrungs- und Lebenswelt und der konkreten gesellschaftlichen Realität vor Ort. Das »Ich« wird im Zusammenhang mit dem »Du« (der Nachbarin, der Trainerin ...) und dem »Wir« (der Gruppe) betrachtet. Der Prozess der individuellen Standortbestimmung wird durch gruppenbildende Prozesse begleitet, da letztendlich die Herausbildung oder Stärkung kollektiver Handlungsfähigkeit, das Entwickeln gemeinsamer Strategien angestrebt wird. Langfristiges Ziel der Seminare ist es, dass die Teilnehmerinnen ihre Erfahrungen weitergeben, z.B. dass sie eigene Seminare durchführen, die wiederum andere Frauen zur Selbstorganisation ermutigen oder durch Projekte und Vorhaben Beispiele für andere Frauen sind, sich zu engagieren (»Inseln der Hoffnung«).

Grundsätze der Bildungsarbeit:

- **partizipatorisch:** Jede soll zu Wort kommen, ihre Meinungen einbringen, den Lernprozess mitgestalten. Es wird von Anfang an Eigeninitiative gefordert. Ihr Wissen, ihre Kreativität und ihre Ideen gestalten den Verlauf der Seminare mit.
- **erfahrungsorientiert:** Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und der Leiterin sind die Basis des Lernprozesses.
- **emanzipatorisch:** Thema und Methoden des Seminars sind nicht das Ziel des gemeinsamen Lernens, sondern ein Mittel, damit die Teilnehmerinnen persönlich und gemeinsam ihre eigenen Wege finden.
- **prozessorientiert:** Der Gruppen- und Lernprozess ist Teil des Seminars, wird reflektiert und bestimmt den Verlauf des Seminars mit.

Die konkreten Methoden – wie Rollenspiele, Collagen, warming up, Feedback, Kleingruppenarbeit – werden in Abhängigkeit von Ziel und Thema ausgewählt. Es sind Methoden, bei denen die Erfahrungen, Gefühle und Wahrnehmungen der Teilnehmerinnen ernst genommen und sichtbar gemacht werden.⁵

Gendersensible Faktoren in der Bildungsarbeit

Einleitend möchte ich kurz mein Verständnis von *Gender* und *Gendersensibilität* formulieren.

Gender meint Geschlecht als kulturell und sozial konstruierte Identitätskategorie. Eine Betrachtung von Geschlechtsidentitäten ist dabei nicht denkbar ohne eine Betrachtung der Geschlechterverhältnisse, die sich unter den Bedingungen von Zweigeschlechtlichkeit und Zwangsheterosexualität vor allem als Beziehungen zwischen Frauen und Männern gestalten.

Gendersensible Ansätze sind für mich ganz allgemein erst einmal solche, in denen Geschlechter und Geschlechterbeziehungen als Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse thematisiert, reflektiert und kritisiert bzw. in Frage gestellt werden.

Für die Betrachtung gibt es zwei Ebenen: Gendersensibilität im politischen und visionären Ansatz von OWEN überhaupt und in der damit verbundenen Gestaltung der Seminararbeit.

OWENs Bildungsarbeit ist Arbeit mit Frauen. Sie ist an Frauen als zivilgesellschaftliche Akteurinnen gerichtet. Damit ist bereits eine genderpolitische Sichtweise wie auch Forderung verbunden: nämlich Frauen als gesellschaftliche und als zivilgesellschaftliche Akteurinnen überhaupt wahrzunehmen.

Ziel ist, dass sie sich selber als Akteurinnen sehen und in der Öffentlichkeit als solche wahrgenommen werden. Ebenso ist es Anliegen der Seminararbeit, dass Frauen sich ihrer Rechte und Pflichten als Bürgerinnen bewusst werden und den Wert des eigenen Beitrags zur Gesellschaft erkennen. Hier geht es neben Bewusstseinsarbeit auch um Aufklärung, das Verschaffen von Informationen über Rechte und Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung, mit dem Ziel, ihre Position in Familie, Nachbarschaft und Gesellschaft zu stärken.

Im Ansatz von OWEN werden Frauen als Teil einer sozialen Gruppe gesehen, deren Lebensrealitäten oft verdeckt und deren Interessen und Bedürfnisse unterdrückt sind. Dabei liegt das Bewusstsein für soziale Unterschiede zwischen Frauen dem Konzept bereits zugrunde, da vor allem unterprivilegierte Frauen erreicht werden sollen. Unterschiede erfahren große Wertschätzung. Ausgangspunkt des Interesses und Grundlage der Seminare sind die unterschiedlichen Realitäten, Erfahrungen, Wahrnehmungen der konkreten Teilnehmerinnen. Die Unterschiede sollen – auch wenn es manchmal schwer fällt – als Grundlage für ein konstruktives

⁵ Ein Handbuch zu Methoden der Seminararbeit ist ab Anfang 2004 bei OWEN erhältlich.

Verhandeln von verschiedenen Interessen und produktive Zusammenarbeit erkannt und genutzt werden.

Gendersensibilität in der Gestaltung der Seminararbeit

Ich möchte im Folgenden darstellen, wie in OWEN-Seminaren bereits grundlegend ein Rahmen für die Wahrnehmung, Diskussion und Infragestellung von Gender geschaffen wird. Danach zeige ich Möglichkeiten, Gender im Rahmen der Identitäts- und Bewusstseinsarbeit zu reflektieren und stelle spezielle Seminarbausteine zu Gender vor.

Der Ansatz von OWEN kann allgemein als herrschaftskritischer Ansatz bezeichnet werden. Die Anregungen für Methodik, Theorie und Praxis kommen aus verschiedenen emanzipatorischen sozialen Bewegungen: aus der Selbsthilfebewegung und Befreiungspädagogik, aus der Alphabetisierungsbewegung nach Paulo Freire, aus Armenbewegungen des Südens, der Gemeinwesenorganisation (Community organizing), Nachbarschaftsbewegungen und schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA, der interkulturellen Kommunikation und der Friedensforschung und -bewegung. Owen nutzt Methoden der dialogischen und interkulturellen Bildung, der Biografiearbeit und Methoden der Selbstreflexion und Selbsterfahrung aus der feministischen Bewegung. Dabei ist der Fokus breiter angelegt, als »nur« auf Geschlechterdifferenz gerichtet. Genauso wie Geschlechtsidentität spielen der sozialökonomische und kulturelle Hintergrund eine Rolle.

In allen Ansätzen geht es darum, die TeilnehmerInnen zu befähigen ihre Erfahrungen ernst zu nehmen und zur Basis der gemeinsamen Lernarbeit werden zu lassen. Hierbei werden jedoch die TeilnehmerInnen nicht als machtlose Opfer und alle gleich erfahren. Im Gegenteil, auch ein Seminar ist kein machtfreier Raum, und das wird thematisiert und erfahrbar gemacht. Zum Beispiel findet der Prozess der Aushandlung von Seminarregeln oft sehr bewusst statt. Jede Teilnehmerin überlegt sich vier für sie wichtige Regeln für die gemeinsame Seminararbeit und muss sich nun in kleineren Gruppen über diese verständigen. Über mehrere Stationen einigen sich so alle Teilnehmerinnen auf eine bestimmte Anzahl von Regeln, wobei es den einzelnen nicht gelingen wird, alle »durchzubringen«. Wichtig ist die anschließende Reflexion über den Aushandlungsprozess, dass jede sagen kann, wie sie sich fühlt, wie die Zusammenarbeit mit den anderen war, ob sie schnell auf die Vorschläge der anderen eingegangen ist oder vielleicht die anderen schnell auf ihre.

Die Auseinandersetzung mit Macht und Hierarchien ist m.E. ein wichtiger Ausgangspunkt für das Hinterfragen von Genderhierarchien.

Ähnlich wird das Bewusstsein für die Subjektivität von Wahrnehmung geschärft, z.B. in Feedbackübungen, in Seminarbausteinen zum Selbstbild und Fremdbild. Es wird deutlich, dass Wahrnehmung viel mit eigenen Wertvorstellungen, biografischen Erfahrungen, soziokulturellen Hintergründen und gesellschaftlichen Strukturen zu tun hat, und es wird eine Seminaratmosphäre geschaffen, die Sensibilität für Differenzen und Gemeinsamkeiten schafft und in der Differenzen Wertschätzung erfahren. In der Soziometrie z.B. werden durch die wechselnde Einordnung in verschiedene Untergruppen die vielfältigen Beziehungen innerhalb einer Gruppe sichtbar. Die Teilnehmerinnen erleben räumlich ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den anderen, erfahren, dass ihr Platz in der Gruppe beweglich und veränderbar ist. In den Gesprächen der Trainerin mit den Frauen über ihre jeweilige Zugehörigkeit kann diese ihre Wertschätzung der Differenzen und der Vielfalt vermitteln.

Die Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen ist wesentlicher Teil der Identitäts- und Bewusstseinsarbeit. Die Seminarmethoden fördern eine Analyse des Verhaltens, der Gefühle, der persönlichen Strategien, wobei oft geschlechtsspezifisches, rollenstereotypes Verhalten erkennbar und somit der Reflexion zugänglich wird. Die Frage nach den »inneren« und »äußeren« Barrieren für die Umsetzung der eigenen Lebensvorstellungen führt zu der Frage, was diese Grenzen mit Geschlechtsidentität, mit dem »Frau-Sein« zu tun haben. So kann darüber gesprochen werden, wie gesellschaftliche Strukturen und sozial und kulturell bedingte Erwartungen individuelles Verhalten prägen. Gleichzeitig geht es aber auch um ein Bewusstwerden der verinnerlichten Normierungen. So ist z.B. bei Rollenspielen oder anderen Seminarübungen festzustellen, dass bestimmte Gefühle wie Wut, Aggression, Hass abgespalten werden. Beim Nachforschen zeigt sich, dass die Frauen verinnerlicht haben, dass sie keine negativen Gefühle haben dürfen. Sie richten deshalb Aggression und Wut nicht nach außen, sondern nach innen, gegen sich selbst. Wenn durch das Ernstnehmen der eigenen Bedürfnisse bereits ein Rahmen für die Infragestellung solcher unausgesprochener Normen geschaffen wurde, kann hier durch Nachfragen ein Zusammenhang zu gesellschaftlich und kulturell bedingten Geschlechterkonstruktionen hergestellt werden. Deshalb ist ein sehr wichtiges Element der Seminare, auf diese Wertungen, seien es Ab- oder Aufwertungen, hinzuweisen und einen Lernraum zu schaffen, der zu Positionierungen ermutigt, aber Urteile vermeidet. Natürlich ist das nicht immer einzuhalten und die Urteile spielen sich in den Köpfen der Frauen sowieso ab. Aber allein

die Aussage der Leiterin, dass es keine »schlechten« Gefühle gibt, schafft oft erst Verblüffung und dann Erleichterung. Oder die Erlaubnis, alles einbringen zu können und das Vertrauen darauf, dass die Gruppe auch Traurigkeit, Wut und Unfertiges aushält und mittragen kann, ist bereits ein erster Schritt.

Ein Zusammenhang zur geschlechtsspezifischen Sozialisation wird ebenfalls bei Themen und Praktiken des Gebens und Nehmens relevant. Zum Beispiel nach Runden, in denen die Aufgabe ist, der Nachbarin positives Feedback zu geben, wird anschließend nachgefragt, was leichter war: das Feedback geben oder das Empfangen. Oft kommen dann als Antwort »Das Geben ist leichter« oder Aussagen wie »Ich ertrage es nicht, soviel Gutes über mich zu hören« oder »Ich fühle mich wie beschenkt, aber so gut bin ich eigentlich gar nicht.« Hier bietet sich ein Ansatzpunkt, um gemeinsam über Gründe für dieses Erleben nachzudenken.

Das heißt nicht, dass immer und ständig Gender thematisiert und reflektiert wird. Ob solchen Ansätzen oder Beobachtungen nachgegangen wird, hängt immer von der Seminarsituation, dem jeweiligen Thema und Anliegen ab.

In den meisten Seminaren gibt es jedoch auch spezielle »Gender-Bausteine«. Die OWEN-Trainerinnen arbeiten dabei wenig mit theoretischen Ansätzen, sondern gehen von den Beobachtungen bei den Seminaren aus, setzen auch hier bei den Erfahrungen der Frauen selber an. Ausgehend von einfachen Fragen, versuchen sie, persönliche Erfahrungen und Beobachtungen in einen strukturellen, kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen: Wie verhalte ich mich als Frau oder Mann? Was macht das mit uns? Wer schreibt uns diese Rollen zu? Wie übernehmen wir diese Rollen? Was machen wir mit Frauen oder Männern, die diesen Rollen nicht entsprechen? Beispielhaft sind die Themen und Fragestellungen des Bausteins »Macht und Ohnmacht – Frauen und Politik« während des Seminars mit russischsprachigen Zuwanderinnen. Bei einem Seminar zu »Kultur und Konflikt« mit Teilnehmerinnen aus Dagestan, Deutschland, Russland, Tschetschenien und der Ukraine zeigten die Teilnehmerinnen z.B. in lebenden Bildern, wie sie das Verhältnis von Männern und Frauen in ihren Ländern sehen. Die Reflexion fängt dabei schon beim Nachdenken über die Aufgabenstellung an, geht weiter bei der Arbeit in den Kleingruppen, wo der Frau aus einer anderen Kultur das Bild erklärt, möglicherweise auf erstaunte Nachfragen geantwortet werden muss – und dabei darf gelacht werden! Gelacht über unsere Versuche, Rollen auszufüllen, aus ihnen herauszufallen oder uns in die andere hineinzusetzen.

Aktuelle Projekte

Wie bereits erwähnt, unterliegt die Arbeit von OWEN momentan einigen Umstrukturierungen und Neuorientierungen. Vor dem Hintergrund reduzierter Förderungen durch öffentliche Geldgeber und saisonaler Förderschwerpunkte privater Stiftungen sowie zunehmender Dominanz marktwirtschaftlicher Effizienzkriterien auch im dritten Sektor scheint eine Analyse der neuen Bedingungen von zivilgesellschaftlicher Arbeit sowie der Arbeit von Frauenorganisationen notwendig. Die veränderten politischen Rahmenbedingungen und die Erfahrungen der zurückliegenden Jahre werfen neue Fragen auf für eine generationenübergreifende Bildungsarbeit zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements von Frauen und dessen Einfluss auf politische Entscheidungen und wirtschaftliche Entwicklungen. Die Analyse dieser Bedingungen, der Erfahrungen der vergangenen Jahre und die Ausarbeitung neuer Strategien hat bei OWEN gerade begonnen. Abschließend sollen einige – notwendig fragmentarisch bleibende – Gedanken zu Perspektiven und möglichen Richtungen der Arbeit formuliert werden.

- Eine der wesentlichen Erfahrungsquellen der vergangenen Jahre bildet die interkulturelle Zusammenarbeit und Bildungsarbeit des Vereins. Aktuell gewinnen Ansätze und Fragen der zivilen Konfliktprävention und -bearbeitung immer stärker an Bedeutung. In der Arbeit von OWEN kommen zunehmend Akteurinnen aus unterschiedlichen Kulturen zusammen, wobei die konkreten Anliegen und die Entwicklung von Handlungsstrategien im Vordergrund stehen, gleichzeitig dabei aber auch ein Austausch über historisch und kulturell unterschiedlich geprägte Diskurs-, Identitäts- und Handlungsmuster stattfindet. Der Schwerpunkt der Arbeit verlagert sich zur Arbeit mit »Frauen als Akteurinnen des europäischen Zusammenwachsens« und zur »Förderung des interkulturellen Dialogs, der Friedensarbeit und zivilen Konfliktbearbeitung«.⁶
- Im September hat ein zweiter Kurs mit russischsprachigen Zuwanderinnen begonnen, an dessen Organisation sich Frauen aus dem ersten Kurs beteiligen. Ebenso arbeiten wir mit Teilnehmerinnen des ersten Kurses zusammen bei der Durchführung einer Reihe von Biografie- und Geschichtswerkstätten, bei denen Brücken zwischen Zuwanderinnen und sogenannten »einheimischen« Frauen über das Erzählen ihrer Kindheits- und Jugenderinnerungen entstehen. Migrantinnen machen immer wieder die Erfahrung, dass ihre Wertvorstellungen und Handlungsmuster, die sie in einem anderen gesellschaftlichen Gefüge herausgebildet haben, hier in Deutschland nicht mehr passen. Diese Erfahrung teilen sie auf unterschiedliche Weise jedoch auch mit ostdeutschen Frauen und mit Migrantinnen

6 Die gleichnamige Projektreihe wird zur Hälfte vom Bundesministerium für Soziales, Frauen und Jugend gefördert.

aus anderen Ländern. In den Werkstätten geht es um ein zukunftsorientiertes Erinnern aus der Perspektive des Subjektes, der Akteurin und um das Ableiten von Lebens- und Handlungsstrategien im Kontext von biografischen Faktoren, gesellschaftlicher Kultur und gesellschaftlichen Strukturen. Eine Erweiterung der Perspektive durch die Einladung auch türkischstämmiger und polnischer Migrantinnen ist geplant.

- In Russland und der Ukraine geht es inzwischen weniger um die Entstehung von Selbstorganisation als um die methodische Unterstützung bereits existierender zivilgesellschaftlicher Organisationsformen. Aus einer Anfrage der Petersburger »Soldatenmütter«, die die Methoden und Ansätze ihrer Arbeit reflektieren wollten, entwickelte sich eine neue Form der Zusammenarbeit. Im November 2001 begann eine Seminarreihe zur »Verbindung

von Vision und Methoden in der Bildungsarbeit«, bei der Frauen aus sehr unterschiedlichen Organisationen, Ländern und Kulturen zusammen kommen: Vertreterinnen der »Soldatenmütter«, der Frauenorganisation »Krona« aus Char'kiv und verschiedener Friedensinitiativen im Nordkaukasus. Auch hier geht es zunehmend um Themen wie »Kultur und Konflikt«.

In Char'kiv und in St.Petersburg fanden 2002 und 2003 Grundlagenseminare zu Methoden der Biografiearbeit statt, um die Ukraine und Russland in das internationale Bildungs- und Forschungsprojekt »Frauengedächtnis – auf der Suche nach dem Leben und der Identität von Frauen im Sozialismus« einzubeziehen.

Aktuelle Informationen zu OWEN sind zu finden unter <http://www.owen-frauenetzwerk.de>



Ausgewählte Bausteine des Kurses »Multiplikatorinnen für Integrationsarbeit« mit russischsprachigen Zuwanderinnen

Der Kurs fand von April bis Dezember 2002 statt. An ihm nahmen ca. 25 Frauen teil, die sich zwei ganze Tage in der Woche über einen Zeitraum von neun Monaten trafen. Ziel war die Förderung von Selbstorganisation und Integration. Die Bausteine sind zum Teil übergreifend oder wie z.B. die Projektentwicklung parallel zum ganzen Kurs angeordnet. In jedem Baustein geht es um die Wahrnehmung der Einzelnen/ des Individuums in Wechselwirkung mit kulturellen und strukturellen Prozessen.

1. Kennenlernen, Identität, Grundlagen interkultureller Zusammenarbeit

- Biografische Arbeit – Identität – Eigene Bedürfnisse, Fähigkeiten und Wünsche
- Was ist das – Kultur? Kultur als Beziehungsmodell – Dimensionen der Kultur und ihre Auswirkungen auf Begegnungen und Zusammenarbeit – Zusammenhänge herstellen zu individuellen Erfahrungen

2. Lernen als Erwachsene

- Erinnern an entscheidende Lernsituationen
- Eingeübte Lernmuster – Pädagogik der Befreiung (nach Freire) – Verhältnis Lehrende und Lernende
- Methoden partizipatorischer Bildungsarbeit
- Profil einer Multiplikatorin

3. Migration, Integration – Selbsthilfe als Ansatz für Integration

- Begriffsklärung »Integration« und »Migration« – Persönliche Erfahrungen
- Meine Fähigkeiten und Ressourcen – Persönliche Strategien der Integration
- Was ist eine Gruppe? – Gruppenregeln und Möglichkeiten der Zusammenarbeit
- Mediation – eine Form interkultureller Konfliktarbeit
- Strukturelle Zusammenhänge: Auswirkungen der Migrationspolitik auf »Einheimische« und ZuwanderInnen – Migrationspolitik in Deutschland im Wandel lokale Standortanalysen: Welche Strukturen gibt es? – Ausländer- und Integrationsbeauftragte auf unterschiedlichen Ebenen

4. Öffentlichkeitsarbeit

- Ausstellung, Artikel
- Veranstaltung zur Eröffnung der Ausstellung
- Videofilm über den Kurs

5. Selbsthilfe und Gemeinwesenarbeit

- Emanzipatorische Selbsthilfe als Handlungskonzept selbstbestimmter Interessenvertretung
- Meine Nachbarschaft: Vereine, Institutionen – Meine Stadt: Was gibt es in Berlin, was ist interessant für mich?
- Zivilgesellschaft als Ort des Handelns – Begriffsklärung

6. Projektentwicklung (Methoden und Umsetzung eines kleinen Projektes)

7. Macht und Ohnmacht – Frauen und Politik

- Frauenrollen: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der alten und neuen Heimat
- Wozu Gleichstellungsbeauftragte? Formen institutioneller Frauenförderung und ihre Grenzen
- Was ist Politik für mich als Migrantin in Berlin?
- Menschenrechte, Frauenrechte, Recht auf Einwanderung

Susanne Jasper, Anja Willmann, Dorothee Wolf

»Von einer Frau lassen wir uns überhaupt nichts sagen!«

Geschlechtergerechtigkeit in der Jugendbildungsarbeit der IG Metall

Geschlechterverhältnisse: Kein Thema für eine politische Organisation, deren Primärzweck es ist, die Interessen der abhängig Beschäftigten in einer stark männerdominierten Branche zu vertreten? Sicher ist die Relevanz von Geschlechterfragen nicht jedem Mitglied unmittelbar einsichtig und in gewerkschaftlichen Zusammenhängen nicht immer leicht zu vermitteln. Gerade in der IG Metall ist es unseres Erachtens wichtig und sinnvoll, ein Bewusstsein für die Relevanz von Geschlechterfragen herzustellen. Schließlich ist sie eine Organisation, die traditionell den Kampf für ArbeitnehmerInneninteressen mit einer emanzipatorischen Perspektive verbindet, indem sie für den Abbau gesellschaftlicher Diskriminierungen eintritt. Wenn eine Gesellschaft mit wirklicher Freiheit und Gleichheit für alle das Ziel ist, muss das Geschlechterverhältnis als eine Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit mit in den Blick genommen werden. Mit ihrer Größe und Kampffähigkeit ist die IG Metall zudem eine wichtige politische Kraft, die sich aktiv und effektiv für Geschlechtergerechtigkeit einsetzen kann.

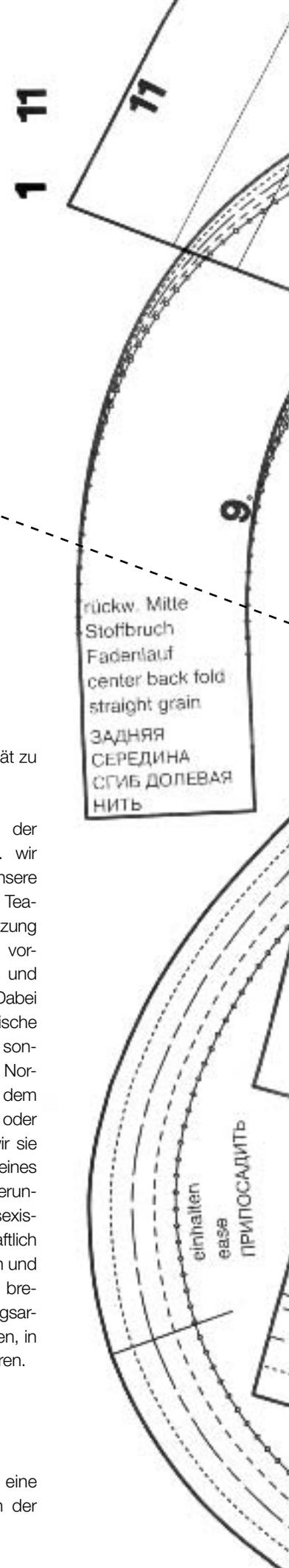
Wie im folgenden deutlich wird, sind die Bemühungen, die Geschlechterdimension zu thematisieren und ein Problembewusstsein dafür zu schaffen, jedoch keineswegs vergebens, sondern fallen vielfach auf fruchtbaren Boden. Ein zentraler Ort, der auch die Grundlage für die politischen Auseinandersetzungen bildet, ist die Bildungsarbeit. Natürlich lässt sich durch Bildungsarbeit alleine noch keine Gleichberechtigung verwirklichen. Hier bestehen nach unserer Erfahrung jedoch Möglichkeiten, unter

Mitgliedern und FunktionärInnen mehr Sensibilität zu schaffen.

Wir, die Autorinnen, sind ehrenamtlich in der Jugendbildungsarbeit der IG Metall aktiv, d.h. wir führen selbst Seminare durch und reflektieren unsere Praxis mit anderen haupt- und ehrenamtlichen TeamerInnen. Einige Ansätze zur konkreten Umsetzung von mehr Geschlechtergerechtigkeit wollen wir vorstellen und damit zur Nachahmung, Diskussion und zur Reflexion weiterer Möglichkeiten anregen. Dabei fokussieren wir nicht auf Extremfälle wie sexistische Übergriffe und Eskalationen von Chauvinismus, sondern konzentrieren uns auf die gesellschaftliche Normalität und das Alltagsverständnis vieler, nach dem Geschlechterkonflikte nicht existent, irrelevant oder Scheinprobleme sind. Die Bildungsarbeit, wie wir sie verstehen, ist nicht nur »antisexistisch« im Sinne eines Gegensteuerns gegen frauendiskriminierende Äußerungen und Vorfälle, sondern gleichzeitig »nicht-sexistisch«. Der Anspruch dabei ist, die gesellschaftlich akzeptierte Diskriminierung in den Blick zu rücken und mit der geschlechterungleichen Normalität zu brechen. Als Utopie verbinden wir mit unserer Bildungsarbeit eine Gesellschaft freier und gleicher Individuen, in der keine Geschlechterunterschiede mehr existieren.

Voraussetzungen und Schwierigkeiten

Unter welchen Rahmenbedingungen findet eine Bildungsarbeit statt, der daran gelegen ist, in der



IG Metall auch mit Geschlechterverhältnissen umzugehen? Der Frauenanteil unter den Mitgliedern der IG Metall lag 2003 bei 18,5% und somit unterhalb des Anteils der im Metallbereich beschäftigten Frauen von 21,8%. Trotz des erklärten Willens zur Chancengleichheit innerhalb der Organisation nimmt der Frauenanteil in leitenden Funktionen stark ab. Unter den hauptamtlichen IG-Metall-Beschäftigten sind nur wenige Frauen zu finden, im Verwaltungsbereich dagegen kaum Männer. In der IG Metall reproduziert sich somit – nicht anders als in den anderen Gewerkschaften – die gesellschaftlich ungleiche Aufgaben- und Machtverteilung zwischen Frauen und Männern.

Der Bildungsarbeit kommt als Bereich des direkten Kontaktes zwischen Organisation und Mitgliedern (bzw. auch potenziellen Mitgliedern) eine Art Fensterfunktion zu: Teilnehmende machen hier ihre ersten Erfahrungen mit Gewerkschaft und setzen sich in der Bildungsarbeit mit der Organisation und ihren Zielen auseinander. Das Bild, das sie sich hier von ihr machen, wird vor allem von Jugendlichen vielfach auf die gesamte Organisation übertragen. Somit ist es auch über die unmittelbare Seminarsituation hinaus relevant, welches Bild jungen Frauen und Männern hier von »ihrer« Gewerkschaft vermittelt wird, welche Inhalte auf der Tagesordnung stehen, wie im Seminar gearbeitet wird und welche Verhaltensweisen während der Seminarzeiten, aber auch im Freizeitbereich dominant sind.

Wir beziehen uns hier in erster Linie auf die ein- und zweiwöchigen Grundlagenseminare der IG-Metall-Jugendbildung (Jugend I, JAV-Seminar, Jugend II und Jugend III), vor allem auf das Jugend-I-Seminar. Dies ist das Einstiegsseminar für jugendliche Auszubildende, die i.d.R. noch gar keine Gewerkschaftsanbindung haben und in dem einwöchigen Seminar nicht selten ihre erste intensivere Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Themen führen. Die Seminare werden in Teams von mindestens zwei, meist drei TeamerInnen durchgeführt, die im Jugend-I-Bereich überwiegend ehrenamtlich sind; aber auch IG-Metall-Beschäftigte teamen mitunter solche Seminare. Entsprechend dem Mitgliederanteil der IG Metall im Jugendbereich ist die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmenden männlich. Eine prototypische Konstellation wären zwei bis drei Frauen bei einer Gruppengröße zwischen 15 und 25 Personen; an vielen Seminaren nehmen keine Frauen teil. Auch die Teamenden sind in der Mehrheit Männer, die je nach Erfahrungshintergrund eine

unterschiedliche Sensibilität für Geschlechterverhältnisse in Gesellschaft und Gewerkschaften sowie für ihr eigenes Rollenverhalten aufweisen.¹ Wir gehen hier von Seminaren aus, an denen hauptsächlich Männer beteiligt sind, und zeigen auf dieser Grundlage Ansätze für eine Bildungsarbeit auf, die die Existenz von Geschlechterkonflikten nicht ausblendet.

Durch die Dominanz von Männern in Seminaren, aber auch aufgrund der Fixierung von Gewerkschaften auf Erwerbsarbeit sowie den vermeintlichen »Hauptwiderspruch« zwischen Kapital und Lohnarbeit orientieren sich viele Seminare tendenziell an der Lebensrealität männlicher Arbeitnehmer, die eine Vollzeitbeschäftigung ausüben oder anstreben. Wer das Seminar allein nach den Erwartungen der Zielgruppe ausrichtet, würde wohl kaum auf die Idee kommen, die gesellschaftliche Notwendigkeit unbezahlter (Haus-) Arbeit zu thematisieren, die hauptsächlich von Frauen geleistet wird und z.T. eine Zusatzbelastung zur Erwerbsarbeit ist. Gleiches gilt für die Abhängigkeit von einem erwerbstätigen (Ehe-) Mann, in der sich nicht- oder teilzeitverdienende Frauen befinden. Eine Thematisierung von Geschlechterverhältnissen im Seminar liegt allenfalls anhand der offensichtlichen und nicht zu leugnenden Diskriminierung von Frauen am Arbeitsmarkt nahe. Dabei besteht aber wiederum die Gefahr, dass dies als »Frauenproblem« registriert wird. Die Verstrickung der männlichen Kollegen in die Ausbeutung weiblicher Arbeitskraft (»Du kannst das doch viel besser, Schatz«) wird selten aufgedeckt. Noch weniger liegt es für viele Teilnehmende bzw. Teamende nahe, Rollenverhalten oder Erwartungen, die sie an Partnerschaft und Familie haben, in Frage zu stellen. Der Zusammenhang zwischen dem »Privaten« (eigenem Rollenverhalten etc.) und der offensichtlichen Diskriminierung von Frauen wird nicht gesehen.

So werden in Teilen der Praxis gewerkschaftlicher Bildung Normalitätskonstruktionen der Geschlechter, wie sie beispielsweise im Betrieb oder in der Gewerkschaft erlebt werden, im Seminar genauso etabliert. Dafür sind die pädagogischen MitarbeiterInnen im Team mit verantwortlich, indem sie dazu beitragen, dass die vielfältigen Machtbeziehungen, die Arbeit und Leben der Teilnehmenden strukturieren, im Seminar reproduziert und verfestigt werden (»heimliche Lehrpläne«). Sei es aus Zeitmangel, wegen des angenommenen Desinteresses der Teilnehmenden oder aufgrund eines geringen Problembewusstseins: Vor allem in grundlagenbildenden Seminaren wie dem Jugend-I-Seminar werden

¹ Die Problematik der zahlenmäßigen Dominanz von Männern in Seminaren ist nicht Hauptgegenstand dieses Artikels, auch wenn es sicherlich Möglichkeiten gäbe, auf eine Erhöhung des Frauenanteils hinzuwirken (beispielsweise durch die Art der TeilnehmerInnenwerbung und eine konsequente Quotierung der Teams).

Geschlechterverhältnisse häufig ganz ausgeblendet oder nur am Rande gestreift. Die gesellschaftliche Normalität des Nichtthematizierens der sozialen Praxis und Wirklichkeit von Frauen schlägt sich so auch in Seminaren nieder.

Die Geschlechterdimension im Seminar: einige Praxiserfahrungen

Um eine ungefähre Vorstellung der Bildungsarbeit in der IG Metall unter geschlechtsspezifischen Aspekten zu ermöglichen, skizzieren wir einige Situationen, die Bestandteil unserer Erfahrungen sind und an denen sich der Umgang der Geschlechter miteinander auf Seminaren veranschaulichen lässt. Dabei geht es uns nicht um Stereotypisierungen. Auch soll nicht der Anschein erweckt werden, jedes Seminar verlief nach demselben Muster und brächte nicht seine eigenen, spezifischen Konstellationen mit sich. Dennoch gibt es unzweifelhaft Strukturen, die sich über Einzelfälle hinaus verallgemeinern lassen. Wir konzentrieren uns hier bewusst auf unsere persönlichen Seminarerfahrungen.²

>>> Arbeitsgruppen und Plenum

Stellt z.B. eine geschlechtergemischte AG ein Ergebnis im Plenum vor, ist mit sehr großer Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass die Wandzeitung oder Folie von einer Frau gestaltet worden ist. Präsentiert wird sie dagegen von einem Mann. Nachfragen seitens des Teams ergeben in solchen Fällen meist, dass die Frau die Gestaltung aufgrund ihrer schöneren Handschrift oder ihrer Fähigkeit zum Zehnfingertippen freiwillig übernommen hat, während sie selbst kein Interesse daran hatte, die Präsentation zu übernehmen. Wenn – was der Regelfall ist – Frauen aus kaufmännischen und Männer eher aus gewerblichen Ausbildungsbereichen kommen, sind sie zudem in puncto Textverständnis und Fragebearbeitung oft geübter. So übernehmen sie (insbesondere in Arbeitsgruppenphasen, wenn das Team nicht dabei ist) einen größeren Teil der Arbeit. In Plenumsdiskussionen sind sie nicht selten mit dominantem männlichen Redeverhalten konfrontiert. Oftmals folgt als Reaktion darauf, dass sich Frauen weniger in die Diskussion einbringen, weil sie nicht darum kämpfen wollen, zu Wort zu kommen. So dominieren eher Themen, die Männern am Herzen liegen. Es kommt aber auch vor, dass Frauen, vor allem Jugendvertreterinnen, sehr selbstbewusst auftreten und sich stark beteiligen. Sie zu bremsen, ist nach unserer Erfahrung kaum nötig, da sie ihre Beiträge von sich aus nicht zu dominant platzieren und selbst Rücksicht auf andere nehmen, die sich beteiligen wollen.

