



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 Geschlechtsblindheit<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

**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.<sup>3</sup> 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 bestimmen<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup>

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-Stiftung<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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.<sup>9</sup>

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.<sup>10</sup> 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 Stiftungsverbundes 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.<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup>

### »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.<sup>13</sup>

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.<sup>14</sup>

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 unterstützte.<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup>

### 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 Heteronormativität<sup>17</sup> sind – neben anderen Herrschaftsverhältnissen<sup>18</sup> – 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, ethonzentrierte, 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.<sup>19</sup> Ziel politischer Bildung, wie wir sie verstehen, ist es, diese eigene Involviertheit, das eigene gesellschaftliche Konstruiersein 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.<sup>20</sup> 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 Gesellschaften<sup>21</sup> 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 Lernens<sup>22</sup>, 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.<sup>23</sup> 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 AkteurInnen<sup>24</sup> 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 Schüßler 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.<sup>25</sup>

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.<sup>26</sup> 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«<sup>27</sup>. 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-) Bildungsbereitschaft<sup>28</sup> 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)<sup>29</sup>, des Poli-

tischen und nicht zuletzt der Feminismusbegriff.<sup>30</sup> 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
-