

Frauen Bildungsarbeit

Vom Gesprächskreis zum Event

Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.)



Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts

FORSCHUNGSINSTITUT **ARBEIT BILDUNG PARTIZIPATION**



Materialien aus der Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 8



VERLAG FORSCHUNGSINSTITUT ARBEIT, BILDUNG, PARTIZIPATION

Materialien aus der Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 8

Recklinghausen, Mai 2005

ISBN 3-925724-40-0

Vertrieb: VERLAG FORSCHUNGSINSTITUT ARBEIT, BILDUNG, PARTIZIPATION E.V.

Institut an der Ruhr-Universität Bochum, Münsterstr. 13-15, D- 45657 Recklinghausen

Tel.: 02361/ 90 448-0, Fax: 02361/ 183 36 2

Internet: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/>

e-Mail: fiab@ruhr-uni-bochum.de

Herausgeberin: Karin Derichs-Kunstmann

Redaktion: Karin Derichs-Kunstmann

Manuskriptbetreuung: Karin Derichs-Kunstmann, Brigitte Hubel

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	
<i>Karin Derichs-Kunstmann</i>	4
FrauenbildungsArbeit – Vom Gesprächskreis zum Event?	
<i>Karin Derichs-Kunstmann</i>	5
Frauenbildung in der Morgendämmerung neuer Gender-Zeiten? Der Versuch einer Standortbestimmung	
<i>Gerrit Kaschuba</i>	7
Berufsbezogene Frauenbildung – Vom Nachhilfeunterricht zum Reparaturbetrieb?	
<i>Susanne Braun</i>	19
Sag mir wo die Mädchen und jungen Frauen sind Frauenbildungsarbeit ohne Frauen	
<i>Mechtild M. Jansen</i>	25
Ein neuer Stein der Weisen? Prozessbegleitung politischer Praxis von Frauen zur Agenda 21	
<i>Anne Masjosthusmann, Petra Wlecklick</i>	37
Was ist das Politische an Frauengesundheitsbildung? Körper zwischen individueller Gestaltung und gesellschaftlicher Formation	
<i>Sylke Meister</i>	43
Über Bildungsarbeit Gender in den Mainstream bringen – Erfahrungen aus Mecklenburg Vorpommern	
<i>Marion Wartumjan</i>	53
Literatur zur Frauenbildungsarbeit 1995 – 2004	
<i>Karin Derichs-Kunstmann</i>	57
Zu den Autorinnen.....	67
Übersicht über Materialien aus der Frauen und Geschlechterforschung.....	68

Vorwort

Entwicklungen und Perspektiven der Frauenbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung werden seit vielen Jahren vom Arbeitsbereich Frauen- und Geschlechterforschung des FiAB untersucht und thematisiert. Im September 2000 wurde dazu in Recklinghausen eine Fachtagung durchgeführt mit dem Titel „Frauen-BildungsArbeit – Vom Gesprächskreis zum Event? Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts“. Die Tagung setzte sich mit der Entwicklung und den Perspektiven von Frauenbildungsarbeit am Beginn des 21. Jahrhunderts auseinander. Finanzielle Unterstützung erhielt die Tagung durch die Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Dafür möchte ich mich ausdrücklich bedanken.

Konzeption und Vorbereitung der Tagung lagen in Händen einer trägerübergreifenden Arbeitsgruppe, an der folgende Kolleginnen beteiligt waren: *Liesel Kohte*, Kirchenkreis Recklinghausen, *Gerda Krug*, Arbeit und Leben NRW Düsseldorf, *Anne Masjosthusmann*, Recklinghausen, *Ursula Simon* und *Gabriele Thiesbrummel*, Kommunalstelle Frau und Beruf (FATZ) Recklinghausen, *Ursula Wendler-Boeck* und *Karin Derichs-Kunstmann*, FiAB Recklinghausen.

Zahlreiche Fachfrauen haben durch ihre Vorträge zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen. Sie wurden dabei unterstützt von den Mitgliedern der Vorbereitungsgruppe, die ihrerseits durch Moderationen und Referate wesentlich am Erfolg der Veranstaltung mitgewirkt haben. Die Beiträge der Referentinnen und die Arbeit der Moderatorinnen ebenso wie die engagierte Diskussion der Teilnehmerinnen ermöglichten eine gelungene Fachtagung. Dafür sei allen noch einmal herzlich gedankt.

Dieser Band umfasst nur einen Teil der Referate der Tagung. Viele persönliche wie organisatorische Gründe haben dazu geführt, dass die Dokumentation erst jetzt vorgelegt werden kann. Dafür möchte ich mich bei allen, die auf diese Dokumentation warten, insbesondere bei den Kolleginnen, die ihre Beiträge pünktlich fertig gestellt haben, ausdrücklich entschuldigen. Wir haben uns trotz des Fehlens einiger Beiträge entschlossen, die vorliegenden Artikel dennoch zu veröffentlichen. Es sind engagierte Texte, die auch mit Verspätung noch aktuell sind und einen Eindruck von der Vielfalt von Frauenbildungsarbeit sowie ihren Perspektiven und Problemen geben.

Frauenbildungsarbeit steht immer wieder vor der Herausforderung, über ihre Adressatinnen und deren Ansprüche zu reflektieren und ihre Ziele, Themenstellungen und Veranstaltungsformen den aktuellen Anforderungen anzupassen. Ziel dieser Veröffentlichung ist es, den Kolleginnen in der Praxis Anregungen für ihre Arbeit und deren immer wieder neu auftretenden Herausforderungen zu geben. Für Wissenschaftlerinnen und Studentinnen können die Texte – ergänzt durch die aktuelle Literaturübersicht am Schluss – einen Einblick in die vielfältigen Diskussionen um die Frauenbildungsarbeit geben. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Karin Derichs-Kunstmann

FrauenBildungsArbeit – Vom Gesprächskreis zum Event?

Karin Derichs-Kunstmann

Die Frauenbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung in Deutschland blickt auf eine wechselvolle Geschichte zurück. In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg wurde Frauenbildungsarbeit vor allem durch die westlichen Alliierten gefördert, die der politischen Bildung von Frauen eine wichtige Funktion bei der Herausbildung demokratischen Bewusstseins und demokratischer Strukturen in Deutschland zumaßen.(vgl. Ziegler, Christl 1997). Mit der ‚Normalisierung‘ der Lebensverhältnisse in Westdeutschland und der beginnenden ‚Wohlstandsgesellschaft‘ nahmen die Bemühungen um die Bildung der Frauen ab. In den 60er Jahren wurde Frauenbildung unter dem Partnerschafts-Leitbild der Erwachsenenbildung als ‚Lebenshilfe‘ für die ‚doppelt belasteten‘ Frauen verstanden. Eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leitbildern oder der sog. ‚Frauenfrage‘ erfolgte so gut wie gar nicht (vgl. Griechen-Hepp, Karin 1979, S. 49 ff.).

Erst die Impulse der neuen Frauenbewegung seit Ende der 60er/ Anfang der 70er Jahre (vgl. Heinrich Böll Stiftung 1999) führten zur Entwicklung neuer Ansätze von Frauenbildungsarbeit. Selbstorganisierte Frauengruppen und Frauenzentren waren die Orte, in denen sich Frauen trafen. Die dort entwickelte Arbeitsform der Selbsterfahrungsgruppen (vgl. Wagner, Angelika 1977) wurde im Laufe der 70er Jahre in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Frauengesprächskreise übernommen. Insofern stand der Gesprächskreis am Anfang der Entwicklung der ‚neuen‘ Frauenbildungsarbeit.

Die ‚neue‘ Frauenbildungsarbeit hat die Weiterbildung nachhaltig verändert, wenngleich in der Theoriebildung dieser Beitrag zur Entwicklung nach wie vor ignoriert wird. Frauenbildungsarbeit hat

- neue Themenstellungen zum Gegenstand der Bildungsarbeit gemacht,
- mit den Frauengesprächskreisen und deren Weiterentwicklungen neue Veranstaltungsformen der politischen Bildung entwickelt,
- ganzheitliche methodische Arbeitsformen entwickelt, die die Erfahrungen der Frauen und die Erweiterung ihrer Handlungskompetenz in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stellten, lange bevor die „Subjektorientierung“ theoriefähig wurde,
- in der beruflichen Bildung für Frauen methodische Ansätze der Integration von beruflicher und politischer Bildung umgesetzt, die lange schon in der erwachsenenpädagogischen Diskussion eingefordert worden waren.

Im Laufe der 30jährigen Entwicklung (vgl. Derichs-Kunstmann 2000 u. 2001) sind viele Themen, die ehemals ausschließlich in der Frauenbildung diskutiert wurden, in anderen Angeboten aufgegriffen worden und Elemente der Methodik sind aus der Frauenbildungsarbeit übernommen worden. In der Weiterbildung gibt es bei vielen Einrichtungen nicht mehr die Kluft zwischen den Angeboten, die von Männern wahrgenommen werden und den spezifischen Frauenbildungsangeboten. Mit der Übernahme der Ansätze der Frauenbildungsarbeit ist ein Teil der Argumentation für die Einrichtung spezieller Frauenbildungsangebote aus den Anfängen nicht mehr aktuell.

Auch die frauenpolitische Funktion von Frauenbildungsarbeit als Ort für (frauen-)politische Selbstverständigungsprozesse und zur Weiterentwicklung aktiver Frauenpolitik spielt am Beginn des 21. Jahrhundert nicht mehr die Rolle wie in ihren Anfängen. Obendrein haben sich die Adressatinnen und ihre Ansprüche und Erwartungen an Bildungsarbeit verändert (vgl. Derichs-Kunstmann 1999).

In der Geschichte der Frauenbildungsarbeit hat es vielfache Veränderungen und Weiterentwicklungen gegeben. Am Beginn des 21. Jahrhunderts stellt sich erneut die Frage nach Adressatinnen, Zielsetzungen und Angebotsformen von Frauenbildung. Welches sind die Zielgruppen von Frauenbildungsarbeit? Welche Wege muss Frauenbildungsarbeit gehen, um diese zu erreichen? Bietet die Eventkultur der ‚Erlebnisgesellschaft‘ neue Vorbilder für Bildungsarbeit? Können auch Frauen nur noch gewonnen werden, wenn das ‚Spaß-Versprechen‘ hoch ist?

Mit den vielfältigen Ansätzen von Frauenbildungsarbeit und den Herausforderungen für die Frauenbildung setzen sich die nachfolgenden Beiträge auseinander. *Gerrit Kaschuba* thematisiert vor allem die Herausforderungen der Frauenbildung durch den Gender-Diskurs und die Strategie des Gender Mainstreaming. Sie bestimmt damit einen möglicherweise neuen Ort von Frauenbildung. *Susanne Braun* setzt sich mit den zunehmend bedeutender gewordenen Angeboten der berufsbezogenen Frauenbildung auseinander. *Mechtild M. Jansen* thematisiert die Motive, Interessen und Ansprüche junger Frauen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Frauenbildungsarbeit.

Ihre Erfahrungen bei der Prozessbegleitung der politischen Praxis von Frauen zur Agenda 21 stellen *Anne Masjosthusmann* und *Petra Wlecklik* in ihrem Artikel dar. Die ‚neue‘ Frauenbildungsarbeit ist in den 70er Jahren mit einem politischen Anspruch angetreten, für dessen Verschwinden häufig der Boom der Frauengesundheitsbildung als Indikator heran gezogen wird. Das Ziel von *Sylke Meisters* Beitrag ist es den politischen Charakter von Frauengesundheitsbildung abzuleiten und zu unterstreichen. Die Umsetzung des Gender-Ansatzes in praktische Bildungsarbeit in Mecklenburg-Vorpommern ist das Thema des Artikels von *Marion Wartumjan*. Damit wird der Bogen geschlagen zu den eher theoretisch dargestellten Konsequenzen aus dem Gender-Diskurs im Beitrag von *Gerrit Kaschuba* am Anfang des Bandes. Die sechs Beiträge dieser Dokumentation geben einen Einblick in einige wichtige Fragestellungen und Arbeitsbereiche der Frauenbildungsarbeit am Beginn des 21. Jahrhunderts. Sie verdeutlichen die Vielfalt von Frauenbildung und geben Impulse, um Perspektiven für die zukünftige Arbeit zu entwickeln.

Den Abschluss der Dokumentation bildet eine Literaturübersicht zur Frauenbildung für die Erscheinungsjahre 1995–2004.

Literatur

- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildung ohne Frauen? Zur Entwicklung der Frauenbildung und ihrer (verborgenen) Adressatinnenbilder. In: *Derichs-Kunstmann, Karin/ Faulstich, Peter/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt a.M. 1999, S. 187-196*
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildungsarbeit in der Weiterbildung. In: *de Sotelo, Elisabeth (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 70-90*
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung. In: *Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 35-45*
- Griechen-Hepp, Karin:** Emanzipatorische Frauenbildungsarbeit als Aufgabengebiet der Volkshochschule. Bad Honnef 1979
- Heinrich-Böll-Stiftung und Feministisches Institut (Hrsg.):** Wie weit flog die Tomate? Eine 68erinnen-Gala der Reflexion. Berlin 1999
- Wagner, Angelika:** Frauengesprächsgruppen – Beschreibung, Regeln, Themen. In: *Menschik, Jutta (Hrsg.): Grundlagentexte zur Emanzipation der Frau. Köln 1977, S. 348-357*

Frauenbildung in der Morgendämmerung neuer Gender-Zeiten?¹ – Der Versuch einer Standortbestimmung

Gerrit Kaschuba

Frauenbildung weist zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine große Vielfalt an Ansätzen auf. Diese unterscheiden sich durch unterschiedliche regionale und institutionelle Rahmenbedingungen, unterschiedliche Zielgruppen, inhaltliche Ausrichtungen und Zielsetzungen der Angebote, aber auch durch die Bezugnahme auf unterschiedliche theoretische Ansätze. Und dennoch gibt es Übereinstimmungen in den Prämissen von Frauenbildung, vor allem was die Notwendigkeit einer eigenständigen geschlechterdifferenzierenden Bildungsarbeit mit Frauen anbelangt.

Drei zentralen Herausforderungen muss sich Frauenbildung heute stellen: Erstens dem gesellschaftlichen Klima, das von einer gewissen Gleichheitsrhetorik gekennzeichnet ist und sich vor allem auf ein verändertes Adressatinnen- bzw. Teilnehmerinnenverhalten auswirkt; zweitens der Bedeutung aktueller theoretischer Gender-Diskurse für Frauenbildungskonzepte und drittens der gegenwärtigen Hochkonjunktur der Rede von Gender Mainstreaming und ihren Konsequenzen für Frauenpolitik, aber auch für Frauenbildung und deren Positionierung innerhalb der Weiterbildungslandschaft. Bislang wurden feministische Perspektiven wie etwa die Kritik am Androzentrismus der Bildung und Forderungen nach einem Perspektivwechsel in dem so genannten Mainstream der Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis – ähnlich wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen – kaum berücksichtigt. Ebenso wurden Innovationen aus der Frauenbildung(sforschung) für den allgemeinen fachpolitischen Diskurs nicht benannt. Verändert sich dies künftig?

Im historischen Rückblick ist eines jedenfalls deutlich geworden: Geschlechtergerechtigkeit lässt sich nicht im Alleingang bewältigen. Frauen und Männern in Institutionen und in besonderem Maße in der Bildungsarbeit kommt die Aufgabe zu, auf eine „Demokratisierung“ der Geschlechterverhältnisse hinzuwirken (Gieseke 1999). Deutlich geworden ist allerdings auch: Die überwiegende Realität in der Erwachsenenbildung ist davon noch weit entfernt (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999). Häufig sind es engagierte Frauen, die sich für die Gender-perspektive als Querschnittsperspektive in der Bildung und anderen gesellschaftlichen Bereichen einsetzen. Die Zielsetzung der Chancengleichheit erfordert aber auf allen Ebenen Veränderungen: In der Weiterbildung betrifft sie institutionelle Strukturen, alltägliche, historisch gewachsene Lehr-Lern-Wirklichkeiten und das eigene Rollenverständnis als Erwachsenenbildner/in.² Zwei Aspekte sind für eine Positionsbestimmung der Weiterbildung generell als auch der Frauenbildung im Besonderen wichtig: Decken Bildungskonzepte Geschlechterpolarisierungen und -konstruktionen auf und hinterfragen diese oder schreiben sie erneut fest? Welche gesellschaftspolitischen Ziele verfolgt sie? Damit ist die Frage danach gestellt, ob es um ein Integrieren von Frauen in bestehende ‚Mainstream-Strukturen‘ oder um eine Transformation der Ausgangsbedingungen, um die Hinterfragung herrschender politischer, ökonomischer und kultureller Prämissen geht.

1. Die Rede von der Selbstverständlichkeit der Gleichheit

Die neuere Frauenbildung, die sich im Kontext der autonomen Frauenbewegung und der Frauenforschung in der BRD entwickelt hat, hat verschiedene Frauengenerationen – in unterschiedlichem Ausmaß – für Geschlechterfragen sensibilisiert und ihnen neue Zugänge zu Weiterbildung, Berufstätigkeit und weiteren gesellschaftlichen und politischen Tätigkeitsfeldern ermöglicht. Heute hat es den Anschein, als ob Frauenbildung aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen, die sowohl die Teilnehmerinnen als auch die Dozentinnen bzw. Anbieterinnen von Frauenbildung betreffen, nicht mehr in dem Ausmaß gefragt sei. Haben wir es hier mit einer Generationenfrage und damit veränderten Interessen und Ausgangsbedingungen zu tun, oder spielt die gegenwärtige Gleichheitsrhetorik die entscheidende Rolle?

Vor allem die auf die „Gründerinnen“ der Frauenbewegung folgende Generation der „Macherinnen“ hat Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre verschiedene autonome Bildungsprojekte und Institutionen, aber auch Frauenbildungsangebote in etablierten Institutionen ins Leben gerufen. Die nächste, dritte Generation hat Irene Stoehr, die diese Typisierungen in Bezug auf die neue Frauenbewegung entwickelt hat, als „Konsumentinnen“ bezeichnet, weil sie vorhandene feministische (Frauenbildungs-)Angebote nutzen, ohne unbedingt dafür verantwortlich zu zeichnen, und auch bereits veränderte gesellschaftliche Ausgangsbedingungen wie etwa bessere formale schulische Bildungsmöglichkeiten vorfinden (vgl. Stoehr 1996). Jüngere darauf folgende Generationen wie etwa die heute bis Mitte 30-Jährigen werden offenbar nur gering von Frauenbildungsangeboten erreicht, weshalb oft auf ein frauenpolitisches Desinteresse bei den Jüngeren geschlossen wird. Bei einer solchen Feststellung bleibt allerdings nicht nur außen vor, dass es darauf ankommt, mit welchen Zielsetzungen Frauenbildung betrieben wird, ob es sich um ‚berufsbezogene‘ oder um ‚allgemeinbildende‘ und selbsterfahrungsbezogene Angebote handelt, oder dass sich Interessen aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen verändern und darüber hinaus auch anders äußern. Diese Schlussfolgerung übersieht auch, dass Frauen andere wie etwa informelle und non-formale Formen des Lernens durchaus auch in geschlechtshomogenen Gruppen außerhalb von Bildungseinrichtungen praktizieren. So schließen sich Jüngere für bestimmte Lebensphasen und -situationen zusammen und sind beispielsweise in kulturellen Netzwerken wie etwa der weiblichen Popmusikszene aktiv. Kollektive Formen des Engagements und Lernens außerhalb von Institutionen, die im Übrigen nicht nur von Jüngeren praktiziert werden, finden aber bei der Entwicklung neuer Konzepte innerhalb der Frauenbildungs- wie in der Weiterbildungspraxis überhaupt nur wenig Berücksichtigung (vgl. Kaschuba 1998). Des Weiteren wissen wir aus der wissenschaftlichen Begleitung zahlreicher Modellprojekte der Frauenbildung, dass lebensphasenbezogene Motive eine große Rolle spielen wie etwa der Zeitpunkt, wenn die Kinder größer sind, wenn es um Berufsrückkehr oder Neuorientierung geht etc. Unterschiede existieren außerdem innerhalb der verschiedenen, idealtypisch skizzierten Generationen – je nach sozialem Milieu, Schicht, Region, Ethnizität.³ Wenngleich frühere Generationen ebenfalls nur zum Teil Zugang zu Angeboten der Frauenbildung gefunden haben, so sind doch jeweils andere Ausgangsbedingungen und Standpunkte, andere Äußerungs- und Handlungsformen der verschiedenen Frauengenerationen nicht zu leugnen. Dies schlägt sich in der Nutzung von Frauenbildung nieder: Die Interessen, Motive, Formen scheinen sich zu verändern, eine stärkere (berufsbezogene) Nutzen- und Anwendungsorientierung wird vor allem bei – aber nicht nur – jüngeren Teilnehmerinnen festgestellt (vgl. Gieseke 1999, Derichs-Kunstmann 1999, Mertens 1999).

Über diese Entwicklungen und deren Ursachen kann derzeit aufgrund fehlender empirischer Daten nur spekuliert werden. Deshalb sehe ich eine Gefahr darin, den ‚Niedergang‘ der Frauenbildung ‚herbeizureden‘. Vielmehr sehe ich eine (derzeit besonders aktuelle) Aufgabe von Frauenbildung darin, sich mit der Bedeutung gesellschaftlicher Ideologien, symbolischer Ordnungen mit ihren normativen geschlechterbezogenen Aufladungen und individualisierenden Zuschreibungen und deren Verankerung in Strukturen zu beschäftigen, wie sie in dem Gleichheitsdiskurs zum Ausdruck kommen. Die gesellschaftliche Gleichheitsrhetorik konstruiert, gestaltet die Wirklichkeit mit, ruft bei Frauen und Mädchen verstärkt individuelle Versagensgefühle und Abwertungen hervor. Vieles ist ‚selbstverständlich‘ geworden, was aber nicht mit realen Verhaltensänderungen einhergehen muss (vgl. Meuser 2000).



Intensive Diskussion in einer AG

Solche Gleichheitsdiskursfiguren bezogen auf die Geschlechterverhältnisse spielen eine gewichtige Rolle für die Nutzung von Frauenbildung: Wir können heute eine Gleichheitsrhetorik in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen feststellen, die Mißstände, Benachteiligung von Frauen für weitgehend behoben erklärt. Anders formuliert: Die Individualisierung ist bei Frauen angekommen. Suggestiert wird: Wenn eine Frau/ein Mädchen beruflich nicht vorwärtskommt, ist sie selbst schuld angesichts heutiger formal gleichberechtigter Möglichkeiten. „Der öffentliche Diskurs über Ge-

schlechterverhältnisse ist inzwischen so weitgehend von einer Gleichheitsrhetorik geprägt, dass allein die Benennung von Geschlechterasymmetrien wie ein Rückfall in voremanzipatorische Zeiten anmutet. Gleichheit zwischen den Geschlechtern wird inzwischen als gegeben vorausgesetzt; über Ungleichheit zu sprechen, wird als unangemessen und, aus Sicht der Frauen, als implizit kränkend empfunden – fast könnte man von einem Ungleichheitstabu sprechen.“ (Oechsle/Wetterau 2000, S. 15)

Ergebnisse aus der Schulforschung wiederum machen deutlich, dass junge Frauen und Mädchen offensichtlich ein bestimmtes ‚Label‘ ablehnen, das die Behandlung der Geschlechterthematik mit einer Benachteiligungsperspektive verbindet, und nicht die Themen, die ihre Erfahrungen und Interessen aufgreifen (vgl. von Borries 2000). Und darin unterscheiden sie sich unter Umständen kaum von anderen Frauengenerationen.

Es handelt sich heute zum einen um diese äußerst subtilen Mechanismen im Geschlechterverhältnis, zum anderen gibt es aber auch harte Fakten, die die weiterhin bestehende soziale Ungleichheit belegen: Zahlen in Bezug auf Führungskräfte in Wirtschaft, Politik und Bildung, Untersuchungsergebnisse über unterschiedliche Einkommen von Frauen und Männern bei gleicher Qualifikation und Tätigkeit, die Nutzung des Erziehungsurlaubs von ca. 1-2 % Männern, die konkrete Versorgungs- und Beziehungsarbeit, Fürsorge, die überwiegend von Frauen geleistet wird, illustrieren das hierarchische Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern. Die Soziologin und Historikerin Ute Gerhard spricht davon, dass die moderne bürgerliche Gesellschaft bis heute ihre Versprechen der Freiheit und Gleichheit aller Menschen nicht eingelöst hat, auch wenn die Feststellung zutreffend ist, dass gesellschaftliche Verbesserungen erreicht sind.⁴ Dies findet seinen Ausdruck in verbesserten Ausgangsbedingungen von Mädchen und Frauen, vor allem in der formalen Bildung, aber auch im selbstbewussten Auftreten von Mädchen und jungen Frauen.⁵ Gleichzeitig werden die Unterschiede in den Handlungsmöglichkeiten und Optionen unter Frauen größer.

Auf diese Stimmung trifft die Strategie des Gender Mainstreaming. Die einen begrüßen einen Wandel ‚von‘ Frauenförderung ‚zu‘ Gender Mainstreaming, andere meinen genau in einer solchen Sichtweise die Gefahren zu erkennen, dass nun frauenpolitische Forderungen und eigenständige Einrichtungen und Angebote wieder ‚neutralisiert‘ bzw. abgeschafft werden.

Was bedeutet diese Kontextbeschreibung für die Frauenbildung?

Diese Entwicklung hin zu einer gleichheitsrhetorischen Gesellschaft wirkt zum einen in die Frauenbildung hinein, betrifft Frauenbildnerinnen wie Teilnehmerinnen. Zum andern bedient Frauenbildung verschiedene gesellschaftliche Anforderungen und gestaltet Gesellschaft mit. Das bedeutet auch, dass sie sich immer wieder neu positionieren muss – nach innen, d.h. innerhalb der Anbieterinnen von Frauenbildung bzw. innerhalb der eigenen Institutionen, Träger politischer Bildung, aber auch in Auseinandersetzung mit Teilnehmerinneninteressen. Und genau in dieser Selbstreflexivität und Auseinandersetzungsfähigkeit liegt ihre Stärke: Wenn nun Chancengleichheit als Querschnittsperspektive in Organisationen und Programmen längerfristig verankert wird, haben engagierte Frauenbildnerinnen – mit ihren Zusammenschlüssen, Netzwerken, Projekten, geschlechterbezogenen Konzepten – Kompetenzen und Qualifikationen vorzuweisen. Dazu gehört Selbstreflexivität, organisations-

bezogenes, methodisches und fachliches geschlechterbezogenes Wissen sowie Kenntnis von Geschlechtertheorien, mit denen sich Frauenbildungsansätze häufig stark auseinander gesetzt und diese auf ihre Bedingungen hin adaptiert haben.⁶ In Gender Mainstreaming-Zeiten besteht nun eigentlich zum ersten Mal tatsächlich die Chance auf Anerkennung dieser aktuell geforderten Gender-Kompetenzen und geschlechterbezogenen Ansätze. Gleichzeitig hat Frauenbildung eine weitere wichtige gesellschaftliche Aufgabe: das Zur-Verfügung-Stellen von Räumen für Frauen. Diese beinahe als ‚traditionell‘ zu bezeichnenden Funktion der Frauenbildung ermöglicht Frauen in Zeiten der Gleichheitsrhetorik, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen – auch die Strategie des Gender Mainstreaming – aus frauenpolitischer Sicht zu reflektieren. Des Weiteren bietet sie die Gelegenheit, sich notwendige Kompetenzen zu erwerben bzw. diese zu erweitern, um (nicht nur, aber auch geschlechterbezogene) Ungerechtigkeiten öffentlich zu thematisieren und sich im Sinne politischer Partizipation in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen einzumischen, Einfluss zu nehmen, oder aber auch die eigene Beteiligung an der Konstruktion von Geschlecht zu reflektieren und zu verändern.

Im Folgenden will ich mich darauf konzentrieren zu umreißen, welche Effekte die gegenwärtigen theoretischen Gender-Diskurse und die politische Strategie des Gender Mainstreaming auf die Frauenbildung haben (könnten) und somit zu einer Standortbestimmung einladen.

2. Frauenbildung in Auseinandersetzung mit theoretischen Gender-Diskursen

Frauenbildung übte von Anfang an Kritik an patriarchalisch geprägten Bildungsvorstellungen, an einem rein auf kognitive Aneignung und fachorientierte Wissensvermittlung reduzierten Bildungsbegriff.⁷ Sie war bzw. ist immer auch verbunden mit der Kritik an Hierarchisierungen und Dualismen, die Lerninhalte, -bedingungen und -methoden durchdringen und sich am ‚männlichen Teilnehmer‘ und an einer von Männern geprägten Wissenschaft und entsprechenden Forschungsergebnissen orientieren. Waren Frauen in den 70er und ausgehenden 80er Jahren vor allem als gesellschaftlich Benachteiligte und Opfer im Blick, so fand – ausgelöst durch neuere Diskurse in der Frauenforschung Mitte der 80er Jahre – ein Perspektivenwechsel in der Frauenbildung statt, der den Blick auf die eigene Beteiligung von Frauen am hierarchischen Geschlechterverhältnis und auf eigene Veränderungsmöglichkeiten lenkte. Der Terminus der ‚Mittäterschaft‘ von Frauen (Thürmer-Rohr 1987) prägt die Auseinandersetzung bis heute. Zu einem weiteren Perspektivenwechsel führte in der zweiten Hälfte der 80er Jahre die Debatte um Gleichheit und Differenz. Die Differenztheorie mit ihrer Kritik am bürgerlich-liberalen Gleichheitsdiskurs und der Betonung und anderen Bewertung weiblicher Fähigkeiten und Lebensformen sowie der Bezugnahme auf Frauen, was sich nicht zuletzt an der Häufigkeit der Veranstaltungen zum ‚Affidamento-Ansatz‘ ablesen lässt (Libreria delle donne di Milano 1988). Fast zeitgleich schwappte die Diskussion um notwendige Differenzierungen unter Frauen, Hierarchien und Dominanzverhältnisse in der Frauenforschung, die durch Schwarze Frauen in den USA, Migrantinnen, lesbische Frauen ausgelöst wurde, auf die Frauenbildung über. Anerkennung, Wertschätzung, Bezugnahme auf andere Frauen bei gleichzeitiger Konfliktorientierung und Benennung von Machtverhältnissen und Unterschieden können als wichtige Dimensionen von feministischer Frauenbildung am Ende des 20. Jahrhunderts zusammengefasst werden. Dazu kommt mit den theoretischen Diskursen um die (De-)Konstruktion von Geschlecht ebenfalls in den 90er Jahren die Anforderung, die eigene Beteiligung der Frauenbildung an der Konstruktion von Geschlecht – ‚dem Frausein‘ – kritisch zu reflektieren. Dies beinhaltet der Begriff ‚gender‘, der das sozial und kulturell geprägte Geschlecht im Vergleich zu ‚sex‘, dem biologischen Geschlecht, meint.⁸ Diese gesellschaftliche Zuweisungen von Geschlechterrollen, Zuschreibungen, Symbolen unterscheiden sich je nach Kulturen und Epochen. Das Konzept ‚Gender‘ – die kulturelle Kodierung des Geschlechts – stellt in Frage, wie in unserer westlichen Kultur Gegensätzlichkeiten eingeführt, Hierarchien produziert werden (vgl. Braun/Stephan 2000). Es bietet die Möglichkeit, die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und die strukturelle Bedingtheit, Normierung und Hierarchisierung der Geschlechterverhältnisse systematisch zu hinterfragen und verändern. Dazu gehört der Einbezug von anderen Ausgrenzungskategorien wie soziale und ethnische Herkunft.

Auch die Frauenforschung der 70er Jahre ging bereits überwiegend davon aus, dass Weiblichkeit und Männlichkeit soziokulturelle und historische Produkte sind, wobei andere Theorien im Vordergrund standen mit

der Frage danach, *warum* etwas so geworden ist. Heute wird die Frage nach dem *Wie*, dem Herstellungsmodus der Zweigeschlechtlichkeit gestellt (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000): Der Begriff des ‚doing gender‘ erfasst den interaktiven Charakter der Herstellung von Geschlecht im Alltag. Diese Interaktionen finden in gesellschaftlichen Institutionen und ihren asymmetrischen Geschlechterverhältnissen statt. Gefragt wird in der neueren Frauen- und Geschlechterforschung nach Prozessen der ‚Unterscheidung‘, während die Frauenforschung der 80er Jahre in der Gleichheit-Differenz-Debatte noch stärker die ‚Unterschiede‘ thematisierte (vgl. Gildemeister 2001).

Verstärkt stellt sich damit die Frage nach einem gemeinsamen Anliegen von Frauen – auch in Bezug auf Bildungsinteressen – und nach dem kollektiven politischen Subjekt ‚Frau‘. Um nun nicht wieder erneut gemeinsame Eigenschaften von Frauen zu definieren und damit von einer geschlossenen weiblichen Identität auszugehen, sondern zu differenzieren, beziehe ich mich auf den Terminus der ‚seriellen Kollektivität‘ der Philosophin Iris Young: *„Mein Vorschlag lautet, ‚Frausein‘ als Phänomen serieller Kollektivität zu interpretieren.“* (Young 1994, S. 224). Sie trennt Geschlecht und Identität. *„Frauen sind ein serielles Kollektiv“* (ebd., S. 259). Strukturelle Einschränkungen und Beziehungen bedingen demnach das Handeln. Damit ermöglicht sie die Verknüpfung mit anderen sozialen Strukturkategorien wie ethnische Herkunft, Schicht. Weitergedacht bedeutet dies akzeptieren zu können, dass beispielsweise nicht alle Frauen frauenpolitisch interessiert sein müssen oder dass manche ausschließlich beruflichen Orientierungen in Weiterbildungen – eventuell in einem spezifischen Setting mit Frauen – nachgehen wollen.