>>> Teamende und Teilnehmende

Auch für das Team – das im Idealfall aus Männern und Frauen zusammengesetzt ist – sind Geschlechterkonflikte nicht irrelevant. Die Rolle als Teamerin ist mit größeren Schwierigkeiten verbunden als jene eines Teamers. Schließlich sind viele TeilnehmerInnen zu Seminarbeginn erst einmal überrascht, dass eine Frau vor ihnen steht, die sie als Seminarleiterin akzeptieren sollen. Dies ist mit der Anforderung verbunden, zu respektieren, womit sie sie inhaltlich konfrontiert und worum sie sie in organisatorischer Hinsicht bittet. Entsprechend können Abwehrhaltungen aufkommen, die sich nicht gegen die Teamerin als Person richten. Sie beruhen auf der Tatsache, dass Semierteilnehmende in den seltensten Fällen Erfahrungen mit selbstbewussten und ihnen hierarchisch übergeordneten Frauen gemacht haben und mit dieser Situation nicht vertraut sind. So ist es nicht ungewöhnlich, dass gegen die Teamerin rebelliert wird, bevor sie selbst irgendeinen Anlass dazu gegeben hat: zum Beispiel, wenn beim ersten Betreten des Seminarraums der freundliche Hinweis, dass »dort noch Plätze frei« sind, mit der ironischen Frage quittiert wird, wo sie sich denn hinsetzen dürften. Der Unterton dabei ist deutlich: »Von einer Frau lassen wir uns gar nichts sagen!« Auch unabsichtlich können Abwehrhaltungen zum Ausdruck kommen, etwa indem sich Teilnehmende mit seminartechnischen Fragen gewohnheitsgemäß nur an den Mann bzw. die Männer des Teams wenden.

Durch diese Voreingenommenheiten hat es eine Frau im Team schwerer als männliche Teamer, von den TeilnehmerInnen ernst genommen zu werden und sie wird möglicherweise in den ersten Tagen des Seminars um Akzeptanz kämpfen. Das kann auch ein Konkurrenzverhältnis zwischen den verschiedenen Personen des Teams erzeugen oder verstärken. Eine besonders komplizierte geschlechtsspezifische Asymmetrie tritt auf, wenn (was Profis der Bildungsarbeit seltener passiert) den Teilnehmenden gegenüber deutlich wird, dass das Team über eine konzeptuelle Frage nicht einig ist und sich abstimmen muss. Die Solidarität der Gruppe ist in solchen Fällen tendenziell auf der Seite des Mannes, der bedauert wird, wenn die Frau Recht hat oder sich gegen ihn durchsetzt. Erhält umgekehrt er in einem Streitfall Recht, wird das hingegen – von Teilnehmern wie Teilnehmerinnen – als normal angesehen bzw. fällt der Gruppe gar nicht auf. Auch die Zusammenarbeit innerhalb des Teams kann geschlechtsspezifische Strukturen aufweisen. Klassisch bedeutet dies: Die Frau übernimmt die sogenannten Warm-Ups, sorgt für eine gute Atmosphäre, fertigt Kopien an und teilt sie aus, während der Mann Diskussionen leitet und Inputs wie Tafelbilder übernimmt.

2 Für eine gründlichere Bestandsaufnahme verweisen wir auf das Buch von Gertrud Hogestadt (1997), die ähnliches berichtet.

Auch Provokationen gegen die Teamerin sind an der Tagesordnung. Sie sind u.a. Ausdruck der sexuellen Orientierungsphase in der Pubertät und häufen sich, wenn eine junge Frau im Team ist, mit der die Teilnehmer zu flirten versuchen. Seien es im Seminarraum platzierte Kondome, Pornos bzw. Unterwäsche oder sexuelle Anspielungen in der Vorstellungsrunde wie z.B.: »Meine liebste Sexposition ist die Reiterstellung«. Wie die Teamerin darauf wohl reagiert, wird mit besonders großer Spannung erwartet. Und sie ist es meist auch, die solche Vorkommnisse als besonders belästigend empfindet.

Was tun? Erfahrungen, Ideen und Vorschläge

Selbstverständlich gibt es innerhalb der IG Metall keine einheitliche Auffassung geschweige denn *die* Praxis der geschlechtergerechten Durchführung von Seminaren. Die haupt- und ehrenamtlichen TeamerInnen, die in der Jugendbildungsarbeit der IG Metall aktiv sind, kommen aus sehr verschiedenen Umfeldern und bringen unterschiedliche Erfahrungen mit. Dennoch werden in einigen Bildungsregionen bzw. TeamerInnenarbeitskreisen Vorschläge ausgetauscht und diskutiert, von denen wir hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Widerspruchsfreiheit – schlaglichtartig einige zur Diskussion stellen wollen.

>>> Thematisieren im »offiziellen« Seminar

Geschlechterthemen im inhaltlichen Teil des Seminars zu platzieren, stößt erfahrungsgemäß auf keine allzu großen Schwierigkeiten, da die jugendlichen TeilnehmerInnen diesen meist nicht völlig uninteressiert gegenüber stehen. Auch die Ansichten der Teilnehmenden (etwa zum Thema Teilung von Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung in einer Hetero-Beziehung) sind in Jugendseminaren oft relativ progressiv. Daher ist es vielversprechend und hilfreich, das Seminar bereits im Vorbereitungsprozess auf Anknüpfungspunkte für Geschlechterthemen zu überprüfen. Auf Anheiß bietet sich das Thema unbezahlte Hausarbeit³ an, um auf die gesellschaftliche Bedeutung von Frauenarbeit sowie die mit ihr verknüpften Abhängigkeitsverhältnisse zu sprechen zu kommen. Der Interessengegensatz zwischen Kapital und Erwerbsarbeit, wie er im offiziellen Seminarkonzept vorgesehen ist, kann um jenen zwischen Männern und Frauen (und bei dieser Gelegenheit auch zwischen Deutschen und MigrantInnen) ergänzt werden. Lohndiskriminierung sowie die Stellung von Frauen und Männern in der betrieblichen Hierarchie sind ebenso Anknüpfungspunkte wie die Einkommens- und Reichtumsverteilung zwischen den Geschlechtern. Das Thematisieren

privater Lebensbereiche in der Vorstellungsrunde durch Fragen wie: »Welche Haushaltstätigkeit findest du am unangenehmsten?«, »Möchtest du Kinder?« gewährleistet einen weniger geschlechtsblinden Einstieg. Anhand solcher und ähnlicher Themen entwickeln sich meist spontan oder nach einer Provokation durch das Team spannende Diskussionen.

Wesentlicher Seminarinhalt ist die Vermittlung rechtlicher Grundlagen und das praktische Üben von Handlungsfähigkeit mit deren Hilfe (Gewerkschafts- und Handlungsteil). In dieser Seminarphase legen wir Wert darauf, auch rechtliches Werkzeug zum Diskriminierungsabbau aufzuzeigen. Bezüglich sexistischer Diskriminierung zeigt sich dabei, dass die Teilnehmenden i.d.R. vor der Bearbeitung entsprechender Fallbeispiele nur ein geringes Problembewusstsein haben, jedoch im Zuge der lösungsorientierten Diskussion oft schnell eines entwickeln. Als besonders geeignet erweisen sich immer wieder Planspiele und Rollenspiele, in denen die Teilnehmenden die Situation der Betroffenen reflektieren und Möglichkeiten des Umgangs mit der Problematik durchdenken.

Auch mit der Sprache kann das Team eine geschlechtergerechte Praxis demonstrieren, indem wir uns um geschlechtergerechte Formulierungen wie etwa: »*der* eine oder *die* andere von euch ...« bemühen. Konstruierte Fallbeispiele, die als Arbeitsblätter verteilt werden, müssen sich nicht immer um Personen wie Peter und Achmed ranken – wenn die Verwendung weiblicher Namen nicht immer der Realität z.B. in der Lehrwerkstatt entspricht, wird zusätzlich auf ein reales Ungleichverhältnis hingewiesen.

Durch sensibles Verhalten der Redeleitung können zurückhaltende Frauen stärker in das Gespräch in der Gruppe eingebunden werden. Schon durch Blickkontakt und mimische Reaktionen kann ihnen das Gefühl vermittelt werden, dass sich jemand für ihren Beitrag interessiert. Auch das Bezugnehmen auf Beiträge, etwa durch: »Wie Stefanie vorhin gesagt hat...« ermutigt sie, sich im weiteren Diskussionsverlauf stärker einzubringen.

>>> Zusammenarbeit der Geschlechter im Team

Für das Arbeiten im Seminar sowie auch für das Verhalten der Gruppe im Freizeitbereich kommt dem Team eine tragende Rolle zu. Unser Umgang miteinander – wir gehen in diesem Abschnitt von einer gemischtgeschlechtlichen Zusammensetzung des Teams aus – hat Vorbildfunktion und zeigt, wie ernst wir das Thema selbst nehmen. Dazu gehört z.B. die Rollen- und Aufgabenverteilung bei der Durchführung des Seminars: Wer dominiert inhalt-

³ Zum Analyseteil des Jugend-I-Seminars gehören zwei schematisierte Wirtschaftskreisläufe (zur Produktion und zur Reproduktion). Der zweite enthält eine Karte »unbezahlte Hausarbeit«, die oft für Verwirrung sorgt, weil sie scheinbar nicht hineinpasst. Hiervon ausgehend, lässt sich sehr gut eine Diskussion über Bedeutung und Stellenwert von Hausarbeit in kapitalistischen Gesellschaften initiieren.

lich, wer macht sich Gedanken um das Wohlbefinden der Teilnehmenden, wer übernimmt wieviel der organisatorischen Arbeit? Werden solche Fragen im Team reflektiert, so entsteht nicht nur eine gleichberechtigte Arbeitsatmosphäre untereinander, sondern wirkt sich dies auch positiv auf das Seminar aus.

Die Schwierigkeit, dass die Frau im Team tendenziell weniger ernst genommen wird als Männer, kann offensiv angegangen werden, indem sie zu Beginn des Seminars als Hauptverantwortliche und Autoritätsperson auftritt. Das bedeutet, dass sie die Begrüßung übernimmt, auf Fragen und Anliegen der Teilnehmenden (z.B. Infos zum Haus, Fahrtkostenabrechnung) eingeht und bei den ersten Seminarschritten (z.B. Einstieg, Vorstellung des Seminarplans) dominiert. Wird ihr von den Teamkollegen eine solche exponierte Rolle zugestanden, so akzeptieren die Teilnehmenden sie schnell als vollwertiges und wichtiges Mitglied des Teams. Ist ein solcher Zustand – in der Regel nach dem ersten Seminartag – hergestellt, so kann ihre Dominanz wieder abgebaut und zu einer gleichberechtigten Teamzusammenarbeit übergegangen werden.

Allerdings ist diese Maßnahme mit Vorsicht zu genießen und vorher ausreichend im Team zu besprechen. Eine Teamerin kann sich in dieser exponierten Rolle nämlich auch unwohl fühlen, etwa weil sie fürchtet, sich zu Seminarbeginn durch das Kundtun von Reglementierungen unbeliebt zu machen, oder weil sie dadurch mehr organisatorische Arbeit übernimmt als die Männer.

Bei der Diskussion über Geschlechterthemen im Seminar ist besonders entscheidend, wie sich Männer aus dem Team verhalten. (Dies gilt insbesondere für den Fall, dass ein sexistischer Zwischenfall im Seminar bearbeitet werden muss.) Die männlichen Teilnehmer nehmen die Themen erfahrungsgemäß wesentlich ernster, wenn sie von einem Mann eingebracht werden. Umgekehrt kann es durch Nicht-Verhalten eines Teamers sehr leicht dazu kommen, dass sich die Männer im Seminar (ohne sein aktives Mittun) mit ihm verbrüdern und sich der Thematik verweigern. Nimmt ein Teamer dagegen geschlechtsspezifische Probleme ernst und steuert eigene Meinungen und Erfahrungen bei, so erschwert das den Teilnehmern einen Rückzug aus der Thematik und konfrontiert sie stärker mit ihr. Auch bei Konstellationen wie etwa einer Meinungsverschiedenheit im Team sollte ein Teamer keine Männersolidarität der Teilnehmer mit sich selbst zulassen, sondern von den Teilnehmern Fairness gegenüber seiner Kollegin einfordern und selbst solche demonstrieren.⁴ Allgemein haben wir die

Erfahrung gemacht, dass es für die Teilnehmenden sehr anregend ist und einen besseren Zugang zu Geschlechterthemen ermöglicht, wenn sie im Seminar eine Umkehrung der Normalität von Geschlechterrollen erleben: Etwa indem der Mann typische »Fraufaufgaben« wie für gute Atmosphäre sorgen, ein Problem ansprechen, am Abschlussabend ein gemeinsames Kochen anzuleiten usw. übernimmt.

>>> Neben dem »offiziellen« Seminar

Auch Ereignisse außerhalb der Seminarzeiten (am Abend, beim Essen, in Rauchpausen...) gehören zu dem, was die Teilnehmenden als Erfahrungen mit in ihren Alltag nehmen. Die Anwesenheit des Teams im informellen Teil des Seminars führt zunächst einmal dazu, dass es weniger zu Belästigungen und Mobbing von Frauen kommt. Auch fällt chauvinistisches Verhalten einzelner Männer im Freizeitbereich mehr auf und kann evtl. einmal in einem persönlichen Gespräch aufgegriffen werden. Werden z.B. häufig Frauenwitze erzählt, kann das Anlass für einen Kommentar oder eine provokative Rückfrage des Teams sein. (Mit einem Männerwitz zu kontern, hat sich nicht bewährt, da sich daraus eher ein Kräftemessen ergibt, das die Frauenwitz-Erzähler gewinnen.)

Das Nachdenken über Geschlechteraspekte, z.B. über unterschiedliche Rollenerwartungen an die Geschlechter, Bewertungen und Assoziationen, kann abends in der Kneipe ein spannendes und inspirierendes Gesprächsthema sein. Nicht selten hat eine entsprechende inhaltliche Provokation des Teams vom Vortag einen solchen Prozess angestoßen. Im Umgang mit den oben geschilderten sexuellen Provokationen empfiehlt es sich seitens des Teams, sie schlicht zu ignorieren. Wenn sie nicht ankommen, hören sie bald auf. Extremfälle und Eskalationen, etwa Veröffentlichungen von Pornografie bzw. Prostituiertenbesuchen oder Übergriffe im Seminar, erfordern offene Reaktionen. Hier halten wir ein Gespräch über Sexualität und Gewalt für notwendig, je nach Konstellation und Vorfall entweder mit Einzelnen oder mit der Gruppe.⁵

Gender Mainstreaming: Perspektive für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit?

Im letzten Abschnitt haben wir einige Erfahrungen zusammengetragen, die unsere Bestrebungen veranschaulichen, der Geschlechterdimension in den von uns gestalteten Seminaren gerecht zu werden. Unsere Vorschläge bestehen einerseits in der Ergänzung bestehender Konzepte um Geschlechterthemen und andererseits in dem Bemühen um Sen-

4 Natürlich soll damit nicht gesagt werden, dass das Thema nur ernst genommen wird, wenn es ein Mann anspricht.

5 Für letzteres ist allerdings eine Aufteilung nach Geschlechtern Voraussetzung, weil es weder Männern noch Frauen (in diesem Alter) zugemutet werden kann, vor dem jeweils anderen Geschlecht über Ereignisse zu reden, die mit verletzten Gefühlen zu tun haben.

sibilität für geschlechtsspezifische Besonderheiten bei der Seminardurchführung. Diese Praxis basiert zu großen Teilen auf Kenntnissen und Fähigkeiten, die wir in Zusammenhängen außerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erworben haben.

Innerhalb der IG Metall existiert bislang keine offizielle Leitlinie zur geschlechtergerechten Bildungsarbeit. Reflexionen darüber finden nur punktuell statt; insbesondere fehlt ein diesbezüglicher Austausch zwischen den Bereichen Jugend- und Erwachsenenbildung. In den Seminarleitfäden bleibt das Thema unterbelichtet. Die Bildungsarbeit der IG Metall als Ganzes verdient die Bezeichnung »geschlechtergerecht« oder »nicht-sexistisch« somit noch nicht.



Ein viel verheißender Vorschlag wird derzeit unter dem Stichwort Gender Mainstreaming verhandelt. Es geht um die »[s]ystematische Einbeziehung der jeweiligen Situation, der Prioritäten und der Bedürfnisse von Frauen und Männern in alle Politikfelder, wobei mit Blick auf die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern sämtliche allgemeinen politischen Konzepte und Maßnahmen an diesem Ziel ausgerichtet werden und bereits in der Planungsphase wie auch bei der Durchführung, Begleitung und Bewertung der betreffenden Maßnahmen deren Auswirkung auf Frauen und Männer berücksichtigt werden.« (Parsch-Haertel 2000, 1168)

Dieses Konzept – das eine Frauenförderung ergänzen, nicht ersetzen soll! – enthält u. E. einige problematische Implikationen. Zum einen handelt es sich um einen top-down-Ansatz, der nur funktioniert, wenn die Führungsetage Geschlechtergerechtigkeit zu ihrem Anliegen gemacht hat. Außerdem ist die originäre Zielsetzung von Gender Mainstreaming eine bessere (produktivere) Organisation kapitalistischer Unternehmen, indem spezifische – oder vermeintlich spezifische – Fähigkeiten von Männern und Frauen für deren Ziele genutzt werden. Es geht im Kern um das Management von Geschlechterunterschieden, die demnach Voraussetzung des Ansatzes sind und schwerlich mit seiner Hilfe abgeschafft werden können.

Auch in der IG Metall wurde Gender Mainstreaming 1999 durch Beschluss des Gewerkschaftstags verankert. Die IG Metall will seine Umsetzung mit Pilotprojekten starten, zunächst in den Fachbereichen Sozialpolitik und Personal. Begrüßenswerterweise wurde in diesem Rahmen schon eine Quote für die Verteilung von Delegiertenmandaten beschlossen. Auf anderen Feldern reichen die Neuerungen aber über Willenserklärungen, die die Notwendigkeiten von Chancengleichheit betonen, nicht hinaus.

Bald wird auch die Bildungsarbeit auf Geschlechtergerechtigkeit überprüft werden. Gender Mainstreaming ist sogar fester Bestandteil des Projekts »Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit« und soll bei den geplanten Umstrukturierungen (Modularisierung) eine Rolle spielen. Wie viel sich dadurch tatsächlich ändern wird, bleibt abzuwarten.

Wir sehen in der Bildungsarbeit Reformbedarf und bei entsprechender Durchführung könnte Gender Mainstreaming trotz der genannten Probleme einen Schritt in die richtige Richtung bedeuten. An eine geschlechtergerechte Weiterentwicklung des Bildungsbereichs haben wir die Erwartung, dass Neuerungen auf drei Ebenen vorgenommen werden: inhaltlich (Seminar-konzepte), didaktisch-vermittelnd (Methoden) und Verhalten des Teams (grundsätzliche Orientierung). Im Folgenden fassen wir unsere Anforderungen an diese drei Ebenen noch einmal systematisch zusammen.

Bildungskonzepte auf dem Geschlechter-Prüfstand

Geschlechterverhältnisse sind ein zentrales gesellschaftliches Machtverhältnis, das in allen Seminaren thematisiert werden sollte. Dies stellt ihn auf eine Ebene mit dem Gegensatz zwischen Kapital und Erwerbsarbeit, der sich in Teilen der IG-Metall-Bildungsarbeit hartnäckig als »Hauptwiderspruch« hält und anderen »Neben-« Widersprüchen analytisch vorgeordnet ist. Von der Auffassung einer solchen Hierarchie der Diskriminierungsverhältnisse muss sich endgültig verabschiedet werden. Dies darf allerdings nicht dazu führen, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht oder unzureichend thematisiert würden. Vielmehr geht es darum, zu überlegen, in welcher Form verschiedene gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Gegenstand von Lernprozessen gemacht werden können, ohne in einer beliebigen Vielfalt aufgelöst zu werden oder auf einen Grundwiderspruch reduziert zu werden.

Einen Ausschnitt aus der Vielfalt geschlechterbezogener Themen, die Gegenstand eines Seminars sein können, haben wir für das Jugend-I-Seminar aufgezeigt. Auch in andere Seminare müssen Themenbereiche integriert werden, die mit dem spezifischen Seminarzuschnitt verknüpft sind und das Geschlechterverhältnis aufgreifen. Möglichkeiten sind im allgemeinen die Geschichte und Entwicklung der Frauenerwerbsarbeit, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, Diskriminierung und sexuelle Belästigung, Kritik des alltagssprachlichen (und übrigens auch gewerkschaftlichen!) patriarchalen Arbeitsbegriffs, Instrumente der Gleichstellungspolitik, Frauen-Leitfiguren in der ArbeiterInnenbewegung und die Konstruktion von Geschlechteridentitäten.

Methoden auf dem Geschlechter-Prüfstand

Die in Seminaren angewandten Methoden bedürfen einer systematischen Überprüfung. Inwiefern sind die Methoden nur auf männliche Lebensrealitäten zugeschnitten? Welche Methoden schließen Frauen

und Mädchen aus? Wie können TeamerInnen Frauen und Mädchen stärker in Diskussionen und Aktivitäten mit einbeziehen? Drei Prinzipien sind dabei vorrangig zu beachten:

- **Platz schaffen:** Die ungleiche Verteilung von Lern- und Partizipationschancen sorgt dafür, dass Frauen normalerweise weniger aktiv einbezogen sind. Um das zu vermeiden, müssen Lern- und Auseinandersetzungsprozesse so organisiert werden, dass Raum (sei es in Form von Redezeit und -anteilen, Möglichkeiten der Selbstpräsentation und des Platzierens von Themen oder allgemeiner Aufmerksamkeit) nicht individuell erkämpft werden muss, sondern allen gleichermaßen zugestanden wird.
- **Subjektivität sichtbar machen:** TeilnehmerInnen sollen in erster Linie als politische Subjekte und nicht als TrägerInnen von Gruppenkultur angesprochen werden. Das bedeutet, dass die unterschiedlichen und vielfältigen Erfahrungen von Frauen und Männern zu Wort kommen, Verschiedenheiten aufgezeigt und anerkannt werden müssen. Anerkennung heißt aber nicht, dass die Erfahrungen von Kritik ausgenommen sind. Im Gegenteil: Probleme sollen immer dort analysiert werden, wo sie entstehen, und nicht etwa in die Psyche der Einzelnen hinein verlagert werden. Im Hinblick auf dieses Kriterium bedürfen didaktische Methoden einer Überprüfung.
- **Perspektivenwechsel unterstützen:** Geschlechterkonflikte können fruchtbar gemacht werden für Empathie. Das bedeutet, dass es ausdrücklich nützlich erscheint, TeilnehmerInnen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu einen Perspektivwechsel anzuhelfen. Dabei kommt es zur Erkenntnis der Relativität des eigenen Wertesystems und zum Erwägen anderer Lebensweisen.

Anforderungen an das Team

Eine bedeutsame Rolle kommt den Teamerinnen und Teamern zu. Diese können bewusst ihr Wissen zur Destabilisierung bestehender Ungleichgewichte einsetzen. Allerdings sollten sie versuchen, die in Gewerkschaften und Gesellschaft erlernten Rollen nicht zu reproduzieren, sondern ihre Aufgabe gerade darin erkennen, solche Rollenerwartungen zu thematisieren, kritisch zu betrachten und die Zweckmäßigkeit der geschlechtlichen Arbeitsteilung für die kapitalistische Produktionsweise zu verdeutlichen.

Die Thematisierung von Geschlechterfragen im Seminar zielt meist weniger auf Aufklärung oder einen Perspektivwechsel, sondern darauf, sexistischem Verhalten Grenzen zu setzen. Eine Beschwerde in der Seminaröffentlichkeit ist z.B. ein Versuch, sich gegen Sexismus zu wehren. TeamerInnen sollten in der Lage sein, solche Prozesse nicht zu behindern und Stel-

lung zu beziehen. Die Beschwerde kann dann auch Ausgangspunkt werden, um einen Selbstaufklärungsprozess in Gang zu setzen. Es braucht einen Stachel, um Normalitätskonstruktionen in Frage zu stellen. Die Gruppe kann sich mit ihren eigenen Angelegenheiten befassen und an diesem Fall exemplarisch lernen.

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, bedürfen TeamerInnen einer speziellen Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis und Gruppendynamik, die Teil ihrer Ausbildung sein muss. Außerdem ist eine gemischtgeschlechtliche Zusammensetzung der ReferentInnenteams zu gewährleisten.

Viel zu tun ...

Für eine tatsächliche Durchsetzung von Chancengleichheit im Seminar und in der Gewerkschaft, letztlich auch in der Gesellschaft, wünschen wir uns breitere Diskussions- und Austauschprozesse über Vorschläge, die in die von uns skizzierte Richtung abzielen. Letztlich ist es unumgänglich, dass sich alle Teamerinnen und Teamer mit Geschlechterverhältnissen als einem zentralen politischen Zusammenhang auseinandersetzen. Bedarf besteht aus unserer Sicht vor allem an einer inhaltlichen Überarbeitung der ReferentInnenqualifizierungen sowie der Leitfäden für die einzelnen Seminartypen auf die Thematisierung des Geschlechterverhältnisses hin. Geschlechterbeziehungen müssen als gesellschaftliche Widersprüche anerkannt werden, wobei eigene Verwicklungen der Beteiligten in diesen gesellschaftsstrukturierenden Widerspruch nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.

Wir sind an einem (erfahrungs-, aber auch theoriegeleiteten) Austausch über unser Anliegen sehr interessiert. Kontakt: Dorothee.Wolf@staff.uni-marburg.de, Jasper@students.uni-marburg.de, Anjawillmann@web.de.

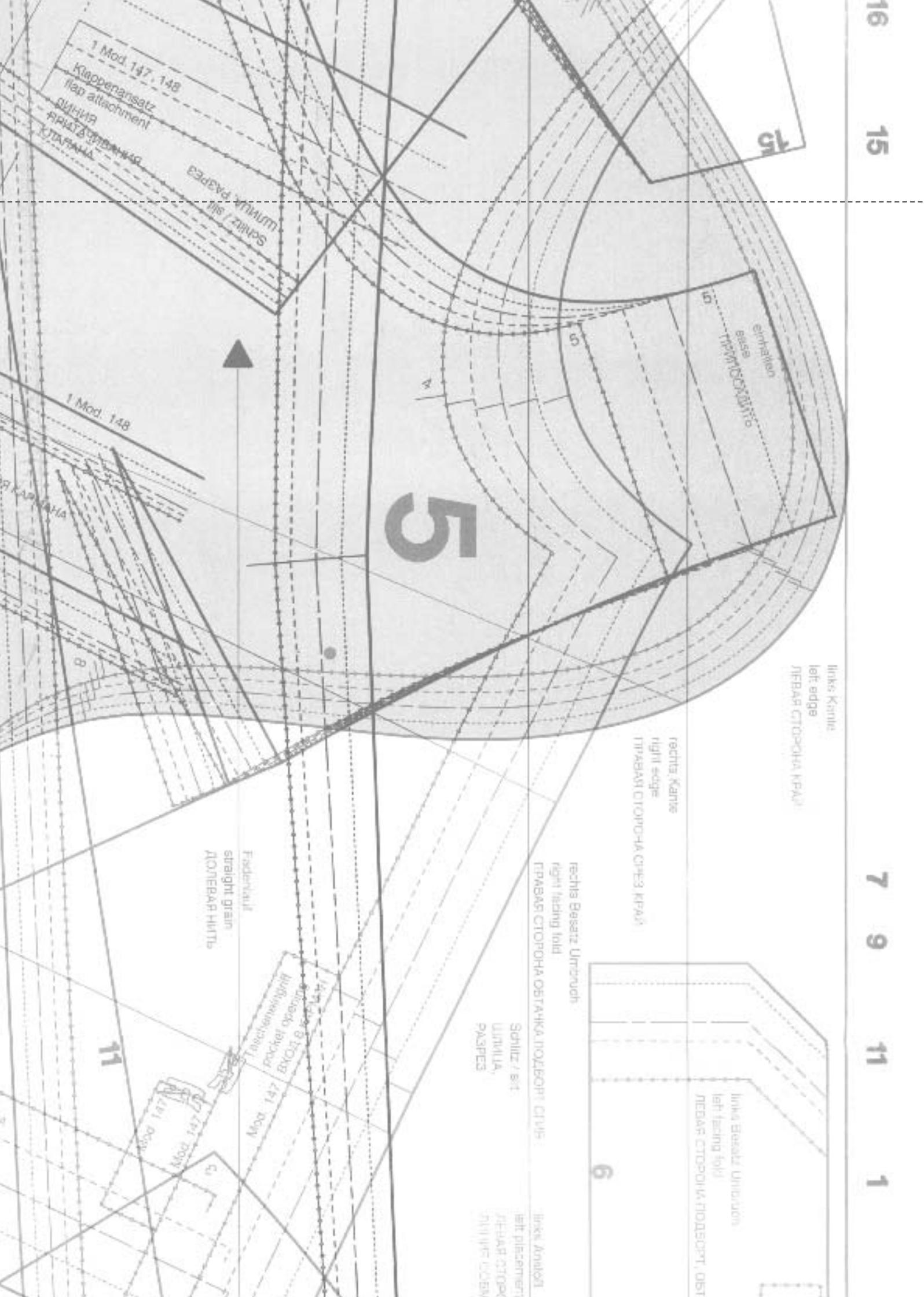
Auch zur Entstehung des Textes haben andere ihre Kommentare und Anregungen beigetragen. Für eine kritische Lektüre danken wir: Christoph Ellinghaus, Ralf Götz, Katharina König, Marco Tullney und Maja Tölke.

Literatur

Hovestadt, Gertrud (1997): »Schade, dass so wenig Frauen da sind«. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in der männerdominierten Bildungsarbeit. Münster

Ludwig, Isolde (1998): Jenseits von Traditionalisten und Modernisierern. Klassentheoretische, feministische und pluralistische Bildungskonzepte im Gewerkschaftsdiskurs. Münster

Parsch-Haertel, Ingrid (2000): Chancengleichheit für Frauen und Männer. Gender-Mainstreaming und seine Ausgestaltung im Arbeitsamt. In: ibv: (Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste) Nr. 15, S. 1167-1185.



15

5

11

6

links: Kante
left edge
ЛЕВАЯ СТОРОНА КРАЯ

rechts: Kante
right edge
ПРАВАЯ СТОРОНА КРАЯ

rechts Besatz: Umbruch
right facing fold
ПРАВАЯ СТОРОНА ОБТАЧКА ПОДСКОПТ. СЛ.УС.

links Besatz: Umbruch
left facing fold
ЛЕВАЯ СТОРОНА ПОДСКОПТ. ОБТ.

Schulz / s:1
LITNILLA,
ПАЗПЕС

links: Ansatz
left placement
ЛЕВАЯ СТОРОНА ПОДПЕЧАТ. СЛ.УС.

Friedenkant
straight grain
ДОПЛЕВАЯ НИТЬ

rechts: Besatz
rechts: Besatz
ПРАВАЯ СТОРОНА ОБТАЧКА ПОДСКОПТ. СЛ.УС.

Mod 147, 148
Klappenansatz
flap attachment
ДУШИЯ
ПРАВАЯ СТОРОНА
КЛАПАНА

Schulz / s:1
LITNILLA,
ПАЗПЕС

1 Mod. 148



A

links: Kante
left edge
ЛЕВАЯ СТОРОНА КРАЯ

U

U

8

Mod 147, 148
Klappenansatz
flap attachment
ДУШИЯ
ПРАВАЯ СТОРОНА
КЛАПАНА

Mod 147, 148
Klappenansatz
flap attachment
ДУШИЯ
ПРАВАЯ СТОРОНА
КЛАПАНА

rechts: Besatz
right facing fold
ПРАВАЯ СТОРОНА ОБТАЧКА ПОДСКОПТ. СЛ.УС.

Friedenkant
straight grain
ДОПЛЕВАЯ НИТЬ

links: Kante
left edge
ЛЕВАЯ СТОРОНА КРАЯ

5

1 Mod. 148

Schulz / s:1
LITNILLA,
ПАЗПЕС

1 Mod. 147, 148
Klappenansatz
flap attachment
ДУШИЯ
ПРАВАЯ СТОРОНА
КЛАПАНА

Maisha Maureen Eggers

Anti-oppressive Standards für eine geschlechtsspezifische transkulturelle Bildungsarbeit

Vor dem Hintergrund anti-oppressiver Standards¹ werde ich im Folgenden versuchen, die Handlungsfelder antirassistischer und geschlechtsspezifischer Arbeit konzeptionell zusammen zu führen. Meine Zielsetzung ist hierbei, verschiedene gesellschaftliche Unterdrückungsverhältnisse als ineinander greifend, anstatt als voneinander getrennt darzustellen und ihre grundsätzlich ähnliche Struktur aufzuzeigen. Dazu eignen sich anti-oppressive Ansätze, weil sie Formen gesellschaftlicher Unterdrückung als mehrschichtige Prozesse begreifen ohne die Spezifität einzelner Unterdrückungssysteme, wie z.B. die spezifische Wirkungsweise von Sexismus, Rassismus oder Antisemitismus aus dem Auge zu verlieren.

Zuerst möchte ich die gesellschaftliche Funktion von Unterdrückung mit einem Fokus auf Rassifizierung² und die Konstruktion und Funktionalisierung von Gender-Unterschieden umreißen. Danach werde ich kurz eine Schwarze feministische Kritik am Umgang mit Gender und Rassifizierung der Weißen feministischen Tradition darstellen. Wesentlich für anti-oppressive Ansätze ist meines Erach-

tens eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Bedeutung kollektiver Aspekte von Identität in der gesellschaftlichen Positionierung der Individuen. Hier stellt sich die Frage nach der Anwendbarkeit von Identitätskonzepten im Zusammenhang mit Gewalt, Unterdrückung und Widerstand. Bildungspolitisch betrachtet, möchte ich den Fragen nach kollektiven Aspekte von Lernen, nach der Sinnhaftigkeit kollektiver Standpunkte in Bezug zu individuellen Aspekten von Lernen und Identität nachgehen. Mit einer konkreten Übung aus der Identitätsarbeit versuche ich eine Möglichkeit aufzuzeigen, wie sich Identitätskonzepte zur Analyse der Folgen gesellschaftlicher Unterdrückung anwenden lassen. Abschließend thematisiere ich Eckpunkte für Standards im Zusammenhang mit transkultureller, geschlechtsspezifischer Arbeit.³

Im pädagogischen Sinne ist die erste Priorität sozialer Arbeit eine anti-unterdrückerische (anti-oppressive) Praxis zu garantieren. Eine solche Haltung und Praxis muss in allen Arbeitsfeldern, Verfahrensweisen und Organisationsformen fest verankert sein, als

1 Das Erarbeiten von Standards im Zusammenhang mit transkultureller Arbeit wird innerhalb Europas, vor allem in Großbritannien praktiziert. In Form von Codes of Practice werden Grundlagen für eine anti-oppressive Arbeit innerhalb von Ämtern und Institutionen der psychosozialen Versorgung und der Bildungsarbeit entwickelt und installiert. In diesem Beitrag habe ich den Begriff der Interkulturalität durch den der Transkulturalität weitgehend ersetzt, weil er vielschichtige Bewegungen und Verschiebungen zulässt. Transkulturalität ermöglicht meines Erachtens eine Positionierung Weißer und Schwarzer Gruppen zugleich und macht die Bewältigung von Rassismus zur Aufgabe aller Gruppen.

2 Rassifizierung bezeichnet die Prägung von Identität durch Konstruktionen von Rasse und Ethnizität.

3 Mein Fokus ist in diesem Beitrag auf Mädchen- bzw. Frauenarbeit begrenzt. Konzepte für Jungen- und Männerarbeit, für Trans-Identity-Arbeit oder für genderreflektierende Arbeit in gemischten Gruppen halte ich für absolut sinnvoll und notwendig.

