

Anmerkungen

- ¹ Vortrag anlässlich des Symposiums der Landesstelle für Evangelische Erwachsenenbildung in Baden „Wir sind alle Beitragende“ am 15.10.05 in Rastatt
- ² Stollberg, Dietrich: Seelsorge durch die Gruppe. Göttingen 1971.
- ³ Luther, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992.
- ⁴ Grözinger, Albrecht: Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh 1995.
- ⁵ Vgl. hierzu die Auseinandersetzungen Trutz Rendtorffs mit der Theologie Karl Barths: Rendtorff, Trutz: Theologie in der Moderne. Über Religion im Prozess der Aufklärung. Gütersloh 1991.
- ⁶ Isolde Karle: Pfarrberuf als Profession. Gütersloh 1991.
- ⁷ Wolfgang Steck: Praktische Theologie, Stuttgart 2000.
- ⁸ Henning Luther: Religion und Alltag, Stuttgart 1992
- ⁹ a. a. O., 13.
- ¹⁰ Luther, Martin: Tractatus de libertate christiana. 1520 (WA 7,49). Deutsche Fassung in Horst Beintker: Martin Luther. Die reformatorischen Grundschriften in vier Bänden, Bd. 4, München 1983.
- ¹¹ Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche. Göttingen 81979.
- ¹² Wolfgang Huber: Kirche, München 1988.
- ¹³ Christof Bäumler: Kommunikative Gemeindepraxis, München 1984.

- ¹⁴ Kristian Fechtner: Kirche von Fall zu Fall. Kasualpraxis in der Gegenwart – eine Orientierung. Gütersloh 2003.
- ¹⁵ Engelhardt, Klaus u. a. (Hg.): Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1997.
- ¹⁶ Fischer, Aloys: Der Lehrer als pädagogischer Berufstyp. In: Kreitmair, Karl (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Bd. 5/6. München 1957, S. 303–330, hier: 320.
- ¹⁷ Brück, Horst: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek 1978.
- ¹⁸ a. a. O., S. 10.
- ¹⁹ a. a. O., S. 305.
- ²⁰ Vgl. Matthias Kroeger: Anthropologische Grundannahme der Themenzentrierten Interaktion, in: Cornelia Löhmer / Rüdiger Standhardt (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart ffl1995, 93–124.
- ²¹ Ich folge hier Angelika Rubner: Psychoanalyse und Themenzentrierte Interaktion. In: Themenzentrierte Interaktion 13, 1999, Heft 3, S. 61–81.
- ²² Stollberg, Dietrich: Wo viel Licht ist, ist viel Schatten. Zum Begriff des Schattens in der TZI. In: Löhmer/Standhardt a. a. O., S. 207–217.
- ²³ Matthias Kroeger: Anthropologische Grundannahme der Themenzentrierten Interaktion, in: Cornelia Löhmer/Rüdiger Standhardt (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart ffl1995, 93–124.

Tatjana Botzat: Gender Trainings und Fortbildungen zu Gender Mainstreaming – Lernverhalten und Lernwiderstände

Einleitung

Gender Trainings und Einführungen, sowie Fortbildungen zu Gender Mainstreaming (im Folgenden GM) werden in den letzten Jahren vielerorts und in vielen Variationen angeboten: dieser Eindruck ergibt sich aus den zahlreich erschienenen Publikationen, oftmals Erfahrungsberichten, wie aus der Anzahl der zu dem Thema durchgeführten Veranstaltungen und aus der Beobachtung der Angebotsstruktur „auf dem Markt“.¹ Darunter werden sowohl Langzeitfortbildungen für MultiplikatorInnen, die als FortbildnerInnen auf diesem Gebiet arbeiten wollen, als auch die Veranstaltungen subsumiert, die Wissen und Instrumente zur Einführung von GM in den diversen Organisationen vermitteln.

Diese Vermittlung von Genderkompetenz, kurz und bündig definiert als „Genderwissen, Können und Handeln“ (BMFSF 2002, S. 36 ff.) hat sich offensichtlich als weiterer thematischer Schwerpunkt auf dem Weiterbildungsmarkt neben der allgemeinen und der beruflichen Bildung etabliert. In der Erwachsenenbildung wird die Vermittlung von Genderkompetenz als Querschnittsaufgabe noch nicht an hervorragender Stelle diskutiert. Diese Diskussion führen eher die an dem Prozess Beteiligten, die TrainerInnen und FortbildnerInnen, die in den Organisationen (Verwaltungen, Betrieben, Weiterbil-

dungsinstitutionen, Gewerkschaften etc.) Veranstaltungen zur Implementierung von GM durchführen. Die fehlende Anbindung hat zur Folge, dass die Konzepte der Fortbildungen nur selten im Kontext der Erwachsenenbildung diskutiert, also auch dort auftauchende Probleme wie z. B. Widerstände, nicht unter dem Aspekt der Erwachsenenbildung, d. h. im Kontext von Lernzugang und Lernwiderstand betrachtet werden.