Was bedeutet diese theoretische Positionsbestimmung für die Perspektiven von Frauenbildung?

Frauenbildung muss den Doppelcharakter der Kategorie ‚Geschlecht‘ berücksichtigen: Zum einen geht es um Geschlechterdifferenzierung, um die Benennung von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zwischen Frauen und Männern, aber auch innerhalb der jeweiligen Genusgruppen. Sie dient in diesem Sinn als Analysekategorie, mit der hierarchische Geschlechterverhältnisse und strukturell verankerte Geschlechtszuschreibungen in der Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen – auch die lediglich additive Handhabung und geringe Anerkennung und Absicherung von Frauenbildung – aufgedeckt werden. Zum andern stellt sich die Anforderung der Überwindung von Geschlechtszuschreibungen und von in herrschenden Geschlechterverhältnissen eingelagerten Machtverhältnissen. Sozialkonstruktivistische Theorien, die Prozesse des ‚doing gender‘ in den Mittelpunkt rücken und von der Konstruktion und andauernden Reproduktion der Geschlechterdifferenz der Individuen ausgehen, können für Frauenbildungsansätze die Perspektive auf Frauen öffnen, indem auch die eigenen Bilder von Teilnehmerinnen (etwa von den Jüngeren) und geschlechterbezogenen Zuschreibungen hinterfragbar werden. Hier kann an geschlechterdifferenzierende Ansätze angeknüpft werden, können Differenzen unter Frauen stärker in den Blick geraten und Konstruktionen von Frausein, an denen auch Bildung beteiligt ist, reflektiert werden. Diese Mehrdimensionalität müssen wir bei der Diskussion um Gender-Perspektiven aber nicht nur in der Frauenbildung, sondern in der Weiterbildung allgemein berücksichtigen.

3. Geschlechterbezogene Sensibilisierung und Qualifizierung für Gender Mainstreaming-Prozesse in Gender Trainings

Ohne spezifische Bildungsangebote ist die Einführung der Strategie des Gender Mainstreaming nicht möglich. Bisherige geschlechterdifferenzierende Ansätze befanden sich eher in den ‚Nebenflüssen‘ der Weiterbildung und waren häufig in Bildungsinstitutionen von Frauen (und einzelnen Männern) erkämpft. Während Frauenbildungsansätze also mehr oder weniger als Konzepte ‚von unten‘ und ‚additive‘ Angebote bezeichnet werden können, die sich in Wechselwirkung mit der Frauenforschung entwickelt haben, stellt Gender Mainstreaming eine gleichstellungspolitische Strategie ‚von oben‘ dar, die mit der angeblichen Geschlechtsneutralität von Maßnahmen aufräumen soll. Welche Chancen und Risiken birgt Gender Mainstreaming für die Frauenbildung? Welche neuen Anforderungen stellen sich? Gefragt werden sollte aber auch in die andere Richtung: Inwiefern kann diese Strategie, können Instrumente wie Gender Trainings, die zur geschlechterbezogenen Sensibilisie-

rung und Qualifizierung gerade auch in Bezug auf Gender Mainstreaming-Prozesse dienen, notwendiges Wissen und Erfahrungen aus den geschlechterdifferenzierenden Ansätzen der Frauenbildung (und Männerbildung) nutzen (oder vielmehr: Inwieweit nutzen sie es bereits)?

Bekannt ist der Begriff ‚Gender Mainstreaming‘ in Deutschland vor allem seit der Weltfrauenkonferenz in Peking 1995.⁹ Von den Vereinten Nationen als Grundlage für die globale Gleichstellungspolitik bekräftigt begann er seinen ‚Siegeszug‘ innerhalb der Europäischen Union. ‚Chancengleichheit‘ wurde als zentrales Politikziel in der EU und ihren Mitgliedstaaten definiert und ist im Amsterdamer Vertrag seit 1999 verankert. Die Strategie des Gender Mainstreaming setzt in Organisationen als „top-down-Strategie“ an. Diese beinhaltet, dass bei allen Maßnahmen staatlichen Handelns – in der Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Steuerpolitik etc. – in der Planung, Durchführung und Bewertung die möglichen Auswirkungen auf Frauen und Männer berücksichtigt werden. Die Definition des Europarats lautet: „*Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten AkteurInnen den Blickwinkel zur Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.*“¹⁰ Weitere politische Zeichen, die die Bildung betreffen, wurden im Übrigen auch in der CONFINTEA-Deklaration der 5. Internationalen UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung 1997 gesetzt, die die Berücksichtigung von Geschlechterperspektiven in der Bildung einfordert (UNESCO 1997).

Gender Mainstreaming ist eine Erweiterung bisheriger Frauen- und Gleichstellungspolitik, die durchaus auch Einfluss auf den so genannten Mainstream nehmen wollte.¹¹ Gender Mainstreaming beinhaltet in den Aussagen der Europäischen Union keineswegs die Abschaffung bisheriger Frauenpolitik, vielmehr stellen spezifische frauenpolitische Maßnahmen und die Querschnittsaufgabe eine Doppelstrategie mit dem Ziel der Chancengleichheit dar. Dennoch kann nicht geleugnet werden, dass es sich mit Gender Mainstreaming um einen ‚elastischen‘ Begriff handelt, der derzeit unterschiedlich aufgefasst und umgesetzt wird. Skepsis und Optimismus kennzeichnen deshalb die ambivalenten Haltungen gegenüber dieser Strategie.

Welche Chancen bietet auf diesem Hintergrund Gender Mainstreaming für die Durchsetzung frauenpolitischer Interessen (vorausgesetzt, sie wird top down in Organisationen verankert)?

- Frauen *und* Männer und deren jeweils auch unterschiedlichen Lebensbedingungen und Interessen geraten in den Blick.
- Es wird sichtbar, dass gesellschaftlich notwendige Arbeit, Ressourcen und Entscheidungen zwischen Frauen und Männern unterschiedlich verteilt sind, es also um eine andere Arbeitsteilung und eine Machtumverteilung gehen muss. D.h. auch Männer müssen sich verändern.
- Gender-Kompetenzen werden in den Rang notwendiger beruflicher Qualifikationen erhoben.
- Frauen *und* Männer sind für die Politik der Chancengleichheit verantwortlich.
- (EU-)Fördermittel sind an die Berücksichtigung der Geschlechterperspektiven geknüpft und Verwaltungen dazu verpflichtet – so zumindest als Idealvorstellung.

Gleichzeitig sind kritische Aspekte zu benennen wie etwa, dass

- es bislang vorwiegend Frauen sind, die sich für Gender Mainstreaming engagieren,
- frauenpolitische Maßnahmen und Stellen mit dem Verweis auf die neue Strategie abgeschafft werden (vgl. Schunter-Kleemann 1998),
- nicht nur frauenpolitische, sondern auch theoretische und historische Bezüge außer Acht gelassen werden,
- tatsächlich potenziell transformatorische Impulse in Bezug auf Geschlechterverhältnisse in Institutionen zu Planungsgrößen verengt werden, indem etwa nur Zahlen, Checklisten und Formalia abgehakt werden,
- Gender Mainstreaming vorwiegend auf die Nutzung der (Arbeits-)Ressourcen von Frauen reduziert wird oder auch Gender Mainstreaming-Prozesse auf rein betriebswirtschaftlichen Erfolg hin evaluiert werden,
- häufig klare Ziele und qualitative sowie quantitative Indikatoren fehlen, um tatsächlich dem für solche Prozesse notwendigen Modell von lernenden Organisationen gerecht werden zu können, und
- zu wenig komplexes Organisationswissen für die Lösung der Frage vorhanden ist oder darauf Wert gelegt wird, wie Gender Mainstreaming den Weg von oben nach unten finden soll.

Für die perspektivische Standortbestimmung von Frauenbildung in Bezug auf Gender Mainstreaming will ich auf diesem Hintergrund zwei Aspekte hervorheben. *Erstens*: Nach ersten Umsetzungserfahrungen wird deutlich, dass Gender Mainstreaming keineswegs lediglich als eine top-down-Strategie funktionieren kann, sondern es weiterhin frauenpolitische Kräfte – neben neuen BündnispartnerInnen – braucht, die sich einmischen und vorhandene Gender-Kompetenzen einbringen. Hier spielt Frauenbildung eine wichtige Rolle, da sie sowohl inhaltlich als auch methodisch über geschlechterbezogene Erfahrungen und Wissensbestände verfügt und Frauen unterstützt, sich in gesellschaftlichen und organisationsbezogenen Veränderungsprozessen zu engagieren.¹² *Zweitens*: Motivierung ist nötig, sich mit Fragen gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse auseinander zu setzen. Diese Motivationsarbeit leistet Frauenbildung seit etwa 30 Jahren. Wichtig ist dabei die Beachtung – nicht Festschreibung – unterschiedlicher Interessen von Frauen und Männern, ungleicher Ausgangsbedingungen im hierarchischen Geschlechterverhältnis und die Bearbeitung von Konflikten und Verletzungen, die ansonsten Veränderungsprozesse verhindern können (vgl. Kaschuba 2001b). Wir haben es in allen Organisationen sowohl mit Konfliktpotentialen und Machtverhältnissen im Geschlechterverhältnis als auch mit vorhandenen Ressourcen, geschlechterbezogenen Kompetenzen und Potentialen von Frauen (und Männern) zu tun. Wenn Gender Mainstreaming nur auf ein technisches Verständnis reduziert wird, auf Zahlenspiele – so wichtig sie sind –, wird die wesentliche qualitative Dimension übersehen. Dafür braucht es Fortbildungen, so genannte ‚Gender Trainings‘.¹³

Gender Trainings dienen der geschlechterbezogenen Sensibilisierung und Qualifizierung in verschiedenen beruflichen Feldern. Sie knüpfen an geschlechterdifferenzierenden Bildungsansätzen an – vorwiegend aus der Frauenbildung, die am konsequentesten und systematischsten methodisch und inhaltlich die Geschlechterperspektive einbezogen haben, aber auch an Ansätzen aus der Männerbildung. Des Weiteren bauen sie auf Konzepten von Gender Trainings aus der Entwicklungszusammenarbeit bzw. aus Ländern des Südens auf, die dort – in Kritik an westlichem Entwicklungs- und Geschlechterrollendenken – entwickelt und von Frauenreferentinnen in Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit in Deutschland aufgenommen wurden (vgl. Kaschuba 1999). Eine weitere Quelle stellt die bereits skizzierte Weiterentwicklung theoretischer Gender-Diskurse dar. Gleichzeitig finden Ansätze aus der Organisationsentwicklung und -forschung Eingang. Dementsprechend gibt es eine Vielzahl unterschiedlichster Formen und keineswegs ein einheitliches Konzept. Vielmehr ist eine Spannung festzustellen zwischen ‚transformativen‘ Gender Trainings, die eine Veränderung hierarchischer gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse und herrschender Wertmaßstäbe anstreben, Geschlechterkonstruktionen hinterfragen und auflösen wollen, und Gender Trainings mit in bestehende Verhältnisse ‚integrierender‘ Absicht, die die herrschende Arbeitsteilung und das bestehende Normen- und Wertegefüge nicht in Frage stellen, sondern eher betriebswirtschaftlich und aus Gründen der Nutzung von Humanressourcen und Synergieeffekten argumentieren. In der praktischen Durchführung geht es nun sicherlich nicht um die Exemplifizierung von den hier skizzierten ‚Reinformen‘. Auch ist die Spannung zwischen Transformation und Integration keineswegs neu: Sie liegt etwa den verschiedenen Frauenbildungsansätzen ebenso zugrunde wie den Strategien der Frauenförderung und des Gender Mainstreaming.¹⁴ Auch wenn ich im Folgenden nicht weiter auf die Spannbreite der Ansätze eingehen, ist es m.E. doch wichtig, sich gesellschaftliche Zielsetzungen immer wieder in Erinnerung zu rufen, um einem reinen Aktionismus vorzubeugen.

In Gender Trainings geht es um den Erwerb und Ausbau von Gender-Kompetenzen. Diese variieren etwas für die unterschiedlichen Berufsgruppen. Professionelle in der Weiterbildung benötigen beispielsweise folgende Gender-Kompetenzen:

- die geschlechterbezogene Selbstreflexivität in Bezug auf die Biografie und die eigene Beteiligung an Zuschreibungsprozessen,
- Grundlagen-Wissen und Zusammenhangswissen aus der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung über die Konstruktion von Geschlecht und die Geschlechterhierarchie in der Gesellschaft als Basiswissen über strukturelle Machtverhältnisse und deren Reproduktion,
- thematisches, fachliches geschlechterbezogenes Wissen – je nach Bildungsbereich,

- methodisch-didaktische Kompetenzen, was Vermittlungsformen und geschlechterbezogene Interaktions- und Kommunikationsprozesse anbelangt,
- geschlechtssensible Führungsqualifikationen (wenn sie Leitungspositionen innehaben),
- geschlechterbezogenes Wissen um Organisationsstrukturen und -kulturen (vgl. Kaschuba 2001b).

Diese Kompetenzen stellen eine Grundlage zur Definition einer neuen Bildungsqualität dar und können in der Weiterbildung für eine innovative Profilbildung von Nutzen sein.¹⁵ Die Vermittlung von Gender-Kompetenzen richtet sich nach der jeweiligen Zielgruppe, d.h. auch danach, welche Arbeits- und Verantwortungsbereiche vertreten sind, und nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung.¹⁶ Wenn sich ein Training im Arbeitsfeld Weiterbildung an Führungskräfte richtet, müssen Fragen der Organisations- und Personalentwicklung mehr Raum einnehmen als etwa bei Erwachsenenbildner/innen, die mit der Organisation und Durchführung von Bildungsarbeit beschäftigt sind, und für die von daher methodisch-didaktische Fragen einen größeren Stellenwert haben. Verbunden mit der unmittelbaren Qualifizierung ist die Anregung von Reflexionsprozessen und die Sensibilisierung für Geschlechtszuschreibungen. Biografische Ansätze, Rollenspiele werden ebenso wie Inputs praktiziert – etwa zu den Begriffen ‚Gender‘, ‚Gender Mainstreaming‘ und/oder ‚geschlechtergerechter Methodik-Didaktik‘. Des Weiteren geht es um ein Kennenlernen und Praktizieren verschiedener Analyseinstrumente, mit denen Geschlechterverhältnisse in Organisationen, in Programmen, Projekten, einzelnen Angeboten in Erfahrung gebracht werden können. Hier werden Gender-Analyseinstrumente (z.B. die 3 R-Methode oder andere Fragenkataloge und Checklisten), eingeführt und angewendet.¹⁷ Ein weiterer Schritt wird mit dem Transfer in das eigene Handlungsfeld vollzogen, der beinhaltet, Ziele auf der Grundlage einer durchgeführten Analyse zu formulieren und die Durchführung zu planen.

Dabei ist es eine Gratwanderung in den Fortbildungen, inwieweit es gelingt, Polarisierungen aufzudecken und nicht wieder erneut Geschlechterdifferenzen zu verfestigen. Das Verunsichern, Hinterfragen von Geschlechterkonstruktionen geht über ein rein technisches Einsetzen von Analyseinstrumenten und Checklisten hinaus. Eine Entwicklung von Qualitätskriterien für Gender Trainings ist deshalb noch dringend zu leisten. Dabei kann an Vorarbeiten zu geschlechterdifferenzierenden Ansätzen angeknüpft werden.¹⁸

4. ‚Frauenbildung meets Gender-Mainstreaming‘

Was bedeuten diese Ausführungen für Frauenbildungsansätze in den angebrochenen ‚neuen Gender-Zeiten‘? Frauenbildungsansätze müssen ihren Standpunkt und ihre Aufgabe neu definieren. Gleichzeitig kommt ihnen eine neue Bedeutung zu. „*Die eingeschlechtlich strukturierte Gesellschaft benötigt deregulierende Diskurse*“ (Gieseke 1999, S. 333) in Frauenräumen, in denen die Gleichheitsrhetorik diskutiert und entlarvt werden kann, ohne persönliche Versagensgefühle auf den Plan zu rufen. Darüber hinaus kann Frauenbildung wertvolle Anregungen, Entwürfe einer innovativen Bildungsarbeit, die auf eine geschlechtergerechte Gesellschaft zielen, in die Diskussion um Gender-Perspektiven in Bildung und Gesellschaft einbringen. Einmischung und Partizipation von Frauen (und Männern) ist weiterhin gefragt. Doch gleichzeitig muss festgestellt werden, dass in den ‚neuen Gender-Zeiten‘ eine ‚Hol-Schuld‘ von Organisationen – auch von Erwachsenenbildungseinrichtungen – in Bezug auf frauenpolitische Kräfte vorliegt, die eine Anerkennung der Innovationsleistung und Qualität von Frauenbildung voraussetzt.

Gender Mainstreaming setzt in Organisationen an. Der Frauenbildung wurde in der Vergangenheit mehr oder weniger ein ‚additives‘ Dasein zugewiesen. Dennoch hat sie das Bildungsprogramm und die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte um eine wesentliche Dimension erweitert. Sie hat allerdings kaum – zumindest nicht kenntlich gemacht – Eingang in den allgemeinen scheinbar ‚geschlechtsneutralen‘ Angebotskanon der jeweiligen Bildungseinrichtungen gefunden oder anders ausgedrückt: Der Mainstream der Erwachsenenbildung ließ nicht an seinen geschlechtshierarchischen Strukturen und Normen und Werten rütteln.¹⁹

Gleichzeitig können Protagonistinnen der Frauenbildung nun selbstbewusst ihr fachliches, methodisch-didaktisches und organisationsbezogenes Know-how in die Weiterbildungseinrichtungen einbringen, vor allem wenn diese sich nicht zuletzt aus finanziellen Gründen umorientieren und Gender-Perspektiven ‚integrieren‘

müssen. Würden sich Bildungseinrichtungen der gleichstellungspolitischen Strategie – auch in Bezug auf ihre Qualitätsentwicklungsprozesse – selbstverpflichten, könnte dies zu einer Modernisierung im Sinne einer geschlechtergerechten lernenden Organisation führen, die als Vorbild glaubwürdig dafür eintritt, sich für demokratische und geschlechtergerechte Verhältnisse einzusetzen.

Die theoretische Diskussion um (De-)Konstruktion von Geschlecht lenkt den Blick auf alltägliche Praxen und Zuschreibungsprozesse sowie auf die in ihnen wirkenden Machtverhältnisse und gibt der Erwachsenenbildung und darunter auch den Frauenbildungsansätzen innovative Impulse für ihre allgemeine Fachlichkeit. Bislang bleiben allerdings Bildungsveranstaltungen, die die Geschlechterperspektive berücksichtigen, häufig bei der Differenz zwischen Frauen und Männern stehen.²⁰ Von daher bedarf es der Weiterentwicklung ‚differenzierender‘ und ‚de-konstruierender‘ Bildungsansätze. Dabei geht es um die Differenzierung, Aufdeckung und Veränderung asymmetrischer Geschlechterverhältnisse und Konfliktlinien, unterschiedlicher geschlechterbezogener Handlungsmöglichkeiten in der Gesellschaft – unter Einbezug weiterer notwendiger Differenzierungen aufgrund von ethnischer und sozialer Herkunft – und um die Reflexion und Überwindung (geschlechter)polarisierender Zuschreibungsprozesse.

Eine neue Ausrichtung der Erwachsenenbildung auf organisatorischer und konzeptioneller Ebene ist angesagt. Vor allem in methodisch-didaktischen Fragen kann an Erfahrungen von Frauenbildung (stellenweise auch von Männerbildung sowie geschlechterbezogenen Ansätzen in der ‚koedukativen‘ Bildung und Gender Trainings) angeknüpft werden. Allerdings stehen auch innerhalb der Frauenbildung angesichts gesellschaftlicher, politischer und theoretischer Entwicklungen Veränderungen an. Doch gerade in dem hohen Maß an Selbstreflexivität, an Bereitschaft zur Weiterentwicklung und in ihrer Vielfalt liegt die Qualität ihrer Ansätze.



Literatur

Becker-Schmidt, Regina/ Knapp, Gudrun-Axeli: Feministische Theorien zu Einführung. Hamburg 2000

Braun, Christina von/ Stephan, Inge: Einleitung. In: Diess. (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart 2000, S. 9-15

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

Derichs-Kunstmann, Karin: Politische Frauenbildung am Ende des 20. Jahrhunderts. Zwischen Gender-Training und Girlism. In: Andres-Müller, Heide u.a. (Hrsg.): ORTsveränderungen. Perspektive weiblicher Partizipation und Rauman eignung. Königstein/Taunus 1999, S. 232-248

Gieseke, Wiltrud: Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Rendtorff, Barbara/ Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 137-156

Gildemeister, Regine: Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte. In: Rademacher, Claudia/ Wiechens, Peter (Hrsg.): Geschlecht, Ethnizität und Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen 2001, S. 65-87

- Kaschuba, Gerrit:** Bildungshorizonte: Biographien und Bildungserfahrungen von Frauen in ländlichen Regionen. Tübingen 1998
- Kaschuba, Gerrit:** Gender Trainings: Workshops zur Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis. In: Jelic, Franz-Josef/ Schneider, Günther (Hrsg.): Politik und politische Bildung für das 21. Jahrhundert. Recklinghausen 1999, S. 81-90
- Kaschuba, Gerrit (2001a):** Frauenbildung und Gender-Ansätze in der Erwachsenenbildung – Feministische Perspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Mit der Gender-Perspektive Weiterbildung gestalten. Soest 2001, S. 111-125
- Kaschuba, Gerrit (2001b):** „...und dann kann Gender laufen“? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung: Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Tübingen 2001, (unveröff. Forschungsbericht)
- Libreria delle donne di Milano:** Wie weibliche Freiheit entsteht: eine neue politische Praxis. Berlin 1998
- Mertens, Heide:** Einblicke in die Praxis der Frauenbildungsarbeit – Aktuelle Entwicklungen, Problemanzeigen, Veränderungsbedarf. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Impulse für die Qualitätsentwicklung der Frauenbildungsarbeit. Soest 1999, S. 27-58
- Meuser, Michael:** Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Janshen, Doris (Hrsg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt/New York 2000, S. 47-78.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales:** Gender Mainstreaming. Informationen und Impulse. Hannover 2000
- Oakley, Ann:** Sex, Gender and Society. London 1972.
- Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin:** Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000.
- Schunter-Kleemann, Susanne:** „Mainstreaming“ – die Geschlechterfrage und die Reform der europäischen Strukturpolitik. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 1998, Heft 3
- Stauber, Barbara:** Wenn Mädchen stark sein müssen und stark sein wollen. In: Betrifft Mädchen 1/2001, S. 4-7
- Stoehr, Irene:** Feministische Generationen und politische Kultur. Die Frauenbewegung als Generationenproblem. In: Politische Kultur – Demokratie – Geschlechterverhältnis. Dokumentation der Ringvorlesung am Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin, WS 1994/1995. Berlin 1996
- Thürmer-Rohr, Christina:** Vagabundinnen – Feministische Essays. Berlin 1987
- UNESCO (Hrsg.):** Fifth International Conference on adult education. Declaration of the Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg 1997
- Young, Iris Marion:** Geschlecht als serielle Kollektivität: Frauen als soziales Kollektiv. In: Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Politik. Frankfurt a.M. 1994, S. 221-261

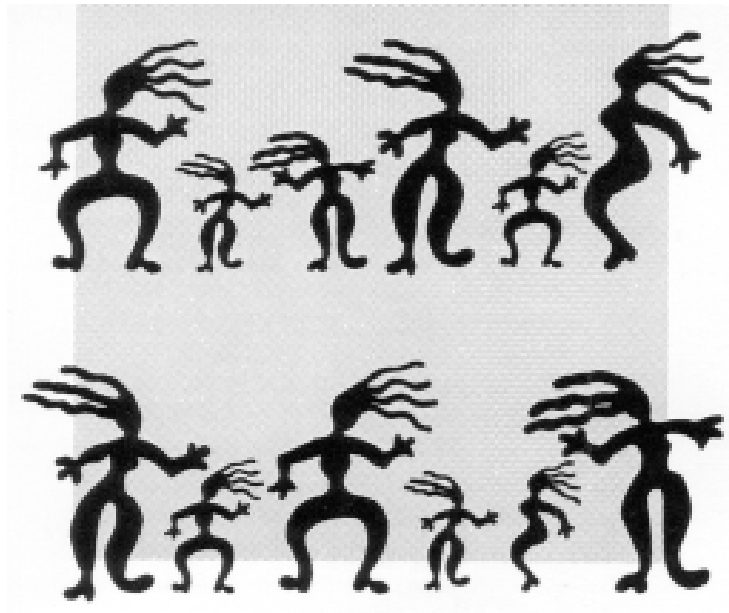
Anmerkungen

- 1 Der Titel meines Beitrags entstand in Anlehnung an eine Formulierung von Oechsle/Wetterau, die von der ‚Morgendämmerung postpatriarchaler Zeiten‘ sprach (2000, S. 21).
- 2 In meinen Ausführungen beziehe ich mich unter anderem auf eine von mir durchgeführte Untersuchung zum Thema ‚Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung‘, in der auf der Basis der Evaluierung geschlechterbezogener Bildungsarbeit in verschiedenen Bildungseinrichtungen Baden-Württembergs Qualitätskriterien geschlechterbezogener Bildung entwickelt wurden. Dies geschah über qualitative Interviews, explorative Workshops zur Frauenbildung und Männerbildung als auch über teilnehmende Beobachtungen in der durch das Forschungsprojekt initiierten Gender-Arbeitsgruppe mit Frauen und Männern aus der geschlechterbezogenen Bildung (vgl. Kaschuba 2001b). Untersuchungsabschnitte dieses Forschungsprojektes wurden im Zeitraum 11/1998 bis 4/2001 vom Sozialministerium Baden-Württemberg, Förderprogramm Frauenforschung, gefördert.
- 3 Ein wichtige Rolle spielt auch die unterschiedliche Sozialisation von Frauen in der ehemaligen DDR und BRD.
- 4 Vortrag in Tübingen im Jahr 2000
- 5 Zu der Widersprüchlichkeit der Bilder von Mädchen und jungen Frauen vgl. Stauber 2001, S. 4-7.

- 6 Allerdings ist ein Kluft festzustellen zwischen der neueren Gender-Theorie-Entwicklung der sozialen Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht und der Frauenbildungspraxis. Keineswegs kann es darum gehen, direkt aus der Theorie Schlussfolgerungen für die Praxis zu ziehen. Dennoch bieten die Theorieansätze wichtige Anregungen, um doing gender- ebenso wie doing ethnicity-Prozesse aufzudecken und zu verändern, aber auch bereits in der Planung von Bildungsveranstaltungen zu reflektieren, wie dies zum Teil bei ‚Gender Trainings‘ geschieht.
- 7 Aussagen über ‚die‘ Frauenbildung müssen – so eine notwendige Zwischenbemerkung – zwangsläufig verkürzend wirken, da Frauenbildung eine Vielfalt an Ansätzen und Richtungen repräsentiert. Wichtig ist es mir, mit der Konkretisierung der Begrifflichkeit im Sinne von intentionalen, emanzipatorischen und feministischen Ansätzen, die sich mit der Rolle als Frau kritisch auseinander setzen und auf Veränderung zielen, nicht wieder definatorisch einzuengen, sondern den Rahmen zu benennen. Die Entwicklung von Frauenbildung im Zusammenhang mit Frauenbewegung und Frauenforschung wurde bereits in anderen Beiträgen dargestellt (vgl. Kaschuba 2001a, Derichs-Kunstmann 1999 und in diesem Band, Gieseke 1999).
- 8 Zur Unterscheidung ‚sex‘ und ‚gender‘ vgl. Oakley 1972. Dekonstruktivistische Ansätze gehen darüber hinaus, indem sie Konstruktionen ‚Frau‘ und ‚Mann‘ auch in ihrer biologischen Fundierung hinterfragen.
- 9 Bereits 1985 auf der Weltfrauenkonferenz in Nairobi wurde von Frauenbewegungen aus Ländern des Südens, die die weltweite Entwicklung mit ihren Ungerechtigkeitsstrukturen zwischen Ländern des Südens und Nordens und zwischen Frauen und Männern kritisierten, der Begriff geprägt.
- 10 Übersetzung der französischen Fassung des Europarats: „L’approche intégrée de l’égalité entre les femmes et les hommes. Cadre conceptuel, méthodologie et présentation des ‚bonnes Pratiques‘“, Strasbourg 26.3.1998. In: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales 2000, S. 9.
- 11 Frauenförderung hat viel für Frauen erreicht, aber nicht oder nur unwesentlich an den Strukturen von Organisationen ‚gekratzt‘.
- 12 Auf Männerbildung kann ich in diesem Artikel aus Platzgründen, aber auch aufgrund ihrer geringeren Präsenz in dieser Diskussion nicht eingehen.
- 13 Um Missverständnissen vorzubeugen: Diese sind kein Ersatz für die verschiedenen Ansätze der Frauen- und Männerbildung.
- 14 Bildungspolitisch wurde bzw. wird Frauenbildung als Frauenförderung betrachtet, die Defizite beseitigen soll, was auch Frauenbildungsansätzen selbst stellenweise inhärent war bzw. ist, wohingegen zentrale Prämissen der Frauenbildung die Potentiale und Stärken von Teilnehmerinnen in den Mittelpunkt rück(t)en und darauf abziel(t)en, verändernd auf gesellschaftliche Verhältnisse einzuwirken.
- 15 Sie sind keineswegs vollkommen neu, sondern durchaus auch Bestandteile der notwendigen Kompetenzen für Frauenbildung (und Männerbildung).
- 16 Die Reichweite und das Vorgehen sind auch davon abhängig, ob es sich um ein Gender Training für eine Organisation handelt, die sich der Strategie des Gender Mainstreaming verpflichtet hat, oder z.B. um Mitarbeiter/innen verschiedener Einrichtungen, die sich aus freien Stücken für ein Training interessieren.
- 17 Es gibt weitere Überschneidungen zwischen Elementen des Gender Mainstreaming und Personalentwicklung – dazu gehört auch „Managing Diversity“ in Unternehmen – oder Qualitätsentwicklung und der Politikform des Dialogs, wenn sie sich dem Ziel der Chancengleichheit verpflichtet haben.
- 18 In dem Forschungsprojekt ‚Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung‘ wurden auf der Grundlage von eigenen Untersuchungsergebnissen zu geschlechterbezogenen Bildungsansätzen wie Frauenbildung, Männerbildung und geschlechterbezogene Bildung mit Frauen und Männern, von bereits entwickelten Kriterien frauengerechter Bildung (vgl. z.B. Pravda in diesem Buch) und geschlechtergerechter Bildung auf der Basis von Untersuchungen zu Inszenierungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung (vgl. Derichs-Kunstmann u.a. 1999) Qualitätskriterien für eine geschlechtergerechte Bildung entwickelt (vgl. Kaschuba 2001b). Die Qualitätskriterien orientieren sich an folgenden Dimensionen: Profile der Institutionen, Ziele, Inhalte, Methoden, Leitung, Teilnehmende, organisatorische Rahmenbedingungen. Sie müssen jeweils kontextbezogen angewendet werden und bieten Reflexionswissen an, d.h. sie stellen keine

Regeln dar. Die hier entwickelten Kriterien können eine Grundlage für die Weiterentwicklung von Qualitätskriterien für Gender Trainings darstellen.

- 19 Damit will ich keineswegs die Frauenbildung verantwortlich machen, sondern vielmehr die Abschottung des Mainstreams in der Erwachsenenbildung gegenüber der Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht kritisieren. Auch sollen die Verdienste von engagierten Frauen in den Institutionen und Verbänden nicht geschmälert werden, die beispielsweise Frauenförder- bzw. Gleichstellungspläne in Weiterbildungsinstitutionen durchgesetzt haben, jedoch werden diese in ihrer Reichweite in Bezug auf die Gesamtinstitution begrenzt.
- 20 Einschränkend muss festgestellt werden, dass für das Gros der scheinbar ‚geschlechtsneutralen‘ Weiterbildung nicht einmal diese Feststellung zutrifft, da diese noch nicht bei der Geschlechterdifferenzierung angekommen ist.



Berufsbezogene Frauenbildung – Vom Nachhilfeunterricht zum Reparaturbetrieb?

Susanne Braun

Mit der gestiegenen Erwerbstätigkeit von Frauen und insbesondere ihrem höheren Erwerbsinteresse ist die berufsbezogene Weiterbildung in den Mittelpunkt der Diskussion um frauenspezifische Bildung gerückt. Neben der politischen und persönlichkeitsbezogenen Frauenbildung hat sich die berufsbezogene Frauenbildung inzwischen ihren Platz erobert. Im Zuge dieser Entwicklung sind auch neue Fragen entstanden:

- Welche Bildungsangebote sind Teil beruflicher und berufsbezogener Weiterbildung für Frauen?
- Welche inhaltlichen und organisatorischen Entwicklungen kennzeichnen die berufsbezogene Frauenbildung?
- Ist berufsbezogene Bildung für Frauen überhaupt noch „richtige“ Frauenbildung im Sinne einer emanzipatorischen Bildung?
- Wie sieht eine integrative, politische berufliche Weiterbildung für Frauen aus?

1. Rahmenbedingungen berufsbezogener Frauenbildung

Bei der Analyse der gegenwärtigen Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung stellt man fest, dass Frauen in diesem Bereich nach wie vor unterrepräsentiert sind.

Zwar haben Frauen heute formal die gleichen Zugänge zu Bildung und Weiterbildung, aber dies ist noch lange nicht gleichbedeutend mit einer Integration der Bildungsinteressen von Frauen und gleicher Partizipation.