Querschnittsaufgabe begriffen werden (Aluffi-Pentini 1996, 91). Sozial- und Bildungsarbeit müssen auf durchgehenden Standards antiunterdrückerischer, Rassismus- und Gender-reflektierender Ansätze basieren. Dies muss als eine grundsätzliche professionelle Verantwortlichkeit und nicht als optionale Arbeitsaufgabe begriffen werden. Wenn z.B. »StudentInnen kein Fortkommen mit Aufgabenstellungen der Bereiche antisexistischer, antirassistischer und allgemein antiunterdrückerischer Praktiken aufweisen, dann müssen qualitätssichernde Evaluationsprozesse im Rahmen von Assessment eingreifen« (Eggers 2000, 171ff), um dieses sicherzustellen. Im Sinne einer Notwendigkeit, die z. T. sehr differierenden Standards im Umgang mit Transkulturalität und Rassismus im pädagogischen Bereich zusammenzutragen und ein Mindestmaß an Qualität zu sichern, wurde 1999 das Leonardo da Vinci EU Projekt »Developing a Common European Framework for Anti-Racist and Anti-Oppressive Practice for Social Professions« initiiert. Es brachte Professionelle aus der transkulturellen politischen Bildungsarbeit aus Deutschland, Großbritannien, Ungarn und den Niederlanden zusammen. Die Anregungen, die in diesem Artikel enthalten sind, sind maßgeblich Produkt der dreijährigen Arbeit in diesem Projekt.

Grundlagen einer geschlechtsspezifischen transkulturellen Arbeit

Die soziale Relevanz der Strukturkategorien Rassen-, Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit und die daraus folgende ungleiche Verteilung von Ressourcen sind seit Jahren Gegenstand von Untersuchungen vieler SozialtheoretikerInnen. Ein Beispiel für eine politische Analyse der Wirkungsweise dieser drei Schlüsselkategorien auf die Alltagsrealität verschiedener Bevölkerungsgruppen ist die Arbeit der Afroamerikanischen Feministin Angela Davis »Rassismus und Sexismus: Schwarze Frauen und der Klassenkampf in den USA« (Davis 1982).

Unterdrückung besteht also nicht lediglich in Form von Gesetzen, sondern auch in versteckterer Form. Die dominierende Gruppe, je nach Unterdrückungsverhältnis, profitiert vom ungleichen Zugang zu Ressourcen wie Arbeit, aber auch von subtileren Machtinstrumenten, wie der Kontrolle der Darstellungspolitik, z.B. in der Werbung oder Unterhaltungsindustrie. Unterdrückung zeigt sich in der Art, wie Macht, Technologie und Ideologie zusammentreffen, um bestimmte Formen von Wissen zu produzieren, sowie in sozialen Beziehungen und kulturellen Formen, die so funktionieren, dass sie

die Unterdrückten zum Schweigen bringen. Dazu gehören ebenfalls die Kontrolle von Wissen, der historischen Darstellung und Dokumentation, die Durchsetzung von Schönheitsidealen der dominierenden Gruppe sowie Formen der kulturellen Invasion, d.h. der Besetzung sozial relevanter Kategorien und Instanzen mit ihren Sichtweisen und Werten (vgl. Freire 1972, 1985). Durch die Verinnerlichung dieser Normen und Werte werden gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen kontinuierlich reproduziert (Gestrich 1999, 10ff).

Gibt es einen feministischen Rassismus? Eine Schwarze feministische Kritik

»Ein Ergebnis des Rassismuskonflikts bis jetzt ist, dass das Faktum, dass es feministischen Rassismus gibt, zumindest theoretisch nicht länger übersehen werden kann« (Landry 1985, 45).

Weißer Feministinnen reagieren, wenn sie auf den eigenen Rassismus hingewiesen werden, mit den altbekannten Reaktionsmustern Weißer Männer: mit Verharmlosung, Verleugnung und Zurückweisung der Verantwortung. Die Ausübung von Rassismus und die Ausgrenzung Schwarzer Feministinnen durch die Weiße bürgerliche Frauenbewegung hat Tradition. Die Schwarze feministische Theoretikerin und Aktivistin bell hooks räumt in einer Untersuchung über das rassistische Verhalten Weißer Suffragetten des 19. Jahrhunderts⁴ mit dem Mythos einer langen antirassistischen Vergangenheit auf. Bei den Weißen Suffragetten bestand ein offizielles Redeverbot und ein Verbot des öffentlichen Auftretens für Schwarze, so dass Schwarze feministische Aktivistinnen wie Mary Church Terrell, Ida B. Wells oder Josephine Ruffin, um das Recht, anwesend zu sein, kämpfen mussten (Raburu in Castro u.a. 1998, 213ff). Am Ende der Suffragettenbewegung konzentrierten sich Weiße Feministinnen ausschließlich darauf, die »Verleihung« des Wahlrechts an Schwarze Männer zu verhindern. Diese Preisgabe gemeinsamer Ziele ist eine Hauptursache der Spaltung zwischen Schwarzen und Weißen Frauen in der feministischen Bewegung (Abubakari 1973, 585ff).

Somit wird der Anspruch auf gewaltfreie Frauenräume lediglich für Weiße Frauen eingelöst. Schwarze Frauen und Mädchen sind auch in den so genannten Schutz- und Schonräumen permanent mit rassistischen Übergriffen von Weißen MitarbeiterInnen und NutzerInnen konfrontiert. Für Schwarze Frauen und Mädchen muss also die Suche nach frauenspezifischen Überlebensräumen weitergehen.

4 Eine Epoche, die viele Weiße Feministinnen, wie etwa Adrienne Rich, irrtümlicherweise als Grundlage eines Weißen feministischen Kampfes gegen Rassismus zitieren. Vgl. hooks 1992, 119ff

5 vgl. Landry 1985

Kernpunkte des spezifisch feministischen Ausdrucks von Rassismus⁵



- **Ausblendung von Rassismus als Lebensrealität Schwarzer Frauen:** Weiße Feministinnen haben dazu beigetragen, Schwarze Frauen unsichtbar zu machen, indem sie die Realität, die Interessen und die Agenda Weißer Frauen der Mittel- und Oberschicht unter einer rassen- und klassenblinden Vorstellung vom Patriarchat als alle Frauen betreffend darstellen.
- **Verwendung unzulässiger Vergleiche:** Slogans wie »Frauen, die Neger der Welt!« negieren die Existenz Schwarzer Frauen und ihrer Kämpfe gegen Ausbeutung vollständig. Weiße Feministinnen benutzen, wenn es um Rechte von Frauen geht, Frau synonym mit Weißer Frau; wenn es um Belange von Schwarzen geht, dann wird Schwarz mit Männern assoziiert.
- **Stereotypisierung und Sexualisierung (junger) Menschen of Color:** Hierzulande schlägt sich diese Sichtweise vorwiegend in der Sexualisierung und Stereotypisierung arabischer und türkischer (junger) Männern nieder, die angeblich bei weitem sexistischer als jeder Weiße deutsche Mann sein sollen.
- **Privilegierte Auseinandersetzungen – die Weiße bürgerliche feministische Agenda:** Weiße Feministinnen haben bislang nicht erkannt, dass der Inhalt und die Art ihrer Konzentration auf Fragen der Sexualität, Schwarze Frauen ausschließt. Sexuelle Ausbeutung hat für Schwarze Frauen eine völlig andere Dimension. Während Weiße Frauen gegen ihre Darstellung als Sexobjekte in der Werbung rebellierten, sind Schwarze Frauen darin gar nicht repräsentiert. Wenn, dann werden sie im Vergleich zu Weißen Frauen weitaus erniedrigender und demütigender dargestellt. Schwarze Frauen sind auf eine komplett andere Weise von sexueller Ausbeutung und Gewalt betroffen.⁶
- **Abgabe der eigenen Verantwortung:** Weiße Feministinnen, die in einen Dialog mit Schwarzen Feministinnen treten, erwarten für gewöhnlich Aufklärung und Schuldfreisprechungen von ihnen.
- **Rassismus in der Weißen feministischen Frauenforschung:** Weiße feministische Wissenschaftlerinnen und Frauenforscherinnen wenden ihre verallgemeinernden und unterschiedsblinden (colorblind) Theorien auf kulturell imperialistische Art an.

Der Schwarze feministische Standpunkt

Die Schwarze Theoretikerin Patricia Hill Collins betont, dass rassistische, sexistische und ökonomische Ausbeutung bestimmende Größen in der Alltagsrealität Schwarzer Frauen als kollektive Gruppe sind. Daraus leitet sie die Grundelemente eines wirksamen Widerstands von Frauen of Color ab. Diese Strategien alltäglichen Widerstands stellen das Fundament Schwarzen feministischen Denkens dar. Durch den gemeinsamen ökonomischen und politischen Status Schwarzer Frauen erleben sie unverwechselbare Erfahrungen. Basierend auf diesen Erfahrungen entwickelt sich ein distinktives kollektives Schwarzes feministisches Bewusstsein mit spezifischen Forderungen für ihre Bewegung (vgl. Hill Collins 1993, 17ff und Kinder 1998).

Der Mangel an Beteiligung Schwarzer Frauen in der weißen bürgerlichen Frauenbewegung lässt sich am besten durch die Frage von Prioritäten erklären:

»Ganz offensichtlich ist die erste Priorität praktisch aller Schwarzen Menschen, die Besei-

tigung von Rassismus – demzufolge also die Befreiung aller Schwarzen Menschen von den Fängen des Rassismus«

(Wright 1973, 607).

Ein wesentlicher Unterschied ist die Frage des Separatismus. Die Schwarze feministische Aktivistin Abubakari schreibt zu diesem Thema, dass

»wir (Schwarze Frauen und Schwarze Männer) zusammen sprechen, wir müssen zusammenhalten, und dieses ist, was ich zu der weißen Frauenbewegung zu sagen habe. Man kann nicht Männer von Frauen komplett trennen, wenn du Schwarz bist.«

Die Schwarze Frauenbewegung will das Recht erkämpfen, Schwarz und weiblich zu sein und in Würde zu leben. Der Schwarze Feminismus legt keinen Wert darauf, Weißen gleichgestellt zu werden. Vielmehr geht es darum, afrozentrische Schönheitsdeale, Konzepte von Familie, Partnerschaft, Mutterschaft sowie Bildungs- und Bevölkerungspolitik weiterzuentwickeln und umzusetzen (vgl. Lorde 1993).

⁶ Sie wurden als Besitz behandelt, als Zuchttiere benutzt und waren dem Willen der Sklaven- und KolonialherrInnen ausgeliefert. Auch heute ist die sexuelle Ausbeutung Schwarzer Frauen existenziell (vgl. Abubakari und Wright in Lerner 1973, 585ff und 607ff). Vor dem Hintergrund wiederholter Sterilisationen Schwarzer Frauen und Frauen of Color (Dies wurde in der BRD besonders zur Zeit der Rheinlandbesetzung, im 3. Reich und im Rahmen der Arbeitsmigration in der ehemalige DDR praktiziert. Weiterführende Literatur zu Schwarzen Menschen in der DDR: IKA 1993) sind Schwarze feministische Bestrebungen nach der Absicherung eines Rechts auf Fortpflanzung und Mutterschaft nur ein Beispiel ihrer existentiellen Kämpfe.

Wesentlich in diesem Zusammenhang ist auch das Streben nach alternativen Wegen der Produktion und Validierung von Wissen.

Eine Übung

Von der Wirkungsweise oder der Wirksamkeit von Rassismus sind, wenn auch auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Implikationen, Weiße wie Schwarze Menschen betroffen. Folgende Übung aus der antirassistischen Identitätsarbeit soll als Beispiel dafür dienen, wie eine Analyse kollektiver Positionen zum Verständnis der Folgen gesellschaftlicher Unterdrückung angewendet werden kann.⁷ Die Arbeit mit den Phasenmodellen dient als Reflexion des Einflusses von Rassismus auf die individuellen und kollektiven Identitäten Weißer und Schwarzer Menschen. Die Modelle sind zwar im Zusammenhang von Rassismuserfahrungen entwickelt worden, sind jedoch meiner Meinung nach ein sinnvolles didaktisches Instrument für die Analyse kollektiver Identitätspositionen auch im Kontext anderer

tätsarbeit soll als Beispiel dafür dienen, wie eine Analyse kollektiver Positionen zum Verständnis der Folgen gesellschaftlicher Unterdrückung angewendet werden kann.⁷ Die Arbeit mit den Phasenmodellen dient als Reflexion des Einflusses von Rassismus auf die individuellen und kollektiven Identitäten Weißer und Schwarzer Menschen. Die Modelle sind zwar im Zusammenhang von Rassismuserfahrungen entwickelt worden, sind jedoch meiner Meinung nach ein sinnvolles didaktisches Instrument für die Analyse kollektiver Identitätspositionen auch im Kontext anderer



Entwicklungsprozess der Bewusstwerdung einer rassifizierten Weißen Identität⁸

>>> Phase 1: Die Pre-Exposure, Pre-Contact Phase (Unbewusste Phase)

In dieser Phase sind Weiße ihre durch Rasse geprägte Identität und ihre kollektive Weiße soziale Positionierung weitgehend unbewusst. Ebenfalls unbewusst ist ihnen der Stellenwert von Rasse und Rassismus im Alltag für ihre sowie für die Gruppen von Menschen of Color.⁹ Die Person ist fest verwurzelt im eigenen rassistischen (Weißen) Wertesystem. Sie zeigt eine naive Neugier gegenüber Schwarzen Menschen, vermischt mit diffusen Ängsten, die sich aus negativen Stereotypen speisen.

>>> Phase 2: Contact Phase (vorbewusste Phase)

In dieser Phase, die sich auch als Selbstkonfrontationsphase bezeichnen lässt, beginnen Weiße ihre Annahmen über Weißsein zu re-examinieren, widersprüchliche Selbstverständlichkeiten zu analysieren. Es findet gleichzeitig eine Konfrontation mit der eigenen Weißen Ideologie, kollektiver Weißer Schuld, Weißer Feindseligkeit, Scham und Angst statt. Die Person wird gezwungen, sich als Weiße anzuerkennen. Sie empfindet sich häufig als gefangen zwischen den Polaritäten Weiß – Schwarz, zwischen Weißer und Schwarzer Kultur, zwischen Unterdrückung und Menschlichkeit. Diese Phase ist auch von starken Fluchtendenzen geprägt¹⁰ und markiert den Beginn eines bewussten Erfassens von strukturellem, interaktionistischem und kulturellem Rassismus.

>>> Phase 3: Pro-minority, Counter-racist Phase (defensive Überidentifizierungsphase)

In dieser Phase verleugnen Weiße ihre internalisierten rassistischen Haltungen und spalten eigene rassistische Verhaltensweisen ab. Sie weisen ihr Weißsein komplett zurück.¹¹ Sie empfinden Wut anderen Weißen und sich selbst gegenüber. Es findet eine Überidentifizierung mit Schwarzen Menschen statt, die in einer grenzenlosen unzulässigen Nähe, einer Sucht nach kompletter Verschmelzung¹² mit Schwarzen besteht, die zugleich mit einer paternalistischen Haltung ihnen gegenüber einhergeht.

>>> Phase 4: Retreat into White Culture (Rückzug – Erneute Verdrängungen)

In dieser Phase stellen Weiße fest, dass sie niemals Schwarz werden können. Aus dieser Erkenntnis erwächst eine tiefe Frustration, die in Angst und Wut umschlägt und sich letztlich gegen Schwarze Menschen richtet. Weiße zeigen in dieser Phase bewusste Anti-Schwarze, pro-rassistische Verhaltensweisen. Sie versuchen mit dem Hinweis auf Political Correctness (PC) Kritik abzuwehren, sie ziehen sich aus transkulturellen Themen, Bereichen zurück und bewegen sich fast ausschließlich in Weißen Zusammenhängen.¹³ Identität wird als biologische Gegebenheit (re-)konstruiert, die keiner Rechtfertigung bedarf.

>>> Phase 5: Re-definition and Integration (umfassende Bewusstwerdungs- und Integrationsphase)

In dieser Phase beginnen Weiße eine Identität zu entwickeln, die nicht auf einer vermeintlich Weißen Vormacht basiert. Sie haben das Bedürfnis, auf einer tieferen Ebene Rassifizierung in Frage zu stellen, insbesondere bezogen auf die eigene soziale Positionierung. Sie beginnen sich realistisch in Begriffen von Ethnie zu begreifen. Sie nehmen ihr Weißsein an.¹⁴

>>> Phase 6: Autonomie (Phase des autonomen Handelns)

Die Person entwickelt eine Weltsicht über die limitierten Grenzen von Rasse hinaus. Dadurch erreicht sie ein großes Gleichgewicht in ihren transkulturellen Alltagsbezügen. Sie entwickelt Respekt für Schwarze Menschen und lernt angemessene Verhaltensweisen ihnen gegenüber. Sie zeigt Verständnis (aber keine stillschweigende Duldung) für Angehörige der eigenen Gruppe, die sich in früheren Phasen befinden. Sie hat differenzierte Vorstellungen von Weißsein und zeigt konsequentes, dauerhaftes Handeln gegen Rassismus.

7 Der Verlauf von Identitätsentwicklung als Phasenmodell kommt aus der Sozialpsychologie.

8 Vgl. White Identity Development Model (Hardiman), White Racial Consciousness Development Model (Helms), Racial Consciousness Development Model (Ponterotto). Alle in Eggers 2000, 113-118.

9 Sie behaupten zwar, alle Menschen seien gleich, sagen aber gleichzeitig, sie seien sich darüber bewusst, dass sich ihr ganzes Leben von Grund auf verändern würde, wenn sie nicht weiß wären.

10 Sie weigern sich, sich selbst als Weiß zu sehen; sie bezeichnen sich als Norddeutsche, KielerIn, BerlinerIn usw.

11 Sie wollen die Ausnahme unter den Weißen sein. Alle andere oder die meisten anderen sind rassistisch, nur sie nicht.

12 Sie verwenden Konstrukte als Ausflüchte, bezeichnen sich als »politisch schwarz« oder sagen, sie haben eine »schwarze« Seele oder ein »schwarzes« Wesen.

13 Sie haben ein reaktives und reaktionäres Verhalten und behaupten, Schwarze Menschen seien den ganzen Aufwand nicht wert.

Unterdrückungsformen wie Sexismus oder Heterosexismus.

In der Bildungsarbeit, im Rahmen von Sensibilisierungsarbeit in Bezug auf Rassismus oder in Seminareinheiten zum Thema, haben die Phasenmodelle sich als ein geeignetes diagnostisches Instrument erwiesen. Hauptziel ist es, zu bestimmen, wo sich Individuen, Teams oder Gruppen in ihrer Auseinandersetzung mit Rassismus befinden. Im Seminar werden zuerst die verschiedenen Phasen vorgestellt. Dann werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

aufgefordert, sich in die verschiedenen Phasen einzuordnen. In Kleingruppen wird über Hintergründe der Verortung und daraus folgende Konsequenzen diskutiert. Davon ausgehend ist das nächste Ziel eine Bestimmung von den zur jeweiligen Phase passenden Gegenstrategien. Wenn sich z.B. eine Person in eine späte Phase einstuft, wird an ihre Kompetenzen angeknüpft, mit denen sie es für sich geschafft hat, in die nächste Phase zu gelangen. Letztlich soll der Verlauf zu einem Zustand führen, der in den Phasen 5 und 6 einen selbstverständlichen, angemessenen, zur eigenen Persönlichkeit passenden Umgang mit



Bewusstwerdungsprozess einer rassifizierten Schwarzen Identität¹⁵

>>> Phase 1: Pre-Encounter Stage (Weißorientierte Phase)

Diese Phase wird auch »White is Right« genannt. Die Person ist weiß identifiziert, orientiert sich an verinnerlichten Weißen (eurozentrischen) Maßstäben und Werten. Sie weist das eigene Schwarzsein zurück und kann destruktive und abwertende Verhaltensweisen anderen Schwarzen gegenüber ausüben. Sie strebt eine vollkommene Akzeptanz durch Weiße als wichtigste Grundlage ihres Selbstwerts an. Die Person verteidigt die Ideologie »Menschen sind Menschen – und wer sich genug anstrengt kommt dorthin, wo man auch rechtmäßig sein soll«, lebt also nach der Illusion einer vollständigen Integration. Sie verleugnet möglicherweise, dass Rassismus überhaupt existiert, hat oft gesplante Gefühle sich selbst gegenüber.

>>> Phase 2: Encounter Stage (Konfrontationsphase)

Schwarze erleben Rassismus zunehmend auf bewusste Weise, die Suche nach einer Schwarzen Identität beginnt. Diese Erlebnisse werden als so erschütternd wahrgenommen, dass die Person dazu gezwungen wird, die eigene Weltsicht und Realität neu zu interpretieren. Schwarze beginnen, angetrieben durch Wut und Empörung über Rassismus einen Pro-Schwarz, Anti-Weiß Blick einzunehmen. Schuldgefühle, emotionale Abhängigkeit von Weißen und Weißer Bestätigung sind noch vorhanden.

>>> Phase 3: Immersion – Emersion Stage (Integrations – Desintegrationsphase)

Diese Phase umfasst die eindrucksvollsten Aspekte Schwarzer Identitätsentwicklung und stellt zugleich die sensibelste der Phasen dar. Die Person strebt eine vollständige Entfernung von der alten (Weiß orientierten) Identität an. Sie identifiziert alles Schwarze an sich und eignet sich alle ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten an, eine neue Schwarze Identität zu bilden. Sie idealisiert Schwarze und verteufelt Weiße, alles was Schwarz ist, ist gut und romantisch. Sollte diese Phase nicht durch gesellschaftliche Bedingungen, z.B. durch eine Schwarze Gemeinschaft flankiert sein, kann Widerstand, Verhärtung und Abwertung gegenüber Weißen entstehen. Am Ende dieser Phase lässt die Wut gegenüber Weißen sowie die defensive Haltung nach.

>>> Phase 4: Internalization Stage (Integrationsphase)

Diese Phase kann in vier verschiedene Richtungen führen: a) Die Person wird desillusioniert und kehrt zu früheren Phasen zurück; b) Sie bleibt im ersten Teil der dritten Phase stecken und ist überwältigt von Wut und Hass auf Weiße; c) Sie begnügt sich mit einem kompletten Rückzug, beschwert sich ständig über Rassismus und die Zustände, unternimmt jedoch nichts; d) Sie beginnt, konkrete Schritte zu unternehmen, in Schwarzen Gemeinschaften aktiv zu werden. Die Person hat es bewältigt, das alte gesplante Selbst durch eine neue Schwarze Identität, ein neues Selbst zu ersetzen.

>>> Phase 5: Internalization Commitment Stage (Phase der befreiten Selbstbestimmung und des konkreten Handelns)

Die Person beteiligt sich an Schwarzen Gruppenaktivitäten und innerhalb Schwarzer Gemeinschaften. Sie hat insgesamt ein selbstsicheres Auftreten, insbesondere bezogen auf Rasse. Sie entwickelt eine Sensibilität für Unterdrückung und eine Verbundenheit mit unterdrückten Gruppen und ihre politische Haltung setzt sich in konkrete Strategien gegen Rassismus um. Schwarzsein wird auf natürliche Weise zum Ausgangspunkt und Orientierungsziel des Verhaltens. Sie zeigt Verständnis (aber keine stillschweigende Duldung) für Angehörige der eigenen Gruppe, die sich in früheren Phasen befinden.

rassistischen Situationen und rassifizierter Gewalt ermöglicht. Rassismus, ähnlich wie andere Unterdrückungsformen, wirkt häufig in der theoretischen Thematisierung in der Bildungsarbeit, in seinen strukturellen, individuellen und interaktionistischen Dimensionen klar. Sobald es jedoch um nachhaltige und konstante Gegenstrategien geht, erscheint die Veränderung der Strukturen entweder als zu umfas-

send, als wären sie nicht mit Personen besetzt, oder als unmöglich. Meine Erfahrung mit dieser Methode ist, dass die Einteilung in Phasen, schematisch und unvollständig wie Modelle häufig sind, dennoch hilfreich ist, um die Dynamik, die im Rahmen rassifizierter Interaktionen entsteht, zu beschreiben. Ich habe die Übung immer in getrennten Gruppen durchgeführt, in denen People of Color und Schwarze

14 Sie beginnen nichts anderes sein zu wollen außer dem, was sie sind, nämlich Weiß.

Menschen sich mit den Folgen von verinnerlichtem Rassismus und Weiße Gruppen mit ihrer Positionierung als Weiße Individuen und Gruppen durch die Sozialisation innerhalb einer Weißen kulturellen Hegemonie auseinandersetzen.

Diese Übung ist meiner Ansicht nach eine Möglichkeit, antirassistische und antisexistische bzw. genderreflektierende Arbeitsansätze zusammenzuführen. In der transkulturellen Arbeit habe ich häufig in Workshops Beispiele aus beiden Arbeitsgebieten parallel als »Übersetzungshilfe« verwendet: Beispiele aus der Politisierung von Frauen im Rahmen feministischer Arbeit oder vom Verlauf einer Identifizierung mit lesbischen, bisexuellen und schwulen Menschen im Rahmen von Coming-Out-Prozessen. Vielen Teilnehmenden wird dadurch der Verlauf der Auseinandersetzung von einem Zustand der Verwirrung und vielleicht als schmerzhaft erlebten Ablehnung der Realität, von der strukturierenden Macht von Sexismus oder Heterosexismus hin zu einer euphorischen aktionistischen Wendung und vielleicht über eine Ernüchterung zu einer neuen fundierteren Suche zugänglich.

Transkulturalität und die Aufgabe politischer Bildungsarbeit

Ansätze politischer Bildungsarbeit müssen Formen des kulturellen Ausdrucks der Schwarzen Bevölkerung Europas, ihrer Lebensbedingungen und die gesellschaftliche Verantwortung der Sicherung ihrer Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen sowie die Vielfalt und Spezifität der nationalen Bedingungen der jeweiligen Länder berücksichtigen. Sie müssen die Erfahrungen sowie kulturelle und wissenschaftliche Erzeugnisse (deutscher und migrierter) Schwarzer Menschen in ihrer Arbeit fest verankern. Dieses muss auf eine Weise geschehen, die Schwarze Menschen und Bevölkerungsgruppen nicht erneut marginalisiert.

Eine Grundanforderung besteht darin, Schwarze Präsenz, die Anwesenheit Schwarzer BürgerInnen in Europa, in Deutschland nicht als vorwiegend vorübergehend wahrzunehmen sondern als eine europäische Realität anzuerkennen. Konzepte Schwarzer Staatsbürgerschaft wie sie vor allem in Großbritannien aber auch in den Niederlanden oder in Frankreich propagiert werden, bieten hierfür Grundlagen und Beispiele des möglichen Umgangs mit der gesellschaftlichen Beteiligung Schwarzer Gemeinschaften (Vgl. Dominelli 1997b, El-Tayeb 2001, Oguntoye 1997).

Fachkräfte müssen, so die Schwarze deutsche Psychologin Kampmann, »ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass europäische Gesellschaften rassistische Gesellschaften sind, so dass europäische Sozialisation zwangsläufig rassistische Sozialisation

bedeutet« (Kampmann 1994, 129). Auch der zweite Länderbericht (2001) der ECRI (Europäische Kommission gegen Intoleranz und Rassismus) kritisiert die Vorstellung einer Leitkultur und einer als selbstverständlich konstruierten homogenen Weißen, deutschen Identität und erteilt einen klaren pädagogischen Auftrag. Deutschland wird aufgefordert, Kinder bereits im Schulalter zu sensibilisieren und mit dem Thema Rassismus in Form von Präventionsarbeit bewusst zu konfrontieren. Er unterstreicht die Notwendigkeit einer umfassenden und reflektierten Identitätsarbeit im Zusammenhang mit den Größen Zugehörigkeit und Beteiligung an gesellschaftlicher Macht. Er fordert das Schaffen eines gesamtgesellschaftlichen Rahmens ein, der konsequent gleichen Zugang zu Ressourcen und Gleichberechtigung sicher stellt und in Form von Antidiskriminierungsgesetzen und Richtlinien in allen gesellschaftlichen Prozessen und Institutionen installiert.

Grundprinzipien anti-oppressiver und antirassistischer Arbeit

»Antirassistische Sozialarbeit in der Praxis setzt voraus, dass PädagogInnen ein Verständnis und Anerkennung für institutionellen Rassismus in unserer Gesellschaft – innerhalb der Organisationen in denen wir arbeiten, und für diejenigen von uns die Weiß sind – innerhalb uns selbst, entwickeln. Dieses beinhaltet eine entschlossene Verbindlichkeit, Rassismus an jedem Ort zu bekämpfen in dem er auftaucht. Ihn zu konfrontieren, wenn er offenkundig ist und aufzudecken, wenn er verschleiert ist, und zwar auch dann, wenn dieses durch unbequeme Situationen oder Konflikte führt. Von diesem Standpunkt aus bedeutet es, dass antirassistische Perspektiven durchgehend in die pädagogische Arbeit und Ausbildung integriert werden müssen und zwar beginnend in der Planungs-, Entwicklungs- und Konzeptionsphasen bis zu der unmittelbaren Interaktion und konkreten Arbeit mit Schwarzen KollegInnen und Klientel.«

(Weinstein in Eggers 2000, 185)

Pädagogisches Handeln gründet stets auf der Basis von Werthaltungen. Ich gehe davon aus, dass es zu einem Grunderfordernis pädagogischer Praxis gehört, beständig zu reflektieren auf welche Weise unsere entsprechenden Value Bases das eigene pädagogische Handeln beeinflussen. Als Kernpunkt solcher Werthaltungen bezeichne ich Gewissheiten, die sich aus einem allgemeinen Verständnis speisen. Gerade an diesem Punkt besteht die Gefahr, dass rassifizierte und sexistische Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zur Reproduktion von Unterdrückung führen. Eine geläufige Praxis in pädago-

gischen Arbeitsfeldern besteht darin, die strukturelle (rassistische) Unterdrückung Schwarzer Menschen, von Frauen (Weiße Frauen), Menschen mit Behinderungen (Weiße und Schwarze), lesbischen Frauen und schwulen Männern (Schwarze und Weiße), jüdischen Menschen (Schwarze und Weiße) usw. als sich gegenseitig ausschließende Kategorien darzustellen. Solche Sichtweisen führen häufig in der Ausbildung von PädagogInnen dazu, dass über die verschiedenen Gruppen separat, ausschließlich von einer Weißen Perspektive aus unterrichtet wird und als Zusatz dann in Form von Wahlkursen Schwarze Menschen und Rassismus, gegebenenfalls Migration behandelt werden, als wäre dies der einzig bestimmende Punkt im Leben Schwarzer Menschen. Geht es um Heterosexismus, Rechte von Menschen mit Behinderung, Antisemitismus usw. wird selbstverständlich von Weißen Menschen ausgegangen.

Ich stelle auch in meiner Arbeit oft fest, dass rassifizierte Muster der Wahrnehmung und Interpretation Weißer PädagogInnen oftmals zu eindimensionalen Sichtweisen von Schwarzen Menschen und Menschen of Color führen. Migrierte und Schwarze Menschen werden als überwiegend in erweiterten Familienverbänden lebend und dadurch auch ausreichend versorgt, (also haben sie z.B. auch keinen Bedarf an Kinderbetreuung oder Essen auf Rädern), als nicht feministisch, als überwiegend heterosexuell und verheiratet, als materiell bedürftiger als Weiße, als ohne Behinderungen lebend, als sehr christlich oder sehr moslemisch, als kinderlieb und kinderreich usw. wahrgenommen.

In der konkreten Praxis, hat sich eine solche Kategorisierung der Ausschließlichkeit vor allem im Rahmen der Gleichstellungspolitik gezeigt. In der Bestimmung davon, auf welche Weise (Weiße) Frauen, Menschen mit Behinderungen usw. so auch Schwarzen Menschen der Zugang zu Stellen erleichtert werden soll, werden Schwarze Menschen oftmals als undifferenzierte homogene Kategorie behandelt. Sie haben häufig lediglich auf der Basis ihres Schwarzseins Zugang zu Stellen und Ressourcen.

Ein Ausweg sind integrative Konzepte oder durchdringende (Permeations-) Modelle. Dies sind Arbeitsansätze, die auf einer Anerkennung multipler Realitäten und Identitätspositionen basieren. Unter einer konsequenten Anwendung von Permeationsmodellen in der geschlechtsspezifischen transkulturellen Arbeit verstehe ich, dass Rassismus, Sexismus, Antisemitismus sowie andere Unterdrückungsformen nicht ausschließlich getrennt voneinander als

optionale Gebiete im Studium und Weiterbildungen angeboten werden, sondern umfassend in alle Lehrinhalte integriert werden (vgl. Ryan 1999).

Ausblick

»Schwarze Menschen (*Menschen of Color*) sprechen nicht mit einer Stimme. Wir haben unterschiedliche Lebenserfahrungen, unterschiedliche Grade der Bewusstheit, unterschiedliche Strategien Rassismus zu adressieren und zu begegnen, unterschiedliche Glaubensrichtungen. Jedoch gibt es eine Uniformität in der Schwarzen Botschaft, dass Weiße Menschen niemals Schwarze Realitäten noch Schwarze Bedürfnisse definieren können.«

(Kwihali und Noble in Eggers 2000, 192f)

Menschen of Color teilen in einer Gesellschaft, in der praktisch alle Bereiche des Alltags von Weißen Werten und einer Weißen kulturellen Hegemonie durchdrungen sind, grundlegende Erfahrungen. Basierend auf diesen Erfahrungen wurde das Konzept von Schwarzen Perspektiven begründet. Schwarze Perspektiven gelten als analytischer Rahmen und als Fundament, von dem aus Schwarze Gemeinschaften aus der eigenen Perspektive alltägliche Empowerment- und Befreiungsstrategien entwerfen und umsetzen. Ziel Schwarzer Perspektiven ist eine Wiederherstellung oder Sichtbarmachung Schwarzer Geschichte, kultureller Formen und Werte und die Beiträge Schwarzer Gemeinschaften politisch und ökonomisch. Damit sollen Bildungskonzepte errichtet werden, die solche Werte sichtbar und zugänglich machen. Schwarze Perspektiven bedeuten also, dass Schwarze Gruppen ihre Erfahrungen aus den eigenen Perspektiven heraus analysieren. Die Weiße britische Pädagogin Dominelli verdeutlicht, warum nur Schwarze Menschen von einer Schwarzen Perspektive aus arbeiten können: »I take the view that white people cannot have a Black Perspective because this is rooted in the experience of being Black in a racist white society and challenges Racism from that position. However, I do believe that white people can, nay must, become anti-racist.« (Dominelli 1997a, 42ff)¹⁶

Was kann nun geschlechtsspezifische Arbeit von transkultureller Arbeit lernen und umgekehrt? Empowermentansätze sowie die Analyse kollektiver Identitätspositionen sind zentrale Elemente transkultureller Arbeit. Feministische Ansätze mit ihrer Betonung von Parteilichkeit und der Verwo-

¹⁵ Vgl. Black Identity Development, beschrieben in Eggers 2000, 113 – 118.