In diesem Aufsatz wird der Versuch unternommen, genau diese Aspekte näher auszuleuchten. Die hierin aufgestellte These lautet: **Nicht bearbeitete Widerstände in den Fortbildungen können zur Folge haben, dass das wichtige Konzept des Gender Mainstreaming in der Umsetzung torpediert oder unterlaufen wird, die Implementierung also nicht nachhaltig gelingt.** Die von den TeilnehmerInnen angenommene Einführung bzw. Fortbildung entscheidet mit, ob dem Prozess innerhalb der Organisation Erfolg beschieden ist oder nicht. Neben dem Implementierungsverfahren oder den Instrumenten sollte man ihm die entsprechende Aufmerksamkeit widmen.

Das Konzept des Gender Mainstreaming

Das vermehrte Angebot von Veranstaltungen zu GM ist ein Ergebnis veränderter Richtlinien auf Bundes- und Landesebene: Die Zuschussvergabe im sozialen und Bil-



dungsbereich und die veränderten Anforderungen an Verwaltungshandeln auf der kommunalen Ebene gehen auf den Amsterdamer Vertrag der EU zurück, in dem 1999 der Gender Mainstreaming-Ansatz rechtlich verbindlich für die europäischen Mitgliedsländer festgeschrieben wurde. Diese verpflichteten sich damit zu einer aktiven Gleichstellungspolitik, so auch die Bundesregierung in einem Beschluss des Bundeskabinetts. Das Konzept „bedeutet die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von Entscheidungsprozessen mit dem Ziel, die Geschlechterperspektive in alle politisch-administrative Maßnahmen auf allen Ebenen durch alle am politischen Entscheidungsprozess beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubringen. In jedem Politikbereich und auf allen Ebenen sollen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden, um eine tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen. Dieser Prozess soll Bestandteil des normalen Handlungsmusters aller Ressorts und Organisationen werden, die an politischen Entscheidungsprozessen teilnehmen“ (Ehrhardt/Jansen 2003, S. 7).

Inzwischen haben weitere Bundesländer und Kommunen entsprechende Beschlüsse gefasst um GM in ihr administratives und politisches Handeln zu implementieren. Es folgten neben den Gewerkschaften auch die großen Träger der sozialen Arbeit und Weiterbildungsorganisationen wie z. B. die Volkshochschulen.

Die Umsetzung des Konzepts in den Verwaltungen, politischen Entscheidungsgremien und Organisationen erfordert allerdings entsprechende Kompetenzen.

Diese wurden und werden in Fortbildungsveranstaltungen vermittelt, die meist als „Inhouse“-Veranstaltungen den Führungskräften und MitarbeiterInnen angeboten, resp. nahe gelegt werden.

Gender Trainings und Fortbildungen

Auf dieser Vermittlungsebene hat sich inzwischen ein SpezialistInnentum von GendertrainerInnen entwickelt, ExpertInnen, die sich seit Jahren, z. T. seit Jahrzehnten mit dem Thema auseinandersetzen (vgl. z. B. das Netzwerk Gender Training). Die Veranstaltungen sind zugeschnitten

auf die spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen der Organisation und ihrer MitarbeiterInnen und haben durchschnittlich einen Umfang von ein, maximal zwei Tagen. Längere Einheiten haben sich flächendeckend offensichtlich nicht durchsetzen können. Aber auch kürzere Veranstaltungen über 4 bis 6 Stunden sind durchaus nicht unüblich. G. Kaschuba schlägt zur Unterscheidung die Begriffe „Gender-Workshop“, „Genderfortbildung“ für kurze und „Gender Training“ für langfristige (zwei und fünf Tage) Angebote vor (vgl. Kaschuba 2004, S. 126).

Inhaltlich umfassen die Gendertrainings und Fortbildungen zu GM eine „Sensibilisierung zu geschlechterbezogener Wahrnehmung und Kommunikation; Informationen zur Frauen-/Gleichstellungspolitik und Gender Mainstreaming, Gender-Theorie und ihr Nutzen für die Praxis; Konkretisierung des Ziels ‚Geschlechtergerechtigkeit‘; die Einführung und Anwendung von Gender-Analyse-Instrumenten auf Organisation und Programme/Projekte; Planung“ (so z. B. Kaschuba/Lächele 2004, S. 160).