Weiterbildungsbeteiligung

Eine genaue Ermittlung der Weiterbildungsbeteiligung wird gerade im Teilbereich der beruflichen und betrieblichen Bildung durch die hohe Unübersichtlichkeit der Angebote erschwert. Dennoch zeigt sich in Erhebungen eine deutlich geringere Weiterbildungsteilnahme der weiblichen gegenüber den männlichen Erwerbstätigen. Insbesondere die teilzeitbeschäftigten Frauen sind an beruflicher Weiterbildung nur marginal beteiligt; gegenüber den vollzeitbeschäftigten Frauen halbiert sich ihre Weiterbildungsbeteiligung von 18 % auf 9 %. Offensichtlich wirkt die Übernahme der familiären Verpflichtungen durch die Frauen als deutliche Barriere für die Weiterbildungsteilnahme.

Dennoch kann nicht durchgängig von einer deutlich niedrigeren Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung gesprochen werden. Es werden mehrere Bestimmungsfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung unterschieden: Branchenzugehörigkeit, Betriebsgröße und betriebliche Position sind u.a. ausschlaggebend für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung. Auch die Arbeit an neuen Techniken beeinflusst die Teilnahmequote; ArbeitnehmerInnen, die an ihrem Arbeitsplatz mit neuen Techniken umgehen, sind mit 44 % doppelt so häufig in Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung vertreten, wie die NichtanwenderInnen (vgl. Hentrich u.a. 1991, S. 45).

Als weiterer Bestimmungsfaktor der Weiterbildungsbeteiligung gilt die Determinante Geschlecht. Das Geschlecht hat jedoch als eigenständiger Erklärungsfaktor einen untergeordneten Stellenwert: **die Teilnahmequote erklärt sich vielmehr aus dem Zusammenwirken der genannten Faktoren.** Frauen arbeiten häufig auf unteren und mittleren betrieblichen Positionen, bei denen die Weiterbildungsteilnahme besonders gering ist. Die An- und



Zwei Frauen bei der Gruppenarbeit

Ungelernten, die 31 % aller Beschäftigten ausmachen, stellen nur 4 % der Teilnehmerinnen. Auch der Faktor Branchenzugehörigkeit wirkt sich eher negativ für die Mehrzahl der Frauen aus: in weiterbildungsaktiven Branchen wie der Metallindustrie ist der Frauenanteil besonders gering und viele der weiblichen Beschäftigten arbeiten hier im An- und Ungelerntenbereich. Die Unterrepräsentanz der Frauen in der beruflichen Weiterbildung ist demzufolge **vermittelt durch den geschlechts-differenten Zugang zum Arbeitsmarkt**. Die geringere Teilnahme von Frauen ergibt sich vorrangig aus ihrer Beschäftigung auf unteren und mittleren betrieblichen

Positionen und der häufigen Übernahme von Teilzeitarbeit. Die Übernahme und Zuständigkeit für familiäre Aufgaben wirkt zusätzlich als erhebliche Barriere für die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen.

Die inhaltliche und organisatorische Ausrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen trägt ebenfalls zu der geringeren Teilnahmequote von Frauen bei. Angebote betrieblicher Weiterbildung richten sich insbesondere an Führungskräfte und die qualifizierte – in der Regel männliche – Stammbesetzung.

Aber auch bei gleicher beruflicher und betrieblicher Stellung haben Frauen geringere Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Teilnahme wird stark durch die Auswahl durch betriebliche Vorgesetzte bestimmt; bei diesem Auswahlverfahren wirken oftmals informelle Rollenzuweisungen, die eine vermeintlich stärkere Familienorientierung der Frauen voraussetzen. Eine Entscheidung bei der Auswahl der Teilnehmenden führt dann häufig zu einer Bevorzugung der männlichen Beschäftigten.

Berufliche und betriebliche Weiterbildung von Frauen wird durch einen komplexen Zusammenhang von geschlechtsdifferenten Zugangschancen und dem gegenwärtigen Profil des Weiterbildungsangebotes charakterisiert. Die berufliche Situation und Arbeitsplatzstruktur der weiblichen Beschäftigten wirkt, verschränkt mit rollenbezogenen Zuweisungen und Belastungen durch die Übernahme der familiären Pflichten, als Barriere bei der Beteiligung von Frauen an Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund wirkt berufliche und betriebliche Weiterbildung eher als Verstärker von Chancenungleichheit, anstatt zur Verbesserung der Berufssituation von Frauen beizutragen.

Die Erweiterung des Profils beruflicher und betrieblicher Weiterbildung und die Schaffung eines Angebotes im Interesse der weiblichen Beschäftigten zu initiieren, ist ein originäres Aufgabenfeld der Frauenbildung.

2. Frauenadäquate Angebote in der berufsbezogenen Weiterbildung

Frauenadäquate Weiterbildungsmaßnahmen existieren in den Betrieben selbst in der Regel nicht; Angebote, die sich an Frauen wenden, setzen meist nach dem Ausscheiden aus dem Betrieb oder nach einer Familienphase ein. Es gibt jedoch auch in der betrieblichen Weiterbildungsdiskussion Ansatzpunkte für den Aufbau frauenbezogener Seminare. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen an Innovationsfähigkeit und Flexibilität werden Frauenseminare als Teil einer Modernisierung betrieblicher Weiterbildung verstanden. Im Vordergrund stehen dabei die Entwicklung von Kompetenzen, die als ‚spezifisch‘ weiblich gesehen werden, insbesondere bei der Schulung von Führungskräften.

In dem außerbetrieblichen Bereich der berufsbezogenen Bildung, in erster Linie bei Maßnahmen für die Wiedereingliederung von Berufsrückkehrerinnen, aber auch bei Umschulungen hat es bislang vielfältige Erfahrungen mit einem frauenbezogenen Weiterbildungsangebot gegeben. Mit der Entwicklung von Zielgruppenangeboten für Frauen soll die Integration der Frauen ins Berufsleben erleichtert werden, dabei soll die Lebenssituation von Frauen zwischen Beruf und Familie konzeptionell berücksichtigt werden. Von besonderem Interesse ist hier die Frage, ob sich die politischen und emanzipatorisch ausgerichteten Ansätze der allgemeinen Frauenbildung in der eher funktionalistisch ausgerichteten beruflichen Weiterbildung durchsetzen und eventuell zu einer Veränderung führen können.

Zielgruppenangebote für Frauen in der beruflichen Bildung bemühen sich um die Verwirklichung eines integrativen Ansatzes, der Elemente der persönlichen und allgemeinen Bildung mit fachlichen Qualifikationen verknüpft. Als didaktische Leitlinie gilt in diesem Zusammenhang die Orientierung am weiblichen Lebenszusammenhang. Berufsbezogene Zielgruppenangebote für Frauen zeichnen sich aus durch:

- sozialpädagogische Begleitung, die sowohl individuelle Hilfestellung leistet als auch eine gemeinsame Reflexion der jeweiligen Lebenssituation ermöglicht,
- Einbeziehung des sozialen Umfelds der Frauen, um z.B. die Unterstützung der Familie für die Bewältigung der Lernsituation zu gewinnen,
- Organisation der Weiterbildung, die vom zeitlichen Ablauf bis zur Kinderbetreuung auf die Situation von Frauen abgestimmt ist und
- Förderung des subjektiven Qualifikationsbewusstseins, die eine Stärkung des Selbstvertrauens und der Identität umfasst.

Berufsbezogene Weiterbildung im Interesse von Frauen, die sich an den beschriebenen Leitlinien orientiert, macht die Lebens- und Arbeitssituation von Frauen zum Anknüpfungspunkt des Lernprozesses. Die Reduktion der beruflichen Weiterbildung auf eine vorrangig fachlich ausgerichtete Wissensvermittlung wird durch ein integratives Bildungskonzept aufgehoben. Gerade die besondere Situation von Frauen zwischen Beruf und Familie erfordert ein integriertes Bildungsverständnis, das, anknüpfend an die Integrationsdebatte der 70er Jahre, eine Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung anstrebt.

In der berufsbezogenen Frauenbildung werden meist drei Zielgruppen unterschieden:

- **Gering qualifizierte Frauen.** Weiterbildung soll hier zu einer Verbesserung und Absicherung ihrer Beschäftigungssituation beitragen.
- **Frauen mit diskontinuierlichen Berufsbiographien.** Weiterbildungsmaßnahmen, die der beruflichen Neuorientierung von Frauen nach einer Familienphase dienen, bilden einen Schwerpunkt der beruflichen Bildung von Frauen. Im Kontext der familienpolitischen Gesetzgebung, insbesondere des gesetzlich garantierten dreijährigen Erziehungsurlaubs, der von Müttern und Vätern wahrgenommen werden kann, wird sich diese Zielgruppe weiter differenzieren. Das Einlegen einer relativ langen Unterbrechung der Berufstätigkeit während einer Familienphase wird von vielen unterschiedlichen Modellen der Lebens- und Berufsplanung von Frauen abgelöst, wobei sich ein Trend zu deutlich kürzeren Erwerbspausen abzeichnet.
- **Frauen als Führungskräfte.** Eine frauenadäquate Führungskräftefortbildung gewinnt in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Im Zuge von Frauenfördermaßnahmen und der Diskussion über alternative Führungsstile sind Frauen, die einen beruflichen Aufstieg planen, zu einer neuen Zielgruppe der beruflichen Weiterbildung geworden.

Diese Zielgruppenbestimmung lässt meines Erachtens jedoch eine wesentliche Gruppe außer Acht: die große Gruppe qualifizierter, berufstätiger Frauen, die hoch motiviert sind, sich weiterzubilden, aber in keine der genannten Zielgruppenkategorien passen.

Mit Motiven wie z. B.

- die eigene berufliche Weiterentwicklung vorantreiben,
- neue Herausforderungen bewältigen,
- technische Entwicklungen verfolgen und
- neue Berufsfelder erschließen

suchen berufstätige Frauen nach qualifizierten Weiterbildungsangeboten. Gerade in dieser Gruppe gibt es inzwischen viele Frauen, die den hohen fachlichen und methodischen Standard von politischen Frauenbildungsangeboten schätzen und diesen auch in der berufsbezogenen Bildung erwarten. Es gibt also ein großes, bislang weitgehend ungenutztes Potential von Teilnehmerinnen für die berufsbezogene Frauenbildung.

3. Vom Defizit zur Differenz – wie wird berufsbezogene Weiterbildung für Frauen gestaltet?

Alle Bereiche des gesellschaftlichen Wissenserwerbs, auch die Weiterbildung, galten lange Zeit als objektiv und geschlechtsneutral. Dennoch, so zeigen die Forschungsergebnisse der letzten beiden Jahrzehnte, beziehen sich Inhalte, Lernziele und Materialien nach wie vor auf traditionelle Rollenbilder der Geschlechter. Mit der

Politik des **Gender Mainstreaming** wird inzwischen auch in der Weiterbildung die Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft mit all ihren Rollenzuschreibungen und Bewertungen anerkannt und zum Ausgangspunkt erwachsenbildnerischen Handelns gemacht.

Die bisherigen Phasen der berufsbezogenen Frauenbildung waren jedoch von anderen Leitvorstellungen geprägt:

Nachhilfe für Frauen

Die ersten Konzepte der berufsbezogenen Frauenbildung wurden auf der Folie von Erkenntnissen zur weiblichen Sozialisation, weiblichen Lebensmodellen (Familienphasen) und so genannten ‚frauenspezifischen‘ Herangehensweisen (im Bereich Technik/Naturwissenschaften) entwickelt. Vor diesem Hintergrund wurden Bildungskonzepte entworfen, die von ihrer Grundannahme her defizitorientiert waren: Frauen können aufgrund ihrer weiblichen Sozialisation nicht so gut mit Technik umgehen (wie Männer). Hier sollte Bildung etwas ausgleichen und angleichen. Schon in den achtziger Jahren setzte die Kritik radikalfeministischer Theoretikerinnen an dieser Defizitorientierung an und warf der Frauenbildung vor, mit einem solchen Ansatz zur Festigung ungleicher Strukturen und zur Hierarchisierung der Geschlechter aktiv beizutragen (vgl. Prengel 1994, S. 145ff.).

Förderung spezieller Zugangsweisen

Der Leitsatz „Frauen haben spezifische Zugangsweisen“ kennzeichnete eine Weiterentwicklung in der inhaltlichen Ausrichtung der Frauenbildung. Stichworte der konzeptionellen Diskussion waren:

- Bezug auf den weiblichen Lebenszusammenhang
- Erkennen und Fördern weiblicher Potentiale
- Aufgreifen weiblicher Lernstrategien in Inhalt und Methode

Insbesondere in der Frauenteknikbildung hat das Konzept der weiblichen Zugangsweisen gefruchtet. Weibliche Zugänge zu Technik, die sich in geschlechtsbezogenen Sozialisationsprozessen herausgebildet haben, wurden zum Ausgangspunkt der Curricula. Skepsis gegenüber der rasanten Entwicklung der Mikroelektronik, Unsicherheiten im Herangehen an Computerarbeit, Angst vor Arbeitsplatzverlust durch Rationalisierung und Frauenvorbilder in der Computergeschichte wurden als thematische Bestandteile etabliert. Welche engagierte Frauenbildnerin wusste zu der Zeit nicht, wer Ada Lovelace war? Aber auch methodische Abläufe wurden überprüft: die verstärkte Arbeit in Kleingruppen und die Einrichtung reiner Frauencomputerschulungen haben bis heute eine hohe Wirkungskraft.¹

Demokratische Differenz

Das Dilemma des Konzepts der frauenspezifischen Zugangsweisen wird bei der Beschreibung des „anderen“ Zugangs der Frauen deutlich: Gibt es nicht viele Frauen, die begeistert an Computern herumspielen – ohne vorsichtiges Herantasten? Gibt es nicht auch Frauen, die sich selbst kompetent und selbstbewusst in Seminar-situationen darstellen? Oder Frauen, die keine Kinder haben (wollen), und deshalb auch keinen Wert auf familienfreundliche Seminarzeiten legen? In diesem Zusammenhang ist die radikale Kritik dieser Ansätze im feministischen Diskurs zu verstehen. Die Problematisierung der Kategorien Frau, Mann und Geschlecht und der Vorwurf, mit diesen Klassifikationen ungleiche Strukturen zu festigen, betrifft auch den Bereich der Frauenbildung. Die Konzepte der Frauenbildung wurden auf der Folie von Erkenntnissen zur weiblichen Sozialisation und frauentypischen Herangehensweisen – z.B. an Technik – entwickelt. Die Kritik an der Annahme weiblicher Kollektivität stellt die Errungenschaften der Frauenbildungspolitik grundlegend in Frage; denn wenn Weiblichkeit und Männlichkeit tatsächlich keine biologischen oder gesellschaftlichen Gegebenheiten sind, würde eine Bildung für Frauen die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit nicht nur stützen, sondern zu der Unterscheidung und Hierarchisierung der Geschlechter aktiv beitragen.

Die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit als Konstruktion unterliegt der Illusion, historisch gewachsene Prägungen zu ignorieren und damit an der tatsächlichen Lebenssituation und den sich – hier im Bereich der

Bildung – daraus ergebenden Wünschen und Interessen von Frauen vorbeizugehen. Dennoch eröffnete diese Diskussion in der pädagogischen Frauenforschung auch für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung entscheidende neue Denkmöglichkeiten und provozierte die Reflexion bisheriger Frauenbildung: Bildungskonzepte, die den Interessen von Frauen gerecht werden wollen, müssen daraufhin überprüft werden, ob sie bestehenden Rollenbildern verhaftet bleiben, oder ob sie Möglichkeiten zu einem Abbau ungleicher Strukturen bieten.

Richtig erscheint, Geschlecht sowohl als soziale Kategorie als auch als gesellschaftlich hergestellte Konstruktion zu begreifen. Ein solches Verständnis ermöglicht den Umgang mit historisch gewachsenen Ungleichheitsstrukturen und den Abschied von überkommenen Geschlechterstereotypen. Eine Differenzperspektive jenseits von Schematisierungen öffnet sich der Wirklichkeit von Frauen und Männern und bietet die Möglichkeit der Entwicklung von subjektiven und individuellen Potentialen.

Den unterschiedlichen Wirklichkeiten von Frauen und Männern wird jedoch in der beruflichen Weiterbildung nicht Rechnung getragen; die gesellschaftliche Realität von Mädchen und Frauen, ihre Bildungsbedürfnisse und ihre Erfahrungen bleiben wesentlich unberücksichtigt. Zielsetzung von Bildung und Weiterbildung ist nach wie vor eine gleiche Bildung für beide Geschlechter. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass auch berufliche Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen eingebunden sind in das soziale System der Zweigeschlechtlichkeit. Durch die fehlende Akzeptanz der **Geschlechterdifferenz** tragen Bildungsprozesse so zur Reproduktion der hierarchisch strukturierten Geschlechterverhältnisse bei.

Eine berufliche Bildung für Frauen, die der Dialektik von Gleichheit und Differenz gerecht werden will, muss sowohl den Aspekt der Gleichheit, als auch den der Differenz beinhalten. Gleichheit in der Erwachsenenpädagogik bedeutet: das Bemühen um Chancengleichheit, um bessere Zugangsmöglichkeiten für Frauen zur beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Ziel ist es, die Teilhabe von Frauen an der Erwerbsarbeit zu fördern und so auch die Basis für die Gestaltung der eigenen Arbeit zu schaffen. Das alleinige Konzept der Gleichheit würde jedoch zu einer Beschränkung auf einen Ausgleich von Defiziten und letztlich zur bloßen Angleichung an die Normen männlicher Lebensentwürfe führen. Die Verschränkung mit der Perspektive der Differenz lenkt den Blick dagegen auf den weiblichen Lebenszusammenhang und die jeweils besondere Lebenssituation der Frauen. Auf der Folie eines demokratischen und egalitären Differenzbegriffes können Frauen ihre Vorstellungen und Interessen bezüglich der Gestaltung ihres beruflichen und gesellschaftlichen Lebens geltend machen. Die Dimension der Gleichheit ermöglicht in diesem Sinne die Entfaltung von Differenz als kulturelle und gesellschaftliche Verschiedenheit. Die unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Lebenszusammenhänge, die Frauen und Männer heute prägen, können bearbeitet werden, ohne dass die männliche Arbeits- und Lebensweise unkritisch zum Vorbild gemacht wird. Frauen und Männer bekommen gleiche Anteile von Zeit, Raum und Aufmerksamkeit. Beiden Geschlechtern wird die Möglichkeit eröffnet, ihre Erfahrungen, Interessen und Lernbedürfnisse zu artikulieren. Der Bildungsprozess bietet den Freiraum, kulturelle Differenz zu reflektieren, ohne sie zu werten. Dieses Vorgehen kann eine zeitweilige **Trennung der Bildungsprozesse nach den Geschlechtern** auch in der beruflichen Bildung bedeuten, z.B., um genügend Raum für die Symbolisierung der jeweiligen Erfahrungswelten zu gewährleisten.

Geschlechtshomogene Lerngruppen bieten die Möglichkeit, die Differenz zwischen den Geschlechtern zu reflektieren, vor allem öffnen sie aber den Blick auf die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts. Bildungsprozesse für Frauen ermöglichen die Wahrnehmung und das Erleben von Differenzen zwischen Frauen. Da in der Frauenlerngruppe die Wettbewerbssituation mit dem anderen Geschlecht und die damit verbundene Abgrenzung wegfällt, kann sich das Verhaltensspektrum der Frauen hier erweitern und die Entdeckung individueller Potentiale gefördert werden.

Gender Mainstreaming in der beruflichen Bildung

Natürlich hat die Diskussion der letzten Jahre über das Konzept des Gender Mainstreaming nicht nur auf die Erwachsenenbildung insgesamt, sondern auch auf die berufsbezogene Bildung Einfluss gehabt. Der angestrebte gesellschaftliche Perspektivwechsel wurde durch die Konzeptionen im Sinne einer demokratischen Differenz

zum Teil schon vollzogen: es geht eben nicht mehr um Anpassung von Frauen oder um Förderung spezifischer Zugänge von Frauen, sondern es geht um eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft und um eine Beteiligung und Verantwortungsübernahme von Frauen und Männern. Eine spezielle Forschung oder Veröffentlichung zum Themenzusammenhang Gender Mainstreaming und berufsbezogene Weiterbildung ist mir bis jetzt aber nicht bekannt.

4. Im Spannungsfeld: Theoretische Entwürfe der berufsbezogenen Frauenbildung und die gesellschaftliche Realität

Es muss festgehalten werden, dass Angebote der berufsbezogenen Weiterbildung für Frauen die Ausnahme darstellen; sie setzen sich vornehmlich aus Modellversuchen, öffentlich geförderten Maßnahmen (z.B. vom Arbeitsamt geförderte Orientierungskurse) und Angeboten der Volkshochschulen und freien Träger zusammen. Die Mehrheit der Angebote im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind weder inhaltlich noch organisatorisch auf die Lebens- und Weiterbildungssituation von Frauen abgestimmt. Obwohl Frauen **den formal gleichen Zugang** zu Angeboten der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung haben, sind sie, vermittelt über ihre Situation am Arbeitsmarkt und das Zusammenwirken von geschlechtsstereotypen Rollenzuschreibungen und betrieblichen Personalstrategien, von einer **verdeckten Diskriminierung** betroffen.

Einer Etablierung qualifizierter Bildungsansätze, die geschlechtsbezogene Perspektiven beinhalten, stehen außerdem entgegen:

- Das Verwertungsinteresse der Betriebe. In vielen Betrieben werden zum Beispiel kurzzeitige Schulungen zu neuer Technik organisiert. Nach der Durchführung solcher Angebote wird von den MitarbeiterInnen dann erwartet, dass sie in der Lage sind, die Technik zu beherrschen. Intensive Schulungsmaßnahmen werden oft ausschließlich für Führungskräfte angeboten. Das führt zu einer:
- Verlagerung auch der beruflichen Bildung auf die private Ebene – sowohl zeitlich als auch finanziell.
- Die Trägheit der (großen) Weiterbildungsträger. Neue Entwicklungen, Entwürfe und gesellschaftliche Auseinandersetzungen, wie zum Beispiel das Konzept des Gender Mainstreaming, brauchen sehr lange, bis sie den Weg in die etablierten Einrichtungen der Weiterbildung finden.

Die differente Situation von Frauen und Männern, die widersprüchlichen Anforderungen von Beruf und Familie, die Geschlechterdifferenzen bei der Berufswahl und beruflichen Entwicklung bleiben im Wesentlichen unberücksichtigt.

Literatur

- Braun**, Susanne: Weiterbildung und Selbstbestimmung von Frauen im Zeichen betrieblicher Umbrüche. Münster 1997
- Eberhardt**, Ursula u.a. (Hrsg.): Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen. DIE, Frankfurt a.M. 1994
- Hentrich**, Jörg. u.a.: Innerbetriebliche Qualifizierung von Frauen. Zur Verbesserung der Berufschancen bei technologisch-arbeitsorganisatorischen Innovationen. Opladen 1991
- Kade**, Sylvia: Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M. 1991
- Prengel**, Annedore: Universalität – Kollektivität – Individualität. Dimensionen demokratischer Differenz in der Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik, 1994, S. 139-151
- Prengel**, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenartigkeit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen, 2. Auflage 1995
- Schiersmann**, Christiane: Frauenbildung. In: Tippelt (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994
- Stiegler**, Barbara: Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Hrsg. Vom Wirtschafts- und sozialpolitischen Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2000

Anmerkungen

- 1 Siehe die Erfolge der Initiative der Zeitschrift BRIGITTE und des BMBF „Frauen ans Netz“; frauen-ans-netz.de

Sag mir wo die Mädchen und jungen Frauen sind Frauenbildungsarbeit ohne Frauen

Mechtild M. Jansen

Seit einigen Jahren ist zu beobachten, dass der Frauenbildungsarbeit die „Subjekte“ abhanden kommen. Die Frauen – vor allen die jüngeren – tauchen nicht mehr auf. Nachdem die Frauenbildungsarbeit erst zäh um öffentliche Anerkennung und Ressourcen kämpfen musste, sich dann aber gut behaupten und vor allem hohe Teilnehmerinnenzahlen vorweisen konnte, muss nun zur Kenntnis genommen werden, ‚dass nichts mehr so ist wie es einmal war‘!

Einige Gründe für diese Veränderungen sollen hier erörtert werden. Im Kontext von Frauenpolitik und Frauenbildung haben sich Schlüsselbegriffe geändert, es ist eine Veränderung der Inhalte zu beobachten, ein Paradigmenwechsel findet statt.

Frauenpolitik und vor allem Frauenförderung wird jetzt von Gender-Mainstreaming (Chancengleichheit für Männer und Frauen) abgelöst, Geschlechterdemokratie wird angestrebt. Frauenförderung hat einen altbackenen Beigeschmack, die Defizittheorie (Frauen fehlt was, sie müssen aufholen) wird zu Recht abgelehnt. Gerade auch die Ergebnisse der Pisa-Studie 2001 zeigen, dass die Mädchen im Schnitt besser abschneiden als die Jungen, auch bei den Bildungs- und Schulabschlüssen erzielen die Mädchen die besseren Noten.

Die Unterscheidung zwischen Sex und Gender bedeutet, das biologische Geschlecht (Sex) vom sozialen Geschlecht (Gender) zu trennen. Die soziale Dimension des Geschlechts mit bestimmten Rollen und Aufgabenzuschreibungen wird als soziale Kategorie gesehen, dies begeistert und verunsichert zugleich. Doing-Gender erzeugt das Gefühl, Geschlecht und Rollen immer wieder durch Zuschreibung konstruieren und verändern zu können.

Trotzdem ist es sinnvoll, noch einmal einen Blick zurückzuwerfen auf die lange Tradition der Frauenbildung. Die Frauenbildungsarbeit lässt sich grob in zwei Strängen unterscheiden.

1. Die so genannte traditionelle Frauenbildungsarbeit, die von Frauenverbänden, Kirchen, Gewerkschaften, Parteien, Mütter- und Familienbildungsstätten durchgeführt wurde und wird (teilweise zur Rekrutierung des Nachwuchses) und
2. die autonome Frauenbildungsbewegung und autonome Frauenprojekte, die auf eine nicht so lange Geschichte zurückblicken, die im Kontext der zweiten Frauenbewegung entstanden ist (ab den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts), wenn auch zum Teil an Inhalten der ersten Deutschen Frauenbewegung (ca. 1860 bis 1933) angeknüpft wurde. Die Ziele und Inhalte der autonomen Frauenbildungsbewegung umfassen das ganze Spektrum gesellschaftlicher Diskriminierung von Frauen im öffentlichen und privaten Bereich. Sie versucht, nicht nur Missachtung, Unterdrückung und Ausbeutung aufzuzeigen, sondern auch ‚blinde Flecken‘ in vielen wissenschaftlichen Disziplinen gemeinsam mit der Frauenforschung sichtbar zu machen und neue, autonome, herrschaftsfreie Räume zu schaffen, um eigenständiges Denken zu ermöglichen.

Die Unterscheidung zwischen traditioneller und autonomer Frauenbildungsarbeit ist im Laufe der Jahre mehr oder weniger obsolet geworden, da sowohl die traditionelle Frauenbildungsarbeit von den Zielen und Inhalten der Frauenbewegung beeinflusst und diese zum Teil aufgegriffen wurden. Außerdem sind Frauen aus der Frauenbe-

wegung den ‚Marsch durch die Institutionen‘ angetreten und haben dort ihre Inhalte implementiert. Frauenbildung war lange eine Erfolgsgeschichte, aber jetzt sind Veränderungen festzustellen: Die jungen Frauen tauchen nicht mehr auf. Dies verunsichert und macht ratlos zugleich. Gerade deswegen muss die Frage erlaubt sein, ob dies nicht ein natürlicher Prozess ist. Ähnliche Prozesse waren auch zu Zeiten der ersten Frauenbewegung zu beobachten. Nach einer Phase großen Interesses an frauenspezifischen Themen setzt eine Flaute ein. Bestimmte Ziele und Probleme scheinen gelöst, erledigt, erreicht zu sein. Es ist wie eine Wellenbewegung. Nach einer gewissen Sättigung kann eine Ruhephase (Flaute) notwendig und produktiv sein, damit anschließend wieder neu gestaltet und gedacht werden kann. Die alten Formen des liberalen Feminismus scheinen zu langweilig zu sein. Sie ergreifen die Frauen nicht mehr wirklich.

Was halten junge Frauen von der Frauenbewegung?

Ich möchte einige Motive aufzeigen, weshalb junge Frauen das Angebot so spärlich nutzen und möchte zunächst Aussagen aus vier unveröffentlichten Interviews vorstellen, die 2000 und 2001 geführt wurden. Sie sind zwar nicht repräsentativ, aber durchaus typisch. Ich nenne die jungen Frauen Sophie, Lena, Hannah und Nina.

Sophie, 22 Jahre, studiert Politik, Geschichte und Soziologie

Frauthemen interessieren mich nicht! ... Ich schaue schon mal Sendungen im Fernsehen über sozialkritische Themen wie Teenagermütter oder Drogenmädchen, aber sonst kein Bedarf. ... Mit Frauenkämpfen habe ich nichts zu tun. Ich bin nie benachteiligt worden, im Gegenteil, in der Schule hatte ich als Mädchen Vorteile, ich wurde von Lehrern bevorzugt. Sexistische Sprüche und Anmache habe ich nicht erlebt und kann mich an keine Benachteiligung erinnern ... Sicherlich, vielleicht kommt sie, wenn ich im Beruf stehe, vielleicht werde ich dann darauf gestoßen. ... Mit meinem Freund teile ich mir die Hausarbeit, das ist kein Problem. ... Im Freundeskreis, ja da werden Frauen in machen Beziehungen benachteiligt, aber das ist das individuelle Problem der Frauen, die sich nicht wehren.

Was interessiert im Studium?

Frauthemen würde ich nicht belegen bzw. nicht hingehen, Frauenringvorlesung, Frauenseminare. Mich interessiert eher die EU. Geschlechtsspezifische Fragen kommen mir nicht in den Sinn. Eher die Frage nach Klasse, Schicht oder so milieuspezifische Komponenten eben. Ich war neulich bei einem Musikfest, da gab es auch ein Mädchenzelt, da bin ich nicht reingegangen, kein Interesse, kam gar nicht auf die Idee ... Emanzipation und Emanzen sind für mich negative Begriffe. Männer und Frauen sind doch längst gleichberechtigt und gleichwertig. Feminismus allgemein ist schon o.k., das empfinde ich nicht als negativ, aber Frauenseminare würde ich nur besuchen, wenn es um Computer, Rhetorik geht oder darum, die eigenen Stärken zu entdecken und zu verstärken. Ich habe neulich ein Buch gelesen über Kunstgeschichte und Philosophie, über die unbekannteren Frauen dort, das war interessant, es gab viele Frauen, die sind einfach nicht publiziert worden.

Was möchtest Du für die Zukunft?

Ich möchte Gleichberechtigung in allen Bereichen: Beruf, Erziehung und Haushalt. Wenn das nicht geteilt wird, gibt es keine Kinder. Ich finde, man soll den Frauen Mut machen, die Chancen, die sie haben, auch zu ergreifen, sie sollen einfach mehr Mut zeigen und nicht jammern. Ich finde übrigens, die Männer lernen von den Stärken der Frauen zu wenig, z. B. in Diskussions- und Umgangsstil... Klar es gibt noch Benachteiligungen z.B. in der Zeitung, im Journalismus, da krieg ich schon die Wut. Was da die Männer dürfen und wo die Frauen hingeschickt werden. Ich bin eine Vertreterin des ‚Starken Konzepts‘. Ansonsten meine ich, man verlangt heute von den Frauen zuviel: Beruf, Kinder, Haushalt, überall perfekt soll sie sein. Da bin ich gegen!

Lena, 19 Jahre, in medizinisch-technischer Ausbildung:

Du und meine Mutter, ihr immer mit eurem Frauenquatsch, ich kann es nicht mehr hören, ihr mit eurem Emanzenscheiß. Ihr habt doch echt ne Macke. Es ist doch so, die meisten Frauen wollen gar nicht gleichberechtigt sein, die wollen doch einen zu dem sie aufblicken, der ihnen die Arbeit abnimmt und das Geld verdient und sagt wo es lang geht. Ihr lauft doch einer Fiktion nach. Die Frauen wollen nicht die gleichen Rechte.



Und Du?

Bei mir ist das etwas anders. Natürlich will ich nachts durch die Stadt gehen können und ein eigenes Auto und Handy haben und vor allem Geld, und ich will mir von keinem, schon gar nicht von meiner Mutter, reinquatschen lassen, was ich zu machen habe. Ich will Spaß haben, nicht so wie ihr immer arbeiten und diskutieren, ist ja echt ätzend, und dann immer das Theater mit dem Aufräumen und dem Einkaufen. Da seid ihr echt spießbürgerlich, da habe ich keinen Bock drauf.

Nina, 24 Jahre, Studentin der Naturwissenschaft, 1 Kind

Na klar, bin ich gleichberechtigt. Auch an der Uni. Ich setze mich durch und habe schon früh Tutoren- und Hiwistellen, aber ich musste schon etwas mehr kämpfen als meine Kommilitonen ... Zuhause bin ich nie benachteiligt worden. Frauenthemen sind nicht unbedingt etwas für mich, aber es gibt viele Frauen, die sich noch total unterdrücken lassen von ihren Männern. Ich entspreche nicht der klassischen Frauenrolle, die für viele Frauen immer noch gilt: Männer anhimmeln, alles im Haushalt und der Erziehung machen und nur noch über Pampers reden. ... Bei uns zu Hause war das schon anders. Meine Mutter, meine Großmutter, meine Urgroßmutter hatten schon immer das Sagen und das Geld verdienen bzw. verwalten! ... Mit dem Kind und dem Haushalt, das teilen wir uns, da achte ich sehr drauf. Natürlich, ich stille noch, von daher hängt die Kleine noch mehr an mir. ...