¹⁶ Ebenso wenig können in der feministischen Mädchenarbeit Männer aus einer frauenspezifischen Perspektive heraus Frauen und Mäd-

benheit öffentlicher und privater Gewalt sind unerlässliche Ansätze zur Analyse der Wirkungsweise des Konstrukts der Geschlechtszugehörigkeit. Die Sensibilisierung für strukturelle Gewalt und für die normative Funktion von Darstellungspolitiken heben beide Ansätze hervor. Diese einzelnen Elemente führen anti-oppressive Ansätze zusammen. Trans-

kulturalität betrachtet die Gleichmachungspolitik als Illusion einer rassistischen Neutralität. Sie fordert ganz im Zeichen der Postmoderne, dass der Einfluss und die mitunter tödliche Wirkung der Kategorien Rasse und auch Gender angemessen beachtet werden und gleichzeitig an dem Ziel und der Utopie einer kategorienlosen Zukunft gearbeitet wird.

Literatur

- Abubakari, Dara (1973): *The Black Woman is Liberated in Her Own Mind*. In: Lerner, Gerda (Hrsg.) (1973): *Black Women in White America – A Documentary History*. New York
- Aluffi-Pentini, A./Lorenz, W. (Hrsg.) (1996): *Anti-Racist Work With Young People; European Experiences and Approaches*. Dorset
- Castro Varela, M. u.a. (Hrsg.) (1998): *Suchbewegungen – Interkulturelle Beratung und Therapie*. Tübingen
- Davis, Angela Yvonne (1982): *Rassismus und Sexismus*. Berlin
- Dominelli, Lena (1997a): *Anti-Racist Social Work – A Challenge for White Practitioners and Educators*. London
- Dominelli, Lena (1997b): *Social Work, An Uncaring Profession*. London
- ECRI (2001): *European Commission against Racism and Intolerance, 2. Deutschland Länderbericht 2001*
- Eggers, Maureen (2000): *Rassismus, Ethnizität, Macht und ihre Auswirkung auf die Sozialisation Schwarzer und Weißer Kinder und Jugendlichen, unveröffentlichte Diplomarbeit*. Universität Kiel
- El-Tayeb, Fatima (2001): *Schwarze Deutsche – Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890–1933*. Frankfurt a. Main und New York
- Essed Philomena und Mullard, Chris (1991): *Antirassistische Erziehung – Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsenberg
- Freire, Paulo (1972): *Pedagogy of The Oppressed*. London
- Frankenberg, Ruth (1993): *White Women – Race Matters, The Social Construction of Whiteness*. London
- Gestrich Andreas (1999): *Vergesellschaftung des Menschen – Einführung in die historische Sozialisationsforschung*. Tübingen
- Hill-Collins, Patricia (1991): *Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness, and The Politics of Empowerment*. London
- Hill-Collins, Patricia (1993): *Die gesellschaftliche Konstruktion Schwarzen feministischen Denkens*. In: Joseph, Gloria I. (Hrsg.): *Schwarzer Feminismus*. Berlin
- hooks, bell (1992): *Ain't I A Woman, Black Women and Feminism*. Boston und London
- IKA (Informationszentrum Afrikanischer Menschen e.V. Bremen), KKM (Koordinierungskreis Mosambik e.V., terres des Hommes e.V. Osnabrück) (1993): *Schwarz – Weiße Zeiten, AusländerInnen in Ostdeutschland vor und nach der Wende, Erfahrungen der VertragsarbeiterInnen aus Mosambik – Interviews – Berichte – Analysen*. Bremen
- Kampmann, B. (1994): *Schwarze Deutsche. Lebensrealität und Probleme einer wenig beachteten Minderheit*. In: Paul Mecheril & Thomas Teo (Hrsg.): *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin, S.125-144
- Kinder, Katja/Raburu, Maureen/Rommelspacher, Birgit (1999): *Leonardo Research Document – Developing A Common European Framework for Antiracist Practice in Social Professions*, UNL. London
- Kinder, Katja (1998): »Der Schwarze Feministische Standpunkt« unveröffentlichter Artikel zum Adefra e.V. Koordinationstreffen. Hamburg
- Kraft, Marion/ Shamin Ashraf Khan, R. (Hrsg.) (1994): *Schwarze Frauen der Welt – Europa und Migration*. Berlin
- Landry, Donna (1985): *Das radikale Handlungsideal*. In: Stuby, Anna Maria (Hrsg.): *Frauen: Erfahrungen, Mythen, Projekte*. Berlin
- Leonardo da Vinci Project (1999/2001): »A Projekt for Developing a Common European Framework for Anti-Racist and Anti-Oppressive Practice for Social Professions«, *Leonardo News – Newsletter 1999/1 und 2000/1*
- Lerner, Gerda (Hrsg.) (1973): *Black Women in White America – A Documentary History*. New York
- Lorde, A. (1993): *Ist Dein Haar ein Politikum – Sag´ mir wenn es zu brennen beginnt*. In: Joseph, Gloria (Hrsg.): *Schwarzer Feminismus*. Berlin, S. 107ff
- Oguntoye, Katharina (1997): *Eine Afro-Deutsche Geschichte. Zur Lebenssituation von AfrikanerInnen und Afro-Deutschen in Deutschland von 1884–1950*. Berlin
- Raburu, Maureen (1995): *Zerrbilder – Schwarze Frauenbilder: Wahrnehmungen einer weißen Gesellschaft, Fragen an die Sozialarbeit in Deutschland, unveröffentlichte Diplomarbeit an der FHS Kiel*
- Raburu, Maureen (1999): *Antirassistische Mädchenarbeit – Sensibilisierungsarbeit bezogen auf Rassismus mit Mädchen und jungen Frauen*. Kiel
- Ryan, Elaine/ Crawford, Linda/ Collins, Anie/ Ocloo, Josephine (1999): *Leonardo Training Pack – Developing A Common European Framework for Antiracist Practice in Social Professions*, UNL. London
- Wright, Margaret (1973): *I Want the Right to be Black and Me*. In: Lerner, Gerda (Hrsg.): *Black Women in White America – A Documentary History*. New York



Juliane Schmidt

Vom Objekt zum Subjekt Zu einem Perspektivwechsel in der antirassistischen Bildungsarbeit

Bildungsangebote zum Thema Antirassismus sind seit einigen Jahren sehr gefragt. Losgetreten wurde dieser Trend mit dem sogenannten Staats-Antifasommer 2000, in dem die rot-grüne Bundesregierung nach einem Bombenanschlag auf eine Gruppe jüdischer ImmigrantInnen in Düsseldorf den »Aufstand der Anständigen« ausrief. Diese staatliche Kampagne hatte für die antirassistische Bewegung zunächst allerlei negative Begleiterscheinungen: statt Rassismus zu thematisieren, wurden die rassistischen Anschläge und Überfälle jenes Jahres zu einem Rechtsextremismus-Problem umdefiniert. Als »Anständige« konnten sich plötzlich auch Abschiebeprofis wie Innenminister Otto Schily profilieren und so mancher CDU-Ortsverein gerierte sich antifaschistisch als Mitunterzeichner von Aufrufen gegen Aufmärsche der NPD. Trotzdem hat dieser Sommer eine positive Konsequenz gehabt: die Finanzierungsprogramme »ENTIMON – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus« und »CIVITAS – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Diese Programme ermöglichten es vielen Initiativen, die bereits in der antirassistischen Bildungsarbeit tätig waren, finanzielle Unterstützung für ihre Projekte zu erhalten. Mit diesen Angeboten schien auch die Nachfrage danach von LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und GewerkschafterInnen zu steigen.

Antirassistische Bildungsarbeit nur für »Biodutsche«?

Auch, wenn sich inzwischen verschiedenste Ansätze auf dem bildungspolitischen Markt behaupten und die Variationsbreite der AnbieterInnen mindestens so groß ist, wie die Auswahl der Methoden, so eint nahezu alle Angebote der Fokus auf weiße/deutsche TeilnehmerInnen und deren rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen. Auf das Zusammenwirken von rassistischen und Geschlechterverhältnissen gehen sie schon gar nicht ein. Die meisten dieser Angebote finden nicht frei ausgeschrieben, sondern in einem institutionalisierten Rahmen statt: in der Schule, bei der Gewerkschaft, in der Berufsschulklasse, im Jugendclub. Was nicht vorkommt: Etwa 10% (schwankend zwischen ca. 30% in Frankfurt/Main und 3,6% in Frankfurt/Oder) aller in Deutschland lebenden Menschen haben keinen deutschen Pass, dazu kommen Menschen mit deutschem Pass und Migrationshintergrund, Schwarze Deutsche und Illegalisierte. Diese Menschen gehen in die Schule, sind Gewerkschaftsmitglieder, besuchen Jugendclubs. Ein nicht gerade geringer Bevölkerungsanteil – der in den meisten Bildungsangeboten zum Thema Rassismus allerdings überhaupt nicht angesprochen wird. Denn Seminare zu Rassismus berücksichtigen in aller

1 Eine Ausnahme stellen die Angebote migrantischer und/oder Schwarzer Trainingskollektive wie ADEFRA oder Phoenix e.V. dar, die sich explizit an MigrantInnen und Schwarze Deutsche richten. Allerdings bieten diese Gruppen keine Seminare für gemischte Gruppen, also Weiße/deutsche und Schwarze/migrantische TeilnehmerInnen an.

Regel nicht die von Rassismus Benachteiligten.¹ Es ist, als würde man Seminare zum Patriarchat in gemischt-geschlechtlichen Gruppen anbieten, aber nur die Männer ansprechen.

Hegemoniale Herrschaftsmissverständnisse

Das Ignorieren der von Rassismus benachteiligten TeilnehmerInnen liegt nicht nur an der allgemeinen gesellschaftlichen Nichtwahrnehmung von MigrantInnen² und Schwarzen Deutschen, sondern auch am hegemonialen Rassismusverständnis, das sich eben auch in Bildungskonzepten widerspiegelt. Rassismus wird als ein Herrschaftsverhältnis konzipiert, innerhalb dessen Weiße/deutsche Repression, Ausbeutung und Ausschluss gegenüber Nichtweißen/Nichtdeutschen ausüben. Diese Repressionen/Ausbeutung/Ausschlüsse funktionieren entweder auf einer persönlichen, oder auf der strukturellen Ebene. Den Nichtweißen/Nichtdeutschen wird in dieser Konzeption die Rolle der Opfer von Rassismus zugewiesen. Frauen sind in dieser Vorstellung doppelte Opfer: von Rassismus und von patriarchalen Verhältnissen. Ihre Aktivität beschränkt sich in diesem Konzept auf das Erdulden. Zwar kann diese Perspektive auf Rassismus bereits als ein Erfolg der antirassistischen Bewegung der 90er Jahre in Deutschland betrachtet werden, die sich jahrelang darum bemühte, der verbreiteten Überzeugung entgegenzuwirken, MigrantInnen würden durch ihr (unangemessenes, kriminelles o.ä.) Verhalten selbst Rassismus hervorrufen. Um dem etwas entgegen zu setzen, machten Initiativen immer wieder darauf aufmerksam, dass rassistische Ressentiments da am stärksten sind, wo gar keine oder nur sehr wenige MigrantInnen leben. Die Konsequenz davon ist jedoch das Konzept eines Rassismus, in dem die von Rassismus Benachteiligten (außer als seine Opfer) keine Rolle spielen. Dem setzen wir ein Verständnis von Rassismus als sozialem Verhältnis entgegen, in dem es Akteure und Akteurinnen gibt, die Teil dieses Verhältnisses sind – wenn auch auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Konsequenzen.

»Was stört mich am Rassismus«

So lautete eine Zwischenüberschrift des Konzepttextes des *Bausteins zur nichtrassistischen Bildungsarbeit*, der 1998 im Bildungswerk des DGB in Erfurt entwickelt wurde. Ihr folgte ein Abschnitt, in dem mögliche, zu weckende Eigeninteressen

der SeminarteilnehmerInnen an der Beschäftigung mit dem Thema Rassismus aufgezeigt wurden. Ein gutes Beispiel für das oben beschriebene Phänomen einer Bildungsarbeit ohne MigrantInnen – denn die müssen sich alltäglich mit Rassismus beschäftigen, ob es sie nun interessiert oder nicht. Der *Baustein*, der für die gewerkschaftliche politische Bildungsarbeit in Ostdeutschland entwickelt worden ist, wurde seit Dezember 2001 von einer bundesweit organisierten Arbeitsgruppe von mehr als 10 Leuten überarbeitet (erschieden ist die Neuauflage des *Bausteins zur nichtrassistischen Bildungsarbeit* im Herbst 2003). Dieser Neuauflage haben wir ein erweitertes Rassismusverständnis zugrundegelegt und damit einen Perspektivwechsel vollzogen.

Rassismus als soziales Verhältnis

Wir beziehen uns in unserem Ansatz u.a. auf das Konzept des »Rassismus als eines sozialen Verhältnisses« (Bojadzijev/Karakayali 2002). Darin wird Rassismus nicht als konstantes Herrschaftsverhältnis, dass immer neue, repressivere Ausdrucksformen findet, konzipiert, sondern vielmehr als umkämpftes, nicht-statisches, gesamtgesellschaftliches Verhältnis, innerhalb dessen sich jeder Mensch bewegt – ob er/sie will oder nicht.

Rassismus als soziales Verhältnis zu denken heißt für uns daher:

Das soziale Verhältnis ist ein gesamtgesellschaftliches. Daraus folgt, dass jeder Mensch innerhalb dieses Verhältnisses irgendwie positioniert ist. Niemand steht außerhalb davon oder ist unbeteiligt. *Wie* eine Person darin positioniert ist, hängt von ihrem Geschlecht, ihrer ökonomischen Positionierung, ihrer Staatsangehörigkeit, Hautfarbe, Herkunft usw. ab. Notwendig ist eine genaue Analyse der Stufen dieses »Positionssystems«, dass einem historischen und politischen Wandel unterliegt, um einfache Polaritäten und damit falsche politische Vorannahmen zu vermeiden. Es gibt Unterschiede zwischen der indischen Computereexpertin, dem türkischen VW-Arbeiter und dem sudanesischen Asylbewerber. Eine linke Politik, die diese drei Gruppen nur als »rassistisch diskriminiert« anspricht, muss scheitern. Es überlagern sich Verhältnisse von Klasse, Geschlecht und Herkunft.

Ein soziales Verhältnis ist nicht statisch. Es verändert sich und ist immer in einem historischen Wandel zu sehen. Es gibt keinen Rassismus, der schon immer existierte und immer perfider wird. Kolonialismus und Gastarbeiteranwerbung sind nicht das gleiche.

² Aus Gründen der Lesbarkeit schließe ich in den Terminus »MigrantIn« auch Menschen ein, die nicht selber migriert sind, aber einen familiären Migrationshintergrund haben.

□ **Das Verhältnis ist umkämpft.** Das Klagen enttäuschter Linker, es gäbe keinen Widerstand gegen sich verschärfende Repressionen, greift zu kurz. Die Formen, die rassistische Repression und Ausbeutung annehmen sind nicht ausschließlich aus sich selbst heraus zu erklären, sondern oftmals auch eine Reaktion auf migrantische Überlebenspraktiken. Die Ausprägung des Rassismus ist nicht ohne den Kampf der rassistisch Diskriminierten dagegen zu verstehen: Nicht nur die Rezession, auch die massiven Arbeitskämpfe, die im Jahr 1973 unter starker Beteiligung von MigrantInnen geführt wurden, ließen die Bundesregierung im Herbst 1973 den Anwerbestop ausrufen. Als eine legale Einreise als Arbeitskraft nicht mehr möglich war, organisierten die MigrantInnen die Einreise über den Familiennachzug. Als die Bundesregierung dessen gewahr wurde, wurde der Familiennachzug stärker reglementiert. Die fortschreitende Militarisierung der EU-Außengrenzen ist nicht mit einer willkürlichen Verschärfung der Migrationspolitik zu erklären, sondern damit, dass viele Menschen erfolgreich illegal einreisen usw.

Schlüsse ziehen

Dieses Verständnis von Rassismus haben wir von der Gruppe »kanak attack« übernommen und daraus einen Ansatz für eine nichtrassistische Bildungsarbeit entwickelt. Das *Bausteinkollektiv* setzt sich aus Individuen zusammen, deren Migrationserfahrungen sich hauptsächlich auf innerdeutsche Umzüge beschränken. Das legt die Frage nahe, warum eigentlich ein rein weißes deutsches Kollektiv gerade diesen Ansatz so fruchtbar findet und ob es sich hier nicht um eine Wiederbelebung romantisierender Stereotype des Unterdrückten als Kämpfer, des Migranten als revolutionärem Subjekt handelt. Ohne uns von diesen Phantasien gänzlich freisprechen zu wollen, geht es eher um die pragmatische Frage, welche Theorie eine politisch-strategisch sinnvolle Analyse des Rassismus ermöglicht. Die Konzeption von Rassismus als gesellschaftlichem Kräfteverhältnis ermöglicht es, den Widerstand dagegen als auf die Verhältnisse einflussreich und damit sinnvoll zu denken.

Mit unserem Konzept von Rassismus als »gesellschaftlichem Verhältnis« wollen wir auf keinen Fall Diskussionen aus den achtziger Jahren wieder aufleben lassen, in denen es um die Vor- oder Nachrangigkeit von Herrschaftsverhältnissen ging. Geschlecht und Klasse finden Eingang in das theoretische Konzept durch die Thematisierung der spezifischen Positioniertheit innerhalb dieses Verhältnisses. Sie werden durchgängig in unseren Aktivitäten, Arbeitspapieren und Hintergrundtexten thematisiert, wenn auch unser Hauptaugenmerk auf Rassismus liegt. Die Frage, wie ein noch stärkerer

Fokus auf Geschlecht und Klasse als expliziter Teil des Rassismus als sozialem Verhältnis gefasst werden kann, wird ein Thema bei der Weiterentwicklung unseres Ansatzes sein.

Konsequenzen für die antirassistische Bildungsarbeit

Rassismus als soziales Verhältnis zu konzipieren heißt für unsere Bildungsarbeit, bestimmte Aspekte, die uns für die Analyse wichtig erscheinen, auch in unseren Hintergrundtexten, Arbeitspapieren und Aktivitäten stark zu machen. Dazu gehört für uns:

□ **Fokus auf »Antiofferisierung«:** MigrantInnen sind in der antirassistischen Bildungsarbeit entweder als hilfsbedürftige Opfer repräsentiert oder gar nicht. Migrantinnen werden zumeist als Doppelopfer von Patriarchat und Rassismus thematisiert, Migranten als sprach- und wehrlos. Diese Perspektive beraubt MigrantInnen jeglicher Subjektivität. In den stereotypen Darstellungen in Bildungsmaterialien fühlen sich migrantische TeilnehmerInnen oft nicht repräsentiert; Migrantinnen sehen sich häufig den mitleidigen Blicken der deutschen TeilnehmerInnen ausgesetzt. MigrantInnen werden jedoch nicht nur herumgeschubst und dequalifiziert: Sie haben sich aus den verschiedensten Motiven heraus entschieden, nach Deutschland zu migrieren und haben jede Menge Kraft und Initiative aufgebracht, ihren Aufenthalt und eine Arbeit hier zu organisieren. Sie haben unterschiedliche Lebensrealitäten und wenn auch die Bedingungen, unter denen sie leben, oft prekär sind: es gibt eine Normalität des Lebens in der Migration, die nichts mit einem Opferdasein zu tun hat. Im *Baustein* haben wir versucht, diesen Darstellungen damit zu begegnen, dass wir ein Sprechen *über* MigrantInnen gänzlich vermieden haben. Stattdessen verwenden wir Selbstzeugnisse und Biographien von Flüchtlingen, Illegalisierten, MigrantInnen und Schwarzen Deutschen aus verschiedenen historischen Epochen.

□ **Die Thematisierung von Kämpfen:** Die Geschichte der Migration ist auch eine Geschichte der Kämpfe – um gleiche Löhne, ein Recht auf Einwanderung, gegen Nazis und strukturelle Ausschlüsse. Nicht immer sind diese Kämpfe spektakuläre Streiks oder aufsehenerregende Kampagnen, häufig geht es dabei um die einfache Organisation des Alltags – durchzusetzen, dass das eigene Kind auf das Gymnasium geht und nicht auf die Hauptschule abgeschoben wird oder den illegalisierten Nachbarn zu heiraten, damit er eine Aufenthaltserlaubnis bekommt. Die Vergegenwärtigung dieser Geschichte der Kämpfe wirkt einem stereotypen Opferbild von MigrantInnen entgegen. Außerdem vermittelt diese Perspektive die Geschichte nicht nur als Geschichte der Sieger, sondern als einen



Theorie in der Praxis – Die Biographiemethode

Der *Baustein zur nichtrassistischen Bildungsarbeit* ist brandneu. Dennoch haben wir bereits viele Methoden in der Praxis erprobt. Als exemplarisches Beispiel für die erwähnten Leitpunkte einer Bildungsarbeit, die von Rassismus als einem sozialen Verhältnis ausgeht, skizziere ich hier eine der neuen Aktivitäten. Die »Biographiemethode« ist aus einer Kooperation zwischen Baustein-Redaktion und der Berliner Gruppe »Tacheles reden« entstanden.

In dieser Methode geht es um das Kennenlernen der Bedingungen des Lebens von MigrantInnen und Schwarzen Deutschen, um unterschiedliche Positioniertheiten innerhalb der Gesellschaft durch Geschlecht, Ethnizität und Klasse sowie um die eigene Eingebundenheit in Machtverhältnisse. Die Aktivität besteht in der Arbeit mit Autobiographien von MigrantInnen und Schwarzen Deutschen, für deren Leben Erfahrungen mit Rassismus zentral sind.³ Das Biographiematerial lässt sich nach Belieben und je nach Seminarkontext ergänzen und verändern, die im Baustein abgedruckten sind eher als Anregung zu verstehen. In dieser Methode geht es nicht darum, die Erfahrungen Weißer/deutscher und migrantischer/Schwarzer Menschen polarisierend einander gegenüberzustellen. Vielmehr geht es darum, unterschiedliche Perspektiven und Lebensbedingungen zu thematisieren, aber auch ähnliche Erfahrungen und Probleme und damit die Möglichkeiten der Koalitionenbildung zu entdecken. Darum sind Biographien von Personen geeignet, die einen Bezug zur Lebensrealität der TeilnehmerInnen haben.⁴ Arbeitet beispielsweise eine Schulklasse mit dieser Methode, sind beispielsweise Biographien von migrantischen SchülerInnen oder zumindest Gleichaltrigen interessant, weil sowohl Weiße/deutsche Jugendliche, als auch migrantische/Schwarze Jugendliche trotz aller Unterschiede durchaus ähnliche Erfahrungen machen. Die Angst, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen beispielsweise, haben sowohl migrantische als auch deutsche Jugendliche – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Ein konservativer Lehrer macht nicht nur »Ausländerwitze«, sondern vielleicht auch Sprüche über Schüler mit schlechten Noten oder Frauen. Aus einer Analyse der gemeinsamen und unterschiedlichen Erfahrungen kann ein Bewusstsein für gemeinsame Handlungsmöglichkeiten entstehen: Dem Lehrer kann man als Klasse geschlossen entgegentreten, wenn auch alle ihre spezifischen Gründe haben, sich von seiner Art verletzt zu fühlen.

Die TeilnehmerInnen erschließen sich die Biographie jeweils einer Person. Welche Erfahrungen macht sie, und wie erlebt und bewertet sie diese? Welche Handlungsstrategien entwickelt sie und wie begründet sie sie? Ein Schwerpunkt liegt auf der Frage der Selbst- und Fremdwahrnehmung: wie beschreibt die jeweilige Person sich selbst, welchen Gruppen (Frau, Migrant, politische Aktivistin etc.) ordnet sie sich selbst zu und wie wird sie von anderen wahrgenommen und zugeordnet. Die Arbeit mit Biographien macht es möglich, die Lebensbedingungen von MigrantInnen und Schwarzen Deutschen kennenzulernen – und zwar nicht objektivierend sondern mit der subjektiven Perspektive, die jeder Mensch auf sein eigenes Leben hat. Durch die Betonung der Subjektivität der Erfahrungen wird vermieden, dass migrantische oder Schwarze TeilnehmerInnen sofort mit den biographierten Frauen identifiziert werden und damit ungewollt als ExpertInnen in den Mittelpunkt geraten. Den deutschen TeilnehmerInnen ist es dadurch möglich, sich mit Perspektiven und Lebensrealitäten von MigrantInnen und Schwarzen Deutschen auseinanderzusetzen und dazu auch Erstaunen und Fragen äußern zu können, ohne Angst davor haben zu müssen, jemandem persönlich zu nahe zu treten. Für migrantische TeilnehmerInnen wird ein Stück ihrer eigenen Lebenswelt oder der ihrer Eltern sichtbar gemacht und damit aufgewertet. Die in den Biographien eingenommene subjektive Perspektive bietet migrantischen und Schwarzen TeilnehmerInnen die Möglichkeit, neue Einblicke in die Lebenswelt und die Begründungszusammenhänge anderer MigrantInnen oder Schwarzer Deutscher zu erhalten – eine muslimische Schülerin erlebt ganz andere Formen von Ausschluß als eine koreanische Studentin, und auch zwei kolumbianische Putzfrauen können völlig unterschiedliche Perspektiven auf ihre Situation haben.

In einem zweiten Schritt geht es darum, die eigene Person und die eigene Biographie zu der gelesenen ins Verhältnis zu setzen. Was überrascht mich an der Lebensgeschichte? Welche Aspekte der Biographie kann ich als TeilnehmerIn mit meinem eigenen Leben in Verbindung bringen? Vermutlich gibt es Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der gelesenen Biographie, bestimmte Konflikte, Ängste etc., die auch die TeilnehmerInnen kennen. Besonders interessant ist hier die Thematisierung geschlechtsspezifischer Erfahrungen: Welche ähnlichen Erfahrungen machen Frauen in einer patriarchal geprägten Gesellschaft? Daran schließt sich aber auch gleich die Frage nach den Unterschieden an. Über die Unterschiede, die sich auftun, ist es möglich, die Positioniertheit der TeilnehmerInnen zu thematisieren: Eine chilenische Kinderpsychologin, die keine Arbeitserlaubnis hat, macht ganz andere diskriminierende Erfahrungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt als eine deutsche, die aufgrund befürchteter Schwangerschaftsausfälle nicht eingestellt wird. Weiße/deutsche TeilnehmerInnen werden einige der Ausgrenzungserfahrungen nicht nachvollziehen können, während vielleicht für migrantische TeilnehmerInnen diese Situationen Teil ihres Alltags sind und sie ihre eigenen Erfahrungen reflektieren können. Weiße/deutsche TeilnehmerInnen entdecken dagegen vielleicht bei sich selbst genau die Verhaltensmuster und Gedanken, die die biographierten Personen an Weißen/Deutschen kritisieren: dass sie ihnen Fähigkeiten absprechen, sie auf der Straße anstarren o.ä.. Ziel ist es nicht, weißen/deutschen TeilnehmerInnen ihren eigenen Rassismus vorzuführen. Vielmehr geht es darum, über ein interkulturelles Kennenlernen hinausgehend Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft zu begreifen und sich selber als darin positioniert wahrzunehmen.

Die Methode ist komplex und anspruchsvoll. Sie hat aber den Vorteil, dass selbst wenn nicht alle ihre Aspekte bearbeitet werden können, unterschiedlichste Themenbereiche angerissen werden. Sollte es nicht gelingen, die eigene Positioniertheit innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren, so bleibt immer noch ein Kennenlernen der Bedingungen der Migration, die Wahrnehmung von MigrantInnen als Subjekten und die Diskussion über Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Erfahrungen von Personen, die sich täglich mit Zuschreibungen und Ausgrenzungen beschäftigen müssen und Personen, die das nicht müssen.

konfliktiven Prozess. Das macht es möglich, auch heutige Kämpfe nicht als singuläre Erscheinungsformen zu begreifen, sondern in einen historischen Kontext zu stellen. Im *Baustein* haben wir uns dieser Thematik versucht mit historischen Texten über vergangene Kämpfe, aber auch mit Selbstdarstellungen von MigrantInnenorganisationen zu nähern.

□ **Beschäftigung mit Migration:** Das Wissen um Migration und die Bedingungen, unter denen MigrantInnen leben, ist in Deutschland recht gering. Auch in der antirassistischen Bildungsarbeit kommt Migration als Thema meistens nicht vor. Das ist fatal, denn so schreibt sich die gesellschaftliche Nichtwahrnehmung von MigrantInnen fort. Damit verbunden ist eine Nichtanerkennung der Lebenswelten der migrantischen TeilnehmerInnen. Gerade die Bedingungen, unter denen MigrantInnen in Deutschland leben, werden aber zum großen Teil von Gesetzen, Verordnungen und Regelungen hergestellt, die in Strukturen gegossene Rassismen sind. Diese zu kennen ist eine Voraussetzung dafür, dagegen kämpfen zu können. Migrantinnen und Migranten sind unterschiedlich positioniert: Frauen migrieren unter anderen Bedingungen als Männer, arbeiten in anderen Arbeitsmarktsegmenten und sind von anderen strukturellen Ausschlüssen betroffen. Methoden, die auf die Förderung von Empathie setzen, sind hier nicht genug. Im *Baustein* haben wir mit Texten über das geplante Zuwanderungsgesetz, Abschiebehaft, Zugang von MigrantInnen zu Bildung etc. diese Lebensbedingungen – die für verschiedene Gruppen von MigrantInnen unterschiedlich sind – umrissen. Dazu gehören Methoden, in denen TeilnehmerInnen die geschlechts-, herkunfts- und klassenspezifischen Bedingungen von Flucht oder einem Alltag in der Migration kennenlernen und Handlungsstrategien unter diesen Bedingungen entwickelt werden.

□ **Multiperspektivität und Positioniertheit:** Aus individuellen und kollektiv geteilten Erfahrungen kann viel über das Funktionieren der Welt abgelesen werden. Die eigene Lebenssituation ist der Ausgangspunkt aller Lernprozesse. Die Erfahrungen der TeilnehmerInnen stehen deshalb in unserem Konzept im Zentrum des Lernens. Sie sind vielfältig und resultieren aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen, die die TeilnehmerInnen einnehmen. Es ist ein Unterschied, ob ich Erfahrungen als Arbeitsloser, Asylbewerberin, Immobilienmakler, Frau mit weißer Hautfarbe,

Frau mit schwarzer Hautfarbe, Hauptschülerin oder Hauptschüler mache. Wichtig ist, diese Erfahrungen wahrzunehmen, zu benennen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu überprüfen. Zentral ist es, diese Erfahrungen nicht isoliert als individuelle zu betrachten, sondern sie im gesellschaftlichen Zusammenhang zu analysieren und zum Ausgangspunkt der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten zu machen. Zur Multiperspektivität gehört es, vielfältige Erfahrungen zu Wort kommen zu lassen. Wir legen Wert darauf, dass insbesondere die Erfahrungen derjenigen ins Seminar getragen werden, die sonst nur selten zu Wort kommen.

Die Zukunft

Mit dem Erscheinen des *Bausteins* betrachten wir unsere Arbeit nicht als beendet. Vielmehr wird es darum gehen, unseren Ansatz zum Konzept des Rassismus als sozialem Verhältnis weiter zu diskutieren, zu befragen und zu entwickeln. Wie tragfähig unser Versuch ist, migrantische und weiße/deutsche TeilnehmerInnen gleichermaßen in antirassistischen Seminaren anzusprechen und wie sich unser Konzept von Rassismus als soziales Verhältnis in die Bildungspraxis umsetzen lässt, wird sich zeigen müssen.