Die inzwischen vorliegenden Erfahrungsberichte und Einschätzungen bzw. Evaluationen haben einen landesweiten Diskussionsbedarf initiiert, der sich in diversen Publikationen (z. B. des Netzwerks Gender Training) oder in Auswertungstagungen (z. B. der Bundeszentrale für politische Bildung oder der Heinrich-Böll-Stiftung Hessen) niedergeschlagen hat.

Dort wird u. a. nachgefragt, welches Wissen bzw. welche Kenntnisse den TeilnehmerInnen in Verwaltungen bei der Umsetzung von GM in ihren speziellen Fachge-

bieten von Nutzen, welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Konzepte zu erwarten sind, oder welche Vorgehensweisen Erfolg versprechen.

Von Interesse dabei ist neben der inhaltlichen Gestaltung und den Konzepten die Zusammensetzung der Teams (Mann/Frau), der Umfang der Fortbildungen, aber auch die Bedeutung der Verfahrensweisen wie das Verhältnis von Top-Down- und Bottom-Up-Prinzip und das methodische Vorgehen (vgl. dazu auch Sachsen-Anhalt 2003).

Die Auswertungen der Praxis haben eine Diskussion um die Entwicklung von Qualitätsstandards initiiert, die, so der Vorschlag von G. Kaschuba, die Kategorien „Sensibilisierung, Qualifizierung und Transfer, bezogen auf die Dimensionen Ziele, Gruppe, Inhalte, methodisches Vorgehen, Leitung und strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen“ umfassen (Kaschuba 2004, S. 117).

Bezogen auf die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Trainings und Fortbildungen liegen inzwischen grundlegende Konzepte vor (vgl. hier vor allem K. Derichs-Kunstmann, G. Kaschuba), aber lerntheoretische Rückbezüge sind, vor allem bezogen auf den Aspekt des Lernwiderstands, nur vereinzelt zu finden.² Dem „verordneten“ Prozess des Lernens und den daraus folgenden Problemen wird in der Darstellung der Trainings und Fortbildungen nicht so große Aufmerksamkeit gewidmet, wie ihm aufgrund der real bestehenden Schwierigkeiten gebührt: Das abstrakte Lernziel „Geschlechtergerechtigkeit“ ist – den bisherigen Erfahrungen nach – nicht einfach zu vermitteln, vielleicht den TeilnehmerInnen auch nicht besonders nahe. Weiterhin kann nicht immer von einer freiwilligen Teilnahme der Betroffenen ausgegangen werden, resp. erfolgt sie oftmals aufgrund der von der Organisation/Verwaltung vertretenen „political correctness“ oder des vorgegebenen normativen Anspruchs. Auch Differenzen in den Vorkenntnissen, unterschiedliche Haltungen oder Vorurteile können sich auf die Lernsituation negativ auswirken.

Zwar wird in den Berichten regelmäßig auf Widerstände hingewiesen, aber sie sind nicht Gegenstand der Evaluierung und haben bisher nicht zu einer Diskussion der Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen oder gar der Motivation der Teilnehmer und Teilnehmerinnen geführt.

Auf der anderen Seite wird das Konzept des GM als Querschnittsaufgabe mit dem Anspruch der flächendeckenden Anwendung eingeführt. Dieser Anspruch bringt aber mit sich, dass – vom Auftraggeber aus – keine Rücksicht auf die Lernwilligkeit, das Vorverständnis oder gar die Identifikation der FortbildungsteilnehmerInnen mit

dem Ziel „Geschlechtergerechtigkeit“ genommen wird. Das wiederum erhöht die Gefahr von Abwehr und Widerständen gegen die Einführung des Konzepts.

Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Fortbildungen zu GM und Gender Trainings in der Öffentlichkeit nur bedingt unter dem Aspekt Erwachsenenbildung betrachtet werden. Umgekehrt rezipiert die Erwachsenenbildung Fortbildungen zu GM und Gender Trainings nur bedingt als Lehr/Lernveranstaltungen. Die Problematiken, die sich auf das Verhalten der Teilnehmenden beziehen, werden nicht als Lernschwierigkeiten, sondern als widerständige Haltung gegenüber dem Konzept interpretiert. Unter dieser Sichtweise entziehen sie sich aber einer Diskussion um das Lernverhalten der Teilnehmenden, die Art und Weise, wie Lernprozesse in den Veranstaltungen eingeleitet und begleitet, bzw. wie die auftretenden Widerstände bearbeitet werden können.