Wie stellst Du Dir die Zukunft vor?

Ich will mein Studium genauso schnell durchziehen, auch mit Kind. Mir ist wichtig, nicht auf meine Wünsche und beruflichen Ziele zu verzichten, ich glaube, das rächt sich sonst, sowohl dem Mann als auch den Kindern gegenüber. Ich habe nichts mit der klassischen Frauenrolle gemein. Ich will in meinem Beruf erfolgreich sein und noch ein weiteres Kind haben. Übrigens, die verbissenen älteren Feministinnen verderben einem doch die Freude, auch an den Kindern, das muss ich mir nicht antun und reinziehen.

Hannah, 21 Jahre, Abitur, jobbt

... Mädchengruppen haben mich nie interessiert. Ich war im Mädchenfußball, weil ich Fußball spielen wollte ... Frauengeschichte kam in der Schule öfter vor, z.B. gab es einmal ein Frauen- und Islamprojekt, da haben wir gelernt, warum die Frauen dort unterdrückt werden und den Schleier tragen müssen, das war interessant. ... Frauenpolitik, da weiß ich wirklich nicht was das ist und soll, da habe ich echt ein Problem. Frauen sollen gleichberechtigt sein, klar. Mein Problem ist das verbitterte Kämpfen der Frauen, um voll gleichberechtigt zu sein. Durch diese Aktionen haben sie sich abgesplittert und arbeiten sich in eine abgesonderte Rolle rein, indem sie immer wieder betonen ‚was ist mit den Frauen‘. Entweder sie sind gleichberechtigt oder vergiss es! ... Politisch engagieren vielleicht, aber nicht für Frauenpolitik, nein. Politik interessiert mich schon, aber nicht aktiv. Für Kunst, Gesellschaft oder Skulpturenbau könnte ich mich engagieren, das kann ja auch eine politische Aussage haben. ... Politische Parteien – nein danke – Engagement dort ätzend. ... Frauengruppen und Frauenseminare, was soll das? Ich gehe lieber in gemischte, das ist doch viel spannender. Natürlich sind Männer und Frauen gleichberechtigt, aber nicht in wirtschaftlichen Berufen wie Banken, Jura, BWL und Handwerksberufen. Gleichberechtigt sind sie im Sport, außer im Fußball. Bei Ärzten sind sie auch nicht gleichberechtigt. 100 % gleichberechtigt sind sie in der Kunst. Im Haushalt und in Pflegeberufen sind die Frauen dominant und die Männer untergeordnet ... Die Kindererziehung sollte und ist für beide gemeinsam wichtig und muss geteilt werden.

Was erwartest du für die Zukunft?

Ich möchte später Beruf und Kinder haben, aber ich würde mehr im Haushalt machen und die Kinder in die Schule bringen und erst nicht arbeiten, wenn sie klein sind, so bis 3 Jahre. Es stört mich nicht, wenn die Feministinnen das altmodisch finden. Wenn sie aus dem Größten raus sind, würde ich wieder halbtags arbeiten gehen. Mein Mann müsste aber auch 100 % für die Familie da sein. Er soll Geld verdienen, möglichst als Selbstständiger, so dass er sagen kann, heute mach ich mal frei und übernehme alles, damit du mal



entspannen kannst. Er darf aber kein Macho sein, der verlangt, dass das Essen da steht. Aber er soll mir unter die Arme greifen, wenn ich es brauche. Ich möchte schon selbstständig leben, auch was für mich haben, etwas Kreatives. Ich möchte, wenn die Kinder 18 sind, noch mal was machen können ... Den Feminismus finde ich nicht schlecht, der hat aber erst Teile erreicht.

Diese Interviews verdeutlichen einerseits das Selbstbewusstsein der jungen Frauen. Sie zeigen aber auch eine deutliche Distanzierung zur älteren ‚Mütter- und Feministinnengeneration‘. Feminismus ist nicht ihr Ding. Obwohl sie differenziert sehen, dass Frauen nicht überall gleichberechtigt sind, entscheiden sie sich für die Geschlechterdemokratie. Vielleicht um sich ihr Selbstbewusstsein zu bewahren und Kränkungen

der Herabsetzung nicht zu spüren. Sicherlich sehen sie aber auch, dass doch einiges erreicht worden ist. Frauenbildungsarbeit, Frauenpolitik ist jedenfalls im Moment für sie nicht von Interesse.

Die Allensbachstudie Frauen- und Frauenpolitik (Institut für Demoskopie 2000) weist auf das veränderte Bewusstsein von jungen Frauen hin. Gleichstellung im Beruf ist 64 % wichtig, Politik interessiert nur 42 % der jungen Frauen. Gemeinsame Ziele von Frauen sind 75 % wichtig und 73 % sind für eine gemeinsame Interessenvertretung der Frauen, sogar 40 % hält eine Frauenbewegung für wichtig (ohne sich allerdings darin engagieren zu wollen). Erfreulich ist, dass für junge Frauen der Begriff Feminismus und Emanzipation nach dieser Studie positiv besetzt ist (im Gegensatz zu den jungen Männern, die ihn negativ besetzt haben). Junge Frauen halten auch Frauenpolitik weiterhin für notwendig. Politikerinnen und Frauenbeauftragte sollen es richten. Vertreten fühlen sie sich von den klassischen Frauenverbänden, den Kirchen und den Parteien, von den Feministinnen fühlen sich nur wenige vertreten! Die letzte Aussage ist äußerst irritierend, weist aber darauf hin, dass es über das Bild der Feministinnen offensichtlich keine klaren Vorstellungen gibt und der Begriff (anders als der Feminismus) eher negativ konnotiert ist. Die Ergebnisse lassen allerdings hoffen. Das Interesse an Frauenpolitik ist nicht verloren, die Anliegen und Äußerungsformen haben sich verändert. Das Gefühl, im Privaten mehr aufgehoben zu sein, hat die öffentlich kämpfende Frau abgelöst, das Private ist nicht mehr politisch, sondern das Politische ist privat.

Während die älteren Frauen über diesen Paradigmenwechsel eher enttäuscht sind und die ersten Tagungen über einen Backslash in der Frauenbewegung stattfanden, wurde in den Medien ein neues Mädchenbild kreiert, das Girlie: Jung, kess, selbstbewusst. Mal in Hosen und Turnschuhen, mal in engen Minis und Schuhen mit hohen Absätzen, mal als Mädchen unter sich, mal deutlich ihre Interessen an Jungen artikulierend, mal im Job und Privatleben, emanzipiert, mal die Vorteile männlichen ‚Rittertums‘ genießen, wenn es ihnen in den Kram passt. Mädchen heute hätten, kurz zusammengefasst, Interesse an Job oder Beruf, an Sex, Jungen bzw. Männern und zeigen wenig Neigung, sich in frauenbewegten Gruppen und Projekten zu engagieren, im Gegenteil, sie bezeichneten ‚Emanzen‘ als ‚weibliche Machos‘. Dieses Mädchenbild, so klischeehaft es auch sein mag, beeinflusst sowohl die Vorstellung Erwachsener über die heutigen Mädchen als auch die Selbstkonzepte dieser jungen Frauen, sei es, dass sie sich selbst als Girlie sehen, sei es, dass sie sich davon abgrenzen. 1997 war in der TAZ und der Frankfurter Rundschau jeweils ein Interview mit Tick-Tack-Toe und zwei deutsch-türkischen Raperinnen von den Lemon-Babys zu finden. Ich fand die Aussagen dieser Interviews sehr interessant und wenn sie nicht als repräsentativ gelten, so zeigen sie aber doch einige Trends auf. Vor allem wirken diese jungen Frauen meinungsbildend und sind Vorbilder für die Mädchen. Die Raperinnen lehnten das Girlie ab und wehrten sich dagegen, dass Mädchen in Klischees gepresst werden, so oder so zu sein: Selbstbewusst oder sonst wie. Diaperinnen sehen durchaus, dass sie von den Leistungen der Feministinnen profitiert haben¹: *„Ich denke, jedes Mädchen unserer Generation weiß das zu schätzen, dass es Frauen wie dich gab, die Vorreiterinnen waren. ... Jedem Mädchen unserer Generation ist schon bewusst, dass Frauen wie du dafür gesorgt haben, dass wir uns darüber keine Gedanken mehr machen müssen, dass wir ernst genommen werden; egal, was wir singen und wie wir uns repräsentieren.“* Emanzen lehnen sie ab, ebenso wie Girlies, sie wollen sich generell nicht in Schubladen pressen lassen. Bei Tick-Tack-Toe war das Motto ‚ich habe meinen Kopf so voll mit Spaß‘. Das selbst bestimmte Leben

mit Spaß hat oberste Priorität, für Politik und Arbeit bleibt da keine Zeit mehr: Der ‚Spaß‘ verhindert aber, sich über Beruf und Privatleben hinaus kontinuierlich politisch zu betätigen: *„Ich habe auch meinen Kopf so voll mit meinem Beruf und Spaßhaben, dass ich weder Zeit noch Lust habe, mich auf längere Zeit politisch zu engagieren. ... Ich habe mein Ding mit der Musik und meinen Alltagsspaß gefunden ...“*, verteidigt Diane ihre politische Abstinenz. *„Für unsere Generation war es normal, als Mädchen selbstbewusst aufzutreten“*.

Das Selbstbewusstsein dieser jungen Frauen fußt auf der Einschätzung, als Mädchen und Frauen in dieser Gesellschaft nicht mehr benachteiligt zu sein. Sie fühlen sich Jungen und Männern gegenüber gleichberechtigt und können mit Rollenzuschreibungen spielen ohne sich jemals die Fragen stellen zu müssen, ob sie damit einem Weiblichkeitsklischee entsprechen, von dem sie sich als aufgeklärte Mädchen distanzieren müssen. *„Ich glaube, dass unsere Generation es so selbstverständlich nimmt, Frau zu sein und zu machen was sie will, jedenfalls diejenigen, die so aufgewachsen sind wie wir, dass sie erst gar nicht groß darüber nachdenken. ... Es hängt von meiner aktuellen Gefühlslage ab, ob ich mich lieber als Anhängsel fühlen will oder als starke Frau.“* (Diane) Was diese jungen Frauen 1997 in Bezug auf Gleichberechtigung und Emanzipation äußern, wird von den Interviews am Anfang 2000 und 2001 bestätigt. Die jungen Frauen sehen sich als Gewinnerinnen. Sie zeigen Selbstbewusstsein und fühlen sich gleichberechtigt. Die Geschlechterfrage ist für sie im Moment nicht relevant. Den Feministinnen unterstellen sie, sich gegenüber Männern auf jeden Fall durchsetzen zu wollen, auch um den Preis, stärker als Männer sein zu müssen. In diesem Kontext sehen sie auch die Frage: Was ist typisch männlich? Was ist typisch weiblich? angesiedelt, deren Beantwortung für sie allerdings obsolet geworden ist. Sie postulieren eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Frau und Mann, die derartige Rollenzuschreibungen überflüssig macht. *„Bei unserer Generation hat sich ganz viel verändert. Freundinnen in meinem Alter wollen nicht auf Teufel komm raus dominanter sein. Die sagen den Männern: Wenn du das machen kannst, gut, wenn ich das machen kann, mach ich es. Die Frage, wie ist der Mann, wie ist die Frau finde ich doof. Es gibt Machofrauen und es gibt Machomänner – die gehen mir beide auf den Sack.“* (Jazzy)

Gleichzeitig erkennen sie an, dass ein langer Kampf notwendig war, ‚bis sich Frauen durchsetzen konnten gegen Männer‘.

„Die Revolution für die Rechte der Frauen war wichtig. ... Aber in unserer Generation geht es nicht darum den Mann zu verfluchen: Mit Mann ist es nicht toll, ohne Mann ist es auch nicht toll. Sie mussten halt was auf den Deckel kriegen. Jetzt, da sie es kapiert haben, müssen wir nicht ständig auf ihnen rumhacken.“ (Lee und Jazzy) Die jungen Frauen gehen sehr pragmatisch mit den Männern um. Sie erleben es auch als Stärke, wenn sie Männer dahingehend ‚manipulieren‘ können, momentan lästige Arbeiten für sie zu übernehmen. Die Kritik der älteren Gesprächspartnerin, dies verletze den Stolz und das Bedürfnis, sich selbst beweisen zu können, trifft diese jungen Frauen nicht. Sie nehmen eine solche Ansicht mit der Bemerkung ‚O.K., aber das ist eine Erfahrung deiner Generation‘ achselzuckend zur Kenntnis und formulieren für sich selber: *„Ich bin so selbstbewusst, dass ich es nicht mehr nötig habe, herumzuzicken, sondern ich kann Männer manipulieren. Wenn ich zu faul bin, etwas Bestimmtes zu machen, dann mache ich auf naiv und dann macht es jemand anders für mich. Ich habe also nicht immer das Bedürfnis zu beweisen, dass ich es auch selbst kann. Wenn mich jemand näher kennt, rafft er eh, dass ich nicht doof bin. Ich weiß was ich kann und muss das niemandem beweisen.“* (Diane) Diese Frauen erleben die inhaltlichen Differenzen als Generationenfrage. Die jungen Frauen beanspruchen schon für sich, Probleme in der Gesellschaft zu sehen, aber sie lehnen zunächst einmal die ‚Frauenfrage‘ ab. *„Probleme gibt es mehr als genug, aber es sind existenziellere, über die die Frauen hinausgehen. Guck dir das Elend auf der Straße an, Armut, Arbeitslosigkeit, die ganze Umweltpolitik betreffen eben nicht nur Frauen.“* Sie wollen sich durchaus beteiligen, aber zu ihren Konditionen. *„Natürlich diskutiert man oft über solche Themen, wenn besondere Anlässe sind, auch stundenlang, aber ich rufe danach nicht irgendeine Bürgerinitiative oder Partei an, um da mit zu machen.“* (Diane) Sie wollen gehört werden, aber zu ihren Vorstellungen, sie wollen sich zu Recht nichts aufzwingen lassen. *„Ich habe auch eine Menge Erfahrung weiterzugeben, eine Menge zu erzählen, deshalb mache ich auch Rap. Aber ich werde nie eine Frau von der Bühne heraus auffordern: Kämpf für deine Rechte! ... Ich gehe nicht auf die Bühne, um Frauen aufzufordern, was zu machen. Aber ich zeige ihnen, was ich mache und ich zeige es ihnen einfach durch meine Taten: Das könnt ihr auch, wenn ihr nur wollt – auf eure Art und Weise.“* (Aziza-



Hessische
Landeszentrale für
politische Bildung

Bund der deutschen katholischen Jugend
in Hessen (bdkj)

Katholisches Jugendamt Wiesbaden

Mädchen – richtig wichtig:

**Starke Mädchen, freche
Mädchen, brave Mädchen –**

Mädchen richtig wichtig!

Donnerstag, den 28. Februar 2002
in Wiesbaden

einladung **Einladung**



A) Ihr Verhältnis zur offiziellen Politik ist von großer Skepsis geprägt. Sie unterstellt Politikerinnen, nichts über die wirklichen Probleme der Menschen zu wissen, weil sie deren Lebensumstände auch nicht kennen, so sei es kein Wunder, das Politikerinnen am falschen Ende sparten und sie Millionen in irgendwelche Projekte investieren anstatt in Schulen und Jugendheime (Lee von „Tick-Tack-Toe“ im FR-Interview). Einig sind sich die 5 jungen Frauen auch, dass die Älteren den Bezug zur Jugend, also auch zu ihnen, verloren haben: „*Es interessiert die Älteren einfach nicht, was die Kinder machen*“, beklagt Lee. Die Äußerungen der jungen Musikerin entsprechen im übrigen den Ergebnissen der letzten beiden Shell-Studien (Jugend '97, Jugend 2000), wenn die AutorInnen feststellen, dass Jugendliche ‚sich dann in Politik und Gesellschaft‘ engagieren, ‚wenn es in ihrem unmittelbaren direkten Bezugs-kreis möglich ist‘ und ‚dass Jugendliche ihre Interessen durch die Politik der Erwachsenen nicht mehr gewährleistet sehen‘. Sie engagieren sich eher im Nahraum und von einigen Mädchen wird Babysitting sogar als gesellschaftliches Engagement gewertet (vgl. Jugend 2000, Bd. 1, S. 281f. und 403).

Schärfer ist der Generationenkonflikt im TAZ-Gespräch zwischen Diana Weidmann von den Lemon-Babys und der feministischen Musikerin Ina Deter pointiert. Die ältere Frau begründete ihr frauenpolitisches Engagement mit der Tatsache, dass trotz eines gesellschaftlichen Wandels zu Gunsten von Frauen Männer nach wie vor die Schlüsselpositionen in Wirtschaft und Gesellschaft inne hätten; sie illustrierte dies an der Musikbranche. An dieser Stelle erntete sie heftigen Protest. Das Problem sei nicht das Geschlecht, analysieren die jungen Frauen, sondern das Alter: „*Aber das ist eher ein Generationenkonflikt als eine Geschlechterfrage. Mir ist das scheißegal, ob das Männer oder Frauen sind, die mein Tape beurteilen. Das Problem ist, dass es wenig Junge in Führungspositionen gibt.*“ Es nutze daher gar nichts, Männer durch Frauen

zu ersetzen. Im Vergleich zu dem ansonsten sehr freundschaftlich geführten Gespräch, fallen jetzt auch harte Worte. Erst wenn die alte Generation abgetreten ist, hätten die Jüngeren eine (berufliche) Chance: „*Die ältere Generation muss erst einmal aussterben. Sorry, Ina, aber die Leute deiner Generation, egal ob Frau oder Mann, können mit unserer Musik und mit unserer Art von Selbstbewusstsein nichts mehr anfangen. Die müssen erst mal weg.*“ (Diane)

Die Abgrenzung der jüngeren von der älteren Frau ist hier explizit formuliert. Es ist für unsere Thematik interessant zu sehen, dass an einer anderen Stelle des Interviews die ältere Frau wiederum die Abgrenzung von ihren Eltern und Großeltern wegen deren Verstrickung in der Nazi-Zeit als entscheidenden Impuls für ihr damaliges politisches Engagement nannte; sie bezeichnete es als „*ein Feindbild, gegen das wir aufmüpfen konnten.*“ (Ina)

Dieser Generationenkonflikt ärgert oft die ‚älteren Frauen‘, die das Gefühl haben, heftig gekämpft zu haben, und jetzt ihre Erfolge nicht gewürdigt sehen. Die Töchter führen ihre Ideen nicht fort. Die älteren Frauen sind oft nicht in der Lage, damit souverän umzugehen, das möchte ich mit einer Passage aus einem Brief belegen, bei dem die Briefschreiberin sich über Ansichten von jungen Frauen mokiert, die ähnlich sind, wie die oben im Text beschriebenen. Ich finde, diese Passage verdeutlicht die Problematik anschaulich. „*Es ist uns nicht vorstellbar, dass gestandene Feministinnen das aufgesetzte Selbstbewusstsein und die blanke Unwissenheit der jungen Frauen nicht attackieren. Beispielsweise mag es sein, dass die eine oder andere Frau sich heute gleichberechtigt fühlt, sie ist es deshalb noch lange nicht. Ebenso unreflektiert ist die These vom Generationenkonflikt statt der Geschlechterfrage. Die grundlegenden feministischen Ziele, Positionen, die sie eingangs aufgelistet haben, scheinen die interviewten jungen Frauen nicht verstanden zu haben. Die Konsequenz der älteren Generation kann nur lauten, mehr Aufklärung für die jungen Frauen zu leisten. In diesem Sinne.*“ (unveröff. Brief an die Autorin)

Ich möchte im Folgenden auf die Mutter-Tochter-Beziehung in der Adoleszenz eingehen, da sie m.E. ein Grundmuster bildet und auch in der Frauenbildungsarbeit in verdeckter Form als Generationenkonflikt wieder auftaucht.

Die Mutter-Tochter-Beziehung in der Adoleszenz

Eine weitere Erklärung für die zum Teil distanzierte oder negative Einstellung von Mädchen und jungen Frauen zu feministischen Forderungen und für ihre Einschätzung der Frauenbewegung liefert eine Betrachtung der Mutter-Tochter-Beziehung, die mit der Pubertät, dem Beginn der Adoleszenz „heftigen Stürmen“ ausgesetzt ist. Autorinnen, die sich aus psychoanalytischer Sicht mit dieser Entwicklungsphase zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr befassen, bezeichnen diesen Abschnitt übereinstimmend als eine der schwierigsten und krisengeschüttelsten Phasen menschlicher Entwicklung. Anna Freud, die Begründerin der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse, meint: *„dass die Pubertät ihrem Wesen nach die Unterbrechung einer Periode friedlichen Wachstums bedeuten muss: Und das Weiterbestehen von innerem Gleichgewicht und Harmonie während der Pubertät eine abnorme, nicht eine normale Erscheinung ist.“* (Freud 1980, S. 1766) Die Adoleszenz ist für Mädchen und Jungen eine Krise, in der ihr Leben und ihre Psyche nochmals neu ‚formatiert‘ werden kann. Sie bedeutet nicht nur Chaos, sondern birgt auch die Chance, sich neu zu verorten und alte Muster hinter sich zu lassen. Sie gleicht oft einem Karneval der Gefühle, keiner weiß, wo es eigentlich enden wird.

Die Rivalität mit der Mutter wird jetzt für Mädchen besonders virulent. Spätestens in der Adoleszenz werden heftige Konkurrenzgefühle auf beiden Seiten aktualisiert, die von einer intensiven Ambivalenz zwischen Hass und Liebe geprägt sind. Schuldgefühle aufgrund der mörderischen Phantasien gegenüber der Mutter erschweren die notwendige Abgrenzung von der Mutter (Angstphantasien). Das Mädchen soll werden wie die Mutter, darf ihren Platz aber nicht besetzen!

Vielfältige Gefahren begleiten den Balanceakt der töchterlichen wie auch der mütterlichen Interaktion in dieser Zeit. Wahrnehmungsverzerrungen und damit eine Einschränkung der Realitätsbewältigung sind mögliche Folgen des inneren Gebotes, die Symbiose mit der Mutter nicht aufgeben zu dürfen.²

Ein gelungener Eintritt in die Adoleszenz besteht darin, die gravierenden Veränderungen des eigenen Körpers anzunehmen, zu akzeptieren, dass er wie der der Mutter wird und sich damit von der eigenen Kindheit zu trennen – ein Prozess, der von tiefen Trauergefühlen begleitet wird (vgl. Leuzinger-Bohleber/Dumschat 1993). Zunächst wird in dieser Phase die Mutter als Person, insbesondere aber ihr Körper entwertet. Viele Mütter berichten gequält darüber, wie sie von ihren Töchtern hinsichtlich ihres Aussehens und ihrer Weiblichkeit kritisiert werden. Gleichzeitig bemächtigen sich die Töchter aber – meist insgeheim – der weiblichen Attribute der Mutter; nicht wenige Mütter berichten, dass sie BHs und Binden, Schminke und Parfüm vor den Töchtern verstecken müssen. Die Abwertung der Mutter einerseits und die Bemächtigung der mütterlichen Welt andererseits können als notwendige Abgrenzung und Demonstration gesehen werden: Deine Ausstattung gehört jetzt mir! und: Ich bin jetzt wie du! (vgl. Jansen/Jochenhövel-Poth 1992)

Diese Abgrenzungsschritte der Tochter bringen nun den mit der Geburt begonnenen Ablösungsvorgang zum vorläufigen Höhepunkt. Die junge geschlechtsreife Rivalin führt der Mutter vor, dass die Phase ihrer Gebärfähigkeit/ihrer weiblichen Kreativität zum Ende neigt. Die Wechseljahre rücken näher und die damit verbundenen Ängste bringen die Mutter in einen komplementären Gefühlszustand. So wie die Töchter zwischen verschiedenen Lebensphasen mit jeweils unterschiedlichen Aufgaben pendeln, erleben auch die Mütter eine neue Dynamik und sind gefordert, sich psychisch neu zu verorten (vgl. Schlesinger-Kipp 1996). In Aussagen wie: ‚Tritt ab! Du nervst, ich will machen, was ich für richtig halte und will mit dir nicht gleich sein! Ich habe eigene Vorstellungen von Leben, Glück und Liebe!‘ wird die Haltung prägnant.

Mütter adoleszenter Töchter, die von der neuen Frauenbewegung geprägt sind und die für Gleichberechtigung und bessere Lebensbedingungen für Frauen gekämpft haben, begegnen diesen töchterlichen Haltungen mit Unverständnis und erleben sie nicht selten als Kränkung und Zurückweisung ihrer Errungenschaften.

Diese erste psychische Verarbeitungsmodalität von Kränkung durch die nachrückende Generation und deren Zurückweisung durch die Frau ist einerseits bei der Mutter Ausdruck eines unverarbeiteten Hassgefühls sowohl der eigenen Mutter als auch der Tochter gegenüber und verdeutlicht andererseits die kaum anzunehmenden Autonomiebestrebungen der Tochter, nicht die Puppe in der Puppe sein zu wollen. Reaktiv erlebt die Mutter diese Haltung verstärkt als Undank und möglicherweise mit dem Gefühl, eine Natter an der eigenen Brust genährt zu haben. Die Enttäuschung der Mütter darüber gipfelt in der oft geäußerten Resignation: ‚Wir wollten den Aufbruch und die nur den Spaß!‘ Hierbei scheint der eigene Auseinandersetzungsprozess, die Tatsache, selbst

ehemals als Tochter diesen Weg gegangen zu sein, völlig aus der Sicht zu geraten. Diese schmerzhaft Erfahrung birgt jedoch die Chance, den Konflikt als besondere Dynamik der Mutter-Tochter-Beziehung in der Ablösungsphase und damit als bedeutsamen Generationenkampf zu begreifen. Nur wenn Töchtern eine eigene Entwicklung zugestanden wird, d.h. eine seelische Pubertät mit der Phantasie, die Mutter zu besiegen, um nicht ewig im Schatten der Mutter leben zu müssen (vgl. Rotter 1989), begreifen sie die Notwendigkeit der Kämpfe. Erst nach der Verarbeitung dieser schmerzhaften Gefühle können sich die Töchter langfristig an den Errungenschaften der Mütter erfreuen und – dann auch – dankbar darauf zurückgreifen.

Nicht zuletzt verlangt die töchterliche Adoleszenz mit der heftigen Infragestellung des mütterlichen Lebensentwurfs von den Müttern nochmals eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie. War nicht mit vielen Diskussionen, mit den Erfahrungen in Consciousness Raising-Gruppen und mit den politisch-feministischen Aktivitäten eine radikale Abwehr verbunden von dem Leben, das die eigene Mutter präsentiert hatte? Das Schweigen der (Groß-)Mütter wurde als Motivation für die eigenen Ablösungsstrategien erlebt, jetzt aber erscheint die selbstverständliche Handhabung der erstrittenen Errungenschaften durch die Töchtergeneration fast wie Undank und Geringschätzung. Die zur Adoleszenz notwendig gehörenden Attacken sind aber nicht nur Momente in der Entwicklung der Töchter, sondern ebenso in der der Mütter: Sie desillusionieren die Omnipotenzphantasien der Mütter und zerstören die latente Vorstellung, in den Töchtern ein eigenes Double zu haben.

Manchen fraubewegten Frauen mit der Ideologie vom Gleichsein-müssen gilt die Frage: Sind nicht Omnipotenzphantasien der Vater des Gedankens? Wenn aber die Generationenschanke verleugnet wird, wie soll auf dem Hintergrund einer unkritisch übernommenen Vorstellung/Einstellung der Kreislauf zwischen jung und alt, Leben und Tod begriffen werden? Der notwendig zu beschreitende Weg der Versöhnung zwischen den Generationen und damit zwischen Familie und Kultur würde untergraben und dem psychischen Tod sowie dem gesellschaftlichen Chaos wären somit Tür und Tor geöffnet. Nur dem Adoleszenten ist ein Übergangsstadium zwischen Kultur und Familie, ein Ausleben der Größenphantasien gestattet. Mit Abschluss dieser Entwicklungsphase jedoch müssen Generationen- wie Geschlechtsschranken akzeptiert und integriert sein. Eine in vieler Hinsicht politisch so bedeutsame Bewegung wie die Frauenbewegung sollte die ablehnend negative Haltung adoleszenter Töchter als ein kreatives und höchst gesundes Zeichen erkennen. Eine bei Müttern vorhandene Vorstellung, die Töchter müssten in ungebrochener Weise ihre Ideen übernehmen, erscheint als Fixierung in einer mütterlich adoleszenten Verschwesterung.

Ich möchte den Vergleich zwischen der Adoleszenzperiode und dem Karneval aufgreifen: Bekanntlich schließt sich an den Karneval die Fastenzeit an, die Ostern mit der Feier von Tod und der Auferstehung endet! Dieses kulturelle Ritual verdeutlicht die dialektische Beziehung zwischen Chaos und Ordnung und ermuntert zur Gelassenheit.

Schließlich sei an den fast vergessenen Aufruf des Frankfurter Frauenzentrums im ‚deutschen Herbst‘ 1977 erinnert. Er war ein Aufruf an alle Frauen zur Erfindung des Glücks und er vermittelte eine Ahnung davon, dass die power girls von heute sich gar nicht so weit weg von den Träumen ihrer Mütter bewegen: *„Wir nehmen uns das elementare Recht, in der Erfindung des Glücks nicht dauernd durch Mord und Totschlag, Gefangennahme und Gefängnis, Fahndung und Hetze behindert zu werden ... seid leichtmütig, werdet Ausbrecherinnen ... Tanzt, tanzt aus der Reihe!“* (Kinderlen 1997)

Wer hier den Zusammenhang zu der Aussage aus dem Gespräch mit Diane Weidmann „Ich habe meinen Kopf so voll mit Spaßhaben“ nicht erkennt, stellt Töchter außerhalb der Frauengeschichte.

Konsequenzen bei den ‚älteren‘ Frauen

Junge Frauen sind heute mehrheitlich frauenpolitisch abstinenter als die vorige Frauengeneration. Ich habe versucht, dieses Phänomen auf zwei Ebenen zu verstehen. Erstens: Mädchen und junge Frauen nutzen selbstverständlich die frauenpolitischen Errungenschaften, die im letzten Vierteljahrhundert erkämpft wurden; sie fühlen sich den Jungen gegenüber gleichberechtigt, wenn nicht sogar überlegen; ein frauenpolitisches Engagement steht deshalb für sie (noch) nicht auf der Tagesordnung. Zweitens: In Abgrenzung gegen die Mütter haben sie versucht, den Mutter-Tochter-Konflikt zum notwendigen Generationenkonflikt zu stilisieren. Die heutigen Töch-

ter können ihre Aggressionen gegen die Mütter viel offener austragen, was letztlich auch ein Verdienst ihrer Mütter und ein Beitrag zur seelischen Gesundheit der Töchter ist. Nicht zuletzt ist erwähnenswert, dass gerade die Frauen der Frauenbewegungsgeneration den oft schmerzhaften Dialog und die Auseinandersetzung mit den Töchtern aufgenommen haben, ein Dialog, der bei Vätern und Söhnen noch aussteht, aber eigentlich längst überfällig ist!

Die Reaktion der ‚alten‘ frauenbewegten Frauen sollte anstelle von Nörgelei über die unpolitische junge Frauengeneration eher von Gelassenheit und Stolz geprägt sein. Ihr frauenpolitisches Engagement hat dazu beigetragen, dass es sich Mädchen heute trotz der miserablen wirtschaftlichen Lage zutrauen, selbstbewusster den anstehenden Herausforderungen zu begegnen. Die realen und symbolischen Mütter können gelassen ihre Töchter in die Welt entlassen – sie werden ihren Weg gehen.

Die jungen Frauen verhalten sich durchaus emanzipiert, sie nehmen sich das Recht heraus selbst zu entscheiden, auch welche Bildungsangebote sie annehmen wollen. Sie gehen den Generationenkonflikt damit aktiv an. Sie strafen die Gesellschaft Lügen, die versucht, durch die unterschiedlichen Medien den Eindruck zu vermitteln, dass die Generationsgrenzen aufgehoben seien. Die ‚älteren‘ Frauen weisen sie so in die Schranken. Unsere Gesellschaft ist von einem Jugendwahn besessen, den nicht zuletzt die 68er Generation mit geprägt hat mit Slogans, wie ‚traue keinem über 30‘ etc. Je gleicher die Kleidung für alle Altersstufen wird, um so heftiger versuchen die Jungen eigene Moden und Darstellungsformen zu kreieren. Die Palmolive-Reklame, die schon in den 70er Jahren mit dem Slogan warb ‚wer ist Mutter, wer ist Tochter?‘ und so daraufhin zielte, Generationengrenzen zu verwischen, wird von den jungen Frauen nicht akzeptiert, sie wollen ihren eigenen Stil und ihre eigenen Räume. Die bemühten Erwachsenen nerven sie eher, vor allem ihr Bemühen, ihre jeweilige Lebensphase als Besondere dahinzustellen, z.B. beschwingt in die Wechseljahre, alternatives Altern etc.. Im Prinzip geht es hier darum, wer die besseren Ideen hat, die Mütter oder die Töchter. Gleichzeitig fällt es den Müttern schwer, sich abzugrenzen und die Generationengrenze anzuerkennen. Sie können sich nicht trennen, sich nicht damit abfinden ins ‚zweite Glied‘ zu rücken. Trennung ist aber ein notwendiger Schritt auch für die jungen Frauen, um frei denken zu können. Wo die Abgrenzung fehlt, kann kein gemeinsames Lernen stattfinden, denn verwischte Grenzen bedeuten Verleugnung. Die scheinbar gleichen ‚Frauensicksale‘ sind nicht so gleich. Zeit und Kontext sind verschieden, weil Geschichte nun mal nicht stehen bleibt und Gesellschaft sich wandelt. Die jungen Frauen wollen keine verbissenen älteren Schwestern, sondern eher ‚verständnisvolle Tanten‘.