*Bestellt werden kann der neue Baustein beim:
DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.
Warsbergstr. 1, 99092 Erfurt, Telefon 0361/2172713
baustein@dgb-bwt.de, www.baustein.dgb-bwt.de*

Literatur

Bojadzjev, Manuela / Karakayali, Serhat (2002): »Welcher Widerstand gegen welchen Rassismus?« In: Jakob-Moneta-Stiftung (Hg.): *Welcher Widerstand gegen welchen Rassismus?* Hamburg. S. 61–74

Zum Weiterlesen

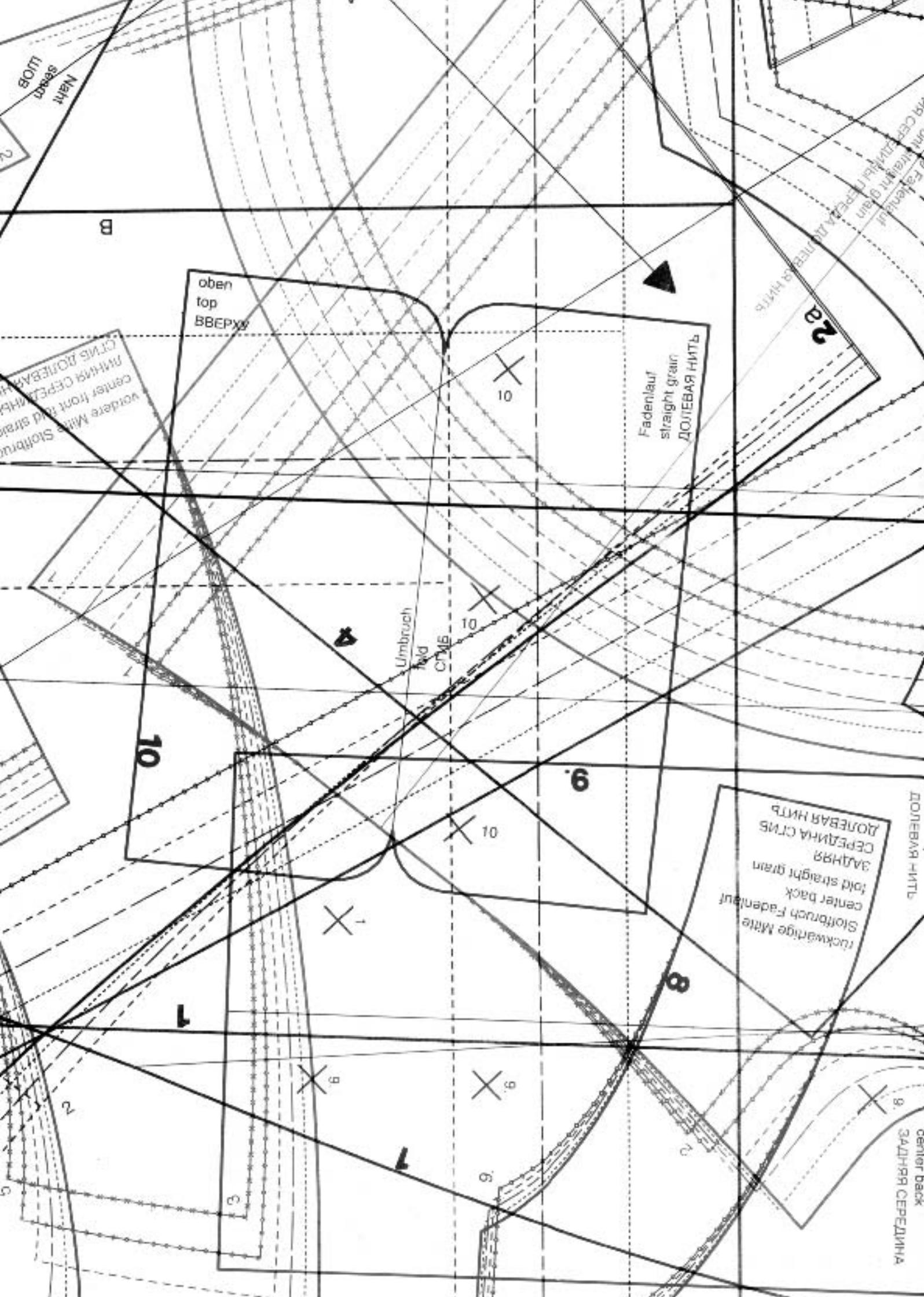
Anthias, Floya (2003): Erzählungen über Zugehörigkeit. In: Apitzsch, Ursula / Jansen, Mechthild M. (Hrsg): *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse.* Münster. S. 20–38

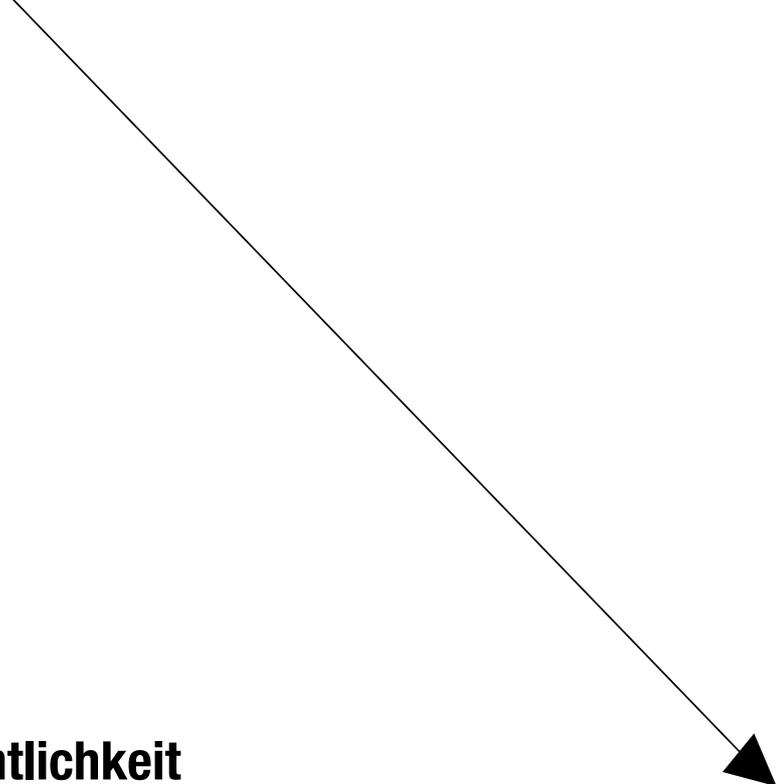
Badawia, Tarek / Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2003): *Wider die Ethnisierung einer Generation.* Frankfurt am Main

Baeza, Victoria Flores / Goetsch, Christa / Goetsch, Karlheinz / Kalpacka, Annita/Müller-Krätschmar, Marita (1994): *Bildung und Erziehung im Einwanderungsland.* Frankfurt am Main

kanak attak (1999): »dieser Song gehört uns!« Ein Manifest gegen Multikulturalismus, gegen demokratische und hybride Deutsche sowie konformistische Migranten. www.kanak-attak.de

- 3 Der Fokus der Aktivität auf die Biographien von Migrantinnen und schwarzen Deutschen birgt die Gefahr der Exotisierung/erneuten Konstruktion von MigrantInnen und scheint unserem Anspruch der Normalisierung von Migration entgegenzustehen. Wir sehen dagegen die Notwendigkeit der stärkeren Repräsentanz migrantischer Lebensbedingungen und Lebensläufe. Der Frage nach Konstruktion und Selbstwahrnehmung Weißer Deutscher gehen wir in einem anderen Kapitel des *Bausteins* zum Thema »Whiteness« nach.
- 4 Der Phantasie, biographisches Material für verschiedene Zielgruppen zu finden, sind keine Grenzen gesetzt. Viele Texte von HipHop-Songs, Auszüge aus Autobiographien von migrantischen SchriftstellerInnen, Recherchen lokaler Geschichtswerkstätten, Jugendstudien etc. können Quellen sein.





Olaf Stuve

Angriffe auf die Zweigeschlechtlichkeit Gender und queer in die politische Bildung

Das Thema Geschlechterpolitik ist etabliert und tritt im Rahmen von Gender Mainstreaming als »top down«-Strategie auf. Zugleich differenziert sich im Feld poststrukturalistischer Debatten über (Geschlechts-) Identität Geschlecht nach sozialer Lage, Hautfarbe, Nord-Süd, Religion, sexueller Identität, gesund-krank und transgener, was unklar werden lässt, über was gesprochen wird, wenn von Geschlechterpolitik oder Geschlechtergerechtigkeit die Rede ist. Wenn über politische Bildung gesprochen wird, dann wird auch hier immer noch danach gefragt, was denn »heute das Interesse von Frauen« sei? (Richter 2002, 145)

In einer Praxis geschlechtersensibler Arbeit sind wir zudem mit dem Problem befasst, dass eine »Reflexion über Geschlechterfragen [...] fast zwangsläufig einen essenziellen Charakter des Geschlechts und eine entsprechende Berechtigung der entsprechenden Identitätsansprüche« (ebd., 150) impliziert. Durch diese Tendenz der Essenzialisierung gehen häufig Differenzierungen nach verschiedenen Hierarchisierungs- und Herrschaftsverhältnissen, die sich überlagern, überkreuzen und sich entgegenstehen, verloren.¹ Es ist ein unauflösliches Dilemma, dass wir innerhalb dieser Verhältnisse zunächst immer nur von dem sprechen, was wir kennen; wenn wir

über Geschlechter (-gerechtigkeit) sprechen, denken wir zunächst an Frauen und Männer. Ebenso wiederholen und zitieren wir jene kulturellen Normierungen, die für Frauen und Männer gelten.² Es bleibt, dass wir diese Identitäten nicht als natürlich begreifen, sondern deren Herstellungsmechanismen sogleich mit denken und versuchen durchschaubar zu machen. Ein Blick in die sozialen Wirklichkeiten von Männern und Frauen zeigt zugleich, dass die Produktion von Ungleichheiten eher größer denn kleiner wird und Ansätze geschlechterdifferenzierter Perspektiven immer wieder von Neuem notwendig sind.

Ich möchte mich im folgenden damit beschäftigen, in welcher Weise queer (-theory) für bisherige Erwachsenenbildung, insbesondere jener, die sich mit Geschlechterverhältnissen beschäftigt, erweitert sein kann. Ich gehe davon aus, dass eine auf Geschlechtergerechtigkeit abzielende politische Bildungsarbeit immer wieder auf das Problem der Bezugnahme auf geschlechtliche und sexuelle Identifikationen und der damit verbundenen Ein- und Ausschlüsse stößt. Sie läuft Gefahr, die eingewobenen Polaritäten und Hierarchien zu reproduzieren, solange die Herstellungsmechanismen von Identitäten nicht selbst mit ins Zentrum der Analyse und der

1 Innerhalb der feministischen Diskussionen wird vor diesem Hintergrund von einer Sackgasse feministischer Politik gesprochen, weil sich die »Kultur der Zweigeschlechtlichkeit« mit ihren eingewobenen Hierarchien reproduziere.

2 Vgl. auch Bublitz 2002, 66. Sie verdeutlicht mit Butler, dass ein Begriff wie *androgyn*, der eine Uneindeutigkeit und Überschreitung bezeichnen will, nur in der Logik der Binarität von Männlichkeit und Weiblichkeit sinnhaft wird und damit von Neuem diese als Norm zitiert.

politischen Auseinandersetzung gerückt werden (vgl. Maihofer 1995, 100).

Ich werde zunächst mein Verständnis von queer beschreiben, um auf dieser Grundlage mögliche Zugänge für die politische Erwachsenenbildung aufzuzeigen.

Die Vergeschlechtlichung von und durch Arbeit soll als Beispiel für ein politisches Feld dienen, das gerade im Rahmen der Diskussionen über Gender Mainstreaming von Interesse ist. Dabei werden nicht die explizit codifizierten geschlechtsexklusiven Schließungen von Berufen, sondern »indirektere und subkutanere³ Formen« der Marginalisierung (Wetterer 1993, 213) von Frauen in der Berufswelt im Vordergrund stehen. Die geschlechtlichen und sexuellen Subjektivierungen sollen mit dem Begriff der »sexuellen Arbeit« (Broudy u.a. 1999) für den Bereich hochqualifizierter Dienstleistungen durchschaubarer gemacht werden.

Queer in der politischen Erwachsenenbildung

Eine Kritik an naturalisierten Identitätskategorien bedeutet nicht, dass die Identitäten von *Mann* und *Frau* nicht ernst zu nehmen wären. Eine queere Bildungsarbeit setzt ganz im Gegenteil an den »realen Existenzweisen« (Maihofer 1995) der Menschen an, nimmt ihre Identitäten durchaus wahr und ernst. Allerdings werden sie als Effekte einer normalisierenden Macht

der »Kultur der Zweigeschlechtlichkeit« begriffen, deren Konstituierungsgeschichte selbst unsichtbar bleibt und deren Ergebnisse (Mann/Frau, hetero/homosexuell) als natürlich erscheinen. Ein Verständnis von Geschlecht als einer historisch kulturell bestimmten Existenzweise, die die »komplexe Verbindung verschiedener historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen, Körperpraxen und -formen sowie gesellschaftlicher Verhältnisse und Institutionen« beschreibt (Maihofer 1995, 85), soll Wege aufzeigen, aus der Reproduktion der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit heraus zu kommen. Es soll eine Möglichkeit schaffen, mit einer Macht umzugehen, die »Subjekte allererst bildet [...], erst seine schiere Daseinsbedingung und die Richtung seines Begehrens gibt, [...] wovon unsere Existenz abhängt und was wir in uns selbst hegen und pflegen« (Butler 2001, 7/8). Queer Theory hebt in besonderer Weise die Bedeutung der Sexualität für die Konstituierung (-sgeschichte) moderner Identität hervor, was in der politischen Bildung bisher zu wenig Beachtung gefunden hat. Foucault hat in seinen Untersuchungen zur Sexualität gezeigt, »wie sich Machtdispositive direkt an den Körper schalten – an Körper, Funktionen, physiologische Prozesse, Empfindungen, Lüste« (Foucault 1995, 180f). Er hat weiterhin gezeigt, wie die Sexualität der Sorge und Pflege der Bevölkerung, der Familie, der Ehe unterworfen gewesen ist und so zur »mythischen Sorge um die Reinheit des Blutes und den Triumph der Rasse« (ebd., 178) führte. Das verdeutlicht, wie weit das »Sexualitätsdispositiv« reicht und es insofern gerechtfertigt ist, seiner kritischen Reflexion einen entsprechenden Raum in der politischen Bildung zu geben.



Was ist queer?

Queer ist ein Schimpfwort aus dem Englischen, das Schwulen galt und immer noch gilt. Es steht zugleich für schräg, falsch, Fälschung und weist damit auf das Verhältnis zur Heterosexualität hin, die dem queeren als natürliches Original gegenübersteht. Schwulen- und Lesben-Bewegungen haben sich diesen Begriff positiv angeeignet.⁴ Die Haltung, die seither mit queer zum Ausdruck kommt, kann beschrieben werden als: »Ja, ich bin anders, na und!« und »Ich will gar nicht so sein wie ihr« (Genschel 1994, 27). Queer wird zu einer Idee von Bündnis all derjenigen, die sich von der verordneten Hetero-Normalität abgrenzen wollen. Es geht nicht um das Streben nach Anerkennung durch Einschluss in die gesellschaftliche Mitte, denn »Ziel ist es, das, was als natürlich und normal gilt, zu stören und statt dessen aufzuzeigen, wie Normalität sozial produziert und durchgesetzt wird« (Luhmann 1998, 43). Die programmatische Frage lautet, wie »die hetero/homo Opposition in den Kollaps getrieben werden [kann]. Wie können wir sie bis zum kritischen Punkt der Erschöpfung durchtreiben und welche Effekte – materiell, politisch, sozial – wird ein solches Unterfangen, die konzeptuelle Basis unserer Identitäten zu reorganisieren, auf unsere sexuellen Praktiken und unsere Politik haben?« (Fuss 1991, 1 zitiert nach Hark 1993, 104).

Es handelt sich bei queer um ein Politikverständnis, in dem es ständig um das Verhältnis der Produktion von Normalität und Abweichung, dem Eigenen und dem Anderen gehen kann und sollte. Dabei geht es nicht nur um Polaritäten des Geschlechterverhältnisses, sondern auch andere gesellschaftliche Kategorisierungen können eingeschlossen sein. Jene, die eine »Biologisierung von Mensch und Gesellschaft« bewirken (Bublitz 2002, 12), wie rassifizierte/ethnisierte Kategorien oder gesund/krank, sind von besonderem Interesse.

³ Subkutan bedeutet laut Duden »unter der Haut befindlich«, was auch in diesem Zusammenhang sehr zutreffend ist.

⁴ Vgl. ausführlich zum Begriff queer und dessen Geschichte Genschel 1994.



Bildung als Reflexion von Erfahrungen in hierarchischen Verhältnissen: Drei Methoden

Der inhaltliche Spannungsbogen der folgenden Methoden verläuft über eine Sensibilisierung für die Geschichte der eigenen Vergeschlechtlichung und den darin eingeschriebenen (Geschlechts-) Normalisierungen (Biographie-Kurve), verdeutlicht darin die sexuellen Verwerfungen (Schimpfwörter-ABC) und zeigt die Kreuzungspunkte, Gegenläufigkeiten, Verstärkungen von gesellschaftlichen Hierarchisierungsverhältnissen (Wie im richtigen Leben).

□ Biographie-Kurve

Eine queere Bildung sensibilisiert zunächst, ebenso wie die geschlechtersensible Bildung, für die geschlechtlichen Konstituierungsgeschichten und arbeitet daher biographisch. Aber sie stellt die Fragen etwas anders: Sie fragt nicht unmittelbar danach, was wir für Erfahrungen gemacht haben, weil wir Frauen oder Männer sind. Sie fragt vielmehr danach, welche Erfahrungen, Anrufungen, Aufforderungen, Verbote, Zuweisungen und Verletzungen wir erlebt haben, die uns zu Männern und Frauen haben werden lassen.

Sie fragt z.B. im Rahmen einer Biographie-Kurve: Wann habe ich mich als Kind/JugendlicheR/ErwachseneR das erste Mal als männlich oder weiblich angesprochen gefühlt; wann habe ich mich das erste Mal entsprechend inszeniert? Welche Reaktionen habe ich auf meine geschlechtlichen und sexuellen Inszenierungen erhalten?

Ziel ist es, Zwischenräume zu erahnen, biographische Brüche zu benennen, die immer noch spürbar sind, die geschlechtlichen Anrufungen und damit verbundenen Zuweisungen, die positiven oder negativen Reaktionen bezüglich *richtiger* oder *falscher* Inszenierungen in ihrer Wirkung wahrnehmbar zu machen. Denn in der ersten Benennung nach der Geburt, dem »es ist ein Mädchen«, »es ist ein Junge«, wird aus dem »es« ein »sie« oder ein »er«. Ihr/ihm wird ein Ort in der gesellschaftlichen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zugewiesen. Doch damit ist der Prozess nicht abgeschlossen, sondern hat gerade erst begonnen und wird von nun an durch ständiges Wiederholen und Zitieren von Normen der »Kultur der Zweigeschlechtlichkeit« vervollständigt. Judith Butler nennt diese Wiederholungspraxen Performativität, andere, die sich der Ethnomethodologie und dem sozialen Konstruktivismus verpflichtet fühlen, haben den Begriff des »doing gender« dafür geprägt. Die Wiederholungspraxen werden in der Regel mit allen Brüchen für jeden und jede zur eigenen Natur, gerade weil daran der Status des Subjekts gebunden ist.

□ Schimpfwörter-ABC

Butler hebt in »Hass spricht« (Butler 1997) die Bedeutungen von verletzenden und beschämenden Benennungen, also von Beschimpfungen hervor. Sie fragt, ob die Wirkmächtigkeit der Sprache daher rührt, dass durch sie die Bedingungen unserer Konstituierung bestimmt sind, also unser Status als Subjekt von den Benennungen abhängt. In diesem Verhältnis sind die herabsetzenden Beschimpfungen als Formen der Nicht-Anerkennung, der Abweichung zu begreifen. Sie können aber zugleich auch die Voraussetzung für Selbstermächtigungen darstellen, weil auch eine abwertende Benennung eine Anrufung darstellt und Ausgangspunkt für den Kampf um Repräsentation darstellen kann.

Das Schimpfwörter-ABC arbeitet mit Beschimpfungen. Zunächst werden welche gesammelt. In der Arbeit mit Erwachsenen würde ich an die Erinnerung appellieren; mit Jugendlichen bietet es sich an, an deren Alltagssprachgebrauch anzuknüpfen. Jeder Buchstabe soll seine Schimpfbegriffe erhalten. Die sexuell oder/und geschlechtlich konnotierten werden dann hervorgehoben (ebenso ist es möglich, die rassistischen oder »behinderten«-feindlichen Konnotationen herauszuheben – Mischungen sind nicht selten). Nachdem die Beschimpfungen sortiert sind, sollen die Teilnehmenden versuchen, sich die Wirkungsweise der Beschimpfungen zu vergegenwärtigen und ihr nachzugehen – das kann in Partnergesprächen stattfinden. In der Regel ist es so, dass die Teilnehmenden ganz gut erinnern, wie sexuell oder geschlechtlich konnotierte Beschimpfungen bei ihnen selbst ihre Wirkung gezeigt haben.⁵ Um diese Ebene der eigenen Erfahrungen geht es, wenn z.B. die sich alltäglich wiederholenden (hetero-) sexistischen Witze oder die *ganz normale Rede vom Normalen* thematisiert werden

⁵ Evtl. können sich die Teilnehmenden paarweise zusammen tun und sich mit Schimpfbegriffen gegenseitig »beschimpfen«. Zur Wirkungsweise von »Du schwule ...« unter Jungen vgl. Stuve 2001.



soll. Es können ebenso z.B. Stellenanzeigen daraufhin untersucht werden, inwiefern geschlechtliche und (hetero-) sexuelle Anforderungen gestellt werden. Auf dem Hintergrund einer Sensibilisierung für die performativen Wirkungen von Anrufungen sollen diese Sprachpraxen betrachtet und eingeordnet werden. Auch können Redeweisen über Lesben und Schwule unter diesem Aspekt betrachtet werden. Sabine Hark weist darauf hin, dass die relative Selbstverständlichkeit von schwulen und lesbischen Pärchen in den Frühabendsendungen des deutschen Fernsehens, die eine normalisierende Integration signalisiert, zugleich mit dem verwerfenden Gestus des Randständigen daherkommt, daher genau in diesem Kontext zu sehen ist (Hark 1997, 4).

Eine queere Bildungsarbeit beschäftigt sich mit der Dynamik dieser öffentlichen Diskurse über Geschlecht und Sexualität, an denen sie selbst beteiligt ist. Sie stellt die Frage, ob nicht das ganze Gerede über Sex davon abhält, die Hierarchien und Ausgrenzungsverhältnisse, die mit ihm verbunden sind, überhaupt noch wahr zu nehmen? Inwiefern wird in der öffentlichen Diversifizierung sexueller und geschlechtlicher Identitäten auf traditionelle Erzählfiguren zurückgegriffen? Bleiben die Neuerungen in alte Korsagen von Natürlichkeit gepresst? Und bleiben sie einer Hierarchie von Normalität und Abweichung untergeordnet?

□ **Wie im richtigen Leben**

Eine queere Bildungsarbeit betont zwar Geschlecht und Sexualität, ist jedoch zugleich darum bemüht, diese Kategorien nicht gegenüber anderen zu privilegieren. So sucht eine queere Bildungsarbeit nach Methoden, die die Komplexität der Produktion sozialer Ungleichheiten und Hierarchien erfassbar machen. Die Methode »Wie im richtigen Leben« soll ein Beispiel dafür sein, wie Verstrickungen von sozialer Schichtung, rassifizierten Verhältnissen, Geschlecht, Sexualität und Kategorisierungen nach gesund/krank oder Alter miteinander verknüpft werden. (Zur ausführlichen Beschreibung der Methode vgl. z.B. DBG Thüringen (Hrsg.) 1998, 105 f). »Wie im richtigen Leben« ist ein sehr stark stilisiertes Rollenspiel, in dem die Teilnehmenden Kärtchen mit einer Kurzbeschreibung ihrer Rolle bekommen. Z.B. kann es sich dabei um »eine 38-jährige Krankenschwester mit türkischem Hintergrund, die seit 2 Jahren mit ihrer Freundin zusammenlebt« handeln. Oder es ist »ein 32-jähriger schwedischer Ingenieur, der eine Anstellung bei einem großen Konzern hat und alleine lebt«. Dann ist vielleicht noch »der 17-jährige Junge in der 11. Klasse dabei, der in einen anderen Jungen aus der Klasse verliebt ist, es jedoch noch niemandem gesagt hat«. Bei relativ homogenen Gruppen ist es gut, eine Rolle zu haben, die in etwa auf die Teilnehmenden zutrifft. Ohne von den anderen Rollen zu wissen, stehen am Anfang alle in einer Reihe und müssen die folgenden Fragen mit Ja (Schritt machen) oder Nein (stehen bleiben) beantworten. Fragen können sein: »Kannst du Unterstützung von deiner Familie erwarten?«, »Kannst du ohne Probleme in deinem Herkunftsland Urlaub machen?« »Kannst du dich nachts auf der Straße sicher fühlen?« Die Fragen können Bereiche wie Arbeit, Grundsicherung, Wohnen, Freizügigkeit, Gesundheit, politische Partizipation, Sichtbarkeit/ Repräsentation und ähnliches betreffen. Schön an der Methode ist, dass sowohl die Rollen als auch die Fragen ziemlich genau auf die Gruppe abgestimmt werden können. Der Effekt der Übung ist eine räumliche Verdeutlichung von Ungleichheiten. Die Auswertung zielt auf die unterschiedlichen Ausgrenzungs- und Privilegierungserfahrungen ab. Dabei spielen die Überschneidungen, Verstrickungen und gegenläufigen Tendenzen, die aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Unterdrückungs- und Hierarchisierungsverhältnissen resultieren, eine Rolle. Genauso fließen die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden über ihre Rolle ein.

Die Methode eignet sich meiner Erfahrung nach dafür, den Teilnehmenden einen Zugang zu bisher unbekanntem Lebensrealitäten (zum Beispiel von illegalisierten MigrantInnen) zu eröffnen. Außerdem entsteht ein Bild der Komplexität der Verstricktheit von Hierarchisierungsverhältnissen, die für jede/n bei der Beantwortung der Fragen in der Rolle und bei Veröffentlichung der anderen Rollen deutlich wird.

Queere Bildungsarbeit hat die Aufgabe, die Kontinuität und Reproduktion von geschlechtlichen und sexuellen Hierarchisierungen und die Verstrickung der Kategorien Geschlecht und Sexualität mit anderen gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen heraus zu arbeiten. Zugleich werden die Kategorien Geschlecht und Sexualität in ihrer Konstituierungsgeschichte besonders bearbeitet, ohne einer Reessentialisierung zum Opfer zu fallen. Wenn die

geschlechtlichen und sexuellen Identitäten weiterhin als natürliche angesehen würden, dann verblieben die Verhältnisse wie die Verhaltensweisen im Bereich des Selbstverständlichen dessen, was nicht befragt werden muss. Die Selbstverständlichkeit verbirgt sich hinter einer Sprachlosigkeit oder einer allgemein gültigen Kommentierung des »das ist doch normal« oder eben »natürlich«. Dies ist eine Strategie der Herrschaftssicherung.

Queer und Arbeit

Beispielhaft soll im Folgenden skizziert werden, wie sich im hochqualifizierten Dienstleistungssektor Wirkungsweisen von Heteronormierung zeigen. Wie wird eine Identität in performativen Wiederholungen der Benennung, der Anrufung hergestellt? Und welche Plazierung im gesellschaftlichen Geschlechterarrangement wird durch diese Identität zunächst festgelegt? Mit dem Begriff der »sexuellen Arbeit« (Boudry u.a. 1999) wird das Feld der Arbeit auf seine geschlechtlichen und sexuellen Implikationen und die damit verbundenen Hierarchisierungen untersucht. Hier soll es um die sexuelle Arbeit im Lohnarbeitsverhältnis gehen, in der die heterosexuelle Männlichkeit und die heterosexuelle Weiblichkeit eine Basis der Arbeitsorganisation darstellen. Sexuelle und geschlechtliche Identität werden als zentrale Ressourcen im Verwertungsprozess begriffen. Es ist dieser Aspekt, den ich im Zusammenhang mit den Debatten um Gender Mainstreaming für eine politische Bildungsarbeit notwendig zu diskutieren finde, da viele Entwicklungen auf eine bloß effizientere ökonomische Nutzbarmachung geschlechtlicher und anderer Hierarchisierungen im Arbeitsprozess hinauslaufen. Meiner Meinung nach werden erst durch eine Enteignung von geschlechtlichen und sexuellen Eigenschaftsmustern enthierarchisierende Prozesse in der Neuorganisation von Arbeit denkbar.

Linda McDowell beschreibt, wie in Londener Handelsbanken »Machtverhältnisse, Heterosexualität, Identität und Körper am Arbeitsplatz zusammenhängen« (McDowell 1999, 179). Sie betrachtet verschiedene Ausdrucksformen von Heteronormativität, wie sie tagtäglich etabliert werden. Ihre Beschreibungen⁶ reichen von der Kleiderordnung bis zu Männerwitzen, von der automatischen Annahme der Heterosexualität bis zu entsprechenden Verhaltenserwartungen an die Personen.

Den (männlichen) Beteiligten scheint dabei weitestgehend klar, dass es um Natur im Sinne einer heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit geht, wenn Frauen z.B. in Bezug auf PR-Qualitäten gegenüber Männern den natürlichen Vorteil hätten, eine allgemeine Wärme zu besitzen, mit der sie auf jemanden zugehen (ebd., 203).

Ganz im Gegensatz dazu wird das für die Börse charakteristische laute Schreien ins Telefon und ein aggressiver Umgangston für Frauen als unpassend empfunden.

»(E)s ist eben nicht natürlich, ganz sicher nicht aus der Sicht eines Händlers. Ein aggressiver männlicher Händler, ja gut, so sind Händler. Eine aggressive weibliche Händlerin ... versucht

damit etwas zu beweisen, ist das nicht, ist das nicht ziemlich aufgesetzt?«

(ebd., 193f)

Heterosexualität hat die Rolle eines Verkaufsinstrumentes, wie die Zitate von Handelsbankerinnen zeigen:

»Du flirtest ein bißchen mit ihnen und gehst mit ihnen auf einen Drink und schon denken sie, du seist toll.« »Frauen verführen ihre Kunden - nicht buchstäblich. Ich bin ganz sicher, daß es so funktioniert«

(ebd., 201)

Eine queere Bildungsarbeit kann in Bezug auf dieses Feld den Beitrag leisten, den Selbstverständlichkeiten ihre Selbstverständlichkeit zu rauben. Es sind die biografischen Konstituierungsgeschichten, die deutlich machen, dass es nicht Kategorien des Natürlichen sind, die hier wirken. In Rollenspielen können die als selbstverständlich angenommenen Arbeitsarrangements überhaupt als heteronormative deutlich gemacht und Veränderungen angedeutet werden. Schon die Aufhebung der Selbstverständlichkeit, die in dem »das ist nun mal einfach so« zum Ausdruck kommt, stellt einen sehr bedeutsamen Schritt in der Bildungsarbeit in Bezug auf Geschlechterverhältnisse dar. Sie stellt vielleicht sogar die Voraussetzung dafür dar, dass die inneren Haltungen oder Einstellungen der Subjekte zu Ausgangspunkten von Widerständen werden können, auch wenn sie sich immer tiefer in die Verwertungsprozesse hineinbegeben müssen.

Diese hier beschriebenen körpernahen Subjektivierungsformen, die über die Arbeit vermittelt sind, tragen bei aller Totalisierung eine starke Individualisierung in sich. Die eigene Person ist mit Haut, Haaren und Gefühlen mit der Arbeit verschränkt. Subjektivität, sexuelle Attraktivität, persönliche Anerkennung sind mitten in die Formen der Anerkennung der Arbeit eingepflanzt. Individualisierung in und Subjektivitätsgewinn aus der Arbeit ergeben aus politischer Bildungsperspektive die Schwierigkeit, gemeinsame Organisierungspunkte von Widerständen zu entwickeln.

Eine queere Bildungsarbeit bietet die Möglichkeit, mit den Identitäten zu arbeiten und sie zu Bezugspunkten von Widerstand zu machen. Dabei gilt es immer wieder, kritische Distanz zu den Identitäten selbst einzunehmen. Das beinhaltet auch die Möglichkeit, dass an einzelnen Punkten Handlungspartnerschaften auf-tauchen, die mit einem vereindeutigendem Blick auf Sexualität und Geschlecht nicht möglich wären.

Zugleich soll eine queer-geleitete Bildungsarbeit auch Einzelnen Mut machen, über die heteronor-

6 Ihre Beschreibungen gewinnt sie aus den von ihr durchgeführten Interviews mit Frauen und Männern, die in Handelsbanken arbeiten (McDowell 1999).

Methodische Anregungen



Methoden	Anleitung	Erklärungen
Positionierungsbarometer	Die Fragestellungen bzw. Thesen können lauten: In meinem Lebensbereich (Arbeit, Uni, Schule; Familie) besteht ein Klima der a) geschlechtlichen, b) sexuellen Gleichberechtigung	Selbstpositionierung zu Fragen bezüglich der geschlechtlichen und sexuellen Verhältnisse. Erstes Mitbekommen der anderen Positionen. Erste Bewegungen, Einstellungsänderungen, Umgang mit Unsicherheit. 30-40 Minuten einplanen.
Biografie-Kurve	Die Biografie-Kurve wird mit der Fragestellung: Wann habe ich mich als Kind/als JugendlicheR/als ErwachseneR das erste Mal als männlich oder weiblich angesprochen gefühlt (positiv/negativ); wann habe ich mich das erste Mal entsprechend selbst inszeniert – mit positivem/negativem Erfolg? Wann hab ich das erste Mal als hetero/homosexuell erlebt?	Persönlichen Zugang zum Thema schaffen und verdeutlichen. Die Biografie-Kurven müssen nicht in der gesamten Runde vorgestellt werden, da es sich um sehr intime Erlebnisse handeln kann. Ein schöner Kompromiss kann das sich paarweise Vorstellen sein. 45-60 Minuten einplanen – durch die Beobachtung wird deutlich, ob noch Zeit nötig ist.
Film: Sekretärinnen (arte) (siehe dazu Broudy u.a. 1999, 156-163)	Diskussion	Sensibilisierung für die Formen sexueller Arbeit in einem sexuellen Arbeitsverhältnis von Sekretärin und Manager (Fürsorge, Zurückhaltung, Mütterlichkeit.)
PartnerInnen-Gespräch	Alle gehen durch den Raum und suchen sich eine(n) Partner, mit dem/der sie/er sich über die Fragen: Diskriminiert worden sein Diskriminiert haben Diskriminierung beobachtet austauscht	Thema: Diskriminierungserfahrung
Einschätzungslinie	Der Diskurs über Männer- und Frauengleichberechtigung sowie die Akzeptanz von Schwulen und Lesben vermittelt aktuell den Eindruck, als sei das eine wie das andere weitestgehend erreicht. Die soziale Wirklichkeit sieht häufig jedoch ganz anders aus und ist z.B. von einem hohen Anteil von Frauen in Armut geprägt oder aber von einer »Geste ausschließender Umarmung« von Schwulen und Lesben, womit die Haltung zum Ausdruck kommt, »ich hab nichts gegen die, solange die mich in Ruhe lassen«. Mit einer Einschätzungslinie sollen die subjektiven Einschätzungen mit einer soweit festgehaltenen empirischen Wirklichkeit in Vergleich gebracht werden.	Thema: Diskurs und »soziale Wirklichkeit«
Textauswahl: Stellenanzeigen, Anforderungskriterien	Wo werden den Vervielfältigungen wieder enge Korsagen sexueller und geschlechtlicher Normierung angelegt? Wo sind Befreiungen <i>real</i> ?	Thema: Diskursive Vervielfältigung und Normierung; Totalisierung und Individualisierung; Standards in Werbung und Arbeitsberatung (vgl. Broudy u.a.: 195)
Film: Der Glanz von Berlin OTRAS VÍAS	Diskussion	Thema: Sexualisierung von migrantischer Arbeit
Stille Diskussion	In der Mitte eines großen Papiers wird eine Frage/These aufgeschrieben. Die TeilnehmerInnen haben alle einen Stift und sind aufgefordert ohne zu sprechen über diese Frage/These eine Diskussion zu führen. Die These lautetet bspw.: »Bei aller Vielfalt von heute möglichen Identitäten bleibt die Normierung doch vorhanden!«	Thema: Vervielfältigung von Identitäten

Methodische Anregungen



Methoden	Anleitung	Erklärungen
Video-Kollage z.B. aus den Frühabendserien	Anhand ausgewählter Szenen aus den deutschen Frühabendserien: Lindenstraße, Marienhof, Gute Zeiten, Schlechte Zeiten, Frauenknast u.a. sollen die TeilnehmerInnen folgende Fragen beantworten: Wie werden die homosexuellen Personen eingeführt? Wie verlassen sie die Serie wieder? In welchem Verhältnis stehen Hetero- und Homosexualität zueinander? Welches Verhältnis besteht zwischen Normalität und Abweichung?	Thema: Homosexualität in öffentlichen Diskurs
Wie im richtigen Leben (DGB-Bildungswerk Thüringen (Hrsg.) 1998, 105-106)	Alle haben die gleiche Ausgangsposition – alle stehen auf einer Linie an der Wand. Alle haben einen Zettel mit einer Rollenbeschreibung: »Du bist ein 43 Jahre alter Mann, Mauerer von Beruf, lebst mit deiner Ehefrau in einem kleinen Städtchen, seit Jahren weißt du, dass du schwul bist.« »Du bist von Beruf Krankenschwester. Vor 13 Jahren bist du aus Thailand nach Deutschland gekommen. Du bist von deinem deutschen Ex-Mann seit vier Jahren geschieden.« etc. Nur du kennst deine Rolle, es werden Fragen gestellt oder Situationen beschrieben wie zum Beispiel: Du willst mit deiner/m LiebhaberIn in den Urlaub fahren. Ist das ohne weiteres möglich? Immer wenn du eine Frage mit Ja beantworten kannst, machst du einen Schritt vor. Wenn der/die erste an der gegenüberliegenden Wand ankommt, ist das <i>Spiel</i> vorbei. Auswertungsfragen: Wie hast du dich gefühlt, immer ganz vorne zu sein, wie hast du dich gefühlt, immer ganz weit hinten zu sein? Bei welchen Fragen hattest du Schwierigkeiten, zu entscheiden, ob du einen Schritt machen kannst oder nicht? Wann warst du sicher?	Sensibilisierungen, Emphatieförderung, Auseinandersetzung mit anderen Lebensrealitäten
Geschichte der Homosexuellen Club-Szene in Berlin 20er Jahre und seit den 70er Jahren		Thema: Bedeutung von queerer Subkultur für den heterosexuellen Mainstream
Textarbeit: Thomas Laquer, Claudia Honegger	Anhand kurzer Textpassagen und/oder kleiner Referate soll die Historizität unseres Verständnisses von Geschlechtlichkeit vermittelt werden.	Thema: Geschichte der Zweigeschlechtlichkeit
Textarbeit: Michel Foucault,	Anhand kurzer Textpassagen und/oder kleiner Referate soll die Historizität unseres Verständnis von Sexualität vermittelt werden.	Thema: Geschichte der Sexualität
Barometer oder 4-Ecken-Positionierung	Die Teilnehmenden stellen sich anhand verschiedener Fragen oder Statements in unterschiedlichen Ecken des Raumes auf. z.B. In meiner Arbeit werden spezifisch geschlechtliche Anforderungen an mich als Frau/Mann gestellt? Es ist egal, ob Männer oder Frauen angesprochen werden, die Anforderungen sind die gleichen! Flirten spielt in meiner Arbeit für mich keine Rolle!	Thema: Eigene geschlechtliche und sexuelle Anforderungen z.B. im Arbeitsumfeld

mativen Selbstverständlichkeiten hinauszuschauen. Denn eine queere Bildungsarbeit vermittelt das Wissen, dass Mann-Sein wie Frau-Sein, Hetero- und Homosexualität keine natürlichen Identitäten sind, sondern ihre Konstituierungsgeschichte haben, die in ihrem Ergebnis naturalisiert und damit zu ihren eigenen engen Voraussetzungen geworden sind.