Theoretische Rückbezüge

Das Konzept des Gender Mainstreaming lässt sich auf die geschlechterpolitische Debatte in der Entwicklungspolitik zurückführen, wie auf die Diskurse der internationalen Frauenpolitik (Weltfrauenkonferenzen in Nairobi und Peking). Gender Fortbildungen und Trainings sind im Kontext von Frauen- und Männerbildung verortet und beziehen sich auf die feministischen Theorien, sei es die der Differenz oder die des Dekonstruktivismus. Die Umsetzung von GM in Verwaltungen und Betrieben hat eine Einbeziehung organisationstheoretischer Ansätze mit sich gebracht und weiter einen Bezug hergestellt zu der Diskussion von Schlüsselqualifikationen und der Kompetenzen im Rahmen beruflicher Qualifikationen. Bildungstheoretische Rückbezüge sind eher selten. Auf Ausnahmen sei hier Bezug genommen:

Rösgen et al. stellen in ihrer Dokumentation des Implementierungsprozesses in Sachsen-Anhalt auf den von Erpenbeck/Heyse geprägten Kompetenzbegriff ab. Sie verbinden Gender- und Fachkompetenz zu Genderkompetenz, die sie aufschlüsseln in Sozial-, Fach/Sach- und Methodenkompetenz und personale Kompetenz (Sachsen-Anhalt 2003, S.106). Der vornehmlich in der beruflichen Bildung diskutierte Begriff der Persönlichkeitsentwicklung wird hier um den Aspekt Gender erweitert. Unter personaler Kompetenz verstehen sie daher u. a.: „Sich der eigenen Biografie im Hinblick auf Prägung durch Herkunft, Sozialisationsinstanzen, Milieus bewusst sein“,

oder: „Reflexion der eigenen Geschlechterrolle im beruflichen Alltag vornehmen.“ Bezogen auf die von ihnen so genannten Auftaktveranstaltungen formulieren sie Zweifel, ob eintägige Veranstaltungen eine ausreichende Voraussetzung sind für die erforderliche Kompetenzentwicklung: „Die Erfahrungen der bisherigen Bildungsveranstaltungen zeigen sehr deutlich: wird zu Beginn nicht genügend Raum für persönliche Zugänge und auch Widersprüche eingeräumt, gelingt es nicht, eine tragfähige und nachhaltige Basis für das Umsetzungsengagement mit den und bei den Teilnehmenden aufzubauen.“ (S. 124)

T. Döhne wählt einen anderen Ansatz. Er bezieht sich in seinen Ausführungen zum einen auf den „pädagogischen Konstruktivismus“ Sieberts und versteht Gender Trainings „als Wirklichkeitskonstruktion, als Inszenierung mit dem Lernziel der Differenzwahrnehmung, die bestehende Vielfalt, Pluralität und Widersprüche im Kontext von ‚Gender‘ sowie eine Anerkennung vorhandener Unterschiede fördert“ (Döhne 2004, S. 243).

Die diversen Erfahrungshorizonte der Einzelnen, bezogen auf die eigene Geschlechtlichkeit, die auf den unterschiedlichen biografischen Erfahrungen beruhen, erzeugen individuelle Anknüpfungspunkte und Zugänge zum Thema. Sie können ebenso negativ besetzt sein und führen zu Abwehr und/oder Verdrängung. Inwieweit überhaupt ein gemeinsamer Lernprozess stattfindet ist nur begrenzt steuerbar und hängt von der sich in der Lerngruppe entwickelnden Kommunikation ab.

Zum anderen führt Döhne den „Deutungsmusteransatz“ von Arnold/Siebert an, der in ähnlicher Weise darauf rekurriert, dass Lernen vor allem in Reflexion und Differenzierung von Erfahrungen und Deutungen der Wirklichkeit besteht. „Gender Training lässt sich somit als Arbeit an Deutungsmustern über Geschlechterverhältnisse begreifen, unter Vermeidung von wertenden Äußerungen über ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Deutungen“ (S. 244).

G. Kaschuba bezieht sich in ihren Ausführungen auf die Inhalte und Methoden der geschlechterbezogenen Bildungsarbeit, die in unterschiedlichem Ausmaß in die gemischtgeschlechtlichen Kontexte mit übernommen wurden. Sie beschreibt Frauenbildung als eine von Beginn an formulierte Kritik „an patriarchalisch geprägten Bildungsvorstellungen, einen rein auf kognitive Aneignung und fachorientierte Wissensvermittlung reduzierten Bildungsbegriff“ (Kaschuba 2004, S. 57). Sollen die Ansätze der Frauenbildung für die Gender Trainings genutzt werden, bauen die Veranstaltungen auf den Prinzi-

pien geschlechtergerechter Didaktik auf: Sie folgen der TeilnehmerInnenorientierung, setzen an den Kompetenzen an, nutzen ganzheitliches Lernen im Sinne einer Verbindung von kognitiver und emotionaler Ebene und beziehen die Selbstreflexion mit ein (S. 65/66).