Die Frauenbildungsbewegung, die sich der Frauenbewegung und Frauenpolitik verpflichtet fühlt, darf nicht dem Fehler verfallen, zu meinen, sie sei die Bewegung und gekränkt auf das schwindende Interesse reagieren. Wenn Bildungsarbeit professionalisiert ist, muss sie nicht nur ein Stück Abstand zur Klientel halten, sondern rational über Bildungsziele und Bildungsanforderungen nachdenken. Vielleicht hilft es manchmal, sich an die eigene Jugend zurückzuerinnern, darüber nachzudenken, was man damals wollte, welche Angebote man angenommen hat, ob man überhaupt zu Bildungsangeboten für Mädchen/Frauen gegangen wäre und welche Anforderungen die ältere Generation an einen gestellt hat. Die jungen Frauen wehren sich zu Recht dagegen, als defizitäre Wesen dargestellt zu werden, sie wollen ihren Weg gehen. Die Aussage einer Studentin bringt es auf den Punkt: „Nur weil Frau Dr. X von ihrem Mann betrogen wurde, müssen wir uns doch nicht die Männer vermiesen lassen und uns immer diesen fundamentalen Feminismus anhören und uns drohen lassen, wir würden auch noch dahinter kommen.“ (unveröffentlichtes Interview 2000) So richtig das „Brüchekonzept“ in der Biographieforschung sein mag, das beinhaltet: In jeder Biographie gibt es Brüche, an denen man sich neu orientieren und verorten muss und für bestimmte Probleme eher sensibel wird. Als Drohung für junge Frauen ist es kaum geeignet.



Um die Frage zu beantworten, wo die jungen Frauen bleiben, muss das Bildungsangebot genau überprüft werden. Es muss analysiert werden, inwieweit die Inhalte für sie noch attraktiv sind und ob es andere Orte und Formen gibt, die die jungen Frauen eher bevorzugen.

Das neue Selbstbewusstsein der jungen Frauen

Zum Schluss möchte ich von einem Wettbewerb berichten, der im Rahmen einer Ausstellung über ‚Macht und Ohnmacht des Weiblichen‘ für Schüler und Schülerinnen der 10. bis 12. Klasse in Offenbach ausgeschrieben wurde. Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, sich mit dem Thema auseinander zu setzen und im Rahmen des Kunstunterrichtes Bilder, Collagen oder Skulpturen zum Thema zu erstellen. Die eingegangenen Exponate zeigten deutlich eine sehr differenzierte Herangehensweise an das Thema, aber auch viel Power in der Darstellung. Mit Formen der weiblichen Macht wurde sich eindeutig häufiger in den Exponaten auseinander gesetzt als mit den Formen der Ohnmacht. Auf zwei der eingegangenen Exponate möchte ich näher eingehen. Drei Mädchen, 16 und 17 Jahre alt, haben von sich Aktfotos gemacht und eine Bildgeschichte „Sexappeal“ zusammengestellt. Sie haben damit deutlich gemacht, wie sie ihren Körper positiv besetzt haben und ihn auch erotisch präsentieren können. Sie haben einen erläuternden Text dazu geschrieben:

Sechs Sexappeal-Bilder

„Unserer Meinung nach ist die größte Macht der Frau nun mal ihr Körper, daran kann auch ein Mann nichts ändern. Viele Frauen setzen ihre Reize bewusst und gezielt ein, um z.B. ein höheres Ansehen zu bekommen, auch wenn wir das oftmals gar nicht so wahrnehmen. Der Vorteil eine Frau zu sein, besteht darin, dass wir viel besser mit unseren Reizen spielen können als Männer. Die Herren der Schöpfung sind da eher zurückhaltend und besitzen teilweise wenig Sinn für Reize.

Aber sind wir emanzipierter nur durch unsere Körperdarstellung? Auf diese Frage haben nur wir Frauen eine Antwort und die ist bestimmt nicht „NEIN“! Im Gegenteil, wir wissen sehr wohl, dass unser Körper die beste Waffe ist. Es ist gewiss nicht einfach, von so vielen Männern umgeben zu sein, aber je emanzipierter desto bessere Chancen haben wir uns durchzusetzen.

Aber wann genau setzen wir unsere Reize ein? In verschiedenen Situationen werden die weiblichen Reize dazu eingesetzt, um einen Vorteil zu erzielen. Ein Beispiel ist das offenherzige Tragen von diversen Kleidungsstücken. Natürlich spricht das jeden Mann an, auch Lehrer können manchmal die Blicke nicht von einem lassen. Aber zieht man sich z.B. in der Schule so an, um bei Lehrern eine bessere Note zu bekommen? Wir würden sagen, dass wir in erster Linie solche Dinge tragen, um uns zu gefallen, vielleicht auch wegen dem einen oder anderen Jungen, den wir süß finden, aber mit Sicherheit nicht um bessere Noten zu bekommen. Im Unterbewusstsein nehmen wir natürlich wahr, dass wir in mancher Hinsicht doch den Eindruck erwecken, als wollten wir uns in den Vordergrund zwingen, aber wir reagieren nicht darauf.

Unangebracht sind unsere Reize eigentlich immer dann, wenn es um etwas Heikles oder sehr Ernstes geht. Bei einer Trauerfeier würde man keine Frau antreffen, die einen wirklich kurzen Mini anhaut und dazu auch noch einen Ausschnitt, der bis zum Nabel reicht, trägt. Auch bei körperlichen Anstrengungen, wie z.B. Sport etc. sind weibliche Reize störend.

An alle Frauen: Schätzt eure Reize und benutzt sie, denn es sind eure Waffen!“³

Der Text zeigt durchaus einen spielerischen Umgang mit den weiblichen Reizen, kann aber auch als Persiflage auf die Reize der Frau gesehen werden. Die Darstellung hat an der Schule einen Skandal ausgelöst. Die Fotos durften nicht gezeigt werden. Die Schulleitung war entsetzt, die Mütter waren entsetzt, einige Mitglieder der Jury irritiert. Den Mädchen war die Provokation gelungen. Sie haben die Macht des Weiblichen demonstriert. Keiner war in der Lage, auf das Anliegen und die Provokation einzugehen. Die Fotos selber waren wesentlich harmloser als das, was an jedem Kiosk auf einigen Zeitungen zu sehen ist.

Ein anderes Exponat stellte eine Frau auf einer Müllhalde dar, die schwanger ist und in ihren Händen eine Erdkugel hält. Der von der 17jährigen Schülerin dazu verfasste Text macht nicht nur die Sicht der jungen Frauen auf den Feminismus deutlich, sondern zeigt auch, dass die jungen Frauen viel von den älteren gelernt haben.

Macht und Ohnmacht der Frau

„Ist die Macht eigentlich männlich? Oder sind es doch die Frauen, die im Hintergrund die Fäden ziehen und gar kein Interesse daran haben, dass ihre Macht offensichtlich wird?“

In alten Gesellschaften waren Frauen die Priesterinnen und Heilerinnen und damit diejenigen, die die Macht in den Händen hielten. Es waren gewaltfreie Gesellschaften, sie hatten keine Verteidigungsanlagen, keine Waffensysteme. Wie war das möglich, wo doch heute die Gewalt als der Inbegriff von Macht gilt?

Mit der Zeit wurde die Frau entmachtet, sie wurde zur Sklavin des Mannes. Die männliche Kraft trat endlich hervor. Die Frauen als Besitz des Mannes lernten zu schweigen und ihr Wissen für sich zu behalten – so tief, dass sie schließlich selbst vergaßen, dass sie ein Wissen hatten. Der letzte große Kampf gegen das Wissen der Frau war die Hexenverbrennung in Europa. Ihre Schuld bestand darin, weibliches Wissen und weibliche Schönheit zu besitzen. Kein Wunder, dass sich das weibliche Wissen tief in uns zurückgezogen hat und dass wir es hartnäckig verleugnen – wir mussten dies tun, um zu überleben. **Ich glaube, dass wir heute in einer Zeit leben, wo wir es gefahrlos für Leib und Leben wieder entstehen lassen können. Wo wir uns besinnen können auf das weiblich Wissen. Die Frauenbewegung, die sich Feminismus nennt, müsste teilweise eher Maskulinismus heißen. Denn sie lehnen Weiblichkeit ab und alles, was sie dafür halten, und sie kämpfen für das Recht, so zu werden wie die Männer. In Europa haben sie es jetzt geschafft: Frauen dürfen endlich Soldaten werden. Ich glaube nicht, dass ein Kampf sich lohnt, bei dem am Ende wir Frauen denselben Mist machen dürfen wie die Männer. Frauen streben heute nach den Chefetagen, nach Präsidentenposten. Ich finde es absolut richtig, dass Frauen Macht wollen. Mir geht es nicht um eine von Frauen regierte Welt, sondern um eine partnerschaftliche Welt. Um eine Versöhnung zwischen Frauen und Männern, weiblichen und männlichen Kräften und Energien. Frau und Mann sind die beiden Pole, zwischen denen sich das Leben aufspannt. Sie sind letztlich gleich stark und gleich bedeutend. Zum jetzigen Zeitpunkt allerdings glaube ich, dass Männer einmal Pause machen müssen von der gesellschaftlichen Macht und dass wir Frauen in leitende Funktionen gehen sollten.“⁴**

Auch dieser Text zeigt, dass die jungen Frauen in Teilen ihrer Ideen im Grunde den alten Frauen gegenüber gar nicht so fremd sind. Wenn es den älteren Frauen in der Bildungsarbeit gelingt, die anderen Ausdrucksformen zu akzeptieren, wird ein produktiver Dialog möglich sein. Moralische Appelle dagegen verbauen den Weg und sollten meine Generation eher an das Lied ‚Vatis Argumente‘ von Franz-Josef Degenhardt (Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre) erinnern, das so anfängt: ‚Lieber Rudi Dutschke würde Vati sagen, wir damals ...‘. Das Lied macht deutlich, das Vati immer die besseren Argumente hat und weiß, wie es gemacht wird. Ich hoffe nicht, dass die jungen Frauen das Gefühl haben, Vatis Argumente sind von Muttis Argumenten abgelöst worden.

Wenn junge Frauen heute mit dem Begriff Gender Mainstreaming und Geschlechterdemokratie mehr anfangen können, sich mehr darunter vorstellen und sich darin wiederfinden, zeigt das nicht nur, dass sich die Gesellschaft wandelt, sondern dass ein Lernprozess stattgefunden hat.

Literatur

- Freud, Anna:** Probleme der Pubertät 1958. In: Die Schriften der Anna Freud., Bd. VI. München 1980, S. 1766
- Institut für Demoskopie Allensbach:** Fraueninteressen und Frauenpolitik. Allensbach am Bodensee 2000
- Jansen, Mechthild M./ Jochenhövel-Poth, Annemie:** „Trennung und Bindung bei Adoleszenten Mädchen aus psychoanalytischer Sicht“. In: Flaake, Karin/ King, Vera (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/Main 1992
- Jugend ‘97,** Shell Jugendstudie, H. 12, Opladen 1997
- Jugend 2000,** Shell Jugendstudie, H. 13, Opladen 2000
- Kinderlen, E.:** „Eine Tomate folg für Gretchen“, Süddeutsche Zeitung, 147, 15.08.1997
- Klose, Christiane und Jansen, Mechthild M.:** „Girlie“ contra „Emanze“ – das Verhältnis heutiger Mädchen zur Frauenbewegung. In: Benno Hafenegger, Mechthild M. Jansen, Christiana Klose (Hrsg.): „Mit fünfzehn hat es noch Träume...“ Lebensgefühl und Lebenswelten in der Adoleszenz. Opladen 1998

Leuzinger-Bohleber, Marianne/ Dumschat, R.: Separation, Anatomie und Trauer. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne/ Mahler, Eugen (Hrsg). Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Opladen 1993

Rotter, Lilian: „Die Dynamik der Pubertät“. In: Rotter, Lilian: Sex-Appeal und männliche Ohnmacht. Freiburg 1989

Schlesinger-Kipp, Gisela: „Psychodynamische Aspekte von Klimakterium und Menopause. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne/ Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Psychoanalyse heute. Klinische und kulturtheoretische Perspektiven. Opladen 1996

Anmerkungen

- 1 Die folgenden Zitate stammen aus zwei Zeitungsinterviews. Sie sind ebenso wie einige Passagen dem Aufsatz von Christiane Klose und Mechtild M. Jansen in Hafenegger u.a. 1998, S. 123-140 entnommen.
- 2 Beispielhaft sei hier ein Buchtitel der 70er Jahre angeführt: „Ich schaue in den Spiegel und sehe meine Mutter“ von B. Frank.
- 3 unveröffentlichte Begleittexte zu Exponaten der Schüler Ausstellung „Macht und Ohnmacht des Weiblichen“ (2001)
- 4 siehe Anmerkung 2

Ein neuer Stein der Weisen? Prozessbegleitung politischer Praxis von Frauen zur Agenda 21

Anne Masjosthusmann, Petra Wlecklik

Einführung

Der „Stein der Weisen“ trägt in sich das letzte Geheimnis zu Freiheit, Liebe und Weisheit. Auffindbar ist er immer nur für Momente. Ein für alle Mal zu fassen ist er nie.¹ Die Prozessbegleitung von Frauenforen zur Agenda 21 kann symbolisch mit der Suche nach dem Stein der Weisen beschrieben werden. Sie soll Frauen in ihrem Lebensraum ein Mehr an Freiheit, Liebe und Klarblick ermöglichen. Was diese Begleitung beinhaltet und wie sie am besten zu gestalten ist, erschließt sich im Ganzen nur in Momenten und ist auch für uns nicht ein für alle Mal zu fassen.

Mit diesem Beitrag möchten wir Inhalte, Vorgehensweise und Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Ein neuer Stein der Weisen“, Prozessbegleitung politischer Praxis von Frauen zur Agenda 21 darstellen.

Fragen, die uns in unserer Arbeit für die Prozessbegleitung politischer Praxis von Frauen zur Agenda 21 leiten, sind:

- Wie finden Frauen in gemeinsamer politischer Praxis zu ihren Anliegen und Visionen?
- Welche Mittel und Wege ermöglichen ihnen die Realisierung ihres Begehrens?
- Wie ist eine Prozessbegleitung zu gestalten, die hilft, das WAS und das WIE der politischen Praxis von Frauen zutage zu fördern?

Wir benennen zunächst, was aus unserer Sicht zu dem Themenfeld Frauen und Agenda 21 zu sagen ist, im Anschluss stellen wir zu dem Themenfeld Frauen und Bildung in Kürze den GAIA-Ansatz, einen Ansatz feministischer Bildungsarbeit zur Gänzlichung Analytischer und Intuitiver Ansätze vor. Abschließend beziehen wir uns für den Themenbereich Frauen und Politik auf die politische Praxis der Frauen um den Mailänder Buchladen und zeigen auf, in welcher Form die drei Felder Agenda 21, Politik und Bildung in der Prozessbegleitung der Frauenforen zur Agenda 21 zusammenfließen.²

Frauen und Agenda 21

„Agenda 21“ ist der Titel des Abschlussdokumentes der UN-Vollkonferenz von Rio de Janeiro 1992 und bezeichnet gleichzeitig die politischen Prozesse, die zur Umsetzung der Beschlüsse von Rio in Gang gesetzt worden sind. Zentraler Begriff der Agenda 21 ist der der „Nachhaltigen Entwicklung“. Dieser aus unserer Sicht mittlerweile inflationär verwendete Begriff fordert eine Entwicklung, die es nachfolgenden Generationen ermöglichen soll, auf dem Planeten Erde (gut) zu leben. D.h. die Ausbeutung von Mensch und Natur, die Verunreinigung von Wasser und Luft und die maßlose Nutzung von Energie soll verringert bzw. überwunden werden.

Auf dem Weltfrauenkongress für einen gesunden Planeten, der 1991 in Miami zur Vorbereitung der UN-Vollkonferenz von Rio stattfand, forderten die Frauen einen tiefgreifenden und unverzüglichen Wandel menschlicher Werte und menschlichen Wirtschaftens, einen Paradigmenwechsel, der herrschende Entwicklungsstrategien und ihre Orientierung an der globalen Marktwirtschaft überwindet. Diese klaren und kritischen Töne finden sich in der Agenda 21 nur noch in sehr abgeschwächter Form. In Kapitel 24 der Agenda 21 (vgl. Bundesministerium 1992) wird die wesentliche Bedeutung der Frauen zur Umsetzung der Agenda 21 zum Ausdruck gebracht.

Der Prozessbegleitung der Frauenforen zur Agenda 21 liegt die Forderung nach einem Paradigmenwechsel der Frauen von Miami zugrunde. Der Paradigmenwechsel vollzieht sich aus unserer Sicht in der Analyse und Überwindung dualistischer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsweisen. Denn die herrschende Sicht der Dinge bzw. die herrschende Bewusstseinsstruktur teilt die Welt in Männer und Frauen, Kultur und Natur, Schwarz und Weiß, Alt und Jung, Gefühl und Verstand und wertet die eine Seite zugunsten der anderen ab. Diese Dualismen und ihnen innewohnende Be- bzw. Abwertung legitimieren die Ausbeutung der einen Seite zum vermeintlichen Nutzen der anderen Seite.

Lokale Agendaprozesse bieten eine mögliche Plattform zur Überwindung dualistischer, in unserem konkreten Fall kapitalistischer und patriarchaler Gesellschaftsstrukturen und damit den geforderten Paradigmenwechsel. Um diesen Prozess konkreter zu fassen werden wir im Folgenden die Bedeutung der „Nachhaltigen Entwicklung“ mit dem Begriff der „Selbstbestimmten Lebensfürsorge“ konkretisieren. Das Wort „Selbstbestimmt“ bedeutet für uns in diesem Kontext :

- Ausgehend von ihrem Wissen und ihren Erfahrungen ist jede Frau Erkenntnisträgerin im lokalen Agendaprozess.
- Ziele erwachsen dynamisch aus dem gemeinsamen Prozess.
- Frauen gestalten ihre Art u. Weise der Mitwirkung selbst.

Das Wort „Lebensfürsorge“ steht für:

- Wahrnehmung der Verbundenheit mit allem was ist. Es beinhaltet die Aufgabe, Gefühle der Wertschätzung für Wasser, Luft, Energie und Erde, für Pflanzen, Tiere und Menschen zu entwickeln bzw. zu intensivieren.
- Etwas zu entwickeln, zu gestalten und zu verändern als auch etwas zu lassen bzw. zu verhindern.
- Alle inneren und äußeren Ressourcen wertschätzend zu nutzen statt auszunutzen bzw. auszubeuten.

Der GAIA-Bildungsansatz

Wir haben beide die GAIA-Ausbildung abgeschlossen und sind auch überzeugt, dass dieser Ansatz geeignet ist, den Agendaprozess konstruktiv zu initiieren und zu begleiten. Daher möchten wir diesen in Kürze vorstellen. Darüber hinaus geht es uns aber auch darum, mit Frauen über diesen Ansatz ins Gespräch zu kommen, ihn zu überprüfen und mit neuen Erkenntnissen weiterzuentwickeln. GAIA ist die Kurzform von „Gänzlichung analytischer und Intuitiver Ansätze“ (Kolk 1994). Es ist ein Versuch, Bildungsarbeit erneut als bewusstseinsintensivierende und -verändernde Arbeit zu definieren und weiterzuentwickeln. Der Ansatz ist entstanden aus der wertschätzenden Wahrnehmung und Kritik der vielfältigen feministischen Bildungsansätze und durch die theoretischen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen von Gisela Strötges und Sylvia Kolk.³

GAIA ist ein Konzept frauenbewusster Aneignung von Erfahrungen, Wissen und Weisheit im Kontext eines Selbsterfahrungs- und Selbsterkenntnisprozesses.⁴ Ziel ist die Bewusstwerdung und Veränderung dualistischer Strukturen auf den verschiedenen Ebenen. GAIA integriert feministische, erkenntnistheoretische, kulturphilosophische und spirituelle Elemente. Der gesamte Lernprozess steht in unmittelbarem Bezug zum Lernziel Authentizität. Authentizität handelt von der Verantwortung im Hier und Jetzt. Darüber hinaus bedeutet es auch frei sein von der Abhängigkeit, den eigenen Wert über andere zu beziehen. Die Grundlage des Lehrens und Lernens ist eine Haltung der Wertschätzung und des achtsamen Umgangs mit sich selbst und in der Begegnung mit anderen Frauen (vgl. Schuegger/ Wlecklick 2000).

Das heißt, der Prozessorientierung kommt in diesem Kontext eine grundlegende Bedeutung zu. Es geht nicht darum etwas durchzusetzen, denn dadurch geht der Bezug zur aktuellen Situation, die Kraft und Zentriertheit verloren. Es geht darum zu akzeptieren „was ist“ und diese Situation als Ausgangspunkt zu nehmen für ein gemeinsames Lernen und Handeln. Dazu gehört auch, dass Fehler möglich sind und sein dürfen. Diese Art zu Lernen beinhaltet keine absoluten Wahrheiten, sondern ist ein ständiges Üben. So werden keine schnellen Lösungen erreicht, aber dafür vielleicht andere Intensitäten (vgl. Kolk/ Strötges 1999).

Frauen und Politik

Für unseren Politikbegriff beziehen wir uns vorrangig auf den Ansatz der Mailänderinnen (vgl. Libreria delle Donne di Milano 1996), in dem die Integration von Individuum und Gesellschaft, Privatem und Politischem schon vorgegeben ist. Sie üben Kritik an einem Politikverständnis, das sich definiert über ein Gesellschaftsmodell, das es irgendwann einmal zu erreichen gilt. Der Gegenwart, dem Hier und Jetzt, wird in einem solchen Modell immer nur eine Übergangsfunktion zugewiesen. Das heißt, alles intensiv und unmittelbar Erlebte wird als politische Situation ausgeblendet oder abgewertet. Die Politik in den Parlamenten, die nicht enden wollenden Debatten um die Verteilung der Gelder werden häufig aufgewertet und als die „richtige“ und „ausschließliche“ Politik wahrgenommen.

Der Hebel des Politischen ist im Modell der Mailänderinnen jedoch etwas anderes, nämlich das *Begehren* der einzelnen Frau und ein „Von-sich-selbst- ausgehen“ (Muraro 1999). Begehren wird hier verstanden als Orientierung, als Gestaltungselement, als Wegweiser. Begehren bedeutet, die Aufmerksamkeit auf das eigene, konkrete und alltägliche Leben zu richten und dabei auf die Gefühle zu achten, mit denen wir etwas erleben. Wir gehen in unserem Politikverständnis anhand der Theorie und Praxis der Mailänderinnen von unseren eigenen Gefühlen und Widersprüchen aus, wie wir sie selbst als Personen wahrnehmen. Denn diese wahrnehmen und deuten zu können, ist eine Möglichkeit, eine Wahrheit an die Welt zurückzugeben. Von sich selbst auszugehen heißt für uns nicht, sich in Innerlichkeit zu aalen, sondern ist ein Weg, um persönlich Erlebtes als eine Weise zu interpretieren, in der sich die Welt zeigt.

Weiterhin heißt das, wir gehen von etwas aus, was wir schon haben, mehr noch, wir gehen vom Stärksten aus, was uns zur Verfügung steht, nämlich dass wir die Welt so gestalten wollen, dass wir mit Wohlbehagen in ihr leben können.

Begehren kann dennoch nicht konkret gefasst werden. Wir können nicht immer genau sagen, was unser eigenes Begehren ist, da es nur eine Orientierung im Leben bietet, über die wir erst unterwegs immer wieder neu unterrichtet werden. Erst, wenn wir uns auf den Weg machen, wenn wir handeln, werden wir erfahren, was es ist.

Begehren zeigt sich auch in Ereignissen der Welt, die uns anziehen. Diese Momente können bedeutungsdichter und intensiver empfunden werden (Muraro 1999, S. 164). Es gibt Dinge und Begegnungen im Leben, die immer wieder auftauchen, sich zeigen und wieder und wieder eine neue Herausforderung bieten. Es sind Begegnungen, die uns nachgehen und nicht loslassen. Es sind unsere Blicke, die wir immer wieder zu einem Ereignis richten. Diese Momente bleiben jedoch ohne Bedeutung, wenn wir ihnen nicht im Handeln, im Schreiben und im Sprechen alleine und mit anderen einen Sinn geben. So kann in einem „Von-mir-selbst-Ausgehen“ zusammen mit anderen, also in Begegnung und im Kontakt, ein Wissen über die Welt entstehen, das uns hilft, sinnvoll politisch zu arbeiten. Dieses Begehren immer wieder neu herauszukristallisieren und weiterzuentwickeln ist es, was eine Politik gestalten hilft, die wirklich fähig ist, die Welt im Sinne unserer Erkenntnisse und Einsichten zu verändern.

Unsere Präsenz im Hier und Jetzt wird so zum Ausgangspunkt im politischen Kampf und bei der Produktion neuer gesellschaftlicher und persönlicher Gedanken. Zwischenmenschliche Beziehungen und Begegnungen stehen an vorderster Stelle. Politik findet nicht mehr nur in der Zukunft der Planung für und den Utopien von einer besseren Gesellschaft statt. In der Gegenwart wird Politik konkret, im alltäglichen Leben, im Umgang miteinander, im Lernen voneinander und im gemeinsamen Ringen um Urteile und Entscheidungen.

Neben dem des Begehrens ist der Ansatz des *Affidamento* ein weiterer Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Mit dem Begriff beschreiben die Mailänderinnen sich gegenseitig fördernde und unterstützende Beziehungen unter Frauen. Dabei geht es darum, die Unterschiedlichkeit von Frauen, die Fülle ihrer Potentiale wertzuschätzen. Die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Begegnungen des Alltags zu leben und sich nicht an dem Andersein von Frauen aufzureiben, sondern auch davon für die eigene Praxis zu lernen. Es geht auch darum, eine bestimmte Fähigkeit, z.B. Leitungsstärke, gelassenes Zuhören oder Moderationskompetenz für einen begrenzten Zeitraum anzuerkennen. Sich von Fall zu Fall an einem jeweiligen „mehr“ einer Frau zu orientieren kann entlasten, den Klarblick bewahren und häufig auch die eigenen Potentiale offen legen. Eine solche Praxis ist nicht ohne Konflikte und Krisen zu bewerkstelligen, beinhaltet aber dennoch eine Begegnung besonderer Art. So ist es möglich, kontinuierlicher und verbindlicher zu arbeiten und vor allem entlang der eigenen Bedürfnisse, die im Agendaprozess gefragt sind, politisch gestaltend einzugreifen.

Ein weiterer Ansatz ist der des *Wohlbehagens* (vgl. Jürgens/Dickmann 1996). Die Mailänderinnen bezeichnen gegenwärtige Gesellschaftsstrukturen als Strukturen mit männlichen Vorzeichen. Sie belohnen das MännerKörperSein und realisieren Symbole männlichen Begehrens und männliche Interpretationen der Welt. Die Verwirklichung eines weiblichen Vorzeichens fehlt. Bei Frauen führt dieses Fehlen zu Unbehagen und zu Niederlagen in gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen. Wir leben in einer Welt, die das Beste von uns nicht kennt und nicht will. Unsere Potentiale finden keinen wirklichen Ort, was auf der einen Seite zu Fremdheit in der Gesellschaft und auf der anderen Seite zu einem Willen zu siegen führt. Beides raubt uns Kraft und Energie. In der Fremdheit distanzieren wir uns, wollen nicht dazugehören, mit dem WilleZuSiegen passen wir uns an, erscheint unser Begehren als ein männliches, leugnen wir das FrauenKörperSein. Für die Mailänderinnen liegt der goldene Mittelweg zwischen Fremdheit und Wille, ZuSiegen in einem Kampf um Wohlbehagen. Sie sagen: „Wohlbehagen bedeutet, eine Verbindung zu haben zwischen den eigenen Gefühlen und den Dingen, die in einer gegebenen Situation zu bedenken zu tun sind. Der Anspruch auf Wohlbehagen ist eine politische Praxis, die uns ständig Bekräftigung ist. Der Wille, uns in der Welt wohl zu fühlen, setzt die Dinge wieder in ein lebendiges Verhältnis zum Begehren, damit die Dinge in diesem Licht neu betrachtet und soweit nötig verändert werden – mehr oder weniger, vielleicht sehr.“ (Jürgens/Dickmann 1996, S. 65)

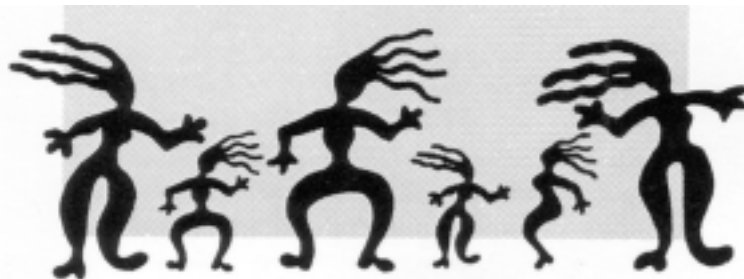
Resümee

Der Realisierung selbstbestimmter Lebensfürsorge in Frauenforen zur Agenda 21 liegen Lernprozesse zur Wahrnehmung und Überwindung dualistischer Bewertungs- und Handlungsweisen zugrunde. Der GAIA-Bildungsansatz beinhaltet die theoretische Basis und das praktische Handwerkszeug zur Begleitung solcher Lernprozesse der Selbstbefreiung mit anderen Frauen im Sinne der Affidamento. Es ist ein feministischer Ansatz zur Intensivierung des Bewusstseins durch die Gänzlichung intuitiver und analytischer Ansätze, der es ermöglicht, Wege zur Überwindung von Ausbeutung in ihren vielfältigen Ausprägungen zu realisieren.

Der GAIA-Bildungsansatz beschreibt Mittel und Wege für Kopf und Bauch im Herzen zusammenzufinden, Mittel und Wege zur Belebung des empfindenden Geistes. Denn solange Menschen die Erde unter ihren Füßen, die Luft um sich herum, das Wasser in ihrer Teetasse und die Sonne auf ihrem Rücken nicht wertschätzen und achten können, sondern nur benutzen, werden sie nicht in der Lage sein, für ihren Teil selbstbestimmte Lebensfürsorge zu verwirklichen. Die Überwindung herrschender Dualismen, die Ausbeutung im großen wie im kleinen Stil legitimieren, vollzieht sich durch eine Belebung des empfindenden Geistes, durch emotionale Intensität. Die Überwindung und Auflösung von Dualismen geschieht durch die gleichzeitige Ausbildung von Fühlen und Denken, von Liebe, Klarblick und Freiheit.

Ein neuer Stein der Weisen?

Wie gesagt, ein für alle Mal zu fassen ist er nie,
auffindbar ist er immer nur für Momente.