Ein »Konzept« queerer Bildungsarbeit

Ein Beitrag queerer Theoriebildung zur Frage der Weiterentwicklung politischer Bildungsarbeit behandelt die Kategorien Geschlecht und Sexualität nicht als ein Sonderthema, sondern als Querschnittsthema in seiner Verschränkung und Verstrickung mit anderen Formen der Herrschaft und Hierarchisierung. Sie steht mehr als viele andere Themenstellungen der politischen Bildung vor der Frage des persönlichen Zugangs und wählt deshalb häufig biographische Methoden.

Ein persönlicher Zugang zum Thema der geschlechtlichen und sexuellen Identifizierung beinhaltet auf der Ebene der Handlungsperspektiven sicherlich viele individuelle Veränderungsmöglichkeiten. Eine politisch engagierte Bildungsarbeit will jedoch über die Förderung zur Sensibilisierung für Ungleichheitsproduktionen und einer Förderung der persönlichen Auseinandersetzungsbereitschaft hinaus gehen. Eine Analyse der alltäglichen Rekonstruktion der hierarchisierenden geschlechtlichen und sexuellen Identifizierung ist daher nötig. Für den Begriff des geschlechtlichen

Handelns können wir uns der Analyse des »doing genders« bedienen. Für die Formen der sexuellen Identifizierung ist der Begriff der Heteronormativität nützlich, der die Privilegierung von heterosexuellen Lebensarrangements auch bei Anwesenheit von abweichenden Lebensformen bezeichnet (vgl. Hark). Hier macht eine queere Bildungsarbeit eine Herangehensweise »vom Rande her« stark.

In einer queeren Bildungsarbeit sollte meiner Meinung nach immer wieder auch geschlechtergetrennt und auch nach Sexualitäten getrennt gearbeitet werden. Die Arbeit mit Mädchen und Frauen steht in der Tradition der Parteilichkeit. Holger Brandes hat in Bezug auf eine Männer-Frauen-Trennung der parteilichen Arbeit mit Frauen den Begriff der »geschlechterreflektierten Empathie« für die Arbeit mit Männern hinzugefügt (Brandes 1999, 108). Dieser soll eine zunächst vermutete Empathiemöglichkeit aufgrund strukturell gleicher oder zumindest ähnlicher Erfahrungen erfassen. Ich halte den Begriff für hilfreich, um mit ihm in heterogenen Gruppen auf strukturelle Unterschiede möglicherweise mit Aufteilungen reagieren zu können.

Es hat sich gezeigt, dass eine queere Bildungsarbeit sich über den persönlichen Zugang zunächst sehr stark differenzieren kann. Zugleich sucht sie immer wieder danach, an welchen Stellen aufgestellte Kategorisierungen nicht passen, sich andere Widersprüche auf tun und zugleich neue Koalitionen ergeben, immer mit dem Vorsatz, den Herrschaftsverhältnissen, den darin stattfindenden Ein- und Ausschlüssen sowie den Hierarchisierungen entgegen zu arbeiten.

Literatur

Brandes, Holger; Roemheld, Regine (Hrsg.) (1998): Männernormen und Frauenrollen – Geschlechterverhältnisse in der sozialen Arbeit. Leipzig

Boudry, Pauline; Kuster, Brigitta; Lorenz, Renate (Hrsg.) (1999): Reproduktionskonten fälschen! Heterosexualität, Arbeit & Zuhause. Berlin

Bublitz, Hannelore (2002): Judith Butler. Zur Einführung. Hamburg.

Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy (Hrsg.) (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 31–58

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Berlin

Butler, Judith (1996): Imitation und die Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität. In: Hark, Sabine (Hrsg.) (1996): Grenzen lesbischer Identitäten. Berlin, S. 15–37

Butler, Judith (1997): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin

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

DGB-Bildungswerk e. V. (Hrsg.) (1998): Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt

Foucault, Michel (1995): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main

Genschel, Corinna (1994): (Hetero-) Sexualität. Eine kritische Auseinandersetzung mit neueren feministischen Theorien. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Fachbereich Politische Wissenschaften der FU Berlin

Genschel, Corinna (1996): Fear of a Queer Planet. Dimensionen lesbisch-schwuler Gesellschaftskritik. In: Das Argument 216, S. 525–538

Hark, Sabine (1996): deviante Subjekte. Die paradoxe Politik der Identität. Opladen

Hark, Sabine (1997): Neue Chancen – Alte Zwänge? Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. Expertise im Auftrag des Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen. Berlin

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt am Main

McDowell, Linda (1999): Body Work. Die Darstellung von Geschlecht und Heterosexualität am Arbeitsplatz. In: Boudry, Pauline; Kuster, Brigitta; Lorenz, Renate (Hrsg.): Reproduktionskonten fälschen! Heterosexualität, Arbeit & Zuhause. Berlin, S. 178–214

Richter, Dagmar (2002): Wege zur Förderung der politischen Partizipation von Frauen. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 143–159

Stuve, Olaf (2001): »Queer Theory« und Jungenarbeit – Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Denkonstruktive Pädagogik. Opladen, S. 281–294



Saskia Morell

Das Thema »Heterosexualität« im Gender Training Eine queere Sicht auf die Praxis der Gender Trainings¹

Mein Beitrag versteht sich als eine praxisgeleitete queere Sicht auf Gender Trainings. Als ich 1997 anfang, vor dem universitären Hintergrund feministischer und Queer-Studien Gender Trainings für die Praxis zu konzipieren, stand für mich die Dekonstruktionsarbeit von Gender im Vordergrund.

Meine Erfahrungen als Gender Trainerin beziehen sich auf den Zeitraum seit 1997. Frauengruppen, Einzelinteressierte, Transgender, Transsexuelle und Lesben zählten ebenso zu den Teilnehmenden wie akademische und kirchliche Gruppen, MitarbeiterInnen öffentlicher Verwaltungen, und ProjektleiterInnen arbeitsmarktpolitischer Institutionen. Die Trainings waren überwiegend zweitägige, seltener eintägige oder dreitägige Veranstaltungen.

Nach einer begrifflichen Annäherung an die oftmals verwirrende und vielfach unverständliche Bezeichnungspraxis im Feld von Gender fokussiert der erste Teil dieses Artikels die an einem Gender Training beteiligten Personen: Was hat ein queerer Blick im Hinblick auf die Personen und die Gruppendynamik beizutragen? Im zweiten Teil geht es um die Verknüpfung von Heterosexualität und Homosexualität mit gender/sex und die sich daraus für die Praxis ergebenden Forderungen. Der dritte Teil beleuchtet die praktische Arbeit im Training. Zum Abschluss finden sich Beispiele für Übungen sowie ein Fazit.

Bezeichnungspraxis – eine begriffliche Annäherung. Queer-Theorie und Gender

Die aus den USA stammende Queer-Theorie ist in Deutschland nicht so bekannt geworden. Hierzulande hat sie allenfalls Eingang in soziologische und geisteswissenschaftliche Wissenschaftsbereiche gefunden. Eigene Forschungszweige Queer Studies haben sich nicht wie in den USA verbreiten können. Die Queer-Politik hingegen erfährt teils fruchtbare Resonanz. Im Zentrum queerer Kritik steht der Begriff der Identität. Identitäten werden als soziale Konstruktionen verstanden und sind gleichzeitig Macht- und Herrschaftsinstrumente. Die Kategorie Sexualität und sexuelle Identität wird in den Bereich des Sichtbaren und Kritikwürdigen und die existierenden sexuellen Geschlechterrollen und -erwartungen von Frauen und Männern mit der Norm der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit in Verbindung gebracht und auf ihren selbstverständlichen Charakter hin überprüft. Queer vermittelt, dass das was Otto Normalverbraucher normal findet, keineswegs so selbstverständlich ist, wie es scheint.

Der Begriff *Gender* drückt in diesem Artikel zum einen die subjektiv gefasste Geschlechtsidentität (»Bin ich Frau oder Mann und wie sehr bin ich es?«) aus, zum anderen umfasst Gender die Vielzahl gesellschaftli-

¹ Es handelt sich hier um die gekürzte Version eines Artikels, der im Mai 2004 im Sammelband »Geschlechterverhältnisse bewegen«, herausgegeben vom Netzwerk Gender Training, erschienen ist.

cher Zuschreibungen auf und Erwartungen an den als *männlich* oder *weiblich* gesehene(n) Geschlechtskörper. Gender umfasst also die Vorstellung von Männern und Frauen als Konstrukte, als Kultur, und aber auch als biologische Existenzen.

Sexualisierte TeilnehmerInnen – sexualisierte TrainerInnen im Gender Training

Sich mit der Heteronormativität der Gesellschaft zu befassen, ist fundamentaler Bestandteil der Genderthematik. Für mich gilt es daher, im Training den Mythos »Heterosexualität als natürliche Form der Sexualität« aufzuweichen.

Meine These ist, dass Sexualität auch in Trainings präsent ist. Bildung ist kein sachlicher Raum, denn da wo Menschen beteiligt sind, sind automatisch eine ganze Bandbreite von Gefühlen involviert. Bildung wird wissensbetont vermittelt, hebt die Sachebene hervor, während die Ebene der Emotionen nur stark eingegrenzt vorkommt. Dabei könnten ErwachsenenpädagogInnen längst wissen, dass jede Person ihre Bedürfnisse nach Anerkennung, Liebe, Gemochtwerden, ihre Lust am Ausdruck von Freude und Zuneigung und ihre Ängste und Sorgen auch in der Seminarsituation in sich trägt.

Die Chance der Erwachsenenbildung – und in diesem Fall des Gender Trainings – liegt darin, durch Einbezug des *ganzen* Menschen Nähe und Erleben herzustellen und so für mehr Offenheit und Toleranz sorgen zu können. Geschulte ErwachsenenbilderInnen können dann in der Trainingssituation viel bewegen, wenn sie bewusst bestätigen und behutsam konfrontieren.

Wo taucht Sexualität im Training auf?

Auf der Ebene der Beziehungen:

- Zwischen TeilnehmerInnen: Wer ist hier hetero, wer nicht? Erfahrungsgemäß interessiert dieses Merkmal eigentlich schon. Es kann sogar zum zentralen Bestandteil von Pausengesprächen werden. Aber selten verbalisieren TeilnehmerInnen es im direkten Kontakt miteinander, das heißt niemand fragt die betreffende Person »Bist du schwul?«, obwohl nach vielen anderen Merkmalen der Person gefragt wird: »Wie alt bist Du?« »Wie lange wohnst du schon in Berlin?«
- Von TrainerIn zu TeilnehmerIn: Wie reagiert der/die TrainerIn auf unterschiedliche sexuelle Orientierungen? Nimmt er/sie andere als die heterosexuelle Orientierung wahr? Wie nimmt er/sie

heterosexuelle oder homosexuelle Bezüge wahr und äußert sich dazu?

- Von TeilnehmerIn zu TrainerIn: Für welche Lebensweise steht der/die TrainerIn (ein)? Vertritt er/sie z.B. nur die heterosexuelle? Ist meine Lebensweise hier anerkannt und erwünscht, kann ich mich zeigen? Ist der/die TrainerIn heterosexuell oder anders?
- Zwischen TrainerIn und TrainerIn: Gibt es ein (homo- oder hetero-) erotisches Spiel? Wie strahlt es auf die Teilnehmenden aus? Wie stehen die beiden persönlich zueinander?

Auf der Ebene der Phänomene:

- als sichtbares/spürbares Flirten, Erotik, Begehren
- als offene oder versteckte Anmache
- als Tabuisierung (»Im Seminar gibt es keine erotische Ebene! Das ist Privatsache!«); auch als Scheinoffenheit (»Wir sind ja alle tolerant hier, damit hat hier keiner ein Problem.«)
- als homophobe Tendenzen, d.h. gegen die Möglichkeit von Homoerotik gerichtete Äußerungen und Handlungen. Dies geschieht z.B. gruppendynamisch durch Schweigen, Tuscheln und Lästern bis hin zur Verweigerung der Fortsetzung des Seminars oder der Ausgrenzung einzelner TeilnehmerInnen. Damit kann die Angst vor einer offenen Ansprache des »Tabubruchs Homosexualität« unter sozialer Kontrolle gehalten werden. Dasselbe Verhalten gibt es in dieser Art nicht bei heterosexueller Erotisierung.

Wenn Sexualität und Erotik zum menschlichen Miteinander gehören, machen sie vor dem Seminarraum nicht plötzlich Halt, sondern begleiten die TeilnehmerInnen im Semingesehen. Wenn Frauen und Männer in einer Gruppe zusammenkommen, entstehen immer auch (unausgesprochene) persönliche Beziehungen zueinander. Diese sind in der Regel heterosexueller Natur.²

Es kommt durchaus vor, dass sich ein Teilnehmer in eine Referentin verguckt, er mit ihr kokettiert und ihren »erotischen Wert oder Widerstand« prüft. Wenn ich mich als Leiterin diesem vergeschlechtlichten, heterosexuellen Flirt entziehe, kann dies das männliche Gegenüber verwirren. Zudem ist eine heterosexuelle Bezugnahme, da heterosexuelles Wissen in der Gruppe vorherrscht, als Spiel für die Gruppe erkennbar und wird von dieser zugelassen. Wenn sich allerdings eine Teilnehmerin in eine Referentin verguckt, wird das nicht so offen ausgetragen. Die Regel der Heterosexualität bewirkt, dass sowohl die betreffende Teilnehmerin als auch die Referentin um Geheimhaltung bemüht sind bzw. ihr Verhalten stark codieren.

² Auch geschlechtshomogene Sympathie-Beziehungen sind dabei heterosexueller Natur, d.h. Männer gehen nicht in erotischen – da als *homosexuell* verstandener – Kontakt miteinander.

Heterosexualität und die (hetero-) sexuelle Orientierung spielt auch in reinen Frauengruppen eine wichtige Rolle. Hier nicht fixe Identitäten zu schaffen, sondern den Sinn solcher Identitätspolarisierungen in Form von hetero/homo zu thematisieren, ist eine Herausforderung an die TrainerInnen.

Heterosexualität als Thema im Gender Training

Heterosexualität scheint in den seltensten Fällen ein erklärungsbedürftiges Phänomen in einem Gender Training zu sein. Es als solches einzubeziehen stellt also zunächst eine Anforderung an die Trainingsvorbereitung, an die TrainerInnen selbst.

Problematisch ist, dass heterosexuell orientierte Menschen kein Coming Out haben, sich also nie mit den Entstehungsbedingungen ihrer sexuellen Orientierung und Lebenspraxis befassen mussten. Keine der Sozialisationsinstanzen, weder Eltern noch Schule fragen danach, warum ein Kind heterosexuell wird. Die Lebensform der Heterosexualität genießt in einer Gesellschaft eine enorm hohe Anerkennung, und Widerspruch gegen diskriminierende Praktiken der Heterosexualität verhallt ungehört.³

Was gehört also auf die Agenda im Gender Training? Zentraler Aspekt für ein Gender Training ist die Auseinandersetzung damit, dass Heterosexualität ein Teil der Konstruktion von Gender ist. Gender basiert auf einer Reihe gesellschaftlicher Prinzipien: Hierzu zählen neben geschlechtlicher Arbeits- und Raumteilung (z.B. Männer-/Frauenberufe, Öffentliches/Private), geschlechtsdifferenzierter symbolischer Ordnung und einer Wertehierarchie des Männlichen über das Weibliche auch die Norm der Zweigeschlechtlichkeit. Letztere ist eng verwoben mit der »Institution der Zwangsheterosexualität«⁴: Es wird meist angenommen, dass es normal und vor allem natürlich sei, sich in sexuellen, erotischen und Liebesbeziehungen auf das jeweils andere Geschlecht zu beziehen. Homosexualität versteht man hingegen als nicht normal im Sinne einer auf Fortpflanzung orientierten Ordnung. Dabei wird nicht weiter gefragt, weshalb es die kulturelle Normierung der Heterosexualität gibt. Judith Butler und andere stellen dar, dass eine Hauptintention davon die ist, patriarchale Macht aufrechtzuerhalten und die Grundpfeiler der gesellschaftlichen Ordnung über die Geschlechterordnung zu stabilisieren (Butler 1991, Rich 1980, Wittig 1980). Heterosexualität

ist untrennbar mit dem gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit verwoben: Sie wirkt deshalb so natürlich, weil wir nur die Existenz von zwei Geschlechtern kennen. Nur weil es zwei und zwar genau zwei Geschlechter zu geben scheint, die sich komplementär gegenüberstehen, kann diesen zugeordnet werden, dass sie sich in scheinbar natürlicher, da arterhaltender Weise aufeinander beziehen sollen, ja müssen. Andere Bezugsweisen als die Norm aus biologischem sex, sozialem gender und sexuell-erotischem Begehren werden als unverständlich und unnatürlich wahrgenommen. Es scheint nicht normal, wenn sich eine biologische Frau als Mann kleidet und ihr Begehren sich auf eine biologische Frau als Frau gekleidet richtet. Diese und viele andere geschlechtliche/körperlich-sexuelle/erotische Bezugsweisen⁵ verweisen auf transgender, die beiden eben genannten Personen würden interpretiert als *butch* und *femme*, zwei typische *lesbische gender*.

Was gewinnen Heterosexuelle?

Heterosexuelle TeilnehmerInnen eines Seminars können bei der Besprechung des Konzepts der institutionalisierten Zwangsheterosexualität feststellen, dass auch ihnen eine bestimmte einschränkende Lebenspraxis auferlegt ist. »Hast du schon einen Freund?« reduziert das Selbstbild des Mädchens auf ein unvollkommenes Individuum, wenn es nicht auf Jungen/Männer orientiert ist. Das eheliche Versprechen der »lebenslangen Monogamie« zwingt dazu, den Blickwinkel einzuschränken, statt Sexualität lustvoll mit verschiedenen PartnerInnen zu leben. Alleinstehenden heterosexuellen Frauen wird seit Jahrzehnten in Frauen-Zeitschriften eingeredet, dass sie »etwas falsch gemacht haben«, wenn sie »keinen abgekriegt haben«. In Jugendzeitschriften wie Bravo fixieren Mädchen ihre Kleidung, Verhalten und Essgewohnheiten darauf, einen Jungen für sich zu begeistern. Ein allzu autonomes Mädchen wird – je nach Grad der Sensibilisierung – in der konventionellen Jugendarbeit argwöhnisch auf Gewalterfahrungen, Probleme im Elternhaus, Lesbischsein oder Kontaktschwäche hin untersucht (»Mit der stimmt was nicht, wenn sie sich in ihrem Alter nicht für Jungs interessiert«).

Es ist also sinnvoll, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass die offene Rede über Sexualität und die kulturelle Norm der Heterosexualität auch für Heterosexuelle ein Gewinn ist.

3 Gemeint ist hier z.B. frauenerniedrigende Pornographie, sozialrechtliche Pathologien wie die Nicht-Ahndung einer Vergewaltigung in der Ehe, polizeiliche Gewalt gegen »sexuell diskreditierte Frauen wie Prostituierte«, die oftmals psychoanalytisch orientierte Praxis der Rechtsprechung bei SexualstraftäterInnen, eine weltweite Männerherrschaft über den weiblichen Körper und weibliche Sexualität, z.B. durch Genitalverstümmelung.

4 Auch Heteronormativität bei Judith Butler (1991); ursprünglich ein Begriff von Adrienne Rich (1980).

5 Butler (1991) nennt diese »logische« Verknüpfung von sex/gender/Begehren die »kulturelle Matrix« geschlechtlicher Identitäten.

Praktische Arbeit im Seminar

Meine Aufgabe als Gendertrainerin sehe ich darin, das Gender-Wissen der Teilnehmenden zu erweitern und es anschaulich begreifbar zu machen: Gender hat auch mit der Zuweisung zweier Geschlechter (Frauen und Männer) als erotisch aufeinander bezogene Gruppen zu tun. Diese Zuweisung als Heteronormativität offenzulegen und unser Mitwirken an dieser heterosexuellen Ordnung zu sehen, ist Aufgabe eines Gender Trainings.

Meine genderpolitische Vision zielt dabei auf die Freiheit des Geschlechts-Ausdrucks und des Begehrens jenseits der etablierten Geschlechtergrenzen: Sich unabhängig vom Geschlecht, unabhängig von Kleider- und Verhaltensordnungen für gemeinsam vertretene Werte einzusetzen, ermöglicht auf Dauer eine Anerkennung und Wertschätzung von Andersartigkeiten und stellt eine Vielfalt der Geschlechter ohne Macht- und Gewaltausübung gegen das Andere als lebenswerten Gesellschaftsentwurf in den Mittelpunkt.

Möglichkeiten des Einbezugs der Thematik »Sexualität« im Gender Training

- Es kann heißen, schon im Auftragsgespräch danach zu fragen, wie offen über Homosexualität gesprochen wird/werden soll. Es gilt, sich als TrainerIn einen Eindruck zu verschaffen, ob z.B. sexuelle Orientierung Thema ist. Wenn es explizit um sexuelle Orientierungen geht, etwa bei FrauenLesben-Projekten, oder Schwulen-Lesben-Gruppen, sollte eine Trainerin selbst lesbisch bzw. ein Trainer schwul sein.
- Wissen über das Thema sexuelle Orientierung vermitteln: Die unvoreingenommene Auseinandersetzung mit verschiedenen gender-Phänomenen (statt nur der klassischen Frau/Mann-Differenz) sollte ins Repertoire eines jeden Gender Trainings gehören.
- TeilnehmerInnen als Wissensträger einbeziehen: Oftmals haben sich Lesben, Schwule und Transgender-Menschen viel mit dem Thema gender beschäftigt. Gender-Phänomene der Subkultur (butch, femme, drag kings und queens) sind vielen bekannt und wollen vorurteilsfrei unter der Thematik gender diskutiert werden.
- Alltagsnahe Beispiele aus unterschiedlichen Gender-Perspektiven statt eines einseitigen Hetero-Blickwinkels verwenden
- Vielfalt der Gender-Entwürfe benennen und darstellen z.B. mittels Foto-Collagen
- Umgang mit Leerstellen beachten: bei mir selbst als Trainerin in der Vorstellungsrunde, bei TeilnehmerInnen im Seminarverlauf
- geeignete Filme nutzen (z.B. Venus Boyz, Brandon Teena Story, Gendernauts) und auf die

Rezeption schwul-lesbischer-transgender Kinofilme eingehen (I'm a Cheerleader, Boys don't Cry, etc.)

Beispielhafte Übungen im Gender Training

Wie sieht diese Arbeit konkret in Bezug auf das Thema Sexuelle Orientierung und die Norm der Heterosexualität aus? Vorweg soll der Hinweis nicht fehlen, dass natürlich nicht jede Übung für jedes Training geeignet ist. Mehr noch wenn es sich um transformierende Erlebnisse handelt, sind der Anwendung Grenzen gesetzt. Das kann der Wunsch der AuftraggeberInnen sein, oder die Kultur der Organisation. Auch die festgesetzte Dauer des Trainings spielt eine Rolle. Eine Überforderung der Teilnehmenden schadet der Arbeit nur und weckt Widerstände anstatt gefühlsmäßig und kognitiv Erkenntnisse zu fördern. Tiefgehende Gender-Arbeit braucht daher Zeit, Vertrauen und eine professionelle Unterstützung.

Eine Fragestellung innerhalb soziometrischer Aufstellungen mit den TeilnehmerInnen kann z.B. lauten, sich den Raum in ein Kontinuum von »wie weiblich oder männlich ich mich fühle« vorzustellen und sich entsprechend der Selbstwahrnehmung zu positionieren. Hier kann neben der subjektiven Konzeptionalisierung der Begriffe männlich und weiblich auch daran gearbeitet werden, wie in verschiedenen gesellschaftlichen Szenen Frauen und Männer »die Rollen verkehren«: In einer großstädtischen Lesben-gruppe kann diese Übung dazu führen, über implizite und explizite Szene-Normen und die Abwertung androzentrischer, heterosexistischer Weiblichkeitsentwürfe zu sprechen und zu fragen, inwiefern diese Normen und Werte den eigenen Körper- und Sexualitätsausdruck eher befreien oder einschränken. Zugleich ermöglicht die Arbeit mit dieser Frage, das Thema in den Kontext zu bringen, in dem es behandelt werden soll: Das Private ist politisch.

- Austausch über Lebensgeschichte:** »Wo warst du anders als die anderen als du ein Kind/in der Pubertät warst? Wie hast du das wahrgenommen?«
- Gender-Quiz:** Wissensfragen über Bilder und Texte von sex, gender und transgender.
- Vertiefende Kleingruppenarbeit:** »Wann bist du das erste Mal auf das Thema Heterosexualität gestoßen? Wie hast du davon erfahren? Wann ist dir das Thema Homosexualität begegnet? Warum wird ein Individuum heterosexuell? Was sind mögliche Ursachen?«
- Gender-Foto-Collage:** »Woran erkennst du eine Frau als Frau, einen Mann als Mann?« Kriterien sammeln lassen und uneindeutige Merkmale festhalten. In der Diskussion kommen TeilnehmerInnen oft auf ihr Unbehagen und Verhaltensweisen, mit der Verunsicherung umzugehen. Die fehlende Kern-Essenz einer Frau oder eines Mannes wird

mithilfe dieser Übung deutlich, das tägliche doing gender als sowohl aktiver Vorgang als auch erlernter passiver Mechanismus gezeigt.

- **Verkleiden:** Verkleiden kann ein wichtiges Medium zum Gewinnen neuer Perspektiven sein. Die Erlaubnis, einmal anders aufzutreten als es die Normen gebieten und mit der Angst vor dem Verlust sozialer Anerkennung sehr dosiert zu spielen, kann für die Beteiligten wahre Wunder wirken. Wer sich auf dieses Terrain begibt, arbeitet mit Materialien, fördert das Erleben und macht Gender-Konstruktionen und damit einhergehende Macht spürbar. Verkleidung und Körpersprache erzielen die eindrücklichste Wirkung und befördern Einsichten jenseits gängiger Vorurteile. Der Anwendung sind allerdings durch die entstehende Tiefung deutliche Grenzen gesetzt: bei einem Publikum ohne hohe Motivation zur Selbsterfahrung oder bei einer Unternehmenskultur mit wenig wertschätzendem Umgang. Sie sollte nur sehr informiert eingesetzt werden.

Fazit

Als Forderungen an die Praxis ergeben sich aus meiner Perspektive einige zentrale Punkte:

- Der Begriff der Normalität sollte kritisch erfahrbar gemacht werden.
- GendertrainerInnen müssen für die Thematik sex/gender/Begehren sensibel sein. Gerade wenn sie nicht selbst lesbisch, schwul oder transgendered sind, sollten sie ihren möglicherweise heterozentrierten Blick unter die Lupe nehmen, um die Fallstricke einer heteronormalen Gruppendynamik zu erkennen.
- *Queere* Perspektiven gehören in die Praxis der Gender Trainings und sollten Bestandteil jeder Ausbildung zum/zur Gender TrainerIn sein. Andernfalls laufen Gender Trainings Gefahr, Stereotypen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu reproduzieren.



Empfehlenswerte Materialien, mit denen im Training gearbeitet werden kann

Filme

Shinjuku Boys, Dokumentarfilm von Kim Longinotto u. Jano Williams (Twentieth Century Vixen) 1996

VenusBoyz, Dokumentarfilm von Gabriel Baur (Movienet Film München) 2002

Gendernauts – a journey through shifting identities, Dokumentarfilm von Monika Treut (Hyena Films) 1999

Das verordnete Geschlecht, Dokumentarfilm von Oliver Tolmein u. Bertram Rotermund (Abbildungszentrum Hamburg) 2001

The Brandon Teena Story, Dokumentarfilm von Susan Muska u. Gréta Ólafsdóttir (Bless Bless Productions) 1997

By Hook or by Crook, von Silas Howard, Harriet Dodge (Steakhouse Productions) 2001

Boys don't Cry, von Kimberly Pierce (Fox Searchlight) 1999

Girl King, von Ileana Petrobruno (kein Verleih, Kanada) 2002

All about my Father, Even Benestad (Trust Film Sales), 2001

Literatur/Bildbände

Volcano, Del LaGrace & Halberstam, Judith/Jack (1999): The Drag King Book. London

Halberstam, Judith (1998): Female Masculinity. London

Volcano, Del LaGrace (2000): Sublime Mutations. Tübingen

Leslie Feinberg (1993): Stone Butch Blues. New York (dt.: Träume in den erwachenden Morgen. Berlin 1995)

Jill Posener & Susie Bright (Hrsg.) (1996): Nothing but the girl – the blatant lesbian image. London

Virginia Woolf (2000): Orlando. Eine Biographie. Frankfurt am Main

Webseiten

www.disgrace.dircon.co.uk

venusboyz.com

rainbownetwork.com

Literatur

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main

Rich, Adrienne (1980): Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In: Signs 5, 4, S. 631-660

Wittig, Monique (1980): The straight mind. In: Feminist Issues 1,1, S. 102-110

Zum Weiterlesen

Altman, Dennis et al. (Hrsg.) (1989): Homosexuality, Which Homosexuality? London/Amsterdam

Benhabib, Seyla, Judith Butler, Drucilla Cornell, Nancy Fraser (1993): Der Streit um Differenz: Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/M.

Bornstein, Kate (1994): Gender Outlaw. On Men, Women and the Rest of Us. Vintage Books.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), o.J.: »Kein typisches Mädchen – kein typischer Junge«? Unser Kind fällt aus der Rolle. Über Geschlechtsrollen und sexuelle Orientierungen. Eine Broschüre für Eltern. Köln

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.

Butler, Judith (1993): »Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ›Postmoderne.« In: Benhabib et al., S. 31-58

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin

Dinkelberg, Wolfgang/Gundermann, Eva/Hanenkamp, Kerstin/Koltzenburg, Claudia (Hrsg.) (2001): Das Schweigen brechen. Menschenrechtsverletzungen aufgrund sexueller Orientierung. Berlin

Feinberg, Leslie (1996): Transgender Warriors. Making History from Joan of Arc to Dennis

Feinberg, Leslie (1996): Träume in den erwachenden Morgen. Berlin

Hark, Sabine (Hrsg.) (1996): Grenzen lesbischer Identitäten. Aufsätze. Berlin

Hark, Sabine (1993): »Queer Interventionen.« In: Feministische Studien 2, S. 103-109

Hooks, Bell (1981): Ain't I a Woman. Boston

Jagose, Annamarie (2001): Queer Theory. Eine Einführung. Berlin

Jugendnetzwerk Lambda (Steffensen, Landgraf, Behrens, Hrsg.), o.J. »Homo hetero bi normal?!« Sexuelle Orientierung – Methoden für die Jugendarbeit. Berlin

Kraß, Andreas (2003): Queer Denken. Queer Studies. Frankfurt/M.

Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt/M.

Lauretis, Teresa de (1991): »Queer theory: lesbian and gay sexualities. An introduction.« In: Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies 3,2, S. iii-xviii

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt/M.

Nestle, Joan (1988a): »Butch-femme relationships: sexual courage in the 1950s.« In: Joan Nestle: A Restricted Country: Essays & Short Stories. London, S. 100-109

Polymorph (Hrsg.) (2002): (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive. Berlin

Rich, Adrienne (1980) »Compulsory heterosexuality and lesbian existence.« In: Signs 5, 4, S. 631-660

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.), o.J. »Sie liebt sie. Er liebt ihn.« – Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin

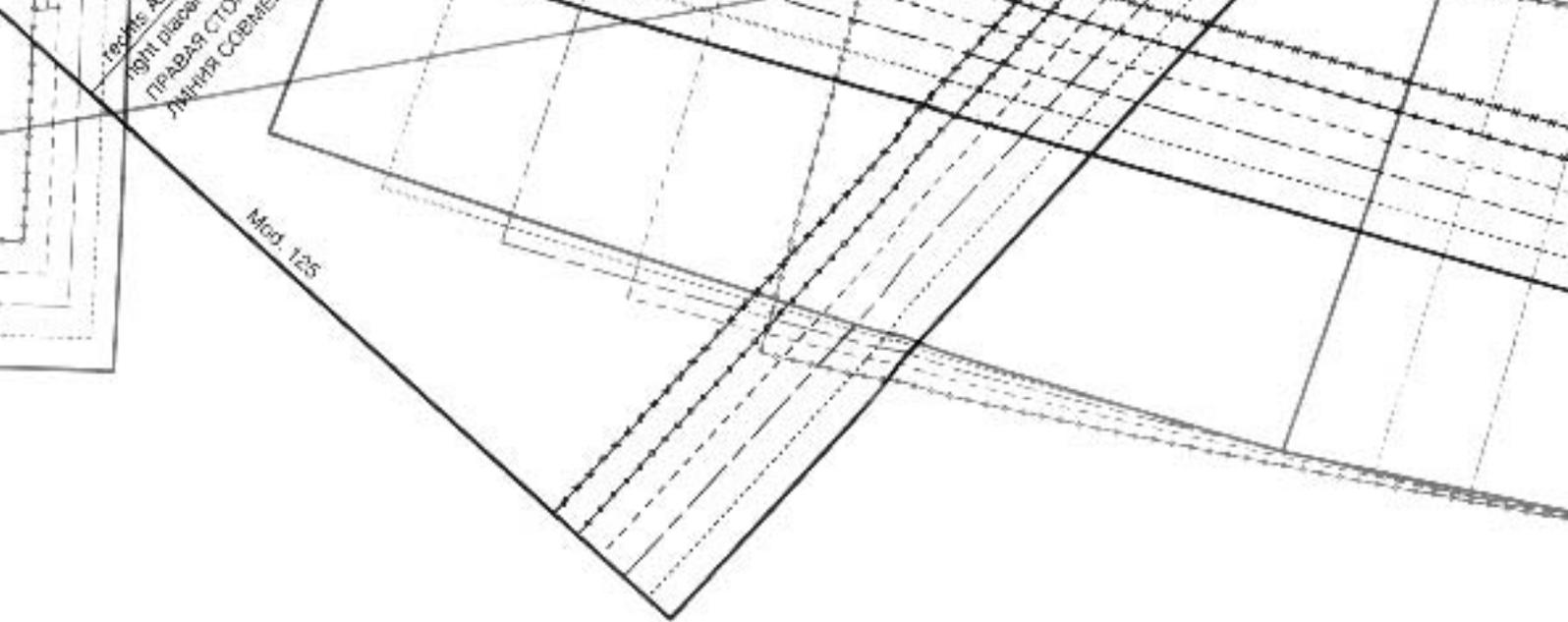
Villa, Paula-Irene (2001): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Leverkusen

Weedon, Chris (1987): Feminist Practice & Poststructuralist Theory. Oxford

Wittig, Monique (1980): »The straight mind.« In: Feminist Issues 1, 1, S. 102-110

Wittig, Monique (1981): »One is not born a woman.« In: Feminist Issues 1, 2, S. 47-54

Wittig, Monique (1985): »The mark of gender.« In: Feminist Issues 5, 2, S. 3-12



Mechthild Bereswill

Wandel im Geschlechterverhältnis – nur eine Frage des Trainings?