In einem anderen Zusammenhang verweist sie insbesondere auf die Unterschiedlichkeiten und Ungleichzeitigkeiten innerhalb der Genusgruppen und warnt davor „die Lerngruppen als geschlossenes Konstrukt zu begreifen“ (Kaschuba 2005, S.69). Eine geschlechtergerechte Didaktik bezieht sich konkret auf das Individuum im Sinne der Förderung der individuellen Fähigkeiten und der entsprechenden Handlungskompetenz, sie orientiert auf die Horzonterweiterung der Teilnehmenden im Sinne einer „Erweiterung des Ich-Gesichtswinkels“.

Kaschuba macht darauf aufmerksam, dass eine Reinterpretation der Begriffe Teilnehmenden- und Subjektorientierung auf der Basis der Erfahrungen geschlechterbezogener Bildungsarbeit und der gendertheoretischen Auseinandersetzungen noch aussteht (S. 72).

Lernen definiert sich in diesem Zusammenhang als reflektierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Gender“, die nicht (nur) auf die kognitive Aneignung des theoretischen Hintergrundes und der strukturellen Bedingungen ausgerichtet ist, sondern biografische und emotionale Anknüpfungen sucht. Angesetzt wird an den konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden. Stichworte sind „TeilnehmerInnenorientierung“ und „geschlechtergerechte Didaktik“, bzw. „gendersensible Pädagogik“. Ein Lernerfolg, im Sinne des Erwerbs von Genderkompetenz aus KundInnen-sicht, ist dann anzunehmen, wenn ein „fachlicher Nutzen, die Anregung von Reflexionsprozessen und die persönliche Sensibilisierung für Geschlechtszuschreibungen“ festzustellen ist (Kaschuba 2004, S. 121). Dies ist allerdings nur in einem länger dauernden Prozess zu erreichen.

Lernmotivation und Lernwiderstand

Die Erwachsenenbildung setzt sich schon seit längerer Zeit, seit der Diskussion um „selbstgesteuertes“ oder „lebenslanges“ Lernen, intensiv mit den Bedingungen und Voraussetzungen von Lehr/Lernprozessen auseinander (vgl. Dietrich 2001). Dabei sind neben der konstruktivistischen Lerntheorie mehr und mehr die subjektwissenschaftlichen Ansätze Klaus Holzkamps in den Mittelpunkt des Interesses gerückt (vgl. REPORT 1/2005). Lernen stellt sich aus seiner Sicht als ein Prozess dar, der sich entweder

„expansiv“ als „lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen“ oder als „defensiv“ im Sinne einer Abwehr eines von außen gestellten Lernanspruchs ergibt. Er geht dabei von der Prämisse aus, dass der Mensch dann motiviert ist zu lernen, wenn er sich aus seinen Interessen heraus einen „Weltaufschluss, eine Verfügungserweiterung und erhöhte Lebensqualität“ durch den Wissenszuwachs verspricht (Holzkamp 1993, S. 190 ff.). „Verfügungserweiterung bezeichnet hier eine aus der Sicht des Subjekts gelingende Situationsinterpretation, die neue Handlungsoptionen erschließt. Welche der ihm in derartigen ‚Möglichkeitsbeziehungen‘ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Individuum im Interessenszusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den dafür sprechenden Gründen ab“ (Faulstich/Grell 2005, S. 26).

Die Motivation, sich mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen, sich für Neues zu interessieren, basiert vor allem darauf, ob sich für den/die Lernenden aus der Beschäftigung Verbesserungen für das eigene Leben ergeben, ob sie eine entsprechende Verweigerung als schädlich einstufen. Aus diesem Interesse heraus, aus der „Bedeutung“ für die subjektive gesellschaftliche Teilhabe, die der Betreffende dem Lerngegenstand gibt, wird sich der oder die Lernende darauf einlassen, sich mit einem neuen Gebiet, einer neuen Perspektive gedanklich – und praktisch – auseinander zu setzen. Schranken ergeben sich aus der psychischen und körperlichen Verfasstheit.

Dieser Selbstverständigungsprozess verlangt eine bewusste Auseinandersetzung und eine Differenzierungsleistung bezogen auf die subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen einerseits und deren gesellschaftliche Vermitteltheit andererseits: „Lernenhandeln ist aus dieser Perspektive betrachtet keine selbstreferenzielle Deutung, sondern eine Differenzierungsleistung sozial hergestellter Bedeutungen im Rahmen individueller und gesellschaftlicher Lebenssicherung. Der Lernende wird nicht als selbstreferenzielles System, sondern als selbstdifferenzielles Subjekt verstanden, das sich über Differenzwahrnehmungen zu anderen fremden Bedeutungshorizonten selbst verständigt“ (Ludwig 2005, S. 79).