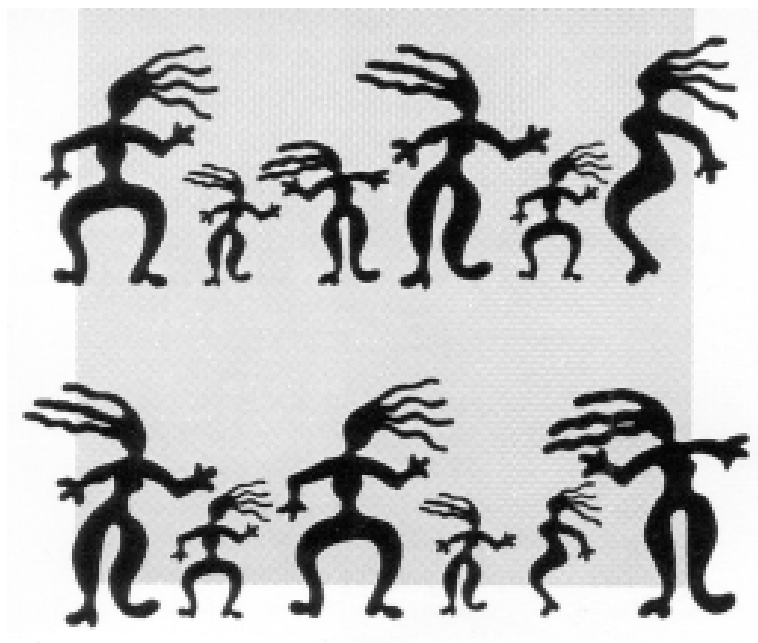


Literatur

- Bundesministerium** für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente Agenda 21. Bonn (1992)
- Diotima** u.a.: Die Welt zur Welt bringen. Königstein/Taunus 1999
- Jürgens**, Gisela u. **Dickmann**, Angelika: frauen – lehren. Rüsselsheim 1996
- Kolk**, Sylvia: Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht. Ein Befreiungsweg im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Bielefeld 1994
- Kolk**, Sylvia / **Strötges**, Gisela: Bildungsarbeit als bewusstseinsverändernde Praxis – der GAIA Ansatz. unveröff. Vortrag. 3. Ausbildungsgruppe 1999
- Konferenz der Vereinten Nationen** für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente: Agenda 21. Reihe Umweltpolitik des BMU. Berlin 1992
- Libreria delle donne di Milano**: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin 1991
- Libreria delle donne di Milano**: Das Patriarchat ist zuende. Es passiert nicht aus Zufall. Rüsselsheim 1996
- Markert**, Dorothee: Die politische Bedeutung der Dankbarkeit. In: Schlangenbrut, Heft 59, 1997, S. 5ff.
- Muraro**, Luisa: Von sich selbst ausgehen und sich nicht finden lassen. In: Diotima u.a.: die Welt zur Welt bringen. Königstein/Taunus 1999
- Röhrich**, Lutz: Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensart. Freiburg 1992
- Schuhegger**, Lucia / **Wlecklik**, Petra: Die Verhältnisse zum Schwingen bringen. In: Schlangenbrut Nr. 70, 2000, S. 38
- Weller**, Ines / **Hoffmann**, Esther / **Hofmeister**, Sabine (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Feminismus: Neue Perspektiven – Alte Blockaden. Bielefeld 1999

Anmerkungen

- 1 Der „Stein der Weisen“ war in der Sprache der Alchimisten das Universalmittel, die Materia Prima, mit der man unedle Metalle in Gold verwandeln konnte. Trotz aller Misserfolge, einen solchen Wunderstein zu entdecken, wurde die Suche nach ihm weiter fortgesetzt. So bleibt dieser Begriff bis heute in der Alltagssprache mehrdeutig, denn er beinhaltet sowohl das eifrige Bemühen um ein hohes Ziel, das Abwenden des Schlimmsten wie aber auch irgendwelchen Phantastereien nachzulaufen. Vgl. Röhrich 1992.
- 2 Grundlagen dieses Beitrages sind die unveröffentlichten Artikel von Anne Masjosthusmann: „Mittel und Wege zur Umsetzung neuer Politiken von Frauen“ und Lucia Schuhegger/Petra Wlecklik: „Experimentieren ist angesagt – Politik und Spiritualität“ in: GAIA-Feministische Bildungsarbeit in Bewegung. Herausgeberinnen: Barbara Blüml, Gabi Reineke, Ingrid Thalhofer und Adelheid Unterstaller. Voraussichtliches Erscheinungsdatum: Herbst 2002
- 3 Im Verlauf von drei Ausbildungsgängen, innerhalb von sechs Jahren haben mehr als 30 Frauen eine Ausbildung nach diesem Ansatz im Frauenbildungshaus Zülpich erlebt. Der erste Ausbildungsgang begann 1993 und der letzte und dritte endete 2000. Ein neu entwickeltes Fortbildungsangebot 2000 kam nicht mehr zustande. Vgl. Ausschreibungen in diversen Zülpich-Programmen.
- 4 Selbsterfahrung meint den Prozess der Ich-Werdung, des Frau-Werdens, der Erfahrung „ich bin“. Selbsterkenntnis ermöglicht einen Schritt zur Distanzierung der gemachten Erfahrung. Die Identifizierung mit dem Ich wird geringer, nimmt ab und mit Hilfe von Wissen und Erfahrung können Prozesse beleuchtet werden. Die Empfindungsebene, Herz und Verstand, sind in diesem Prozess tragend. Die Selbsterkenntnis wehrt sich gegen eine reine Rationalität, deshalb ist es wichtig, in diesem Prozess analytische und intuitive Seiten zusammenzubringen. Einsicht ist so etwas wie ein AHA-Erlebnis. Sie kann nicht vermittelt werden, sondern sie geschieht. Jede Frau ist Erkenntnisträgerin und hat die Möglichkeit diese Erfahrung zu machen. Einsicht vollzieht sich auf der spirituellen Ebene, d.h. u.a., sie öffnet die Tür zur Wahrnehmung der Verbundenheit mit allem was ist.



Was ist das Politische an Frauengesundheitsbildung? Körper zwischen individueller Gestaltung und gesellschaftlicher Formation

Sylke Meister

„Was ist das Politische an Frauenbildung?“ fragte Birgit Wellie Mitte der neunziger Jahre mit Blick auf die sich verändernde Bildungspraxis (vgl. Wellie 1995). Nicht politische Partizipation und Mitbestimmung wären Ziele dieser Bildung, sondern vielmehr Selbsterfahrung und Individuation. Damit würde einer Entpolitisierung von Frauenbildung Vorschub geleistet.

Die Frage ist hierbei, ob sich dieses tatsächlich ausschließt und eine politische Frauenbildung, die letztlich auf Mündigkeit und Emanzipation zielt, nicht gerade auch auf Selbsterfahrung zurückgreifen muss. Bildung heißt primär, einen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen der Mensch in einen Dialog mit sich und seiner Umwelt treten kann und durch einen Erkenntnisgewinn mündiger wird. Bildung steht dabei immer in Wechselwirkung mit Kultur und unterliegt demnach auch Veränderungsprozessen der Gesellschaft.

Dabei ist es fast schon ein Muss, von einer Krise der politischen Bildung allgemein zu reden, vor allem begründet mit dem Ausbleiben von TeilnehmerInnen, mit einer konstatierten Politikverdrossenheit und Desinteresse an gesellschaftlichen Zusammenhängen. Die Frage bleibt, ob es eines Paradigmenwechsels auch in der politischen Frauengesundheitsbildung bedarf oder ob politische Orte doch nicht so krisenhaft sind, wie ihre KritikerInnen gerne unterstellen.

Politische Frauengesundheitsbildung ist dabei ein besonderer Zweig der politischen Frauenbildung. Sie möchte Gesundheit vermitteln. Doch ist Gesundheit ein politischer Ort? Gesundheit, verstanden als Lust, Kraft, Stärke, Körperlichkeit, Selbstvertrauen, Eigen-Macht, Liebe, Zeit für sich selbst usw. Der Begriff lässt sich nicht leicht fassen, bedeutet er doch mehr als die bloße Abwesenheit von Krankheit. Politisch wird er da, wo ich ihn in den Kontext der feministischen Bildung stelle. Da, wo ich den Blick auf den weiblichen Körper in Zusammenhang mit einem patriarchalen und dualistischen Gesellschaftsbild stelle, welches Frauen nach wie vor einen benachteiligten Platz zuweist. Der Körper, wesentliches „Betätigungsfeld“ von Gesundheitsbildung, diene dabei immer auch als Legitimation für die Benachteiligung. Ein Blick auf die Entwicklung des androzentristischen Bildes von Körpern, die Abwertung von Frauen und ihre dadurch mit begründete Benachteiligung ist wichtig, um die Entstehung einer Frauengesundheitsbewegung, innerhalb derer die politische Frauengesundheitsbildung ihren Platz hat, verstehen zu können.

Der gesellschaftliche Blick auf den weiblichen Körper

„Alle Selbstwahrnehmung ist ein Innesein seiner selbst als Leib.“ (Petzold)¹ Aber nicht nur die eigene Identität-entfaltung, sondern auch die gesellschaftlichen Machtstrukturen spiegeln sich wieder in dem Blick auf den weiblichen Körper. Denn: Benachteiligungen wurden und werden biologisch begründet über den Körper von Frauen; der männliche Körper wird als der Überlegende dargestellt und gesellschaftliche Hierarchien werden legitimiert. Der Körper transkribiert dabei die Geschlechtsidentität: „*Körperlichkeit [ist] nicht einfach gegeben, sondern kulturelles Symbol [...], das] als solches dargestellt und hergestellt wird.*“ (Bilden 1991, S. 284)

Wenn man dabei in die Geschichte schaut, stellt man fest, dass im Mittelalter noch die Sichtweise vorherrschte, der Mensch lebe in und mit der Natur, erst die Aufklärung brachte eine Trennung von Geist (Vernunft)/Körper (Natur) mit sich. Die Natur war nun zum Unterwerfen unter die Vernunft da.

Bis zu dieser Zeit wurde die Nachrangigkeit der Frau aufgrund moralischer Unzulänglichkeiten erklärt, erst seit der Aufklärung traten „körperliche Mängel“ als Legitimierung der Unterdrückung hinzu. In der Aufklärung wurden die Dualismen verwissenschaftlicht. Tatsächlich natürliche Vorgänge im Körper von Frauen wie Schwangerschaft, Wechseljahre usw. wurden pathologisiert und mit Krankheiten gleichgesetzt. Die Menstruation wurde von der von Männern dominierten Gynäkologie als chronische Störung definiert und die Geburt als chirurgischer Eingriff praktiziert.

Einerseits führten diese Definierungen zu einem Bild von Frauen, welches mit Schwäche und Krankheit zu charakterisieren ist und Frauen auf einen untergeordneten Platz in der Gesellschaft verweist, andererseits hat diese sog. körperliche Schwäche Frauen aber noch nie vor Arbeit und Ausbeutung geschützt. In der Psychologie des Sexismus ist Verachtung immer gepaart mit der Angst vor Ansteckung: daher wurden in vieler Hinsicht Tabus entwickelt, insbesondere bezüglich der Menstruation und Geburt. Frauen wurden in diesen Phasen des Lebens isoliert und mit rigiden Tabus belegt. Das diente dem „Schutz“ der Männer vor weiblicher „Unreinheit“. Frauen wurden zudem als Quelle von Geschlechtskrankheiten gesehen. Insgesamt lässt sich die Auffassung der damaligen Zeit wie folgt auf den Punkt bringen: *Frauen waren krank und machten krank!*

Oberschichtfrauen im späten 19. Jahrhundert haben den Krankheitskult durchaus mitgetragen. Sie kultivierten ein eigenes Bild, welches von Zerbrechlichkeit, Invalidität und Bettlägerigkeit insbesondere während der Menstruation gekennzeichnet war. Hier wird ein schichtspezifischer Unterschied deutlich insofern, als dass es sich Arbeiterinnen natürlich nicht leisten konnten, während der Menstruation zu Hause zu bleiben.

Das Bild der zerbrechlichen, kränkelnden Frau kam insbesondere der Medizin doppelt zugute: zum einen verdienten Ärzte gut an diesen Frauen, zum anderen war von ihnen keine Konkurrenz zu befürchten, da sie aufgrund ihrer eigenen Konstitution unfähig waren, Heilberufe auszuüben. Zeitgleich fochten Frauen Kämpfe um Zulassung zu medizinischen Hochschulen und sahen sich dementsprechend mit dieser Argumentation direkt konfrontiert. Nichtsdestoweniger gab es eine Reihe von heilkundlichen Frauen, die als Heilpraktikerinnen und Hebammen „inoffiziell“ insbesondere städtische Ghettos und den ländlichen Raum medizinisch versorgten. Dass die wissenschaftlichen Erklärungen rein ideologisch waren, wurde auch dadurch deutlich, dass Ärzte im Grunde keine Ahnung von der (weiblichen) Anatomie hatten.²

In der wissenschaftlichen Medizin gab es eine weit verbreitete Theorie während des 19. Jahrhunderts, die so genannte „Energieerhaltungstheorie“: jeder menschliche Körper verfügt demnach über eine bestimmte Menge an Energie. Diese wandert von Organ zu Organ, je nach Bedarf. Insbesondere versuchen jedoch die Sexualorgane, die Energie auf Kosten der anderen zu holen. Daher bleibt weniger Energie für die anderen Funktionen und insbesondere den Intellekt! Eine ganz besondere Funktion haben nach dieser Ansicht die Eierstöcke; sie bestimmen, aber unterdrücken auch alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten, war die gängige medizinische Meinung. Der deutsche Wissenschaftler Paul Möbius schreibt in seinem Buch „Die physiologische und geistige Schwäche der Frau“: *„Wenn wir möchten, daß die Frau ihrer Aufgabe als Mutter voll gerecht wird, kann sie keinen männlichen Intellekt haben, wenn die Fähigkeiten der Frau genauso weit entwickelt würden, wie die des Mannes, würden ihre mütterlichen Organe Schaden nehmen, und wir hätten einen abstoßenden und nutzlosen Mischling vor uns.“* (Ehrenreich/English 1976, S. 29)

Es wurden „Geschlechtscharaktere“ definiert, die doch einen deutlichen Zweck verfolgten: die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung aufrechtzuerhalten. Eine Arbeitsteilung, die den Frauen einen Platz im Hause, zuständig für die Reproduktion, den Männern einen Platz in der Öffentlichkeit, zuständig für den materiellen Erhalt der Familie, zuwies. Otto Weininger zeichnet in seinem Buch „Geschlecht und Charakter“ ein Bild über die Bewusstlosigkeit der Frau: *„das Weib hat kein originelles, sondern ein ihr vom Manne verliehenes Bewußtsein, sie lebt unbewußt, der Mann bewußt.“* (Weininger 1980, S. 144)



Fotografie auf Seide und Vinyl, Barbara Krüger, 1989

Daraus ergab sich eine Spaltung der Lebenskonzepte für Frauen und Männer. Die Polarisierung vermittelte das Bild der Frau als biologisches, das des Mannes als kulturelles Wesen. „Daß der ‚Geschlechtscharakter‘ im wissenschaftlichen Begründungszusammenhang (Medizin, Anthropologie, Rassenbiologie, Psychiatrie) eine biologistische Akzentuierung erhielt, ist ein wesentliches Merkmal in dieser Konzeption, weil so unter den Vorzeichen von Wertneutralität und Objektivität – die zentralen Topoi von Wissenschaft – Frauen wegen ihrer Körperlichkeit bzw. ihrer ‚Biologie‘ per se als instinktbetonte, bewußtseinslose Wesen, die außerhalb von sozialer Bedingtheit stehen, mit Männern als sozial handelnden Subjekten kontrastiert wurden. Hierbei wurde ein Geschlechtergegensatz, der in einem komplementären Verhältnis konstruiert war, mit wissenschaftlichem Geltungsanspruch perpetuiert.“ (Anselm 1985, S. 15)

Die Verwissenschaftlichung des „Geschlechtscharakters“ hat zur Folge, dass ein Gesundheits- bzw. Krankheitsbegriff festgelegt wurde: „Je gesünder ein Mensch ist, um so entschiedener ist er Mann und Weib.“ (Möbius 1903, S. 5) Der Begriff der „Krankheit“ ist daher diskursiv geprägt und manifestiert Machtinteressen und Machtunterschiede.

Alle weiblichen Funktionen waren von Natur aus als krank definiert. Bei vielen Krankheiten, v.a. „Erkrankungen der Nerven“ und der viel diagnostizierten „Hysterie“ wurden Isolation und ununterbrochene Ruhe verordnet. Die Kur bestand fast immer aus Passivität, welches strenges Liegen und Ruhe, vor allem aber auch ein Verbot des Lesens und Schreibens beinhaltete.

Ab 1870 begann zunehmend die gynäkologische Chirurgie tätig zu werden: Beschneidungen der Klitoris, um sexuelle Anregung, die sog. „Nymphomanie“ zu verhindern, Entfernung der Eierstöcke oder „Kastration der Frau“. Deutlich zutage trat eine wahre „Experimentierfreudigkeit“ der Ärzte: in vielen Fällen hatten die „Erkrankungen“ offensichtlich nichts mit den Fortpflanzungsorganen zu tun, was die Ärzte nicht daran hinderte, Diagnose und Kur auf diese zu beziehen. In den „Genuss“ der ärztlichen Betreuung kamen indes lediglich die Frauen der Mittel- und Oberschicht. Nur sie konnten es sich im Krankheitsfall auch leisten, Erholung in Ruhe und Bettlägerigkeit zu suchen. Wurden dagegen Arbeiterinnen krank, so kümmerte sich höchstens ein Armenarzt um sie.

Waren die Frauen der Mittel- und Oberschicht „von Natur aus krank“, so waren die Frauen der ArbeiterInnenklasse dem herrschenden Bild nach „von Natur aus ansteckend“ für alles Elend und alle Krankheiten. Nicht zu übersehen war, dass Krankheit, Erschöpfung und Verletzungen zum alltäglichen Leben dieser Frauen gehörten. Medizinische Behandlung bestand v.a. aus Hausmitteln und billigen Medikamenten. Insbesondere letzteres führte dazu, dass viele Frauen starben. Gesellschaftlich gerechtfertigt wurde dieses mit einer sozialdarwinistischen Auffassung, nach der die Tüchtigen überleben, die Schwachen sterben.

Mit der Entdeckung des Bazillus wuchs die Angst vor Ansteckung bei den Armen, die zum Teil unter elendsten Bedingungen lebten. Augenfällig widerspricht diese Angst den Lehren vom Sozialdarwinismus, starben nun doch auch diejenigen, die bisher als die Starken galten. Die ArbeiterInnen und insbesondere die Frauen von Arbeitern wurden aktiv bekämpft, weil sie verantwortlich gemacht wurden als Herd der Ansteckung.

Die schichtspezifische Differenz bezüglich medizinischer Leistungen verringerte sich etwas durch die Ausbreitung des Gesundheitswesens, insbesondere durch die Zwangsmitgliedschaft in der gesetzlichen Krankenversicherung (vgl. Rodenstein 1984, S. 112). Anfang des 20. Jahrhunderts entstand eine Gesundheits-, Hygiene- und Sittlichkeitsbewegung. Ihr Hauptaktionsfeld war die Verfolgung von Prostitution als Überträger von Geschlechtskrankheit. Ziel war es, Angst zu schüren und das Ideal einer monogamen, ehelichen Sexualität durchzusetzen. Die Verfolgung richtete sich vor allem gegen die proletarische Frau, die in zeitgenössischen Darstellungen häufig gleichgesetzt wurde mit Prostitution. Heimlich wurden Prostituierte zwar viel besucht von den

„Herren“ der Mittel- und Oberschicht, öffentlich aber ebenso viel kriminalisiert und verdammt. Prostituierte wurden beschuldigt, Geschlechtskrankheiten zu verursachen und zu verbreiten. In der Gesundheits-, Hygiene- und Sittlichkeitsbewegung organisierten sich vor allem Männer der bürgerlichen Schicht. Sie vertraten zudem ein gesellschaftliches Bild, welches von einem gemeinsamen Volkskörper ausging. Anknüpfend an die dualistische Sichtweise der Aufklärung, die gesund und krank definierte, war Ziel dieses Volkskörpers, alles Kranke auszumerzen und Gesundes zu erhalten. Diese Sichtweise richtete sich gegen die (proletarische) Frau als Verkörperung des Kranken, aber auch gegen Behinderte und gegen Menschen aus anderen Kulturen, die der Deutschen untergeordnet betrachtet wurden. In dieser Zeit entwickelten sich Begriffe wie „Rassenhygiene“ und „Sozialhygiene“, letzterer Ausdruck wird auch heute noch von Behörden benutzt, wenn es um die Behandlung von Menschen mit Behinderungen geht.

Die gesellschaftliche Betrachtungsweise von Körpern, von Krankheit und nicht zuletzt von Frauen hat immer zu tun mit der Frage nach Machtinteressen. Die Sichtweise, die sich in der Aufklärung durchsetzte, hat auch heute noch enorme Auswirkungen auf unser Denken, auf die Art und Weise, wie in dieser Gesellschaft Zugangschancen verteilt sind und an welchen Linien Ausgrenzungen verlaufen. Geschlecht ist dabei eine Querschnittskategorie und eine zentrale soziale Dimension (vgl. Oechsle/Wetterau 2000, S. 11). Geschlecht wird dabei vor allem über den Körper vermittelt³, der Körper aber wird durch die soziale Ordnung ge- und überformt: „*Körper – ihre Ideale und ihre Erscheinungsformen – sind immer kulturelle Produkte, in denen sich soziale Verhältnisse, gesellschaftliche Arbeitsteilungen, Klassenunterschiede und Geschlechterunterschiede mediatisieren.*“ (Rose 1997, S. 125) Der Körper ist so Hauptaustragungsort von Macht. Gesellschaftliche Verhältnisse und insbesondere Diskriminierungen sind dabei auch persönlichkeitsbildend und müssen dementsprechend in Bildungsprozessen berücksichtigt werden.

Frauenbewegung

An der Frage nach gesellschaftlicher Machtverteilung setzt die zweite, neue Frauenbewegung mit ihren politischen Prämissen an. Entstanden ist sie aus Empörung darüber, dass die 68er Männer sich nicht viel „emanzipierter“ zeigten als das von ihnen kritisierte „Establishment“. Frauen sollten ihnen zufolge sowohl politisch aktiv sein, als auch die Reproduktion für Mann und Kinder garantieren. Aus dieser Erkenntnis entstand die Parole „Das Private ist politisch!“ Gemeint war, dass Zustände, wie sie im Privaten existieren, gesellschaftliche Missstände widerspiegeln. Politisches Handeln muss dementsprechend im Privaten ansetzen.

Erst die zweite Frauenbewegung bezeichnete sich als feministisch.⁴ Helwerth/Schwarz machen darauf aufmerksam, dass sich der Begriff einer eindeutigen Bestimmung entzieht, „sowohl, was die Analyse von Unterdrückung betrifft und die Konzeption von der Natur des Menschen als auch die Strategie für und die Perspektive von Befreiung.“ (Helwerth/ Schwarz 1995, S. 69) Vor allem ging es den Feministinnen um ein Infragestellen des Universalismus und des Absolutheitsanspruchs der traditionellen, männlich dominierten Theoriebildung. Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass es nicht ‚eine‘ feministische Theorie und Strategie geben kann. Dennoch kann als gemeinsames Ziel die individuelle Befreiung der Frau und die „*Erlangung einer gemeinsamen Macht als Frauen*“ (List 1986, S. 9) formuliert werden.

Innerhalb der Frauenbewegung entstanden zahlreiche Frauenprojekte, die es ermöglichten, eigene Orte für Frauen zu schaffen, Gewalt und Missbrauch öffentlich zu machen und feministische Denkansätze in Wissen-



Gartenlaube-Kalender 1915

schaft und Bildung zu verbreiten. Frauen wollten sich endlich befreien von der gesellschaftlich legitimierte Verfügung der Männer über den weiblichen Körper, die sich für sie ausdrückte in der Gesetzgebung zum § 218, in medizinischen Ansichten über den weiblichen Körper und der männlich geprägten Vorstellung von Gesundheit und Therapie.

Die in den siebziger Jahren entstandenen Selbsterfahrungsgruppen, orientiert an den consciousness raisings-groups in Amerika, dienten der Erkenntnis, der Reflexion und der Erfahrung gemeinsamer Stärke von Frauen. Der Parteilichkeits- bzw. Betroffenheitsansatz fokussierte auf die Subjektivität, die zugleich Ansatz und Mittel für feministische Bildungsarbeit war. Zentrales Prinzip der Selbsterfahrung war dabei eine Integration von Gefühlen und Wahrnehmung des eigenen Körpers in den Denkprozess. Ausgangspunkt waren die subjektiv erlebten Erfahrungen der Frauen, die in einen Zusammenhang gestellt wurden mit Strukturen des patriarchalen Gesellschaftssystems. „*Unsere Gefühle sollen uns zu Ideen hinleiten und von da aus zum Handeln. Unsere Gefühle sollen uns zu unserer Theorie führen, unsere Theorie zu unserem Handeln, unsere Gefühle über unser Handeln zu einer neuen Theorie.*“ (Linnhoff 1974, S. 26) Grundlage war die Erkenntnis, dass die Selbsterfahrung neben privaten auch politische Dimensionen enthielt.

Die Mitte der siebziger Jahre entstandenen feministischen Projekte dienten einerseits dem In-Gang-Setzen von Aufklärungs- und Befreiungsprozessen, andererseits waren sie aber auch geschützte Freiräume, durch die ein individueller Rückzug erschwert werden sollte. Frauen wurden als handelnde Subjekte wahrgenommen, die zwar objektiv unterdrückt wurden, aber auch als aktiv Tätige betrachtet wurden, die ihre eigene Befreiung in Gang setzten mussten. Daran schloss sich auch der feministische Diskurs über das Sich-Beziehen auf Gemeinsamkeiten von Frauen und das Erkennen in der anderen an. Dieses war zudem Maß für die Prozesse individueller Differenzierungen und für die Entwicklung einer weiblichen Subjektivität (vgl. Jung 1993, S. 29). Mit der Forderung ‚das Private ist politisch‘ sollte die Trennung zwischen Privatleben, dem Reproduktionsbereich, und gesellschaftlichem Leben, dem Produktionsbereich, als Unterdrückungselement einer unterdrückenden Herrschaftsstruktur entlarvt werden.

Selbst Jürgen Habermas bemerkte diesen offensiven Umgang: „*Der Kampf gegen patriarchalische Unterdrückung und für die Einlösung eines Versprechens, das in den anerkannten universalistischen Grundlagen von Moral und Recht seit langem verankert ist, verleiht dem Feminismus die Schubkraft einer offensiven Bewegung, während alle übrigen Bewegungen einen eher defensiven Charakter haben.*“ (Habermas 1981, S. 578)

Zentrale Ziele dieser Frauenbewegung und der damit verbundenen Frauenbildung waren die Entwicklung von Solidarität, der Abbau von Konkurrenz und die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls.

Ab 1973/74 entstanden in bestehenden Frauenzentren Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Themenbereichen: therapeutische, medizinische und psychosoziale Beratungsgruppen, Selbsthilfegruppen, Aktionsgruppen zum § 218, Selbsterfahrungsgruppen, Initiativgruppen gegen Gewalt (vgl. Chrysanthou u.a. 1993, S. 12). Es entstanden Projekte wie die Frauengesundheitszentren, Frauenselbsthilfe, Frauenbuchläden, Frauenhäuser und FrauenNotrufe.

Das Selbstverständnis dieser neuen Bewegung charakterisieren vor allem Begriffe wie Selbsterfahrung, Selbstbestimmung, Autonomie sowie Betroffenheit bzw. Parteilichkeit. Unter *Selbstbestimmung* ist die Wiederaaneignung des eigenen Körpers, die Wiederentdeckung weiblicher Lust und die Ablehnung jeglicher Fremdbestimmung – auch durch die (Schul-)Medizin zu verstehen (ebd. S. 13).

Autonomie bedeutet in diesem Sinne die Unabhängigkeit von patriarchalen Machtstrukturen, die Eigenständigkeit und kritische Distanz gegenüber Institutionen des Staates, der Wirtschaft und von politischen Parteien sowie die Entwicklung von eigenen Standpunkten, mit denen auch auf die Gesellschaft Einfluss genommen werden soll.

Betroffenheit und *Parteilichkeit* bedeuten das Ernstnehmen von Befindlichkeiten und Interessen von Frauen. Für den Gesundheitsbereich heißt das darüber hinaus, dass es keine Expertinnen und Ratsuchende im klassischen Sinne geben soll, sondern Austausch von Erfahrungen unter Frauen, das „gemeinsame Experiment“ (ebd. S. 12). Nicht zuletzt bedeutet Parteilichkeit auch die eindeutige Parteinahme von Frauen für Frauen.

Frauen, „gesundheit“

Ziel der Frauengesundheitsbewegung war es, Körper und Körperlichkeit in einen feministischen Kontext zu stellen und aktive Formen des Umgangs mit dem Körper zu finden. Am Anfang stand die vaginale Selbstuntersuchung, die aus den USA kam. Viele Frauen entdeckten ihre „Innensicht“, sahen das Innere ihrer Scheide zum ersten Mal, wagten es, sich zu berühren. Der Zyklus konnte genauer beobachtet werden, Frauen gewannen dadurch an Unabhängigkeit, waren eigenmächtiger im Umgang mit dem eigenen Körper, konnten sich selbst mit alternativen Heilmethoden behandeln.

In den USA, in der BRD, in Großbritannien, der Schweiz und den Niederlanden entstanden Frauengesundheitszentren (FGZ). Sie waren u.a. Beratungseinrichtungen, nahmen aber auch Abtreibungen vor und betreuten Hausgeburten.

Dort fanden Diskussionen über Zwangsheterosexualität als herrschende Norm statt. Ein weiterer Kernpunkt war der Kampf gegen die Pharmaindustrie insbesondere aufgrund der Vergabe und dem Gewinn an künstlichen Hormonen. In diesen FGZ wurden alte Verhütungsmittel wie z.B. die Portiokappe neu entdeckt und der Umgang vermittelt. Frauen problematisierten den Krankheitsbegriff und die „scheinbare weibliche Anfälligkeit“ von Krankheiten. Sie thematisierten die gesellschaftliche Zurichtung von Frauen als Hintergrund für den Krankheitsbegriff.

Für sie bestand diese Zurichtung vor allem in der Trennung von Körper, Seele und Geist, ein Modell, welches ein Resultat der Aufklärung war. Diese Trennung hat aber weitreichende Konsequenzen:

- a) Die Trennung in ICH (Subjekt) und KÖRPER (Objekt)
- b) Ein mechanisches Verständnis vom Körper, welcher in Teilen austauschbar ist.

Folge dieser Trennung ist eine Normierung des menschlichen Körpers. Für Frauen stellt sich die (Körper-)Realität folgendermaßen dar: sie werden vor allem über ihren Körper wahrgenommen, woran insbesondere die Werbung, Kosmetik- und Pharmaindustrie Millionen verdienen. Mit dieser Außensicht auf den Körper einher geht eine Bewertung nicht nur dieses Körpers, sondern eine Bewertung als Frau. Auch Frauen betrachten sich und ihren Körper von außen. Sie zerlegen ihn in lauter Einzelteile und begutachten diese. In vielen existiert die Vorstellung, ohne „richtigen“ Körper sei vieles im Leben nicht erreichbar.

Veränderungen des Körpers im Laufe der Zeit zwingen zu immer neuen Auseinandersetzungen mit der eigenen Identität. Diese ist dadurch von einer hohen Instabilität gekennzeichnet, woran letztlich insbesondere die Medizin verdient (ca. 80 % der KundInnen der Schönheitsindustrie sind Frauen!). Dieses verhindert, einen eigenen, positiven Zugang zum Körper und zur Körperidentität zu finden. Nach wie vor sind viele weibliche Körperteile schambesetzt: Schamlippe, Schambein, Schamhaar. Frauen berühren sich nicht selber, kennen ihren Körper kaum. Dieser Körper mit seinen Gerüchen und Säften wird als ekelhaft, schmutzig, abstoßend und unangenehm empfunden. Körperliche Vorgänge werden vielfach tabuisiert (die Menstruation hat „sicher und diskret“ zu sein). Die Brust wird gleichgesetzt mit der Gefahr von Brustkrebs, ein positives Verhältnis ist dadurch sehr schwer aufzubauen. Mädchen und Frauen sind einer Medikalisation nicht nur im Krankheitsfall ausgesetzt, angefangen bei Enthhaarungscremes über die Antifaltencreme bis hin zu künstlichen Hormonen. Ein profitables Geschäft für die Pharmaindustrie! Frauen gehen öfter zu ÄrztInnen als Männer, bekommen mehr Medikamente verschrieben, zahlen höhere Krankenkassenbeiträge, gehen häufiger zu Beratungsstellen und sind eher bereit zu therapeutischer Behandlung (vgl.



Nuber 1989, S. 7, Helfferich 1989, Sonntag/Gerdes 1992). Die Medikalisierung von „Frauenleiden“ setzt etwa im Alter zwischen 14 bis 16 Jahren ein. ÄrztInnen verschreiben ab der Geschlechtsreife geschlechtsspezifisch (z.B. bei Konzentrationsschwäche bekommen eher Mädchen Medikamente verschrieben). Dieser Trend nimmt im Alter weiter zu: ab dem 15. Lebensjahr gehen Frauen etwa 50 % häufiger zur/m ÄrztIn als Männer. Viele beklagte Beschwerden von Frauen wie Kopfschmerzen, Ermüdung, Kreislaufbeschwerden werden mit „Befindlichkeitsstörungen“ umschrieben und dementsprechend zwar nicht ernst genommen, aber medikalisiert. Von 100 Personen, die regelmäßig Schmerzmittel nehmen, sind 70 Frauen. Das birgt enorme gesundheitliche Risiken v.a. Nierenfunktionsstörungen. Doppelt so viele Frauen wie Männer nehmen Schlafmittel. Insgesamt bekommen Frauen doppelt so häufig Medikamente verschrieben wie Männer. Normale Vorgänge im weiblichen Körper werden nach wie vor zu Krankheiten erklärt, wie Menstruation, Schwangerschaft und Geburt.

Frauengesundheitsbildung

Seit der neuen Frauenbewegung gibt es auch feministische Frauengesundheitsbildung. Vor allem Frauengesundheitszentren sind dabei die Orte, in denen diese Bildung stattfindet.

Die Gründerinnen des Göttinger FGZ benennen in ihrer Dokumentation zum 10jährigen Bestehen 1989 vier Faktoren als wesentlich zur Entstehung:

1. die Pathologisierung natürlicher Körperfunktionen
2. das Krankheitsverhalten von Frauen
3. die Unklarheit der Frauenrolle angesichts wandelnder Anforderungen an Frauen
4. die gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen

Die FGZ waren in ihrer Ausrichtung immer sehr verschieden: in einigen stand mehr die politische, in anderen mehr therapeutische, in wieder anderen eine mehr spirituelle Dimension im Vordergrund.

Inzwischen hat sich die damals vor allem als politisches Engagement und politisches Ehrenamt verstandene Arbeit gewandelt hin zu bezahlten Arbeitsplätzen. Dieses war eine Konsequenz aus der Sichtweise, dass Frauen nicht länger bereit waren, nach wie vor die unbezahlte, ehrenamtliche Arbeit der Gesellschaft zu leisten. Dieses hat aber zur Folge, dass Frauen häufig auch nicht länger bereit sind, materielle Nachteile in Kauf zu nehmen, um in FGZ zu arbeiten. Bezahlung wurde nun auch als Wertschätzung der eigenen Arbeit betrachtet. Die Göttinger FGZ-Frauen bringen es 1989 folgendermaßen auf den Punkt: „Ehrenamtliche soziale Arbeit kann keine emanzipatorische Frauenarbeit sein!“

Gesundheitsbildung ist immer auch Volksbildung. Ein weiteres zentrales Feld ist demnach die Aufklärung der Öffentlichkeit. Gesellschaftliche Auseinandersetzungsprozesse sollen initiiert und beeinflusst werden.⁵ Gesundheitsbildung will Frauen dazu anregen, sich mit sich, ihrem Körper, anderen Frauen und letztlich natürlich auch der Gesellschaft auseinander zu setzen, will Emanzipationsprozesse der einzelnen Frauen anstoßen und zu gesellschaftsverändernden Prozessen ermutigen. Hier haben die unterschiedlichen Erfahrungen der einzelnen Frau einen Raum, fernab von Be- und Entwertungen ihrer persönlichen Geschichte. Dabei sollen individuelle Schuldzuweisungen und Übernahme der Opferrolle verhindert werden.