Theoretische und methodische Fallen von Gender Trainings

Soziale Ungleichheit lässt sich nicht weg trainieren – diese nüchterne Feststellung verscheucht alle überhöhten Erwartungen an Methoden sozialen Lernens, auch an die in Gender Trainings. Darauf zu beharren, dass die Struktur von Geschlechterverhältnissen sich nicht allein durch den Zuwachs von individuellen Genderkompetenzen aushebeln lässt, stellt jedoch die Bedeutung von politischer Bildung und erfahrungsbezogenem Lernen für gesellschaftliche Veränderungsprozesse nicht grundsätzlich in Frage. Die Reichweite selbstreflexiv angelegter Strategien relativiert sich aber im Rahmen strukturell verfestigter Ungleichheiten und Hierarchien. Sicher wecken Gender Trainings ein tieferes Verständnis für die eigene Position in ungleichen und zudem höchst widersprüchlichen Verhältnissen. Geschlechterpolitik erschöpft sich aber nicht im Training von geschlechtssensiblen soft skills (Wetterer 2003a). Genauso wenig lassen sich die augenscheinlichen politischen Interessengegensätze zwischen Frauen, zwischen Männern und zwischen Frauen und Männern in Geschlechterdialogen überwinden – selbst dann nicht, wenn wir »Dialog« konsequent mit »Konflikt zwischen strukturell Ungleichen« übersetzen.

Rhetorische Modernisierung

Gleichzeitig scheinen aber Gleichheitsansprüche zwischen den Geschlechtern gegenwärtig in aller Munde, wohingegen das Pochen auf Ungleichheiten nicht selten als überholt und überempfindlich

abgetan wird – von Männern wie Frauen. Damit verbunden ist auch die Verdrängung der schmerzlichen Erkenntnis, dass die eigenen Handlungsmöglichkeiten oder -alternativen – sei es im beruflichen, politischen oder professionellen Alltag – wesentlich enger sind als kulturelle Diskurse über Vielfalt und Differenz es vermuten lassen. Wir können gegenwärtig etwas beobachten, was Angelika Wetterer (2003b, 289f) treffend als »rhetorische Modernisierung« bezeichnet: Das alltagsweltliche Differenzwissen der Individuen ist ihrer sozialen Praxis und den Strukturen der Geschlechterverhältnisse ein gutes Stück vorausgeeilt. Anders gesagt: Auf der Ebene der Diskurse, also des Sprechens, beispielsweise über die partnerschaftliche Aufteilung von Haus-, Familien- und Erwerbsarbeit, ist es Frauen und Männern zunehmend geläufiger, ihre Vorstellungen auszuhandeln. Auf der Ebene des tatsächlichen Handelns wird die dabei angestrebte Gleichrangigkeit hingegen schon brüchig. Auf der Ebene institutionalisierter Ungleichheiten, beispielsweise im Lebenslauf, kann von Gleichheit schließlich keine Rede mehr sein.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ungleichzeitigkeiten ist der gegenwärtige Boom von Gender Trainings eine zwiespältige Angelegenheit. Werden hier geschlechterpolitische Größenphantasien forciert, indem Frauen wie Männern nahe gelegt wird, ihre persönlich-fachlichen Dialoge und Geschlechterpolitik würden nahtlos ineinander aufgehen? Der Wandel von Geschlechterverhältnissen hängt aber definitiv *nicht allein* von der Dialogbereitschaft und

Diskursfähigkeit einzelner Männer und Frauen ab. Oder ist das Gleichstellungsgesetz für die Privatwirtschaft etwa an der mangelnden Dialogfähigkeit von Individuen gescheitert?

Gender Trainings, werden sie nicht konsequent in strukturpolitische Maßnahmen von Geschlechterpolitik eingebunden, laufen offenkundig Gefahr, die Schiefelage der »rhetorischen Modernisierung« voran zu treiben. Zugespitzt gesagt: wenn Frauen und Männer sich die entsprechende Genderkompetenz antrainieren und genügend Aushandlungsgeschick zeigen, entwickelt Geschlechtergerechtigkeit sich wie von selbst – zwischen Individuen, die zukünftig ja sowieso immer mehr auf sich gestellt sind und in die Verantwortung genommen werden sollen. Diese Anspielung auf eine deutliche Nähe zwischen den neoliberalen Diskursen über Selbstverantwortung und Selbstoptimierung und aktuellen geschlechterpolitischen Entwicklungen (Pühl 2003, Bröckling 2000/2002) richtet sich nicht gegen Traditionen der politischen Bildung, schon aber gegen deren systematische Vereinnahmung als marktförmige Instrumente. Das gesellschaftskritische Potenzial einer Kategorie wie Geschlecht wird dann entschärft und auf eine Humanressource reduziert. In letzter Konsequenz kann soziale Ungleichheit dann nur noch im Zusammenhang mit Marktopptimierungsstrategien ins Feld geführt werden. Im gleichen Atemzug wird die Machtfrage zwischen den Geschlechtern zu einer Wettbewerbsfrage im Rahmen von geschlechtsbewusst ausagierter Leistungsgerechtigkeit.¹

Die Kritik an der Zwiespältigkeit von Methoden sozialen Lernens ist nicht neu – schon in den siebziger und achtziger Jahren wurden die Methoden der Gruppendynamik oder Rollenspiele als Anpassungsstrategien kritisiert und ihre emanzipatorischen Potenziale entsprechend in Zweifel gezogen. Es sind aber nicht die Methoden an sich, es ist viel mehr der Rahmen, in dem sie zur Anwendung kommen, der genau zu betrachten ist: Welche Lernziele werden mit Trainings verfolgt? Auf welche Veränderungen zielen sie? Der kritische Blick auf Gender Trainings, der hier verfolgt wird, zielt deshalb nicht auf eine generelle Absage an Methoden sozialen Lernens. Nicht die Methoden oder Ansätze sind fragwürdig. Im Auge zu behalten ist viel mehr ihre Verknüpfung mit unterschiedlichen Konzepten der Geschlechterpolitik und mit verschiedenen theoretischen Konzepten von Geschlecht. So ist zu fragen: Bieten Gender Trainings einen Rahmen, der die Entfaltung »soziologischer Phantasie und exemplarischen Lernens« (Negt 1971/1981) im Umgang mit der

eigenen Verwicklung in Ungleichheitsverhältnisse erlaubt? Gewähren Gender Trainings die Chance, gesellschaftliche Zusammenhänge und die eigene Position darin besser zu begreifen? An welche Grenzen stoßen wir dabei?

Reproduzieren oder irritieren? Ein Blick auf die paradoxe Ausgangslage

Der angemessene Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen von Trainingskonzepten setzt eine kritische Reflexion auf ihre theoretischen und methodischen Bezugspunkte voraus: Was sollen Subjekte lernen? Wie sollen sie dies lernen? Wenn eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der vielschichtigen Bedeutung von Geschlecht im Mittelpunkt steht, zeigt sich die methodologische Herausforderung einer *doppelten Reflexion* auf sich selbst und die soziale Wirkmacht von Geschlecht: Die eigenen Wahrnehmungsmuster von Geschlecht sollen aufgedeckt werden und zu Bewusstsein kommen. *Gleichzeitig* muss ihre Gültigkeit als soziale Konstruktion hinterfragt werden, sollen sie nicht nur reproduziert und weiter verfestigt werden. Solche »Gender-Paradoxien«, wie Judith Lorber (1999) den Versuch Gender mit Gender auszuhebeln treffend nennt, führen zwangsläufig zu konflikthafter und umwegigen Lernprozessen. Denn die gegensinnige Lernbewegung, die Menschen damit abverlangt wird, ist schon auf der Ebene von Gedankenexperimenten recht strapaziös, stemmen sich doch alle unsere lieb gewonnenen und Sicherheit bietenden Stereotypen dagegen.

Auf der Ebene von konkreten Handlungskonzepten, auf die Trainings in der Regel zielen, wirken die damit verbundenen Irritationen schnell blockierend und werden mit entsprechenden Widerständen beantwortet – diese Gefahr gilt umso stärker, je ergebnis- oder projektorientierter ein Vorhaben zugeschnitten ist. Vor diesem Hintergrund ist es sehr anspruchsvoll, mit den Paradoxien selbst zu arbeiten. Es ist anspruchsvoll, aber unumgänglich, wenn die Vermittlung zwischen sozialen Verhältnissen und individuellen Lebensentwürfen nicht einfach auf einen zukünftig bewussteren Umgang mit »Frauen«- und »Männerrollen« reduziert bleiben soll. Gender Trainings, die einen herrschaftskritischen Blickwinkel zur Geltung bringen, konfrontieren alle Beteiligten mit ihren eigenen Verwicklungen in Verhältnisse, die auf Anheb kaum zu durchschauen sind. Damit verbunden ist allerdings ein ergebnisoffenes, hoch irritierendes Projekt sozialen Lernens, das sich den Kriterien von effizienter Projektförmigkeit nicht fügt. Hier zeigt

¹ Beispielhaft für Trainings und Coaching Konzepte im Kontext betriebswirtschaftlicher Überlegungen vgl. Dzalakowski 1995; kritisch dazu: Bereswill 2003

sich ein konzeptioneller Konflikt, der sich ebenfalls nicht auflösen, sondern immer nur neu abwägen und austarieren lässt.

So ist es nicht verwunderlich, dass sich in der Literatur zu Gender Trainings regelmäßig unterkomplexe Konzeptionen von Geschlecht und eher verhaltensorientierte Methoden auftauchen, aus denen die beschriebene Konflikthaftigkeit im Lernprozess ausgeblendet bleibt.² Viel mehr dominiert eine Konzeption, bei der Gender als soziales Geschlecht vom biologischen abgegrenzt, mit dem umstrittenen Konzept der Geschlechterrollen verknüpft und schließlich als Sammelbegriff für alle Dimensionen der Kategorie Geschlecht eingeführt wird. Diese Vereinfachung führt zu einer erheblichen Unschärfe zwischen gesellschaftlichen Strukturzusammenhängen (Geschlechterverhältnissen) und subjektiven Handlungsorientierungen (Geschlecht als dauerhafte Konflikt Erfahrung; Geschlechtsidentitäten; Geschlecht als soziale Konstruktion).³

Methodisch spiegelt sich diese unscharfe, enge und rollenförmige Konzeption von Geschlecht in kommunikations- und wahrnehmungsorientierten Übungsangeboten, bei denen Zweigeschlechtlichkeit selbstverständlich vorausgesetzt und in letzter Konsequenz reproduziert wird. Gender wird dabei mit einer verblüffenden Selbstverständlichkeit zur Analysekategorie, statt selbst einer gründlichen Untersuchung unterzogen zu werden. Das heißt, Übungen sind so angelegt, dass grundlegende Unterschiede zwischen Frauen und Männern unterstellt und betont werden. Auch wenn diese Unterschiede sozialisationstheoretisch oder entwicklungspsychologisch begründet werden, ändert dies nichts daran, dass auf dem heimlichen Lehrplan solcher Ansätze die weitere Verfestigung dessen steht, was eigentlich aufgelöst werden soll: die Betonung von Differenz. Dabei wird die kulturell tradierte Übersetzung von Differenz in Hierarchie zwar hinterfragt und umgewertet, an der Stereotypisierung der Geschlechter wird letztlich aber festgehalten.

Konkret heißt das, dass sich in vielen Übungen »Frauen« und »Männer« als differente, ja sogar fremde Wesen gegenüber stehen. Den Unterschied bereits vorausgesetzt, betrachten sie sich wechselseitig durch die Genderbrille, die aufzusetzen sie ja auch lernen sollen. Dass die Welt sehr verschieden aussieht, je nachdem, welche Genderbrille jemand aufsetzt, wird selten deutlich: Erhalten die Gläser ihre Schärfe durch die Betonung von Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis, wird die Übersetzung auf den eigenen Lebens- und Arbeitszusammenhang

vermutlich anders ausfallen, als bei der Fokussierung auf Verhaltensunterschiede oder etwa durch die Aufforderung, die Zweigeschlechtlichkeit radikal in Frage zu stellen. Zusammenfassend läßt sich sagen: Ob die Brille nun rosa, hellblau, violett oder mit Regenbogenfarben getönt ist – an einer Stelle des Lernprozesses bleibt der Blick seltsam trüb: Auch wenn Geschlecht im theoretischen Teil vieler Konzepte als sozial konstruiertes und Geschlechterverhältnisse als hierarchische diskutiert werden – spätestens im Übungsteil tritt die Irritation der zweigeschlechtlichen Gewissheiten hinter eine alte Gewissheit zurück: Frauen und Männer *sind* unterschiedlich. Damit werden in letzter Konsequenz die Muster festgeschrieben, die eigentlich aufgelöst werden sollen.

Komplexe Verhältnisse durchdenken, durchschauen und erfahren

Die beschriebenen Fallen lassen sich in der Trainingspraxis nicht vollständig umgehen – das wäre eine praxisferne Größenphantasie im Umgang mit Lernen unter widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen. Es macht aber einen entscheidenden Unterschied, ob Trainerinnen und Trainer in diese Fallen tapen, ohne es zu merken, oder ob sie systematisch über diese Anforderung reflektieren und ihre Zielgruppen damit herausfordern.

Der bewusste Umgang mit den anspruchsvollen Paradoxien des Lernfelds Geschlecht setzt theoretische und methodische Perspektiverweiterungen und -veränderungen voraus. Wird die Komplexität der Kategorie Geschlecht ernst genommen, stellt Geschlecht ein Denk-Instrument dar, dass die eigenen Handlungskonflikte im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ungleichzeitigkeiten und Zumutungen verstehen lässt. Dies gilt auf der Ebene der Trainingskonzepte und -strategien ebenso wie für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Trainings. Im Umgang mit diesem Denkinstrument wird erfahrbar, wie paradox die Wirkung von Zweigeschlechtlichkeit im Umgang mit sich selbst und anderen ist (und bleibt). Dies setzt allerdings voraus, dass der Schwerpunkt von Gender Trainings bei einem forschenden Umgang mit der Kategorie Geschlecht liegt.

Statt sich in Trainings über die Unterschiede zwischen Frauen und Männern zu vergewissern, erfordert ein forschender Umgang mit der Kategorie Geschlecht, diese vermeintlich eindeutigen Unterschiede, an deren Reproduktion wir alltäg-

2 Vgl. von Bargen/Blickhäuser 2000; Burbach /Schlottau 2001; Merz 2001; kritisch zu Trainings in der Entwicklungszusammenarbeit: Frey 2003

3 Zu den verschiedenen Dimensionen vgl. Becker-Schmidt 1993.

lich mitwirken, auf ihre Funktion und Logik für die Reproduktion von Hierarchien hin zu untersuchen. Hierzu bieten sich grundsätzlich Methoden an, die unsere zweigeschlechtlichen Orientierungsmuster im ersten Schritt offen legen und im zweiten Schritt dazu motivieren, sie zu irritieren: Warum sollte das eine Verhalten mit Weiblichkeit und das andere mit Männlichkeit verknüpft sein? Was genau macht den Lebensentwurf eines Mannes und den einer Frau aus? Woran machen wir das persönlich fest? Was sind gesellschaftliche Schranken, in die Frauen und Männern verwiesen werden?

Beispiel: Eine Übung

Als konkretes Beispiel für die Logik solcher forschend angelegten Methoden läßt sich hier eine Übung anführen, in der einer Gruppe die Porträts verschiedener Personen vorgelegt werden.

Wir erfahren etwas über den Bildungsstand, die Berufstätigkeit, das Alter, den Familienstand und die kreativen Fähigkeiten und Interessen, die jemand verfolgt. Nur das Geschlecht ist eine leere Stelle, die spontan hinzu phantasiert werden soll. Die schnelle Entscheidung für eine Zuordnung fällt in der Regel leicht; gibt es doch in jedem Fall ein oder zwei Kriterien, die sich mühelos mit »Frau« oder »Mann« in Einklang bringen lassen. Im offenen und kontroversen Diskurs über solche alltäglichen Sicherheiten verschwimmt das zweigeschlechtliche Koordinatensystem aber zunehmend und schließlich halten nur noch wenige Anhaltspunkte der Frage »Mann« oder »Frau« stand. Es sind solche Anhaltspunkte, die auf strukturelle Aspekte im Lebenslauf von Menschen verweisen, wie Frauen- oder Männerberufe oder den Zusammenhang zwischen Alter und bestimmten Karrierepfaden. Unter welchen Bedingungen könnte auch eine heute 65-jährige Frau eine Ausbildung als KFZ-Mechanikerin absolviert haben?

Solche Gedankenexperimente regen einen mehrdimensionalen Bezug auf die Kategorie Geschlecht an: »Weibliche« oder »männliche« Fähigkeiten und Interessen verlieren ihre Aussagekraft, sobald sie aus den selbstverständlichen Wahrnehmungsmustern von Zweigeschlechtlichkeit heraus gelöst werden. Gleichzeitig sehen wir, dass die Lebenslaufpfade von Frauen und Männern sich verändert haben, aber immer noch deutlich differieren, bei aller gesellschaftlicher Modernisierung.

Das skizzierte Spiel verweist exemplarisch darauf, wie bedeutsam es ist, auch in erfahrungsbezo-

genen Lernszenarien nicht mit einem unscharfen Gender-Begriff zu hantieren, der alle Dimensionen der Kategorie Geschlecht unter einem rollenförmig angelegten Konzept von Geschlechterverhältnissen und Geschlechterbeziehungen nivelliert. Ganz im Gegenteil: soziales Lernen bedeutet, die eigenen Erfahrungen und Handlungsmuster in Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen denken zu lernen und subjektive Wahrnehmungsmuster wie Konflikte vor dem Hintergrund ungelöster gesellschaftlicher Widersprüche wahrnehmen zu üben – denn auf die Einübung anderer Denk-, Wahrnehmungs- und letztlich Handlungsmuster zielen Trainingskonzepte schließlich.

Die Praxis der zweigeschlechtlichen Teams

Die kritische Reflexion auf den fraglosen Umgang mit zweigeschlechtlich angelegten Gewissheiten ist auch auf die bisher wenig hinterfragte Praxis der zweigeschlechtlichen Teams zu beziehen: Natürlich liegt es nahe, dass Dialoge zwischen Frauen und Männern auch von einer Frau und einem Mann angeleitet werden – oder? Das Prinzip der paritätischen Besetzung eines Gender-Teams scheint auf den ersten Blick ein selbstverständlicher Standard. Demonstrative Geschlechterdifferenz garantiert für sich genommen aber noch keinen vorbildhaft veränderten Umgang mit Geschlechterfragen in Gruppen. Auch wenn es ein logisches, ungeschriebenes Gesetz zu sein scheint, dass Trainings nur von Gender-Teams durchgeführt werden, stellt sich die Frage, ob und wie diese Konzeption herrschaftskritisch genutzt werden kann. Was können Gruppen lernen, in denen Frauen und Männer auf eine Frau und einen Mann in der Leitung treffen? Wird diese Frage mit dem Verweis auf eine Auseinandersetzung mit »weiblichen« und »männlichen« Autoritäten beantwortet, sind wir erneut bei der Herausforderung, solche Konstruktionen aufzudecken und zu hinterfragen.

Wenn die Konstellation von Gender-Teams nicht dazu beitragen soll, Geschlechterklischees weiter zu verfestigen, sind Trainerinnen und Trainer enorm gefordert: Zum einen sollen sie den Weiblichkeits- und Männlichkeitserwartungen und den damit verbundenen Enttäuschungen einer Gruppe stand halten; zum anderen sind sie gefordert, den Umgang miteinander zu reflektieren. Gleichzeitig ist es ihre Aufgabe, sich gemäß des eigenen Leitungsstils in den Prozess einzubringen und dabei auch noch wachsam gegenüber den eigenen (Selbst-)Zuschreibungsmustern sein – dies ist eine Grundvoraussetzung, damit Gender-Teams nicht in die Irre führen. Auch für das Team gilt, was die Gruppe lernen soll: Das eigene Geschlecht nicht zum fixen

Ausgangspunkt, sondern zum Gegenstand eines dauerhaften Reflexionsprozesses zu machen. Solche Reflexionen sind auf Handlungsentlastung angewiesen. Vor diesem Hintergrund werden Gender Trainings, die von Frauen und Männern besucht und geleitet werden, ihre widersprüchliche Gestalt zwischen der Verfestigung und der Erschütterung von Geschlechterhierarchien nicht verlieren. Denn auch in Gender Trainings gilt, was über die Beziehung zwischen Profession und Geschlecht bekannt ist: Frauen und Männer dürfen durchaus das Gleiche tun, es muss nur unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden können – eine Dynamik, die sich in Prozessen des learning by doing nicht vollständig auflösen, aber als Lernstoff aufgreifen lässt.

Es bleibt also dabei – Ungleichheit lässt sich nicht weg trainieren. Das Training, also die kollektive Einübung neuer Denkweisen, Wahrnehmungsmuster und Handlungsorientierungen wird durch diese Feststellung nicht überflüssig. Ganz im Gegenteil: theoretische Differenzierungen von allzu alltäglichen Selbstverständlichkeiten, Anstöße zu Perspektivewechseln und zu mehr Konfliktbereitschaft im Umgang mit institutionalisierten Diskriminierungen bilden einen wichtigen Beitrag zu gesellschaftlichen Lernprozessen. Der Beitrag, den Gender Trainings zu solchen Lernprozessen leisten, ist deshalb nicht gering zu schätzen. Gerade deshalb wird ihre konzeptionelle Weiterentwicklung und ihre Einsatz in sehr unterschiedlichen Kontexten auch weiterhin kritisch zu untersuchen sein.

Literatur

von Bargen, Henning & Angelika Blickhäuser (2002): Genderkompetenz durch Gendertraining. Handbuch Gendertraining der Heinrich Böll Stiftung. Berlin

Becker-Schmidt, Regina (1993): Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis: Soziale Dimensionen des Begriffs »Geschlecht«. In: Zeitschrift für Frauenforschung 11, Heft 1/2, S. 37-46

Bereswill, Mechthild (2003): Gender als neue Humanressource? Geschlechterpolitik zwischen Ökonomisierung und Gesellschaftskritik. Habilitationsvortrag an der Universität Hannover, November 2003, Hannover

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann & Thomas Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main, S. 131-167

Bröckling, Ulrich (2002): Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern. In: Leviathan 2002, Heft 2, S. 175-194

Burbach, Christiane, Heike Schlottau (Hg.) (2001): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen

Dzalakowski, Ingrid (1995): GenderWorking: Männer und Frauen im Team. Wiesbaden.

Frey, Regina (2003): Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie- und praxis im internationalen Diskurs. Königstein im Taunus

Lorber, Judith (1999): Gender-Paradoxien. Opladen

Merz, Veronika (2001a): Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewußten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft. Gender Manual I, Zürich (in Zusammenarbeit mit dem Gleichstellungsbüro Basel-Stadt)

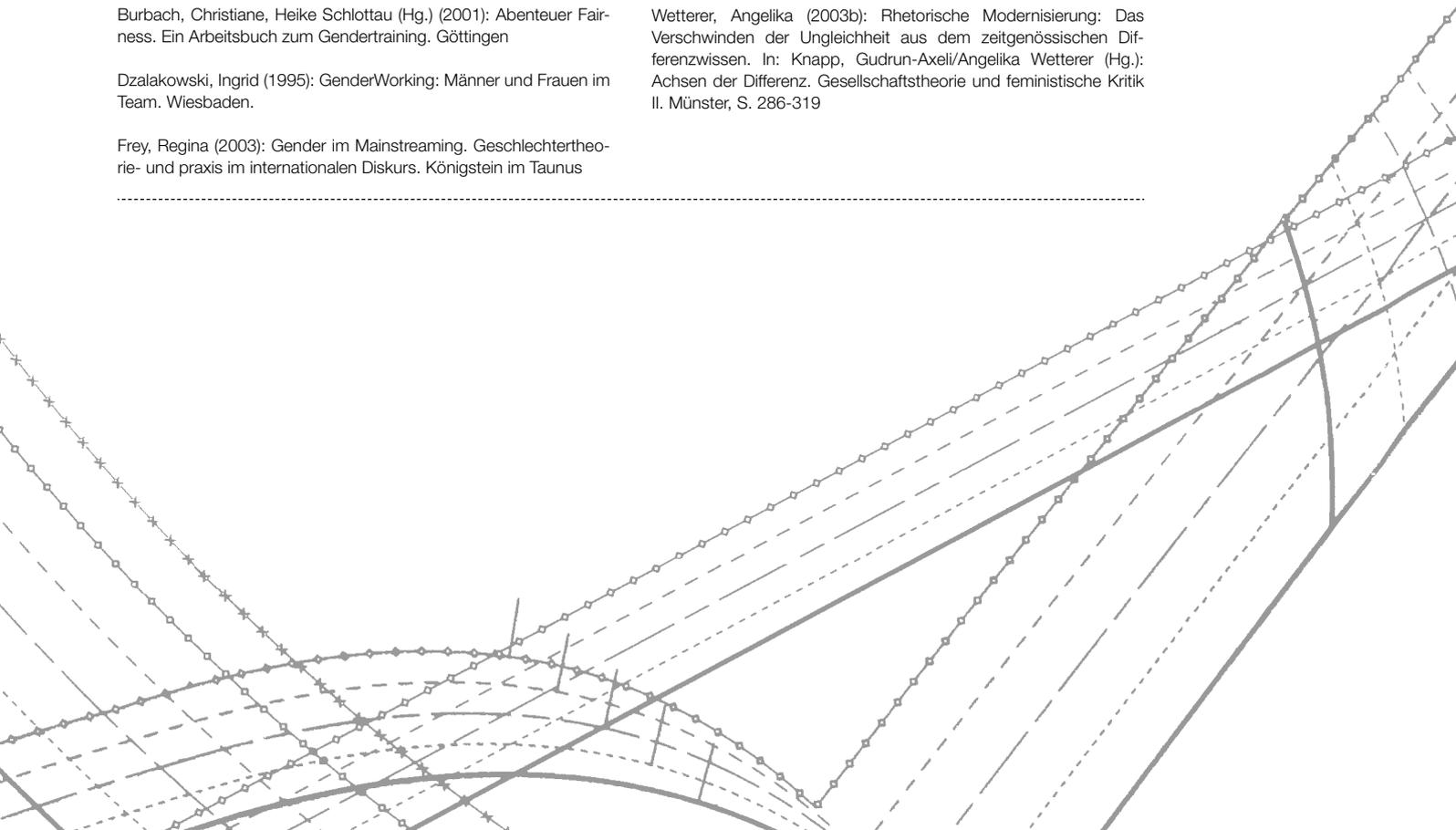
Merz, Veronika (2001b): Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Gender Manual II, Zürich (in Zusammenarbeit mit dem Gleichstellungsbüro Basel-Stadt)

Negt, Oskar (1971/1981): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt am Main

Pühl, Katharina (2003): Geschlechterpolitik im Neoliberalismus. In: Widerspruch 44/03, S. 61-72

Wetterer, Angelika (2003a): Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 3/2003, S. 129-148

Wetterer, Angelika (2003b): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Angelika Wetterer (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, S. 286-319



Stück, piece
КОВИНА
АНД
Fadenbeutel

B Naht
seam
ШОВ

Fadenla
straight gra
ДОЛЕВАЯ НИ

Fadenlauf
straight grain
ДОЛЕВАЯ
НИТЬ

einreihen
gather
ПРИСБОРИТЬ

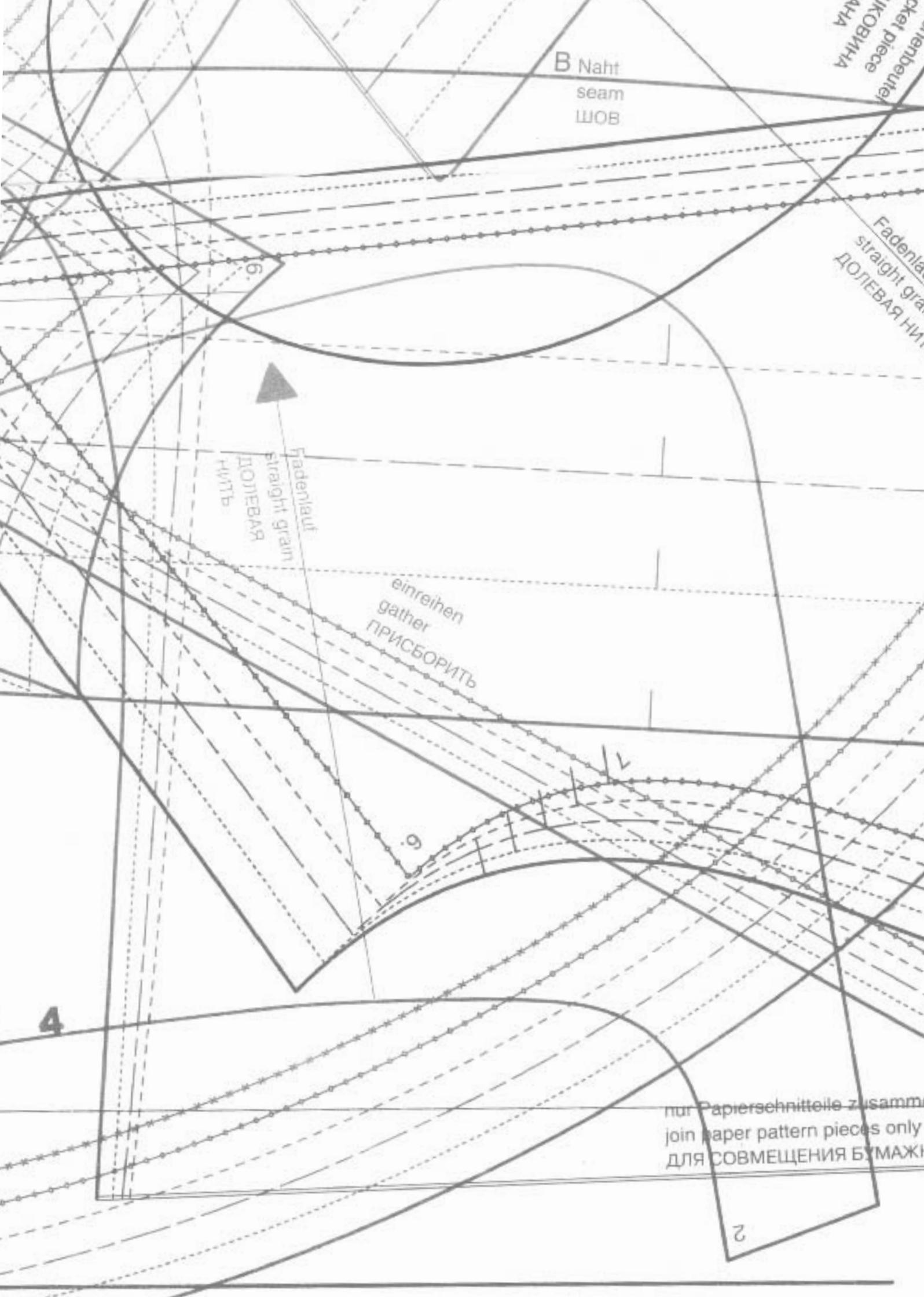
nur Papierschnitteile zusamm
join paper pattern pieces only
для СОВМЕЩЕНИЯ БУМАЖИ

6

9

4

2





anti-oppressiv

[anti-unterdrückerisch]. Anti-oppressive Ansätze begreifen Formen gesellschaftlicher Unterdrückung als mehrschichtige und verschränkte Prozesse. In der Bildungsarbeit heißt dies, mit dieser Verwobenheit verschiedener Machtverhältnisse bewusst umzugehen, um nicht beim Fokus auf die Besonderheit (z.B. Sexismus), ein anderes Unterdrückungsverhältnis (z.B. Rassismus) unbewusst zu reproduzieren.

butch

Bezeichnung für Lesben, die sich als maskulin begreifen und dies in ihrem Äußeren (z.B. Kleidung, Haarschnitt, Auftreten) verkörpern, aber weder ihr biologisches Frausein leugnen, noch eine männliche Identität annehmen.

Chauvinismus

Herabwürdigende Haltung und entsprechendes Verhalten von Mitgliedern einer Mehrheitsgruppe, meist Männern, gegenüber einer diskriminierten Gruppe.

colorblind

[farbenblind] Methoden oder Analysen etc. sind colorblind, wenn sie nicht berücksichtigen, dass Menschen aufgrund ihrer Hautfarben unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen, Erfahrungen (z.B. von Diskriminierung), Zugangsmöglichkeiten und Lebensrealitäten haben.

drag king

In der Regel eine Frau, die auf der Bühne als Mann auftritt. Sie kann, muss aber nicht ein lesbisches Begehren haben.

drag queen

In der Regel ein Mann, der auf der Bühne als Frau auftritt. Er kann, muss aber nicht ein schwules Begehren haben.

Empowerment

[Ermächtigung]. Ansätze in Bildung, Projektförderung, Entwicklungspolitik, Sozialarbeit etc., die die Strategie verfolgen, bestimmte Gruppen zu befähigen, sich selbst zu vertreten und für ihre eigenen Anliegen zu kämpfen.

Essenzialisierung

Prozess, in dem gesellschaftliche Verhältnisse und Zuschreibungen als naturgegeben, wesenhaft

und unveränderbar erscheinen. Beispielsweise kam es im Zuge der Neuen Frauenbewegung zu einer Essenzialisierung des Frausein; bestimmte vermeintlich weibliche Eigenschaften erschienen nicht mehr als sozial hergestellt, sondern wie die Natur der, d.h. jeder Frau.

femme

Bezeichnung für Lesben, die sich als feminin begreifen und in ihrem Äußeren (z.B. durch Make-Up, Kleidung, Auftreten) verkörpern, also sich nicht zwangsläufig von heterosexuellen Frauen unterscheiden, jedoch sexuell-erotisch Frauen begehren.

Frauenförderung

Institutionalisierte Politik, die aus feministischen Kämpfen der 60er/70er Jahre resultierte und durch die spezielle Förderung von Frauen das Ziel der Gleichberechtigung von Frauen zu erreichen sucht.

Gender

Wurde in die feministische Diskussion der 70er Jahre als die soziale und kulturelle Zuweisung von Geschlecht im Unterschied zum biologisch körperlichen Geschlecht sex eingeführt. Seit Ende der 80er Jahre wird die Unterscheidung in der feministischen Diskussion teilweise als obsolet betrachtet, da auch das biologische Geschlecht sozial konstruiert sei. In den Blick der Analyse geraten zunehmend Herstellungsweisen und Machtwirkungen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen.