Widerständiges Lernen als defensiver Lernprozess verweist auf erzwungenes Verhalten: Der Lernprozess ist nicht durch eigenes Interesse motiviert, sondern aus dem Interesse, Benachteiligungen zu vermeiden: „...dass ich angesichts einer gegebenen Lernproblematik auch dann Gründe für die Realisierung von Lernhandlungen haben kann, wenn eine Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqua-

lität dabei nicht antizipiert werden kann, aber mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens für mich eine Beeinträchtigung meiner Weltverfügung/Lebensqualität droht. So sehe ich mich begründetermaßen gezwungen zu lernen, obwohl die Möglichkeit der motivationalen Begründung der Lernhandlung (mit der Alternative des Nichtlernens) für mich nicht besteht“ (Holzkamp a. a. O., S. 191).

In einem früheren Aufsatz geht Holzkamp auf das – uns allen noch präsent – Verhalten von Schülern ein, die „halbherzig“ oder „unengagiert“ agieren, den Lerngegenstand vorher abwerten oder sich den Lerngegenstand nur oberflächlich aneignen. „Da es sich im Lernwiderstand um ‚Lernbehinderungen‘ i. w. S. handelt, müsste dies auch die Herausarbeitung der Möglichkeiten einer Überwindung des ‚widerständigen Lernens‘ durch ‚entwickeltere‘ Lernformen einschließen, in welchen widersprüchliche Lerninteressen so reflektiert und verarbeitet werden, dass sie nicht mehr den Lernprozess beeinträchtigen“ (Holzkamp 1987, S. 8).

Die bereits zu Schulzeiten „erworbenen“ Widerstände bleiben auch im Erwachsenenalter so lange im Unbewussten, wie sie nicht über den Prozess der Bewusstmachung hervor geholt und damit bearbeitbar gemacht werden. „Das bewusste ‚Verhalten‘ zu dem Umstand, dass ich angesichts einer bestimmten Bewältigungs-/Lernproblematik nur defensiv zu lernen imstande bin, eröffnet mir dagegen perspektivisch die Alternative der Lernverweigerung oder der (in einem ‚qualitativen Lernsprung‘ zu vollziehenden) Gewinnung eines umfassenden Zugangs zum Lerngegenstand, also von Möglichkeiten expansiv begründeten Lernens in Austragung des Konflikts mit den meine Verfügung/Lebensqualität bedrohenden Machtinstanzen bzw. deren strukturellen Abkömmlingen“ (Holzkamp 1993, S. 193).

‚Entwickeltere‘ Lernformen schließen instrumentelle Vermittlungsformen aus, die mithilfe von Methoden, von „Rezepten“ die Lernwiderstände beheben wollen: Ausgangspunkt ist das Subjekt selbst, mit seinen in der Biografie erworbenen Lernzugängen oder -behinderungen. Diese sind eingebettet in den sozialen Kontext, Geschlecht und Milieu und finden ihre Grenzen in der körperlichen Verfasstheit der Lernenden.

Aufgabe der Lehrenden ist es zunächst, diesen Bewusstwerdungsprozess zu befördern, indem sie beim „expansiven“ Lernen die Motivation unterstützen und beim „defensiven“ Lernen den Lernenden einen Zugang zu ihrer Abwehr ermöglichen. Eine erste Voraussetzung für die Einleitung des Prozesses liegt in der Herstellung von absoluter Offenheit. Die offene Situati-

on stellt den TeilnehmerInnen den Raum zur Verfügung, für sich selbst abzuwägen, ob sie sich der Lernsituation stellen wollen, also ob die Bearbeitung des Themas „Gender“ für sie von originärem Interesse ist, oder ob sie es im Sinne der Unterwerfung unter das abstrakte Gebot annehmen. – Es gilt anzuerkennen, dass das Thema Gender nicht für alle TeilnehmerInnen der Fortbildung die gleiche Relevanz besitzt. Die Akzeptanz dieses Umstands wiederum ermöglicht, den Diskurs um Ablehnung und Zustimmung gleichberechtigt zu führen und somit die subjektiven Zugänge zum Thema bewusst zu machen.

Für die Teilnehmenden hat die gesellschaftliche Umsetzung des Konzepts GM unterschiedliche individuelle Bedeutung, insofern reicht ein genereller Rückbezug im Sinne eines normativen Anspruchs nicht aus, die Interessen derjenigen einzubinden, die dem Konzept skeptisch bzw. ablehnend gegenüber stehen.

Der Zugang kann für das Subjekt in dem für ihn/sie feststellbaren persönlichen Nutzen liegen. Dieser Nutzen kann z. B. in der eigenen Profilierung bestehen, oder in der der Verwaltungseinheit oder politischen Vertretung, für die die Betreffenden arbeiten. Wichtig scheint vor allem die Anschaulichkeit, die Sinnfälligkeit des GM Konzepts für den betreffenden Arbeits- oder Politikbereich zu sein, für die es die Mühe lohnt, sich einem ungewohnten Lernprozess zu unterziehen.