Die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen von Klientinnen bedeutet, sie ernst zu nehmen und ihnen Gestaltungsraum zur Verfügung zu stellen. Für die politische Gesundheitsbildung heißt das, die Frauen als Gestalterin ihres Aufklärungsprozesses mit ihrem eigenen Tempo, mit ihren eigenen Themen zu sehen und eigene Intentionen wenn nötig in den Hintergrund zu stellen. Frauen sind Subjekte ihres eigenen Emanzipationsprozesses.

Kommunikation und Auseinandersetzung stehen im Zentrum jeglicher feministischer Bildungsarbeit, also auch der Gesundheitsbildung. Das bedeutet, nicht das Ergebnis ist primär wichtig, nicht die reale Umsetzung von politisch handlungsfähigen Subjekten ist als ‚Lernkontrolle‘ von Bedeutung. Im Vordergrund steht der persönliche Prozess.

Frauengesundheitsbildung soll Möglichkeiten des solidarischen Handelns mit Frauen eröffnen. Solidarität kann sich aber nicht nur auf die Erfahrungen des gemeinsamen Leidens und aufgrund einer gemeinsamen

„Rapunzel“ bietet neue Kurse
Herbst-/Winterprogramm im Frauengesundheitsladen

Göttingen (Göt). Mit einem Informationsabend am Montag, 13. Oktober, kündigt der Frauengesundheitsladen „Rapunzel“ sein Herbst-/Winterprogramm an. In der Prinzenstraße 39a berichten die Mitarbeiterinnen von „Rapunzel“ ab 20 Uhr über ihre Arbeit und das geplante Kursprogramm.

An drei Tagen in der Woche können sich Frauen bei „Rapunzel“ beraten lassen. Während der Öffnungszeiten, dienstags und donnerstags von zehn bis 13 Uhr und mittwochs von 16 bis 19 Uhr, gibt es Infos und Beratungen zu alternativen Heilmethoden.

Für die intensive Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen oder Krankheiten bieten die Rapunzel-Frauen mehrmalige Einzelberatungen an.

Im Oktober stehen drei Veranstaltungen auf dem Programm des Frauengesundheitsladens. Am Mittwoch, 15. Oktober, um 20 Uhr, geht es um „Verhältnis - Frucht statt Last“. Über die richtige Ernährung von Säuglingen und Kleinkindern können sich Eltern am selben Tag ab 9.30 Uhr informieren. Um ein weiteres Ernährungsthema geht es am Dienstag, 21. Oktober, um 20 Uhr: Über die Stärkung der körpereigenen

Abwehr, insbesondere nach Tschernobyl, referiert Elke Bartschek.

Das Kursprogramm von Rapunzel hat in diesem Jahr neben den schon mehrmals durchgeführten Massagekursen, Selbsthilfe-, Schwangerschafts- und Mütterkursen auch neue Themen parat: Am Mittwoch, 22. Oktober, beginnt ein Seminar für Frauen mit Menstruationsbeschwerden.

Ebenfalls neu im Rapunzel-Angebot ist der „Gesprächskreis für Frauen in den Wechseljahren“. Er beginnt am Donnerstag, 30. Oktober, um 20 Uhr. Für das kommende Jahr bereitet der Frauengesundheitsladen eine Mädchen-Gruppe vor - Interessierte sollten sich während der Beratungszeiten melden. Kurzanmeldungen und weitere Informationen bei Rapunzel unter Telefon 48 45 30.

sozialen Situation herstellen, sondern bedarf eines Bewusstseins der Unterschiede, des „*Trennenden im Konkreten*“ (Tutschner 1992, S. 276).⁶

Dabei müssen Frauen lernen, ihre eigenen Interessen, ihre Entscheidungen zu artikulieren und ihren persönlichen Weg zur „Heilung“ selbstverantwortlich zu organisieren. Diese Entwicklung von Handlungskompetenzen in bezug auf sich und ihren Körper ist wohl als zentralstes Anliegen einer Frauengesundheitsbildung zu sehen. Die Frauen sollen einen Zugang zu sich selbst, zu einer Akzeptanz ihrer Einzigartigkeit und zu dem Annehmen der Persönlichkeit finden.

Was das Politische an Frauengesundheitsbildung heute?

In Selbstdarstellungen des FGZ Göttingen ist die Rede von „Eigen-Macht“, die Frauen wieder erlangen sollen, von „frauenspezifischer Sichtweise“, mit der beraten wird, von einem „ganzheitlichen Gesundheitsansatz“, der Körper, Geist und Seele vereinbaren sollte und von einer „kritischen Auseinandersetzung mit den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen“. Doch: Das „Gemeinsame“ als politisches Subjekt der Bewegung ist brüchig geworden. Zum Glück wird heute eine größere Bandbreite an dem „So-sein“ dieser Subjekte möglich. Gleichzeitig ist es aber auch schwieriger, von einem gemeinsamen politischen Interesse von Frauen zu sprechen.

Dennoch bleibt die Frage, inwieweit die Frauengesundheitsbildung nicht auch einer biologistischen Sichtweise verfällt, indem sie sich bewusst und positiv nicht nur auf einen weiblichen Körper, sondern ebenso auf eine weibliche Identität beruft. Die heutige Frauenforschung geht nicht mehr von einer ‚weiblichen‘ bzw. ‚männlichen‘ Identität aus, die aus einer Form geschlechtsspezifischer Sozialisation entspringt, sondern diese wird als dynamischer Prozess verstanden, der vielfältige Ebenen der Geschlechterverhältnisse berücksichtigt. Nicht zuletzt die Dekonstruktivistinnen haben gezeigt, dass eine vielfältigere Lebens- und Identitätsweise als eine weibliche bzw. eine männliche nicht nur denkbar, sondern auch möglich ist. Eine Frauengesundheitsbildung, die sich aber nach wie vor auf solche Kategorien bezieht, bleibt dem dualistischen Denken der Aufklärung verhaftet, begrenzt Frauen in ihrem Dasein und ist letztendlich antiemanzipatorisch.

Eine feministische Politische (Gesundheits-)Bildung muss sich auch auseinander setzen mit einer Kritik an der geschlechtsspezifischen Sozialisation als Ausgangsbedingung dafür, dass Frauen angeblich ‚weibliche‘ Eigenschaften und ‚Wesensmerkmale‘ verinnerlichen und damit die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung als Folge dieser ‚natürlichen‘ Differenz akzeptieren. Das Aneignen von Wissen muss als Aufbruch zur Veränderung gesehen werden. Dabei stehen im Vordergrund radikale Träume einer herrschaftsfreien Gesellschaft.

Angesichts der zunehmenden Vereinzelung von Frauen und Individualisierung, ist es notwendig, kollektive Orte zu schaffen, an denen sich Frauen treffen und austauschen können. An diesen Orten muss Solidarität Praxis werden können und hier müssen Frauen sich stärken können, um „draußen“ Veränderungen leben zu können.

Häufig ist von einem roll back im Geschlechterverhältnis die Rede. Ich denke, dieser Begriff ist so nicht richtig. Nichts rollt zurück, obwohl tatsächlich in vielen Bereichen eine Traditionalisierung der Geschlechterrollen voranschreitet. Gepaart mit einem ausgeprägten Antifeminismus bei vielen Mädchen und jungen Frauen, einer Desillusionierung von frauenbewegten Frauen und einer fehlenden Basis in der Frauenbewegung selbst, könnte man die Zukunft von Politischer Frauenbildung eher düster prognostizieren. Aber wie so oft ist auch dieses eine Frage der Perspektive. Es heißt nämlich auch, dass eine Bildung, welche Frauen dazu anregt, selbstbestimmt in der Gesellschaft zu agieren und Subjekt zu sein, in jeder Gesellschaft zu jeder Zeit und an jedem Ort notwendig ist.

Literatur

- Anselm**, Sigrun u.a.: Theorien weiblicher Subjektivität. Frankfurt a.M. 1985
- Bilden**, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991
- Chrysanthou**, Traude/ **Markert**, Katharina/ **Missal**, Jutta/ **Peterssen**, Anke/ **Rieger**, Renate: Der Widerspenstigen Lähmung? Frauenprojektegeschichte gegen den Strich gebürstet. In: Rieger, Renate (Hrsg.): Der Widerspenstigen Lähmung? Frauenprojekte zwischen Autonomie und Anpassung. Frankfurt a.M./New York 1993
- Ehrenreich**, Barbara/ **English**, Deidre: Zur Krankheit gezwungen. München 1976
- Feministisches Frauengesundheitszentrum** Nürnberg e.V.: Grundlagen, Erfahrungen, Ideen. Nürnberg 1992
- Habermas**, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2. Frankfurt a.M. 1981
- Helfferrich**, Cornelia: Geschlechterverhältnisse und die „soziale Verwendung des Körpers“ in der Jugend. Eine sozial-epidemiologische Reanalyse. Freiburg 1989
- Helwerth**, Ulrike/ **Schwarz**, Gislinde: Von Muttis und Emanzen. Feministinnen in Ost- und Westdeutschland. Frankfurt a.M. 1995
- Jung**, Dörthe: Das Experiment Frauenbewegung – Strukturen der politischen Praxis von Frauen. In: Rieger, Renate (Hrsg.): Der Widerspenstigen Lähmung? Frauenprojekte zwischen Autonomie und Anpassung, Frankfurt a.M. 1993
- Kolk**, Sylvia: Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht. Ein Befreiungsweg im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Bielefeld 1994
- Linnhoff**, Ursula: Die Neue Frauenbewegung. USA – Europa seit 1968. Köln 1974
- List**, Elisabeth: Denkverhältnisse. Feminismus als Kritik. In: Elisabeth List/ Herlinde Studer (Hrsg.): Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. Frankfurt a.M. 1989, S. 7-33
- Lorde**, Adrey: Sister Outsider. Essays and Speeches. New York 1984
- Möbius**, Paul Julius: Geschlecht und Entartung. Halle a.S. 1903
- Nuber**, Ursula: Vorwort. In: Redaktion der Psychologie Heute (Hrsg.): Frauen und Gesundheit, Thema: Körper und Psyche. Weinheim/Basel 1989
- Oechsle**, Mechthild/ **Wetterau**, Karin: Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten. Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren. In: dies. (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000
- Richter**, Dagmar: Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen 2000
- Rodenstein**, Marianne: Somatische Kultur und Gebärpolitik. Tendenzen in der Gesundheitspolitik für Frauen; in: Kickbusch u.a. (Hrsg.): Die armen Frauen. Frauen und Sozialpolitik. Frankfurt a.M. 1984
- Rose**, Lotte: Körperästhetik im Wandel. Versprotung und Entmütterlichung des Körpers in den Weiblichkeitsidealen der Risikogesellschaft. In: Dölling, Irene/ Kraiss, Beate: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M. 1997
- Sonntag**, Ute/ **Gerdes**, Ursel: Frauen – das kranke Geschlecht. In: dies. (Hrsg.): Frau und Gesundheit. Oldenburg 1992
- Tutschner**, Roland: Von Marx zu Habermas? Neue politische Orientierungen in der politisch-kulturellen Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung. Bremen 1992

Weininger, Otto: Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung, ND München 1980

Wellie, Birgit: „Feminismus“ als neue Grundlegung Politischer Bildung?: Anregung zum Überdenken falscher Fronten. Hamburg 1995

Anmerkungen

- 1 Petzold, zitiert nach Feministisches Frauengesundheitszentrum Nürnberg 1992, S. 51
- 2 In Göttingen erlangte das sog. „Accouchierhaus“ traurige Berühmtheit, wurden hier doch im Zuge der Verwissenschaftlichung gynäkologischer Bereiche viele Forschungen getätigt, die zunächst viel Leid hervorriefen. Das Accouchierhaus war ein Armenhospital, bestimmt für die Ausbildung von Hebammen und Studenten. An Armen wurden auch die Forschungen getätigt, hatten diese doch keine Wahl, in ein anderes Krankenhaus zu gehen. Die wissenschaftlichen Errungenschaften werden gerne auch von der Universität Göttingen erwähnt, nicht jedoch die Umstände, unter denen geforscht wurde. So wurde die Geburtszange dort entwickelt. Unter Friedrich Benjamin Osiander (1792 – 1822) nahm die Zangengeburt eine zahlenmäßige Größe von 40 % aller Geburten im Göttinger Accouchierhaus ein. Bei diesen „geburthilfflichen“ Forschungen wurde jedoch bei mehreren hundert Babies der Kopf abgerissen bzw. ihr Schädel zerdrückt.
- 3 Auf die sex/gender-Diskussion wird in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen.
- 4 Diesen Begriff machte als erster Charles Fourier (1772 – 1837) in seinen Schriften populär. Dabei diente der Begriff als Gradmesser zur Betrachtung der Gesellschaft, um auszudrücken, welchen Stellenwert Frauen in dieser einnehmen. Vgl. Kolk 1994, S. 21
- 5 So ist sie eine wichtige Stimme in den aktuellen Diskussionen um Gen- und Reproduktionstechnik. Außerdem hat sie massive Kritik an den Screening-Projekten zur Früherkennung von Brustkrebs geäußert, die längst nicht mehr überhört werden kann.
- 6 Dabei soll auch eine Homogenisierung von Frauen, wie sie Lorde kritisierte, verhindert werden: „By and large within the women’s movement today, white women focus upon their oppression as women and ignore differences of race, sexual preferences, class and age. There is a pretense to a homogeneity of experience covered by the word sisterhood that does not in fact exist.“ (Lorde 1984, S. 116)



Über Bildungsarbeit Gender in den Mainstream bringen - *Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern*

Marion Wartumjan

Die Frage des Verhältnisses der Geschlechter ist heute eine wichtige und grundsätzliche gesellschaftspolitische Frage und zugleich eine Herausforderung für die Weiterbildung. Die Wahrnehmung, Akzeptanz und Bearbeitung von Geschlechterdifferenzen als sozial geprägte Unterschiede trägt zur Gestaltung einer humanen und gleichberechtigten Gesellschaft bei. Unterschiedliche Sichtweisen und Verhaltensmuster von Frauen und Männern, unterschiedliche Bewertung von „männlichen“ und „weiblichen“ Tätigkeiten, gesellschaftliche Arbeitsteilung prägen das Kommunikations-, Interaktions- und Lernverhalten von Frauen und Männern. Trotzdem gibt sich Bildung im Allgemeinen geschlechtsneutral. Ergebnisse der Geschlechterforschung bleiben noch weitgehend unberücksichtigt und werden zur professionellen Selbstreflexion wenig genutzt.

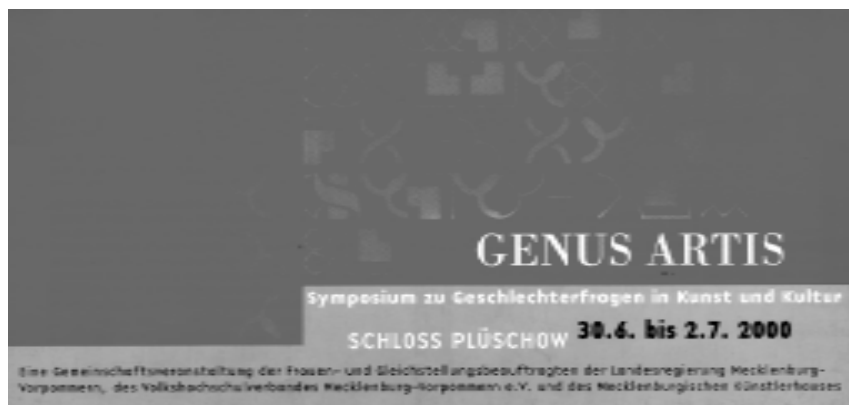
Der Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e.V. geht in seiner mittlerweile kontinuierlichen Arbeit in diesem Bereich von der Prämisse aus, dass das Thema Gleichstellung von Frauen und Männern nicht in eine Ecke von Selbsterfahrungsgruppen gehört, sondern eine gesellschaftspolitische Herausforderung ist, der sich vor allen Dingen Bildung und Weiterbildung mit zeitgemäßen Konzepten stellen müssen. Diese Position und die sich daraus ergebenden Handlungsansätze machen den Verband und die Volkshochschule in Mecklenburg-Vorpommern auf Landes- und kommunaler Ebene zu wichtigen Partnern von Politik, Verwaltung und zahlreichen Organisationen.

Die oben benannte Prämisse und Positionierung ist das Ergebnis einer bereits seit 1998 beharrlich verfolgten Strategie zur Implementierung der Genderperspektive in Lern- und Qualifizierungsprozesse. Diese zielt darauf, Blockaden abzubauen und zu sensibilisieren, den Dialog um den geschlechtergerechten Ansatz anzuregen, den geschlechtergerechten Ansatz in die Bildungsgestaltung zu integrieren, Fragestellungen zur gesellschaftlichen Entwicklung, nach verantwortlicher Gestaltung durch Frauen und Männer zu thematisieren, Frauenförderung zu praktizieren und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung zu ziehen. Die Strategie wird in Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen verfolgt.

Sowohl für den Binnen- als auch den Außenbereich wurden träger- und bildungsbereichsübergreifend Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt bzw. Lernprozesse organisiert. So z.B. Fortbildungen und Tagungen für hauptamtlich pädagogisch Beschäftigte an Volkshochschulen, KursleiterInnen sowie TeilnehmerInnen an Kursen zu folgenden Themenstellungen:

Zur Gleichstellungssituation in Mecklenburg-Vorpommern (1998) Zum Lern- und Kommunikationsverhalten von Mädchen und Jungen (1999) Frauenpolitische Fortbildungsreihe „Nichts vergessen und einiges dazugelehrt“. Frauenpolitische Bildung im Kontext des Einheitsprozesses in Zusammenarbeit mit dem Landesverband der VHS Schleswig-Holsteins (2000)

Die landesweite Tagung „Geschlechtergerechte Bildungsarbeit - (k)ein Thema für Mecklenburg-Vorpommern (2000) sowie das internationale Symposium zu Geschlechterfragen in Kunst, Kultur und kultureller Bildung Genus artis, das in Zusammenarbeit mit der Gleichstellungsbeauftragten der Landesregierung und dem Mecklenburgischen Künstlerhaus Schloss Plüschow konzipiert und durchgeführt wurde, zeigten, welche Möglich-



keiten vernetztes bildungsträgerübergreifendes Arbeiten für die Implementierung der Geschlechterperspektive bietet.

Das Bundesmodellprojekt „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung – Neue Integrationsansätze in der Jugend- und Erwachsenenbildung“ (01.04.2000 – 31.03.2005) bietet mit seinem Themenfeld zur Geschlechtergerechten Weiterbildung Möglichkeiten, den strategischen Ansatz, die Genderperspektive bei der Planung, Beantragung und Durchführung von neuen Projekten konsequenter als bisher zu berücksichtigen, nachhaltig zu verfolgen. So gelang es, den Gender Mainstream-Ansatz in das aus diesem Modellversuch heraus konzipierte EU-Projekt „Living with conflict - Mit Konflikten leben“, das die Erstellung einer virtuellen Lernumgebung zum Ziel hat, zu integrieren.

Des Weiteren wurde die Arbeit innerhalb des Themenfeldes „Geschlechtergerechte Weiterbildung“ dazu genutzt, einen Gender Mainstreaming-Prozess an der Volkshochschule der Hansestadt Greifswald und in der Kommune Greifswald zu begleiten und die Erfahrungen für andere Volkshochschulen und deren kommunale Träger nutzbar zu machen.

Wie die Volkshochschule Greifswald versucht, einen Gendermainstreamprozess zu initiieren

Gender Mainstreaming besteht in der Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von Entscheidungsprozessen in allen Politikbereichen und Arbeitsbereichen einer Organisation. Das Ziel von Gender Mainstreaming ist es, in allen Entscheidungsprozessen die Perspektive des Geschlechterverhältnisses einzubeziehen und alle Entscheidungsprozesse für die Gleichstellung der Geschlechter nutzbar zu machen. Nimmt man das Prinzip des Gender Mainstreaming ernst, so bedeutet es eine Innovation in Entwicklungsprozessen von Organisationen. Vom Ansatz her entspricht das Prinzip des Gender Mainstreaming der Idee der Querschnittspolitik: Die Chancengleichheit der Geschlechter lässt sich nur herstellen, wenn dieses Ziel in allen Politikbereichen angestrebt wird. Das Gender Mainstreaming Prinzip konkretisiert dieses Ziel jedoch durch einen klaren Bezug auf die Entscheidungsprozesse in Organisationen.

Weiterbildungsarbeit kann entscheidend dazu beitragen, dass „Gender in den Mainstream kommt“. Sie kann Konzepte erläutern, Argumente bieten und Praxisbeispiele zu dieser EU-Strategie publik machen. Der Gender Mainstreaming-Ansatz wird für die Gestaltung des Arbeitsprozesses sowie der Arbeitsformen genutzt. Ziel ist es dabei, die unterschiedlichen Realitäten beider Geschlechter zu thematisieren und an konkreten Beispielen die gemeinsamen und unterschiedlichen Interessenlagen von Frauen und Männern herauszuarbeiten.

Im Greifswalder Vorhaben wird davon ausgegangen, dass für die Weiterbildung ein Prozess der Sensibilisierung und des Umdenkens angesagt ist, wenn sie mit der Genderperspektive Bildung gestalten will. Weiterbildung hat ein Bewusstsein dafür geschaffen, wie die geschlechterhierarchische Spaltung in den verschiedenen öffentlichen wie privaten Lebensbereichen wirksam ist. Das bezieht sich auch auf die Weiterbildung selbst, z.B. in der Wertehierarchie der Angebotsbereiche und den darin vermittelten Kompetenzen. Weiterbildung muss in die Bearbeitung möglichst aller Themen und Inhalte die Genderperspektive aufnehmen, um eine vermeintliche geschlechterneutrale Sichtweise zu überwinden.

Eine solche Perspektive macht spezifische Angebote der Frauen- und Männerbildung nicht überflüssig, sie eröffnet für diese aber einen übergreifenden Zusammenhang. Darüber hinaus kann sie den Dialog der Geschlechter erleichtern und dadurch Frauen- und Männeransichten für Zukunftsentwicklungen sichtbar machen. Dabei muss sich Bildungsarbeit der eigenen Grenzen bewusst sein, aber auch die Chancen nutzen, zur Überwindung gesellschaftlicher Spaltungsmuster viele gesellschaftliche Akteure zu gewinnen.

Im April und Juni 2001 fanden an der Volkshochschule Greifswald Arbeitsgespräche zwischen der Volkshochschulleiterin, der VHS-Verbands-Geschäftsstelle und der kommunalen Gleichstellungsbeauftragten statt, die von ersten Überlegungen zu einem zu initiiierenden Gender Mainstream-Prozess bestimmt wurden. Für unabdingbar und gleichzeitig eine große Chance hielten die Beteiligten des Vorhabens die Bereitschaft der gesellschaftlichen Akteure der Kommune Greifswald, den angestrebten Prozess mitzugestalten.

Dazu wurde mit dem Oberbürgermeister der Hansestadt Greifswald am 5. September 2001 ein Arbeitsgespräch geführt, das dem Informationstausch und der gegenseitigen Verständigung über Zielvorstellungen und erste Arbeitsschritte diene. Dem Vorschlag des Oberbürgermeisters folgend wurde das Vorhaben durch die kommunale Gleichstellungsbeauftragte im Senat vorgestellt und in der Kommune Greifswald zu einer Einführungsveranstaltung mit Gender Mainstream-Experten/-innen am 23.04.2002 eingeladen.

Noch im Herbstsemester 2001 fanden ein Einführungsworkshop zum Gender Mainstreaming mit den hauptamtlich pädagogisch Beschäftigten der Volkshochschule Greifswald, sowie ein Workshop zu „Sprache und Geschlecht“ mit den Partnern aus Schottland und Schweden aus dem Projekt zur „Interkulturellen Bildung“ statt. Bei der Weiterentwicklung dieses Prozesses sollen die fachlichen und finanziellen Ressourcen im Land Mecklenburg-Vorpommern, wie z.B. die Universität Greifswald, die Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung, das Frauenbildungsnetz Mecklenburg-Vorpommern, die Landeszentrale für politische Bildung offensiv genutzt werden. Die Ergebnisse sollen auf Landes- wie auf Bundesebene dargestellt und verallgemeinert werden.

Die ersten Erfahrungen dieses Ansatzes offenbaren folgende Problematik und einen sich daraus ergebenden Handlungsbedarf für die Implementierung eines kommunalen Gender Mainstream-Prozesses:

Einführende Veranstaltungen zum Politikinstrumentarium auf allen Ebenen einer Kommune stellen einen ersten, einleitenden, sensibilisierenden Schritt dar, auf den ein konzeptionell vorbereiteter, den Bedingungen der beteiligten Einrichtungen und Personen entsprechend langfristig angelegter Lern- und Organisationsentwicklungsprozess folgen muss.

Dafür ist es besonders notwendig, praxisnahe, auf die Fachkompetenzen der beteiligten Personen abgestimmte Module zu entwickeln, zu erproben, zu verstetigen und zu transferieren und parallel dazu, entsprechende Organisationsentwicklungsprozesse der beteiligten Einrichtungen einzuleiten.

Die bisher durchgeführten Maßnahmen, auch viele der auf Landesebene durchgeführten Einführungsveranstaltungen, beschränken sich auf die Vermittlung des Gender Mainstream-Ansatzes und die Darstellung von einigen wenigen Praxisbeispielen.

Wie erste Greifswalder Erfahrungen transferiert werden können

Durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Ideenwettbewerb des Ministeriums für Arbeit und Bau des Landes Mecklenburg-Vorpommern zur Implementierung von Gender Mainstreaming bietet sich nunmehr die finanzielle und personelle Möglichkeit, die ersten Greifswalder Erfahrungen zu transferieren und die konzeptionellen Ansätze weiterzuentwickeln: In drei ausgewählten Kommunen sollen in Begleitung durch den Volkshochschul-



verband Mecklenburg-Vorpommern und durch Moderation, Steuerung und Begleitung des Prozesses durch die jeweilige Volkshochschule in enger Kooperation mit kommunalen Gleichstellungsbeauftragten und kompetenten Partnerinnen auf regionaler, Landes- und Bundesebene Gender Mainstream-Prozesse initiiert, konzeptionell und organisatorisch unter Nutzung neuer Lehr- und Lernformen vorbereitet und durchgeführt werden. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Entwicklung praxisnaher Module für Gender Mainstream-Prozesse für einzelne Organisationseinheiten einer Kommune gelegt und für deren Transfer in das Land Mecklenburg-Vorpommern durch die Einbindung in existierende Netzwerke gesorgt (z.B. in das „Offenen Lernnetzwerk zur Beförderung einer lebenslangen kontinuierlichen Lernbiographie unter Berücksichtigung bildungsferner und bildungsbenachteiligter Gruppen“ im Rahmen des Bundesprogramms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ in der Region Ostvorpommern, Greifswald, Uecker-Randow).

Parallel dazu soll in den beteiligten Volkshochschulen und in der Verbandsgeschäftsstelle durch die Realisierung des Gender Mainstream-Ansatzes ein Organisationsentwicklungsprozess durchgeführt werden. Innerhalb der beschriebenen Vorhaben betrachten sich die beteiligten Einrichtungen und Organisationseinheiten als lernende Organisationen. Unter den Aspekten einer neuen Lernkultur soll der Prozess durch offene teilnehmerbezogene Lernformen konzipiert und realisiert werden.

Kontinuierliches, beharrliches Arbeiten mit klaren strategischen Ansätzen zeigt, welche neuen Lern- und Gestaltungsräume die Genderperspektive bietet.



Tagung zur geschlechtergerechten Weiterbildung in Schwerin

Literatur zur Frauen- und Mädchenbildungsarbeit 1995 – 2004

Karin Derichs-Kunstmann

- Allendorf**, Annette: Vernetzung(t)räume: Organisationsmodelle von Frauennetzwerken. In: Sturm, Gabriele/ Schachtner, Christina/ Rausch, Renate/ Maltry, Karola (Hrsg.): Zukunfts(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess. Königstein/Taunus 2001, S. 102-119
- Altemeier**, Inge/ **Schrader**, Barbara: „Wozu brauchst Du denn Abitur?!“ Erfahrungen junger Mädchen aus Einwandererfamilien. In: Wilhelm, Elke/ Menke, Barbara/ Länge, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. Recklinghausen 2002, S. 83-88
- Alvarez**, Nieves/ **Rißmann**, Michaela: Frauenbildungsarbeit in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. (Einführung in die pädagogische Frauenforschung; Band 4). Weinheim 2000, S. 227-239
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten** (Hrsg.): Netzwerke. Von der Nische ins Zentrum. 20 Jahre Kommission für Mädchen- und Frauenbildung. Bonn 1999
- Arbeitskreis Frauen des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.** (Hrsg.): Frauenblicke@Bildung als Zukunftsprogramm.vhs. Tagung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV) in Kooperation mit der Volkshochschule Mainz und dem Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V., 26. und 27. Juni 2000, Volkshochschule Mainz. Dokumentation. Bonn o.J.
- Asche**, Susanne/ **Jenisch**, Susanne/ **Schraut**, Sylvia: Erinnern hat Konjunktur. In: Frauen & Geschichte Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): 50 Jahre Grundgesetz. Menschen- und Bürgerrechte als Frauenrechte. Königstein/Ts. 2000, S. 7-19
- Assig**, Dorothea: Allein unter Frauen lernt es sich besser. In: Psychologie heute, Compact, 2000, S. 54-57
- Balli**, Christel: Qualitätskriterien in der Frauenweiterbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 747-760
- Becker**, Ruth/ **Kortendiek**, Beate (Hrsg.) 2004: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden.
- Behr**, Bettina: Frauenbildung am Beispiel des Frauenservice Graz. In: Erwachsenenbildung, 89, Graz 2001, S. 6-7
- Behrens**, Heidi/ **Reichling**, Norbert: „Umbau des ganzen Lebens“. Frauenbildung und Geschlechterfragen in der sozialistischen Bildungsgemeinschaft ‚Bund‘ seit 1919. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. (Geschichte und Erwachsenenbildung; Band 13). Essen 2001, S. 149-165
- Bergmiller**, Iris: Frauenbildung als Fachbereich an einer Volkshochschule. Ein Praxisbericht. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 707-714
- Berufsqualifizierung** junger Frauen. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 6, 2001
- Bildungshaus** St. Virgil, Büro für Frauenfragen und Gleichbehandlung des Landes Salzburg, Salzburger Bildungswerk (Hrsg.): Anleitungen zum ungetrübten Blick. Frauenbildung auf dem Prüfstand. Tagungsdokumentation Oktober 2000. Salzburg 2000
- Bindel-Kögel**, Gabriele: Projektarbeit/autonome Bildungsarbeit. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 225-236
- Blatz**, Beate: Netzwerken oder Brot und Rosen. Arbeitsgruppe Frauenbildungsarbeit in Niedersachsen. In: nbeb-Magazin, 1999, S. 15-16
- Borst**, Eva/ **Maul**, Bärbel/ **Meueler**, Erhard: Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Hrsg.: Johannes Gutenberg-Universität Mainz - Pädagogisches Institut, Schriftenreihe, Bd. 29, Mainz 1995
- Borst**, Eva/ **Maul**, Bärbel: Programmanalysen zur Frauenbildung. Methodische Fragen und Probleme. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, S. 699-706
- Braun**, Susanne: Weiterbildung und Selbstbestimmung von Frauen im Zeichen betrieblicher Umbrüche. Frauenbildungsprozesse im Kontext von Arbeits- und Technikgestaltung. Münster 1997

- Bruchhagen, Verena/ Steenbuck, Gisela:** Frauenstudien: Das Dortmunder Konzept. Ein Ansatz zwischen Politisierung und Professionalisierung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 473-484
- Brüning, Gerhild:** „Nicht die Frauen müssen sich ändern, sondern die Strukturen.“ Berufliche Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Weinheim 2000, S. 150-160
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.):** Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn 2001
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.):** Frauen in der beruflichen Bildung. Teil I: Frauen in (Frauen-)Berufen. Teil II: Frauenforschung im BIBB. Bonn 1999
- Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.):** Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung für Frauen“ im Rahmen des BIBB-Vorhabens „Chancengleichheit in der Aus- und Weiterbildung von Frauen“ Berlin 1997
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.):** Einmischung erwünscht – Politische Weiterbildung von Frauen. Werkstattgespräch vom 10. bis 12. Oktober 1994 in Bonn. Konzertierte Aktion Weiterbildung. Bonn 1995
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):** Demokratische Geschlechterverhältnisse im 21. Jahrhundert. Neue Forderungen – alte Herausforderungen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1999.
- Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.):** Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. (Geschichte und Erwachsenenbildung; Band 13). Essen 2001
- Ciupke, Paul:** „Den eigenen Lebensweg in Wahrheit und Echtheit gehen“. Das Volkshochschulheim in Denkendorf und seine Leiterin Dora Weber. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 25-40
- Dausien, Bettina:** Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 101-114
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Von der Politisierung des Privaten zur gleichberechtigten Partizipation an Politik. Zur Entwicklung der politischen Frauenbildungsarbeit in den letzten 20 Jahren. In: Cornelißen, Waltraut/ Voigt, Christine (Hrsg.): Wege von Frauen in die Politik. Bielefeld 1995, S. 11-23
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Alice Schwarzer bereitet Boden für Frauengesprächskreise. In: die insel – VHS Marl (Hrsg.): insel-Lesebuch - Volkshochschule Marl 1946-1996. Marl 1996, S. 135-136
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildungsarbeit in der zweiten Hälfte der 90er Jahre. In: Praxis Politische Bildung. Materialien, Analysen, Diskussionen, 1, 1997, S. 11-17
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildung ohne Frauen? Zur Entwicklung der Frauenbildung und ihrer (verborgenen) Adressatinnenbilder. In: Derichs-Kunstmann, Karin/ Faulstich, Peter/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt a.M. 1999, S. 187-196
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Zur Situation von Frauen im (Weiter-)Bildungssystem. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Demokratische Geschlechterverhältnisse für das 21. Jahrhundert. Neue Forderungen – alte Herausforderungen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1999, S. 121-127
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Wie wir wurden – was wir sind. Frauenbildungsarbeit vor der Jahrtausendwende. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hrsg.): Feminismus ade? Zur Standortbestimmung in der Frauenbildung. Frauenfachtagung vom 2./3.7.1998 in Etelsen. VHS Materialdienst 20, 29.1.1999, o.S.
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildungsarbeit in der Weiterbildung. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 70-90