Genderkompetenzen

Begriff aus dem Bereich von Gender Trainings und Gender Mainstreaming. Um Arbeitsabläufe und Zusammenarbeit zu verbessern, soll Wissen um geschlechtlich bedingte Unterschiede und Strukturen erworben und der reflektierte Umgang damit entwickelt werden.

geschlechtersensibel

Methoden, Analysen, Theorien etc. sind geschlechtersensibel, wenn sie die durch das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis bedingten Unterschiede, wie z.B. unterschiedliche Erfahrungen, Bedürfnisse, Zugangsweisen etc. berücksichtigen und nicht von einem vermeintlich geschlechtsneutralem Subjekt, das meist männlich gedacht wird, ausgehen.

Gender Trainings

Ein- bis mehrtägige Seminare, deren Ziel es ist, durch die Vermittlung von Wissen über Gender

und Geschlechterverhältnisse die Teilnehmenden in Bezug auf Wirkungen von Geschlecht im eigenen Leben sowie in ihren Arbeitszusammenhängen und Organisationsstrukturen zu sensibilisieren.

Gender Mainstreaming

Ursprünglich im Feld der Entwicklungspolitik Mitte der 80er Jahre entwickelte Strategie, die die Berücksichtigung von Geschlechterunterschieden und -verhältnissen bei allen Projektplanungen und -umsetzungen durchzusetzen sucht. Auf europäischer Ebene als neue Querschnittsaufgabe und Leitbild etabliert, löst das neue top-down-Konzept die Politik der Frauenförderung ab. Geschlechterverhältnisse in ihrer Wirkung auf Frauen und Männer sollen in alle Politikfelder integriert und sozusagen in den «Hauptstrom» der Politik gebracht werden. Das Konzept wurde in den letzten Jahren sehr populär und kontrovers in Bezug auf seine Passfähigkeit in neoliberale Leitbilder diskutiert.

Geschlechterdifferenz

Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die auf unterschiedliche Erfahrungen und Sozialisationen von Frauen und Männern innerhalb geschlechtshierarchisch strukturierten Gesellschaften zurückzuführen sind.

Geschlechtsidentität

Die innerhalb der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse ausgeprägte, dem zugewiesenen Geschlecht entsprechende soziale Identität, die eine Person ausbildet und für sich in Anspruch nimmt (z.B. Mann, Frau, transgener etc.).

Geschlechtergerechtigkeit

Ziel der politischen, sozialen und kulturellen Gleichberechtigung der Geschlechter. In der politischen Bildungsarbeit wird der Begriff oft im Sinne des Gerechtwerdens der entsprechend jeweils spezifischen Bedürfnisse und Ansprüche von Männern und Frauen sowie dem Ziel der gerechten Verteilung von gesellschaftlicher Verantwortung verwendet.

Geschlechtsspezifische Sozialisation

Beschreibt die unterschiedlichen Erfahrungen, Erziehungen etc., die Menschen erleben, je nachdem, ob sie weiblichen oder männlichen Geschlechts sind und die ihre Geschlechtsidentität formen.

heterosexuelle Matrix

Ursprünglich von Monique Wittig geprägter Begriff. Mit Judith Butler (1990) erklärt er die Grundlage unserer Gesellschaftsform, die eine kausale Beziehung zwischen anatomischem Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender) und Begehren festsetzt: d.h. aus Frau folgt weibliches Rollenverhalten folgt erotische Orientierung auf Mann. Die heterosexuelle Matrix ist somit Grundlage für die gesellschaft-

liche Zwangsordnung von sex/gender/Begehren, die das Phänomen der Zwangsheterosexualität hervorbringt.

institutionalisierte Ungleichheiten

Ungleichheiten zwischen verschiedenen Gruppen und Individuen innerhalb einer Gesellschaft, die durch Gesetze, Regeln und Normen fest verankert sind.

interkulturell

Den Austausch zwischen verschiedenen Kulturen betreffend. Der Begriff wurde in jüngeren Diskussionen häufig durch den der Transkulturalität ersetzt, da er auf ein starres Konzept von Kultur verweist und nahelegt, man könne eine Kultur klar identifizieren und von einer anderen abgrenzen, anstatt Kultur von vornherein als etwas Prozesshaftes sich im ständigen Austausch Befindliches zu verstehen.

women of color

Kann verschiedene Gruppen von Frauen bezeichnen: Schwarze Frauen oder weiter gefasst Frauen, die als nicht-Weiße angesehen werden oder sich selber sehen. Manchmal dient der Begriff auch zur Unterscheidung von Schwarzen Frauen und anderen nicht-Weißen Frauen. Dient auch als feministischer Kampfbegriff, um zu bezeichnen, dass die Forderungen der Weißen westlichen Frauenbewegung nicht für alle Frauen gelten.

queer

Bezeichnete bis in die 80er Jahre in sehr diskriminierender Form alle, die nicht heterosexuell/normal waren, etwa vergleichbar dem Deutschen «andersrum». Schwule, Lesben und Transgender besetzten den Begriff positiv für ihre Bewegung, um gegen die einschränkenden Normen ihr Dasein zu vertreten.

Rassifizierung

Die Prägung von Identität durch Konstruktionen von Rasse und Ethnizität. Betont den gesellschaftlichen Charakter rassischer Kategorien: eine Person wird nicht als zugehörig zu einer Rasse oder Ethnie geboren, sondern in der Gesellschaft zu einer rassifizierten Person gemacht.

sex

biologisches, anatomisches Geschlecht (Mann, Frau), nach körperlichen Funktionsunterschieden in zwei Geschlechter eingeteilt. Wird in dekonstruktivistischen feministischen Theorien ebenso wie gender als soziales Konstrukt betrachtet.

sexuelle Identität

meint die Ebene der erotisch-sexuellen Partnerwahl: gegengeschlechtlich (heterosexuell), gleichgeschlechtlich (homosexuell) oder Wahl beider Geschlechter (bisexuell).

transgender

Oberbegriff für verschiedene soziale Praxen, in denen sich eine Person sexuellen und/oder geschlechtlichen Kategorien entzieht und damit die Wahrnehmung der Person als Frau oder Mann aber auch von Homo oder Hetero bewusst oder unbewusst in Frage stellt.

Transsexualität

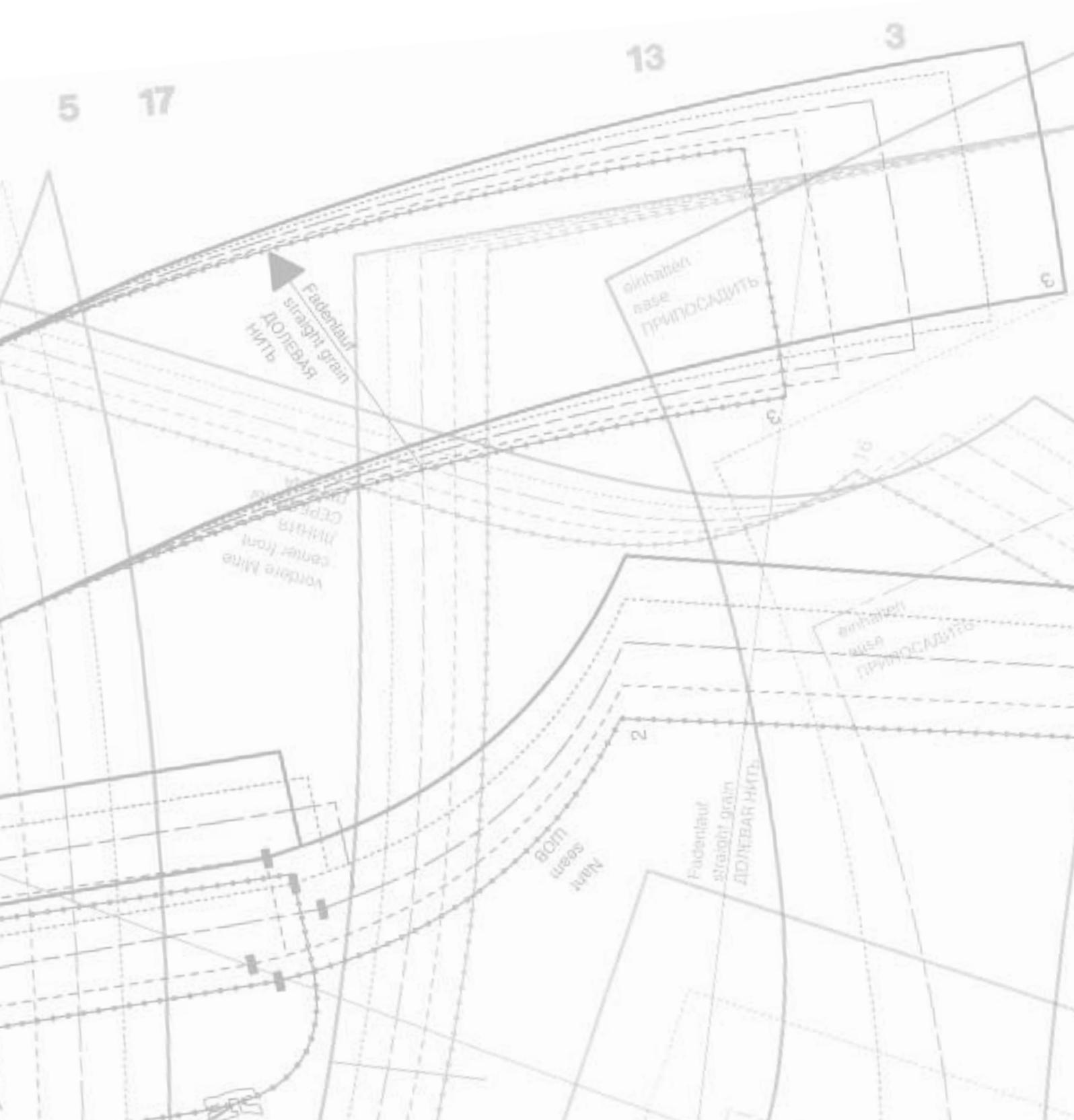
Phänomen, das Menschen beschreibt, die sich durch hormonelle und operative Eingriffe von dem bei Geburt zugeordneten Geschlecht entfernen und eine andere geschlechtliche Identität annehmen.

Travestie

Verkleidungsform meist männlicher Darsteller als Frauen. (→ drag queen).

Zwangsheterosexualität

Von Adrienne Rich geprägter Begriff, der diejenigen Strukturen in patriarchalen Gesellschaften beschreibt, die eine bestimmte genormte Form von Sexualität, die Heterosexualität, privilegieren und alle anderen Formen ausschließen und diskriminieren.



Projektvorstellung



ADEFRA e.V. – Schwarze deutsche Frauen/Schwarze Frauen in Deutschland

wurde 1986 gegründet und ist ein eingetragener, gemeinnütziger Verein. ADEFRA ist ein Forum, in dem sich Schwarze Frauen und Women of Color (nicht afrikanischer Herkunft) mit ihren Belangen auseinandersetzen und in dem zugleich ihre Vielfalt repräsentiert ist: Töchter, Mütter, Frauen, die allein oder in Beziehung leben, Frauen aller sexuellen Orientierungen, alte und junge Frauen. Alle verbindet auf die eine oder andere Weise – unabhängig von Weltanschauung, Glauben, Nationalität, Beruf und Sozialisation – die Erfahrung Schwarz und eine Frau zu sein.

Eines der wesentlichen Ziele von ADEFRA das Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Selbstorganisation Schwarzer Frauen zu stärken und zu unterstützen.

Schwerpunkte der Arbeit sind der (internationale) Austausch, Bildung, Beratung und Unterstützung Schwarzer Frauen/Women of Color zu den Themenbereichen:

- Lebensrealitäten Schwarzer Frauen/Women of Color
- Schwarze Geschichte und Kultur
- Schwarzes Bewusstsein und Identität
- Geschichte und Politik aus der Perspektive Schwarzer Frauen/Women of Color
- Unterschiede und Widersprüchlichkeiten zwischen Schwarzen Frauen/Women of Color
- Individuelle und gemeinsame Strategien im Kampf gegen Rassismus/Sexismus
- Faktische gesellschaftliche Gleichstellung Schwarzer Menschen

ADEFRA initiiert und unterstützt antirassistische/antisexistische Bildungs-, Forschungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit. ADEFRA organisiert regionale, bundesweite und internationale Treffen und Veranstaltungen.

- Seminare, Tagungen, Workshops
- Informations-/Diskussionsveranstaltungen oder Aktionen, zum Beispiel zu Themen wie Asylpolitik oder Schaffung eines Anti-Diskriminierungsgesetzes
- Herausgabe und Unterstützung von Publikationen
- Einrichtung und Koordination von Arbeitskreisen, z.B. »Black Butterfly Project – Politische Bildungsarbeit für Women of Color«
- kulturelle Veranstaltungen

Kontakt: ADEFRA e.V., Naunynstr. 41, Hinterhof links, D-10999 Berlin, Tel: c/o Ekpenyong Ani, Orlanda Verlag: 030/ 216 36 96, info@adefra.com; ADEFRA e.V. c/o Jasmin Eding, Ebenauerstr. 2a, D-80637 München, Tel.: 089/361 66 18, contact@adefra.com

Stammtisch: jeden 1. Montag im Monat, 18.30 Uhr im Muvuca, Gneisenaustr. 2a, 10961 Berlin

Spenden: Bank für Sozialwirtschaft München, BLZ 700 205 00, Kto. 885 03 05

www.adefra.de



Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.

Das Bildungsteam Berlin-Brandenburg ist ein Zusammenschluss von zur Zeit 11 Leuten, die seit 1998 unter diesem Namen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig sind. Wir sind kein Verein, der eine einheitliche politische Position nach außen oder in seiner Bildungsarbeit vertritt, doch sind die einzelnen Personen eng mit unterschiedlichen politischen linken, antirassistischen und queer- Gruppen und Bewegungen verbunden. Im Bildungsteam tauschen wir uns mit den jeweiligen politischen Hintergründen über Fragen der politischen Bildung aus, um gemeinsam Konzepte der Bildungsarbeit zu entwickeln. Als gemeinsamen Nenner unserer Arbeit sehen wir die kritische Analyse einer ständig stattfindenden gesellschaftlichen Normalisierung, die auf den Prinzipien von Hierarchisierung, sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung basiert.

Zur Zeit bestehen folgende Arbeitsgruppen:

- Bausteine gegen Antisemitismus
- Arbeitsgruppe Sex: Konzeptionen zu den Themen Geschlechterverhältnisse, Sexualität und Heteronormativität
- Arbeitsgruppe Antira: Konzeptionierung antirassistischer Bildungsarbeit und Thematisierung von Migration in seiner Bedeutung für nationale biopolitische Regime

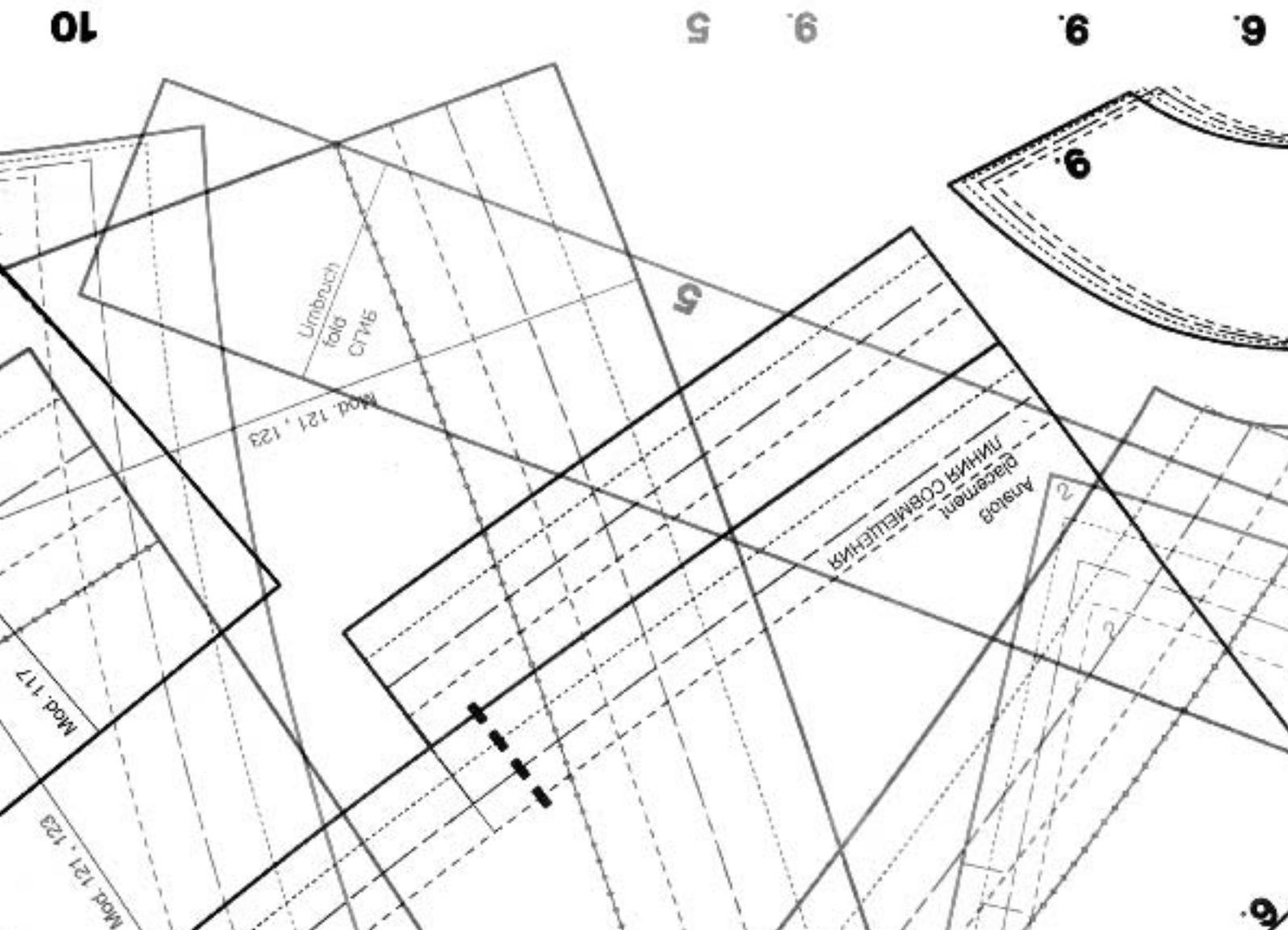
Kontakt: Cuvrstr. 20a, 10997 Berlin; Tel.: 030-61076544; mail: buero@bildungsteam.de

>>> Das Netzwerk Gender Training

Als bundesweiter Zusammenschluss von Gender Trainerinnen hat sich das »Netzwerk Gender Training« 1997 innerhalb des NRO-Frauenforums gegründet. Uns vereint das Ziel, Gender Trainings zur Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und der sozialen Konstruktion von Geschlecht auf dem Hintergrund sozialer und kultureller Bedingungen durchzuführen. Wir tun dies für Organisationen im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit, Bildungsarbeit, Kirche, Gewerkschaften, Hochschulen, Ministerien, u.a. Bei unseren mindestens halbjährlich stattfindenden intensiven Treffen tauschen wir uns über Inhalte und Methoden von Gender Trainings auf dem Hintergrund unserer eigenen Praxis, Erfahrungen aus anderen Ländern und theoretischen Auseinandersetzungen über aktuelle Entwicklungen in der Frauen- und Geschlechterforschung aus,

aber auch über die Entwicklungen im Zuge der Ausbreitung der politischen Strategie des Gender Mainstreaming. Im Jahr 2002 konzipierten wir für das BMFSFJ mehr als 30 Gender Trainings für Projektverantwortliche und Projektträger von ESF-Projekten (Europäischer Sozialfonds), die Gender Mainstreaming implementieren müssen, und führten sie in Gender Teams gemeinsam mit männlichen Trainern durch. Im Frühjahr 2004 ist in Herausgeberinnenschaft des Netzwerks ein Buch unter dem Titel »Geschlechterverhältnisse bewegen – Erfahrungen mit Gender Trainings« im Ulrike Helmer-Verlag erschienen. Dabei geht es keineswegs um ein weiteres Manual, sondern um das Aufzeigen der frauen- und entwicklungspolitischen Geschichte von Gender Trainings im Süden und Norden, um verschiedene Ansätze und konkrete Erfahrungen sowie um theoretische Verortungen.

www.gender.de/NetzwerkGT



Zum Weiterlesen: Literatur, Arbeitshilfen, Handbücher zum Thema

Abenteuer Geschlecht. Eine Arbeitshilfe für die Aus- und Weiterbildung von Jugendleitern, Landesjugendring Baden-Württemberg. Stuttgart 2001

Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (1996): Management of Diversity. Berlin

Blickhäuser, Angelika (2000): Gendertrainings – Ein Modell zur Implementierung der Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie. <http://www.hgdoe.de/pol/Blickhaeuser05-00.htm>

bm/bwk: Impulse für gendergerechte Bildungsarbeit. Gender mainstreaming. http://www.frauenservice.at/download/Gender:_Impulse.pdf

Bönold, Fritjof (2003): Geschlecht – Subjekt – Erziehung. Zur Kritik und pädagogischer Bedeutung von Geschlechtlichkeit in der Moderne. Herbolzheim

Broek, Lida van den (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. 2., überarbeitete Ausgabe. Berlin

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1999): Demokratische Geschlechterverhältnisse im 21. Jahrhundert. Neue Forderungen – alte Herausforderungen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn

Burbach, Christiane/Heike Schlottau (Hrsg.) (2001): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen

DEAD (Hrsg.) (1999): »Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten« – Workshop zum Geschlechterverhältnis in der Bildungsarbeit. Entwürfe. Karlsruhe

Derichs-Kunstmann, Karin (1997): Frauenbildungsarbeit in der zweiten Hälfte der 90er Jahre. In: Praxis Politische Bildung. Materialien, Analysen, Diskussionen. Heft 1/97, S. 11-17

Derichs-Kunstmann, Karin (1999): Wie wir wurden – was wir sind. Frauenbildungsarbeit vor der Jahrtausendwende. In: nbeb-Magazin 2/99

Derichs-Kunstmann, Karin (2000): Geschlechtsgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV/2000, S. 38-40

Derichs-Kunstmann, Karin (2002): Geschlechtergerechte Didaktik. Begründungen, Dimensionen, Konsequenzen. In: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. (Hrsg.): Geschlechter – Perspektiven – Wechsel. Impulse zur Bildungsdiskussion. Dokumentation Gender Fachkongress 12. Juni 2002, <http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onlinetexte/online5.pdf>

Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld

Derichs-Kunstmann, Karin/Ciupke, Paul (Hrsg.) (2001): Zwischen Emanzipation und »besonderer Kulturaufgabe der Frau«. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen

Derichs-Kunstmann, Karin/Krug, Gerda/Bley, Nicolaus (Hrsg.) (2000): Methoden der politischen Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit. Eine Handreichung für die Praxis. Materialien aus der Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 3. Recklinghausen

Derichs-Kunstmann, Karin/Rehbock, Annette (1995): Jenseits patriarchaler Lei(d)t-Bilder. Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. Bielefeld

Derichs-Kunstreich, Karin (1999): Frauenpolitik/Gleichstellung, Geschlechterverhältnis, Geschlechtsgerechte Didaktik. In: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach. S. 80-81, 94-96

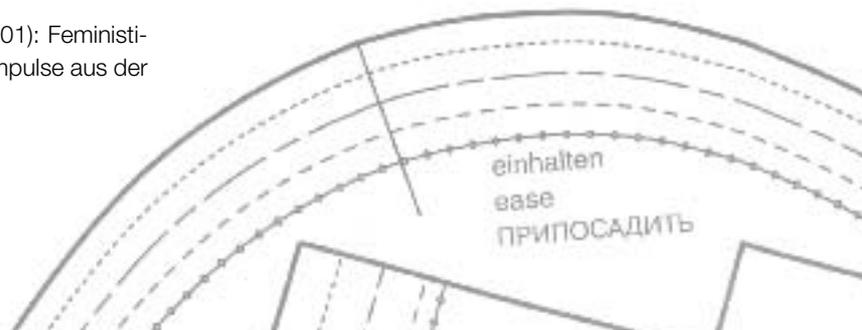
DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (1998): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt

Döge, Peter (2000): Männerbildung als Beitrag zur Geschlechterdemokratie (1). Erwerb(Arbeits-) Mann und MachtMann als Blockaden. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV/2000, S. 28-30

Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung im Diskurs der (Post)Moderne. Leverkusen

- Frey, Regina (2003): Gender in Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs. Königstein/Taunus
- Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.) (2001): Dekonstruktivistische Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter post-strukturalistischen Perspektiven. Opladen
- Genther, Ulrike (Hrsg.) (2001): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit. Königstein/Taunus
- Gerber, Pia (1996): Wann ist eine Fort- oder Weiterbildung feministisch? In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 43/44, 19. Jg. Köln 1996, S. 185-191
- Geschlechter-Perspektiven-Wechsel. Impulse zur Bildungsdiskussion. Dokumentation Gender Fachkongress 12. Juni 2002 in Stuttgart. 2003 www.tifs.de/bild/genderkongress.pdf
- Gieseke, Wiltrud (1999): Frauenbildung. In: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.) (1999): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach, S. 76-80
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.) (1996): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein/Taunus
- Herfel, Christine (1997): Politische Frauenbildung – Ansätze, Konzepte, Erfahrungen. <http://www.lpb.bwue.de/publikat/ppb/frauen.htm>
- Hovestadt, Gertrud (1997): »Schade, dass so wenig Frauen da sind« – Normalitätskonstruktion der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Münster
- IRIS Wider Vision Workshop (1996): A workshop in Diversity and Equality. Brüssel
- Kade, Sylvia/Franz-Balsen, Angela/Offenbartl, Susanne (1999): Frauenbildung zwischen Pflicht und Kür. Zahlen – Thesen – Fragen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. III/99, S. 22-25
- Kaschuba, Gerrit (1999): Zur Gender-Perspektive in Forschung und Praxis der Weiterbildung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Online-Ausgabe. <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/399/gender.htm>
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (1994): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/New York
- Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer (KomBi) (Hrsg.) (1995): Was ist (schlimmer), lesbisch oder schwul zu sein? Eine Broschüre zur Aufklärungs- und Bildungsarbeit mit Jugendlichen zum Thema »Gleichgeschlechtliche Lebensweisen«. Berlin
- Krabel, Jens u.a. (Hrsg.) (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim an der Ruhr
- Kroll, Karin (1999): Feministische Ansätze und Desiderata. In: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 358. Bonn. S. 511-516
- Kuhn, Annette (2002): Historisch-politisches Lernen im Internet: Wege zu einer geschlechterdemokratischen Geschichtssicht. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 129-142
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1993): Bildungsarbeit mit Frauen. Weiterbildung für Kursleiterinnen in der Frauenbildungsarbeit. Soest
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999): Impulse für die Qualitätsentwicklung der Frauenbildungsarbeit. Soest
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999): Konzeptionen zur Kursleiter/innen-Fortbildung. Eine Synopse. Soest
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest
- Lenz, Hans-Joachim (2000): Ein ›hot topic‹ im sozialen Abseits. Männerbildung zwischen herrschender Männlichkeit und aufstrebender Frauenbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV/2000, S. 25-27
- Lipinsky, Astrid/Rußbült, Jeanette (1999): Frauen wollen es wissen. »Gipfel« zur geschlechtergerechten Bildung, 1. Aufl. Bonn
- Macha, Hildegard, Fahrenwald, Claudia (Hrsg.) (2003): (Weiter-) Bildung als Identitätsarbeit. Ein transatlantischer Dialog. Leverkusen

- Marti, Madeleine/Baur, Esther (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Gleichstellungsbüro Basel-Stadt
- Martina Busche (2003): Ansätze politischer Jugendbildung jenseits von Zweigeschlechtlichkeit. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin <http://www.netz-kasten.de/riot-grrl/texte/poljugendbildung.pdf>
- Merz, Veronika (2001): Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewußten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft. Gender Manual I. Zürich
- Merz, Veronika (2001): Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Gender Manual II. Zürich
- Nuissl, Ekkehard (2000): Männerbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV/2000, S. 42-44
- Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (Hrsg.) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen
- Oels, Monika (1999): Frauen vor Weiterbildungslandschaft oder: Wo sind die Frauen geblieben? In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. III/99, S. 35-37
- Pahl, Veronika (1999): »Gleichstellung statt Frauen-Trim-Dich« In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. III/99, S. 18-21
- PDS-Fraktion im Sächsischen Landtag (Hrsg.) (2001): Gender Mainstreaming – Neue Wege in der Gleichstellungspolitik. Eine Nachlese zum Workshop der PDS-Fraktion im Sächsischen Landtag. Dresden
- Peter, Ulrike (2001): Bildungsaspekte im Cyberfeminismus. <http://www.fiff.informatik.uni-bremen.de/2001/html/AG10-peter.pdf>
- Pravda, Gisela (2003): Die Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts. Bielefeld
- Rauw, Regina u.a. (Hrsg.) (2001): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Geschlechterpolitische Reflexionen und pädagogische Perspektiven. Opladen
- Reinert, Ilka/Rauw, Regina (Hrsg.) (2001): Feministische Mädchenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen
- Richter, Dagmar (1997): Geschlechtspolitische Zusammenhänge politischen Lernens. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Bildung. Schwalbach, S. 403-414
- Richter, Dagmar (2002): Wege zur Förderung der politischen Partizipation von Frauen im Rahmen der Globalisierung. In: Butterwegge, Cristoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 143-159
- Rose, Lotte (2003): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim
- Stepanek, Brigitte/Krull, Petra (2001): Gleichstellung und Gendermainstreaming – Ein Handbuch. Rostock
- Schmidt, Andrea (2002): Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktivistischer Theorie und Praxis. Frankfurt am Main/London
- Sielert, Uwe (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jungenarbeit. Teil 2. Weinheim/München
- de Sotelo, Elisabeth (Hrsg.) (2000): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim
- Stiegler, Barbara (2000): Männerbildung als Beitrag zur Geschlechterdemokratie (2). Integration von Genderwissen in die Bildungsinhalte. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV/2000, S. 30-32
- Veth, Silke/Nohr, Barbara (Hrsg.) (2002): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Berlin
- von Barga, Henning/Angelika Blickhäuser (2002): Genderkompetenz durch Gendertraining. Handbuch Gendertraining der Heinrich Böll Stiftung. Berlin
- Weg, Marianne/Jurinek-Stinner, Angela (Hrsg.) (1982): Frauen lernen ihre Situation zu verändern. Was kann Bildungsarbeit dazu beitragen? München/Wien/Baltimore
- Weg, Marianne/Jurinek-Stinner, Angela (Hrsg.) (1982): Frauenemanzipation und berufliche Bildung. Programme, Bildungskonzepte, Erfahrungsberichte. München



Zu den AutorInnen:

Mechthild Bereswill

Dr. phil., Dipl. Sozialarbeiterin/-pädagogin, Dipl. Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen. Arbeitsschwerpunkte: soziale Kontrolle, geschlossene Institutionen, Männlichkeit und Marginalisierung, Biographieforschung, qualitative Methodologien, feministische Strategien in Wissenschaft und Politik.

Kontakt: bereswill@kfm.uni-hannover.de

Maureen Maisha Raburu Eggers

Jg. 1973, Dipl. Pädagogin, Dipl. Sozialpädagogin, promoviert zum Thema: »Rassifizierte Identitäten von weißen und schwarzen Kindern« an der Uni Kiel. Praktikerin und Theoretikerin aus der feministischen Mädchenarbeit. Mitfrau bei Adefra, Schwarze Frauen in Deutschland e.V. und in der ISD, Initiative Schwarzer in Deutschland. Unterrichtet, hält Vorträge und sensibilisiert gegen Rassismus, bietet Supervision für Frauenhäuser sowie für transkulturelle Frauenteam, Initiativen und Projekte an.

Kontakt: contact@adefra.com

Andrea Hapke

Kulturwissenschaftlerin, seit 2001 Mitarbeit in verschiedenen Projekten von OWEN, z.Zt. Promotion zu »Geschlechterkonstruktionen in der Frauenfriedensarbeit im Nordkaukasus« an der Uni Bremen.

Kontakt: <http://userpage.fu-berlin.de/~brat/cyberfemin.html>

Susanne Jasper

Jg. 1980, studiert in Marburg Politikwissenschaft, Soziologie und Friedens- und Konfliktforschung. Mitglied der Arbeitsgemeinschaft für gewerkschaftliche Fragen (AgF), gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit beim DGB und in der IG Metall.

Kontakt: Jasper@students.uni-marburg.de

Saskia Morell

Jg. 1969, Studium der Kulturwissenschaften und Psychologie mit Schwerpunkt »Frauen- und Geschlechterforschung« (M.A.), Weiterbildung als Trainerin/Organisationsberaterin (IPW), Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, Sensibilisierung, Einführung von Gender Mainstreaming im öffentlichen Dienst und Nonprofit-Organisationen, MultiplikatorInnen-Trainings, Mitglied im Netzwerk Gender Training seit 1998.

Kontakt: morell@gemder.de

Birgit zur Nieden

Dipl. Soziologin, arbeitet seit vielen Jahren in der politischen Bildung zu Themen wie Gender, Migration, Rassismus, feministische und poststrukturalistische Theorie und als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache in Berlin, promoviert über den »Mythos des Europäischen in argentinischen Diskursen über Migration«.

Kontakt: birgitzn@zedat.fu-berlin.de

Juliane Schmidt

Jg. 1973, Dipl. Soziologin und seit vielen Jahren in der antirassistischen Bildungsarbeit tätig, promoviert in Frankfurt a.M. über »Transnationale Migration am Beispiel Deutschland-Polen«, Mitautorin der Neuauflage des Bausteins für antirassistische Bildungsarbeit.

Kontakt: jule.schmidt@gmx.net; baustein@dgb-bwt.de

Olaf Stuve

Dipl. Soziologe, arbeitet als Bildungsreferent in den kollektiven Arbeitszusammenhängen Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. und Pat-Ex e.V., führt Seminare mit Jugendlichen und Weiterbildungen für pädagogische Mitarbeiter/innen durch. Arbeitsschwerpunkte: rassistische und geschlechtlich/sexuelle Diskriminierungsverhältnisse, queer theory, anti-rassistische Politiken und Bildung im hegemonialen Alltag.

Kontakt: buero@bildungsteam.de

Silke Veth

Jg. 1971, Dipl. Soziologin, seit 1999 Referentin für Geschlechterverhältnisse bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Arbeitsschwerpunkte: Migration und Gender, geschlechtliche Strukturierung von Arbeit, kollektive Interessenvertretungen, soziale Bewegungen.

Kontakt: veth@rosalux.de

Anja Willmann

Jg. 1978, studiert in Marburg Politikwissenschaft, Jura und Pädagogik, Mitglied der Arbeitsgemeinschaft für gewerkschaftliche Fragen (AgF), gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit beim DGB und in der IG Metall.

Kontakt: Anjawillmann@web.de

Dorothee Wolf

Jg. 1974, 1. Staatsexamen in Politikwissenschaft und Germanistik, Promovendin der Volkswirtschaftslehre in Witten/Herdecke, seit 1997 Referentin der IG Metall für Jugendseminare und ReferentInnenqualifikationen im Jugendbereich.

Kontakt: Dorothee.Wolf@staff.uni-marburg.de

>>> **Notizen**