Eine „politisch korrekte“, aber oberflächliche Adaption ist dagegen für die Rezeption von GM sogar schädlich, da entsprechend keine nachhaltige Umsetzung zu erwarten ist.

Die vielmals erhobene Forderung, Gender-Fortbildungen nicht auf eine bloße Informationsveranstaltung zu Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Instrumenten des Gender Mainstreaming zu reduzieren, macht durchaus Sinn: Ohne genügend Zeit und Raum für einen persönlichen Zugang zeitigen die Fortbildungen und Trainings zu GM nicht den erwarteten Erfolg – oder, sind sogar schlimmstenfalls als kontraproduktiv einzuschätzen. Wird Abwehr nicht ernst genommen und akzeptiert, wird sie eine andere Möglichkeit des Ausdrucks suchen – und letztendlich finden.

Widerstandsformen als Regression

Eine andere Form, Widerstände zu äußern, kann in einem Verhalten gesehen werden, das man als „Regression“ bezeichnen kann. Dieses Verhalten ist vor allem in Veranstaltungen im nicht „professionellen“ Kontext anzutreffen.

Analog zu Holzkamps Beschreibungen des widerständigen Lernens – Unengagiertheit, Halbherzigkeit, Zurückgenommenheit etc. – lässt sich eine Reaktion feststellen, die in Lächerlichmachen (des Themas), Demonstration von Desinteresse oder unangemessen feindseligen verbalen Angriffen bzw. Heiterkeitsausbrüchen besteht. Teilnehmende beginnen, sobald das Thema Gender öffentlich vorgetragen oder verhandelt wird, lauthals Nebengespräche, lesen demonstrativ Zeitung, schlafen ein oder stellen Fragen, deren Beantwortung sie mit Nichtachtung strafen.

Im Folgenden greife ich auf Ausführungen von E. Rohr zurück und möchte analog zu ihren Erkenntnissen bezogen auf Fremdenfeindlichkeit einige Fragestellungen aufwerfen, die (vielleicht) ein Licht auf die oben beschriebenen Verhaltensweisen werfen.

E. Rohr fragt in ihrem Aufsatz „Faszination und Angst“, der sich mit dem gewalttätigen fremdenfeindlichen Verhalten gegenüber Flüchtlingen und MigrantInnen auseinandersetzt, „... was geschieht auf der Ebene der Gefühle und Affekte in der Begegnung mit Fremden? ... Welche Bilder und Fantasien werden in der Konfrontation mit Fremden hervorgerufen? Und wie ist das theoretisch zu begreifen?“ (Rohr 1993, S. 134). Diese Frage lässt sich auch angesichts der auffallend feindlichen Verhaltensweisen gegenüber dem Thema Gender Mainstreaming oder Gender stellen: Welche Gefühle liegen ihnen zugrunde? Welche Gründe gibt es für ein solch abwehrendes Verhalten? Gründe, die sich weder aus der Art noch den Inhalten der Veranstaltungen herleiten lassen, sondern in den Zuhörern/Teilnehmenden selbst liegen.

Die Begegnung mit dem/den Fremden, so führt Rohr aus, fasziniert und ängstigt zugleich. Die Ambivalenz der Gefühle, die von Wunschvorstellungen bis zu Ängsten reichen (so zu sein, zu leben wie die Fremden), löst Wahrnehmungsverzerrungen gegenüber den Fremden aus, die einen Teil der Realität ausblenden. Die Wahrnehmungsverzerrung ist als ein struktureller Faktor anzusehen und wird in der Psychoanalyse als Regression bezeichnet. „Unter Regression versteht man einen psychischen Vorgang, der wie im Traum, oder beim Weinen, bestimmte Kontrollmechanismen (Ich-Funktionen) außer Kraft setzt und eine Wiederbelebung frühkindlicher Erlebnisweisen, Affekte und Erinnerungen herbeiführt“ (a. a. O., S. 140). Die nicht mehr gelingende Kontrolle der Gefühle verhilft bisher unterdrückten und „sozial verpönten Triebwünschen“ zum Durchbruch und schränkt die Realitätswahrnehmung sowie den Reaktionsspielraum erheblich ein. Betroffen können sowohl Individuen, insbesondere aber

auch Gruppen sein. Die Gefahr, die als vom Fremden ausgehend imaginiert wird, ist die Gefahr des Kontrollverlustes mit der Folge der Orientierungslosigkeit. Die Angst auslösenden Momente sind in der (oft vorherrschenden) Kommunikationslosigkeit der Begegnungen begründet, die von den Betroffenen nicht überbrückt werden kann. Sie führt weiter aus, dass die Folge dieser ausgelösten Ängste ein Kontrollverlust der sozial und kulturell eingeübten Verhaltensmuster mit sich bringt, der die Betroffenen auf die in der Kindheit erworbenen „basalen“ Wahrnehmungs- und Kommunikationsformen zurück wirft (S. 148/149).