- Derichs-Kunstmann, Karin:** Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen. 2001, S. 35-45
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 579-589
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Gewerkschaftspolitische Frauenbildungsarbeit in den 50er Jahren. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. (Geschichte und Erwachsenenbildung; Band 13). Essen 2001, S. 251-262
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Hilde Jähnke , „Eine Frau muß wissen, wer sie ist und was sie will.“ In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. (Geschichte und Erwachsenenbildung; Band 13). Essen 2001, S. 281-290
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Zur aktuellen Situation der Frauenbildungsarbeit. In: Elke Wilhelm, Barbara Menke, Theo W. Länge (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Recklinghausen 2002, S. 9-14
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildung - Genderansatz in der Bildung. Alternative oder Ergänzung? In: forum EB, H. 3, 2003, S. 19-21
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildung und Frauenbewegung in Nordrhein-Westfalen. In: Paul Ciupke, Bernd Faulenbach, Franz-Josef Jelich, Norbert Reichling (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Essen 2003, S. 355-370
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Frauenbildung. In: Frauen AKTIV in Baden-Württemberg, Nr. 20, 2/2003, S. 3-4
- Derichs-Kunstmann, Karin:** Bibliografie Frauenbildung, Männerbildung, geschlechtsbezogene Erwachsenenbildung. Weiterführung für die Erscheinungsjahre 1999 – 2003. Recklinghausen 2004. FIAB-online-Publikationen: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onlinetexte/bibliographie.pdf>
- Derichs-Kunstmann, Karin/ Kaschuba, Gerrit:** Wird die Frauenbildung weg-“gegendert“? In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): 10 Jahre Fachreferat Frauen 1991-2001. Stuttgart 2001, S. 79-84
- Derichs-Kunstmann, Karin/ Rehbock, Annette (Hrsg.):** Jenseits patriarchaler Lei(d)tbilder. Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. Bielefeld 1995
- die insel, VHS Marl (u.a.) (Hrsg.):** Was wollen Marler Frauen, wenn sie etwas für sich tun wollen? Auswertung der Fragebogenaktion Juni-August 1999. Marl o.J. (1999)
- Eggemann, Maike:** Frauenbildung in den Volkshochschulen zwischen 1919 und 1933. Fünf Thesen zur Entwicklung und Bedeutung. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 15-24
- Eggemann, Maike:** Bertha Ramsauer und die Heimvolkshochschule für Frauen in Edewecht. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 57-67
- Ellerbrock, Ruth:** Frauenbildung in der Volkshochschule – oder: Was ihr wollt. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, S. 591-596
- Engel, Monika/ Menke, Barbara (Hrsg.):** Weibliche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster 1995
- Evangelische Frauenarbeit in Deutschland e. V. (Hrsg.):** Genderansatz und evangelische Frauenarbeit. Eine Tagungsdokumentation. Mitteilungen der Evangelischen Frauenarbeit e. V. Sondernummer, Frankfurt 2000
- Feidel-Mertz, Hildegard:** Frauen und Mädchen als Zielgruppen der Gruppenpädagogik von Gisela Konopka. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 237-249
- Fischer, Veronika:** Interkulturelle Frauenbildung. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 161-177

- Flemming, Undine/ Gericke, Ilka:** Starke Frauen braucht das Land. Politische Bildung mit langzeitarbeitslosen Brandenburgerinnen. In: Wilhelm, Elke/ Menke, Barbara/ Länge, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. Recklinghausen 2002, S. 37-42
- Foster, Helga:** Frauen in Männerberufen. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 717-724
- Foster, Helga/ Lukoschat, Helga/ Schaeffler-Hegel, Barbara (Hrsg.):** Die ganze Demokratie. Zur Professionalisierung von Frauen für die Politik. Pfaffenweiler 1998
- Franken, Irene/ Jazaeri, Shirin/ Staudenmeyer, Renate:** Was erreicht? Frauenbewegte Lebensgeschichten aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen. Hrsg. vom Kölner Frauengeschichtsverein. Köln 2001
- Franz-Balsen, Angela:** Die Konferenz von Rio. Herausforderung für die Bildung von Frauen. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 135-149
- Franz-Balsen, Angela:** Stichwort „Frauenbildung“. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft III/99, S. 48
- Frauenbildungshaus Zülpich / Frauenbildungswerk des Vereins für politische Frauenbildung Zülpich (Hrsg.):** Paradise is – really – here?! 20 Jahre FrauenBildung. 20 Jahre Frauenbildungshaus Zülpich. Erkenntnis – Arbeit – Begehren – Leidenschaft. Dokumentation des Kongresses vom 22.–24. Oktober 1999 20 Jahre Frauen-Bildungs-Arbeit im Frauenbildungshaus Zülpich und anderswo. Zülpich, November 2000
- Frauenservice und Männerberatungsstelle Graz:** Impulse für gendergerechte Bildungsarbeit. http://www.frauenservice.at/download/Gender_Impulse.pdf
- FrauenUmweltNetz (Hrsg.):** Lokale Frauen Agenda 21. Ein Wegweiser zum Einmischen, Mitmischen, Aufmischen. Siegen 1998
- Frerichs, Petra/ Wiemert, Heike:** „Ich gebe, damit Du gibst“. Frauennetzwerke – strategisch, reziprok, exklusiv. Opladen 2002
- Freund, Martina:** Horizonte erweitern und neue Wege eröffnen. Zur Bedeutung von Weiterbildung in Individualisierungsprozessen nichtberufstätiger Frauen. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 192-203
- Friese, Marianne:** Feministische Konzepte der Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 421-436
- Führenberg, Dietlinde/ Redzeqi, Josefa:** Politische Frauenbildung – Konzeption und Praxis. In: Pluskwa, Manfred/ Matzen, Jörg (Hrsg.): Dialog 16. Lernen in und an der Risikogesellschaft. Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege. Bederkesa 1994, S. 191-199
- Gerber, Pia:** Wann ist eine Fort- und Weiterbildung feministisch? In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 43-44/1996, S. 185-191
- Gesprächs-Salons statt Arbeits-Kreise.** In: das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, H. 2, 2000, S. 61
- Giese, Carmen:** Entwicklung eines öffentlich geförderten Frauenbildungsträgers in Ostberlin am Beispiel von Wirkstoff e.V. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 609-614
- Gieseke, Wiltrud u.a.:** Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Bad Heilbrunn 1995
- Gieseke, Wiltrud:** Von der Selbsterfahrung zum Gender-Ansatz. Frauenbewegung und Frauenbildungsarbeit in Westdeutschland. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Ev. Familienbildungsstätten (Hrsg.): Politische Frauenbildung in der Familienbildung. BAG-Informationen, 2/1997, S. 23-27
- Gieseke, Wiltrud:** Geschlechtsspezifische Aspekte in der Bildungsdiskussion. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Demokratische Geschlechterverhältnisse für das 21. Jahrhundert. Neue Forderungen – alte Herausforderungen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1999, S. 129-133

- Gieseke, Wiltrud:** Politische Frauenbildung. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. (Einführung in die pädagogische Frauenforschung; Band 4). Weinheim 2000, S. 49-55
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.):** Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001
- Gieseke, Wiltrud:** Zielgruppenarbeit als Etappe in der Entwicklung von Frauenbildungsarbeit. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 47-56
- Glaser, Edith u.a. (Hrsg.):** Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2004
- Glumpler, Edith:** Didaktische Prinzipien der Frauenbildungsarbeit. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 215-224
- Gottschalk, Felicitas:** Ländliche Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 503-512
- Gruber, Elke:** Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch? Innsbruck, Wien, München 2001
- Haug, Frigga:** Frauen zwischen Kochtopf und Karriere. Über die Schwierigkeit Zukunft zu entwerfen. In: forum EB, H. 3, 2003, S. 3-10
- Heinrich-Böll-Stiftung und Feministisches Institut (Hrsg.):** Wie weit flog die Tomate? Eine 68erinnen-Gala der Reflexion. Berlin 1999
- Hering, Sabine:** ‚Glaube und Schönheit‘ – das ‚Bildungs‘-konzept des BDM (Bund Deutscher Mädel). In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 197-206
- Hess, Simone:** Gesundheitsbildung – Ein umstrittener Programmbereich. Biografische Teilnehmeanalysen, neue weibliche Lernanforderungen und theoretisch-methodischer Ansatz zur Erfassung der Bildungsmomente bei Frauen und Männern im Nutzungsverlauf. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. Thema: Gender und Weiterbildung. Jg. 11, H. 4, 2003, S. 206-218
- Heuer, Ulrike:** Allgemeinbildende Angebote der Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 455-461
- Heuer, Ulrike:** Die Gender-Perspektive in der politischen Bildung. In: Roos-Schumacher, Hedwig (Hrsg.): Kompetent in die Öffentlichkeit. Opladen 2001, S. 65-99
- Heuer, Ulrike:** Neues aus der Weiterbildung für die weibliche Handlungsperspektive. In: forum EB, H. 3, 2003, S. 25-32
- Hirschmann, Kathrin/ Kallonikidou, Desbina:** Erwerbstätigkeit – eine Lebenslinie von Frauen in Ost und West, von Migrantinnen und Deutschen. In: Elke Wilhelm, Barbara Menke, Theo W. Länge (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Recklinghausen 2002, S. 25-36
- Hoecker, Beate:** Politische Partizipation von Frauen: kein Thema für die politische Bildung? In: Mechthild Oechsle / Karin Wetterau (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000, S. 151-172
- Hojnik, Sylvia:** Entwicklungslinien feministischer Erwachsenenbildung in Österreich. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 204-217
- IG Metall Bildungszentrum Sprockhövel (Hrsg.):** „Die Welt findet man fertig wie sie ist...“ „Sprockhöveler Salon“ Frauen lesen von Frauen für Frauen. 1999-2002. Sprockhövel 2003
- Janik, Lucie:** Lebensillusionen – Lebenschancen. Konzeptionsentwicklung von Seminaren für Frauen und zu Frauenthemen. In: Wilhelm, Elke/Menke, Barbara/ Länge, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. Recklinghausen 2002, S. 71-81
- Jungkunz, Roswitha/ Schicke, Hildegard:** Qualitätssicherung und veränderte Rahmenbedingungen von Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 671-687
- Kade, Sylvia/ Franz-Balsen, Angela/ Offenbartl, Susanne:** Frauenbildung zwischen Pflicht und Kür. Zahlen – Thesen – Fakten. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft III/99, S. 22-25

- Kade, Sylvia:** Frauenaltersbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 533-547
- Kaschuba, Gerrit:** Frauenbildung und Gender-Ansätze in der Erwachsenenbildung - Feministische Perspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Mit der Gender-Perspektive Weiterbildung gestalten. Soest 2001, S. 111-125.
- Kaschuba, Gerrit/ Huber, Helga:** Gender Mainstreaming – Chance oder Risiko für die Mädchenarbeit? In: Aktion Jugendschutz (Hrsg.): Informationen 1/2002, S. 20-25.
- Keddi, Barbara/ Pfeil, Patricia:** Von der Einheit zur Vielfalt. Lebensthemen von Frauen in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, Heft 3/2001, S. 112-117
- Kelle, Helga:** Mädchenkultur – Jungenkultur oder eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? In: Feministische Studien 2/97.
- Kettschau, Irmhild (Hrsg.):** Absolventinnen der Dortmunder Frauenstudien in der beruflichen und politischen Praxis. Münster 1996
- Kilian, Eveline/ Komfort-Hein (Hrsg.):** GeNarrationen. Variationen zum Verhältnis von Generation und Geschlecht. Tübingen 1999
- Klähn, Margitta:** Bildungspolitisch initiierte Konzepte in der beruflichen Frauenbildung. Umschulung und Wiedereinstieg – Bildungspolitische Prämissen für eine spezifisch frauenorientierte Angebotsstruktur. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 735-745
- Klees-Möller, Renate:** Mädchen- und Frauenarbeit: Mädchenbildung, Frauenselbsthilfe, Frauenprojekte. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 141-158
- Klönne, Irmgard:** Erlebnispädagogik statt Wissensvermittlung – Bildungsvorstellungen in der weiblichen Jugendbewegung. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen 2001, S. 167-179
- Kolk, Sylvia:** Konzept zum Kompetenzerwerb in der Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 259-263
- Kriszio, Marianne:** Frauen im Studium. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 293-302
- Krug, Gerda/ Derichs-Kunstmann, Karin:** Gesundheit kann Frau nicht kaufen. Gesundheitsbildung in der politischen Frauenbildungsarbeit. In: Elke Wilhelm, Barbara Menke, Theo W. Länge (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Recklinghausen 2002, S. 55-62
- Krug, Gerda:** Der Geschlechterdialog als Ersatz für Frauenbildungsarbeit? In: Elke Wilhelm, Barbara Menke, Theo W. Länge (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Recklinghausen 2002, S. 113-120
- Kurpjoweit, Karin:** Schwedens Frauenbildung: ein verändertes Problemniveau. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 761-772
- Landesbeirat für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz (Hrsg.):** Frauen bilden Zukunft – Impulse für die Weiterbildung. Tagung des Landesbeirats für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz am 6. November 2001, Mainz. Dokumentation. Mainz o.J. (2002)
- Landesfilmdienst Bayern für Jugend- und Erwachsenenbildung e.V.:** Trau dich frau. Ein Medienprogramm in 24 Übungs-Sets. o.O. (1999)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** Impulse für die Qualitätsentwicklung der Frauenbildungsarbeit. Soest 1999
- Landesjugendring NRW e.V. (Hrsg.):** Mädchenwelten in Jugendverbänden. Neuss 1999
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.):** 10 Jahre Fachreferat Frauen 1991-2001. Stuttgart 2001
- Lehmann, Margrit:** Wenn Körper, Geist und Seele im Einklang schwingen. Feministische Bildungsarbeit im FrauenBildungs- und Tagungshaus Altenbücken und anderswo. In: nbeb-Magazin, 2/ 1999, S. 45-46

- Lenz**, Ilse: Von den Geschichten zur Geschichte? Ein Literaturbericht über Forschung zur Neuen Frauenbewegung. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, Jg. 19, Heft 1 + 2. Bielefeld 2001, S. 188-200
- Mackoff**, Barbara: Was wollen die Mädchen? 7 Strategien zur Erziehung starker und selbstbewußter Töchter. Weinheim/Berlin 1998
- Medzeg**, Gisela: Denken in Bewegung. Vom Sinn politischer Frauenbildung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 43-44, 1996, S. 193-203
- Menke**, Barbara: Zur Geschichte und Entwicklung der Frauen- und Mädchenbildungsarbeit von ‚Arbeit und Leben‘. In: Elke Wilhelm, Barbara Menke, Theo W. Länge (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Recklinghausen 2002, S. 15-23
- Mertens**, Heide/ **Wohlfart**, Ursula: Konsequenzen für die Weiterentwicklung und die Stärkung des Profils der Frauenbildungsarbeit. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Impulse für die Qualitätsentwicklung der Frauenbildungsarbeit, Soest 1999, S. 89-99
- Mertens**, Heide/ **Wohlfart**, Ursula: Neue Herausforderungen für die Frauenbildungsarbeit. Ergebnisse von Bedarfs- und Bedürfnisanalysen. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 689-697
- Metz-Göckel**, Sigrid (Hrsg.): Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. Opladen 2002
- Morét**, Esther: Konkurrenz im Diskurs der Neuen Frauenbewegung und Frauenforschung. In: Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen, Büro für Frauenbildungsarbeit (Hrsg.): Handlungsfähig, trotz wenn und aber. Frauen als Gleiche, Frauen als Verschiedene. Perspektiven feministischer Bündnispolitik. Osnabrück o.J. (1996), S. 49-59
- Neusel**, Ayla unter Mitarb. v. Christiane **Bradatsch** und Gabriele **Kreutzner** (Hrsg.): Die eigene Hochschule. Internationale Frauenniversität „Technik und Kultur“. Opladen 2000
- Niedersächsischer** Bund für freie Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.): Frauenbildung (nbeb-Magazin), Heft 2, Hannover 1999
- Notz**, Gisela: Lucie Kurlbaum-Beyer – Frauen(bildungs)arbeit in einer Männergewerkschaft. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 273-280
- Oechsle**, Mechthild / **Wetterau**, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000
- Oechsle**, Mechthild: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse - keine Kategorie der politischen Bildung? In: Mechthild Oechsle/ Karin Wetterau (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000, S. 53-74
- Oels**, Monika: Frauen vor Weiterbildungslandschaft. Oder: Wo sind die Frauen geblieben? In: DIE, III, 1999, S. 35-37
- Oels**, Monika: Interkulturalität. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 549-558
- Österreichisches** Institut für Berufsbildungsforschung (Maria Gutknecht-Gmeiner): Hochqualitative Weiterbildung für Frauen. <http://www.checklist-weiterbildung.at/>
- Pächer**, Stephan: Etablierung der Frauenbildungsarbeit in den achtziger Jahren - das Beispiel Gelsenkirchen. Unterkapitel von: Geschichte von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen 1949–1999. In: Franz-Josef Jelich/ Günther Schneider (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen 1999, S. 158-164
- Picot**, Sibylle: Lola rennt. Engagement junger Frauen im Kontext biografischer Erwartungen. In: deutsche Jugend, Jg. 51, H. 11, 2003, S. 476-482
- Pravda**, Gisela: Eine frauenzentrierte Analyse zu einem Ausbilderhandbuch. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 7/8, 1999, S. 26-30

- Pravda, Gisela:** Zum anderen Lernen von Frauen. Rezeption der amerikanischen Forschung. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 305-320
- Puchelski, Sonja:** Wie werde ich Radio-Journalistin? Die Verbindung von beruflicher und politischer Bildung am Beispiel eines Seminars für junge Frauen. In: Wilhelm, Elke/ Menke, Barbara/ Länge, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. Recklinghausen 2002, S. 89-97
- Puhlmann, Angelika:** Berufsverläufe von Frauen und berufliche Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 355-362
- Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.):** Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus. Opladen 2001
- Recknagel, Anne-Christel:** Carola Rosenberg-Blume: Initiatorin einer zukunftsweisenden Frauenbildungsarbeit an der Volkshochschule Stuttgart. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 41-55
- Reimers, Bettina:** Das Frauenbildungskonzept der Volkshochschule Thüringen in der Weimarer Republik. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 115-131
- Rendtorff, Barbara/ Moser, Vera (Hrsg.):** Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999. S. 311-323.
- Rendtorff, Barbara:** Geschlechterordnung und Frauenbildungsarbeit. In: forum EB, H. 3, 2003, S. 12-18
- Richter, Dagmar.** Feministische politische Bildung. In: Weißeno, Georg/ Richter, Dagmar (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Band 1. Schwalbach/Ts. 1999, S. 75-78
- Roos-Schumacher, Hedwig (Hrsg.):** Kompetent in die Öffentlichkeit. Frauen auf dem Weg in die BürgerInnen-Gesellschaft. Durch Qualifizierung zur Genderdemokratie. Hrsg. vom Bildungswerk der Erzdiözese Köln. Opladen 2001
- Roos-Schumacher, Hedwig:** Kompetent in die Öffentlichkeit. Ein Kursangebot zur Aktivierung des politischen Potenzials von Frauen. In: Roos-Schumacher, Hedwig (Hrsg.): Kompetent in die Öffentlichkeit. Opladen 2001, S. 103-121
- Rösgen, Anne:** Kompetenzentwicklung und Handlungsorientierung – nicht nur für Frauen. Dialog - Partizipation - Kooperation: Konzepte für eine europäische Erwachsenenbildung. www.proinnovation.de
- Rösgen, Anne:** Lernen Frauen anders? Vortrag zum Thema ‚Lernkonzepte unter Genderaspekten‘ im Rahmen des Bundesprojektes Multimediale Fallberatung in multimedialer Lernumgebung am Lernplatz zu Hause für Frauen in der Familienphase. www.proinnovation.de
- Sack, Birgit:** Der Katholische Deutsche Frauenbund und seine Bildungsarbeit in der Weimarer Republik: Das Hedwig-Dransfeld-Haus in Bendorf. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 85-97
- Schachtner, Christina:** Fraueninitiative vor Ort: Gestaltungsversuche im Kontext der Globalisierung. In: Sturm, Gabriele u.a. (Hrsg.): Zukunfts(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess. Königstein/Taunus 2001, S. 120-137
- Schäfer, Reinhild:** Die Neue Frauenbewegung: Dynamisches Element einer funktionierenden Zivilgesellschaft? In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, Jg. 19, Heft 1 + 2/ 2001, S. 163-172
- Scheffler, Sabine/ Büchele, Agnes:** Krieg, die Krise des Lebens. Trauma, die Inhalte der Arbeit. Der Sinn und die Ergebnisse frauenspezifischer Fortbildung. In: Zeitschrift für Frauenforschung, Jg. 17, H. 1+2, 1999, S. 109-126
- Schemme, Dorothea:** Frauenbildung in den Betrieben. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 597-608
- Schiersmann, Christiane:** Bereiche der beruflichen Weiterbildung für Frauen. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 437-446
- Schiersmann, Christiane:** Frauenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen 1999, 2. Auflage, S. 588-594

- Schiersmann**, Christiane: Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 275-282
- Schirmer**, Uta/ **Wilhelm**, Elke: „Einszweidrei im Sauseschritt läuft die Zeit, wir laufen mit“. Bildungsurlaub zur Bedeutung des Alterns für Frauen in unserer Gesellschaft. In: Wilhelm, Elke/ Menke, Barbara/ Länge, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. Recklinghausen 2002, S. 43-53
- Schmidt-Koddenberg**, Angelika: Persönliche Entwicklung und der Qualifizierung zu öffentlichem Engagement. Evaluation politischer Frauenbildung. In: Roos-Schumacher, Hedwig (Hrsg.): Kompetent in die Öffentlichkeit. Opladen 2001, S. 177-217
- Schneider**, Brigitte: Entwicklungen der Frauenbildungsarbeit in den Gewerkschaften 1995 bis 1999. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 18, Hrsg.: FIAB, Recklinghausen 2000, S. 137-150
- Schneider**, Linda: Gewerkschaftliche Frauenbildungsarbeit im DGB Bayern nach 1945. Der Beitrag Margarete Kempes. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ,besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Essen 2001, S. 263-272
- Schründer-Lenzen**, Agi: Frauenbildung und Neue Informationstechnologien. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 381-388
- Schulte**, Birgitta M.: Fester Rahmen – Offenes Rund. Frauenbildung öffentlich. Hrsg. von Frauenbüro und Volkshochschule Wetzlar. Wetzlar o.J. (2000)
- Schüßler**, Ingeborg/ **Eggemann**, Maike/ **Hering**, Sabine: Der Sonderweg der deutschen Frau – Die Bildungskonzepte der ersten deutschen Frauenbewegung und ihre Rahmenbedingungen. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Weinheim 2000, S. 32-48
- Schüßler**, Ingeborg: Frauenbildung als erfahrungsbezogener Ansatz. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 149-166
- Seitter**, Wolfgang: Geschichte der Frauen und der Frauenbildung. Reflexionen zu einem ,reisenden' Studienseminar. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ,besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Essen 2001, S. 301-310
- Sichtermann**, Marie: „Früher waren wir feministisch, heute sind wir selbstbewusst“. In: forum EB, H. 3, 2003, S. 2-3
- Sichtermann**, Marie: Die Lust ist raus. Wandel der Bedingungen feministischer Bildungsarbeit. In: nbeb-Magazin 2/99, S. 10-14
- Sotelo**, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. (Einführung in die pädagogische Frauenforschung; Band 4). Weinheim 2000
- Sotelo**, Elisabeth de: Feministische Impulse in der Frauenweiterbildung. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 15-31
- Spirek**, Christiane: Kulturtourismus in Thüringen und Europa - neue Chancen für Frauen. In: Wilhelm, Elke/ Menke, Barbara/ Länge, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. Recklinghausen 2002, S. 99-106
- Springe**, Christa: Frauenbezogene Tagungsarbeit in der Industrieabteilung der Evangelischen Akademie Bad Boll. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ,besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Essen 2001, S. 291-299
- Stadelhofer**, Carmen: „Frauenakademien“ als Modell wissenschaftsorientierter Weiterbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 485-502
- Stahr**, Ingeborg: Frauenbildung als identitätsbezogener Ansatz. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 167-182
- Stauber**, Barbara: Mädchen und Pädagoginnen – (un)produktive Verbindungen? In: deutsche Jugend, Jg. 51, H. 11, S. 483-490
- Steenbuck**, Gisela/ **Bruchhagen**, Verena: die Dortmunder Frauenstudien – Leitgedanken zur Curriculumentwicklung zwischen Praxisorientierung und Zielgruppenorientierung. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Weinheim 2000, S. 181-191

- Strichau**, Dorathea: Frauenbildung in der evangelischen Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 561-571
- Sünger**, Therese: Wie könnte eine feministische Bildungsreform aussehen? Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Jhg. 19, H. 43/44, 1996, S. 59-68
- Techno-Z** FH Forschung & Entwicklung GmbH/ Büro für Frauenfragen und Gleichbehandlung des Landes Salzburg (Hrsg.): Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildungen. Salzburg 1999
- Tietgens**, Hans: Das Bildungsangebot für Frauen und sein Stellenwert. Kapitel 4 in: Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen 2001, S. 55-59
- Tietgens**, Hans: Klara Meyer und Charlotte Ziegler an der Volkshochschule Hannover. Zwei der ersten Frauen in der Volkshochschularbeit nach 1945. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. (Geschichte und Erwachsenenbildung; Band 13). Essen 2001, S. 227-236
- Urban**, Elke: Rhythmische Gymnastik für Frauen - eine andere Strömung der Frauenbildung. In: Ciupke, Paul/ Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Essen 2001, S. 181-195
- Venth**, Angela: Gesundheitsfördernde Frauenbildung. In: Sotelo, Elisabeth de (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim 2000, S. 218-226
- Venth**, Angela: Differenz und Gleichheit als theoretische Prämisse von Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 59-63
- Venth**, Angela: Gesundheitsbildung für Frauen. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 513-519
- Venth**, Angela/ **Bergmiller**, Iris/ **Botzat**, Tatjana/ **Franz-Balsen**, Angela/ **Riebe**, Helga (Hrsg.): Frauen lernen anders – Männer auch. Beiträge einer Fachtagung vom 20. und 21. November in Gelnhausen. Frankfurt 2000
- Voss-Goldstein**, Christel: Frauenbildung in der katholischen Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 573-578
- Wagner**, Angelika C.: Wirkungsgeschichte und Dokumentation eines Selbstbehauptungstrainingsprogramms für Frauen. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 193-214
- Wagner**, Sina: Repräsentanz von Frauen im (Weiter-)Bildungssystem und „Versickerung“ von Potenzialen im Betrieb. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. Thema: Gender und Weiterbildung. Jg. 11, H. 4, 2003, S. 219-235
- Wilhelm**, Elke/ **Menke**, Barbara/ **Länge**, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. FIAB-Verlag Recklinghausen 2002
- Wilhelm**, Elke/ **Menke**, Barbara: Frauenarbeit gestaltet die Zukunft – Erfahrungen, Eindrücke und Ergebnisse der EXPO-FrauenSommerSchule im Sommer 2000. In: Wilhelm, Elke/ Menke, Barbara/ Länge, Theo W. (Hrsg.): Von Arbeitswelt und Lebenslust. Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben. Recklinghausen 2002, S. 63-69
- Wolff**, Monika/ **Ewert**, Christel: „Fäden spinnen, Knoten knüpfen – Energie freisetzen, in Bewegung sein“. Netzwerke im Umfeld von Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 237-246

Zu den Autorinnen

Braun, Susanne, Dr., Dipl.-Pädagogin, hat in Münster Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung studiert. Promotion zum Thema Weiterbildung und Selbstbestimmung von Frauen im Zeichen betrieblicher Umbrüche. Langjährige Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung, Referentin in einer Bildungsstätte in Mecklenburg-Vorpommern.

Derichs-Kunstmann, Karin, Dr. phil., M.A.; Erziehungswissenschaftlerin, Leiterin des Bereichs „Frauen- und Geschlechterforschung“ im Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. Recklinghausen, Institut an der Ruhr-Universität Bochum; Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen u.a. zu: (Politische) Erwachsenenbildung, Frauenbildungsarbeit, Geschlechterverhältnisse in der Bildungsarbeit, Gender Mainstreaming-Prozesse in Bildungseinrichtungen, Frauenerwerbstätigkeit, Frauen in den Gewerkschaften.

Jansen, Mechthild M., Leiterin des Referats Frauen/Geschlechtsdifferenzierte Jugendarbeit/Migration bei der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung in Wiesbaden.

Kaschuba, Gerrit, Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, Geschäftsführerin des TIFS Tübinger Instituts für frauenpolitische Sozialforschung (TifS) e.V., Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen u.a. zu: Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung, Gender Training, Frauenbildungskonzepte, Migrantinnen im Übergang Schule-Beruf, Bildung in ländlichen Regionen, Kollektive Erinnerungsformen zum Nationalsozialismus.

Masjosthusmann, Anne, Dipl. Sozialarbeiterin, Moderatorin für die Agenda 21 und freiberufliche Bildungsreferentin nach dem GAIA-Ansatz von Sylvia Kolk zu den Themen Mittel und Wege zur Umsetzung neuer Politiken von Frauen, Affidamento und Integration von Politik und Spiritualität.

Meister, Sylke Juliane, Dipl. Pädagogin, Mitarbeiterin im Frauengesundheitszentrum Göttingen e.V., Mitbegründerin des Instituts für geschlechtsbezogene Bildung, Sozialpädagogik und Forschung bei MEDIUM e.V. Göttingen; Forschungs- und Tätigkeitsschwerpunkte: Sexualpädagogik, (Feministische) Politische Bildung, Geschlechtsbezogene Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Psychosoziale Beratung.

Wartumjan, Marion, Leiterin des BLK-Modellprojektes „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ beim Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e.V.

Wlecklik, Petra, Politologin (MA), Bildungsreferentin und Gestaltberaterin, hauptberuflich in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig, freiberuflich als Beraterin in verschiedenen Frauenzusammenhängen. Weitere Schwerpunkte: Interkulturelles Lernen und Arbeiten sowie Rechtsextremismus und Politik und Spiritualität.

Band 1

Derichs-Kunstmann, Karin:

Frauenbildung, Männerbildung, geschlechtsbezogene Erwachsenenbildung

Eine Bibliografie.

November 1999. 60 S., Preis zzgl. Versandkosten • 5,10

Band 2

Derichs-Kunstmann, Karin:

Auf den Spuren der Frauen in der Geschichte der Gewerkschaften

Materialien zur Frauenarbeit und Frauengeschichte in der Gewerkschaft ÖTV.

Februar 2000. 84 S., Preis zzgl. Versandkosten • 7,10

Band 3

Krug, Gerda; Derichs-Kunstmann, Karin; Bley, Nikolaus (Hrsg.):

Methoden der politischen Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit

Eine Handreichung für die Praxis.

März 2000. 76 S., Preis zzgl. Versandkosten • 6,10

Band 4

Derichs-Kunstmann, Karin:

Fortbildung „Geschlechtergerechte Didaktik“

BAK Arbeit und Leben, 3. und 4. Dezember 2003 in Kassel. Dokumentation.

Januar 2004. 39 S., Preis zzgl. Versandkosten • 3,50

Band 5

Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.):

Political (Civic) Education and Learning for Gender Mainstreaming Implementation

Politische Bildung und Lernen für Gender Mainstreaming Implementierung.

Juni 2004. 73 S., Preis zzgl. Versandkosten • 6,00

Band 6

Derichs-Kunstmann, Karin/ Wendler-Boeck, Ursula:

FiT für Gender Mainstreaming in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Eine Handreichung für die Praxis.

www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onlinetexte/mfgbd6.pdf.^x

Oktober 2004. 40 S.

Band 7

Derichs-Kunstmann, Karin:

Konsequenzen von Gender Mainstreaming für die politische Bildung

Dokumentation der Fortbildung des BAK Arbeit und Leben am 29. und 30. November 2004 in der Ev. Akademie Hofgeismar.

Februar 2005. 33 S., Preis zzgl. Versandkosten • 3,20

Band 8

Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.):

FrauenBildungsArbeit . Vom Gesprächskreis zum Event

Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts

www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onlinetexte/mfgbd8.pdf.^x

Mai 2005. 68 S., Preis zzgl. Versandkosten • 6,00

^x Zu beziehen als pdf-Datei über die Webseite des FIAB