Auch die öffentliche Diskussion um die strukturelle Bedeutung von Geschlecht kann als Angriff auf die bisherige „Geschlechtsneutralität“ gesehen werden. Als neuartig und (eventuell) bedrohlich wird empfunden, dass Geschlecht nicht nur zum diskutierten Gegenstand von Politik und Verwaltung wird, sondern dass die Diskussion öffentlich die unterschiedlichen, nach Geschlecht verteilten Ressourcen benennt: Dass es quer zu Klassenzugehörigkeit oder Ethnie, zu Alter oder Status ein weiteres bestimmendes Strukturmoment gibt, welches auf der Geschlechtszugehörigkeit beruht und den Zugang zu Definitionsmacht und Macht reguliert, ist in unserer Gesellschaft ein gut gehütetes Geheimnis. Die symbolträchtigen Fotografien schwarz gekleideter älterer Herren, die unser Bild öffentlicher Macht und Verantwortung prägen, würden ansonsten mehr Verwunderung und Nachfrage auslösen. Gender Mainstreaming stellt diesen Konsens der allgemeinen Nichtbeachtung von Geschlechterzugehörigkeit in Frage, noch dazu wissenschaftlich und rechtlich abgesichert, versehen mit einem Prüfverfahren, das aus dem Management entlehnt ist. Das macht das Verfahren objektiv „unangreifbar“ und erschwert Kritik oder Infragestellung.

Die in den GM Verfahren herausgearbeiteten Differenzen der Geschlechter, aber eben auch die jenseits von Rollenzuschreibungen liegenden Möglichkeiten – entsprechend den jeweiligen individuellen Fähigkeiten – und das geforderte Eingehen auf diese unterschiedlichen Lebensbedürfnisse mag für diejenigen, die aus den über-



kommenen Rollen Sicherheit und Gewissheit ziehen, eine Bedrohung darstellen. Aber auch bei denjenigen, die die Bedeutung von Geschlechtsunterschieden für Entscheidungen im öffentlichen Raum leugnen, weil sie die Identifizierung mit der Position des „schwächeren“ weiblichen Parts für überholt halten und als der Vergangenheit zugehörig definieren, mag die Thematisierung Ängste auslösen, die sich wiederum als abwehrendes Verhalten äußern.

Frage ist, inwieweit in den Veranstaltungen positive Erfahrungsmomente einer „Rollendiffusität“ angesprochen werden können, die zumindest einen Ausblick auf einen möglichen Zugewinn an Lebensqualität, auch an Erweiterung von Handlungsoptionen oder Spielräumen bieten. Auch hier ist der Rückzug auf einen normativen Standpunkt sicherlich die schlechteste Option und es empfiehlt sich, die vermeintliche Bedrohung anzusprechen, um so Raum zur Formulierung von Vorbehalten und Ängsten zu geben.

Anmerkungen

- ¹ Z. B. Netzwerk Gender Training (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Königstein/Ts. 2004; Meuser, M./Neusüß, C. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Bonn 2004; Ministerium für Gesundheit u. Soziales Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Gender Mainstreaming in Sachsen-Anhalt. Konzepte und Erfahrungen. Opladen 2003
- ² Ausnahmen: Kaschuba, G./Lächele, C., a. a. O., S. 157–165

Literatur

Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (2000): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg

- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Kais, B. (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt, S. 153–217
- BMFSFJ (Hg.) (2002): Gender Mainstreaming. Was ist das? Bonn
- Derichs-Kunstmann, K. (2000): Vom Geschlechterverhältnis in der Weiterbildung zum „Gender Training“. In: Sotelo, E. (Hg.): Frauenweiterbildung. Weinheim
- Derichs-Kunstmann, K. (2000): Geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung H. 4
- Derichs-Kunstmann, K./Ausra, S./Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Bielefeld
- Döhne, T. (2004): Im Spannungsfeld von „frauenbewegter Weiblichkeit“ und „hegemonialer Männlichkeit“. In: Netzwerk Gender Training. Königstein/Ts., S. 241–254
- Ehrhardt, A./Jansen, M. M. (2003): Gender Mainstreaming. Grundlagen Prinzipien Instrumente. Wiesbaden
- Faulstich, P./Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P./Fornack, H. J./Grell, P./Häßner, K./Knoll, J./Springer, A.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 18–92
- Frey, R. (2004): Entwicklungslinie. Zur Entstehung von Gender Mainstreaming in internationalen Zusammenhängen. In: Meuser, M./Neusüß, C. (Hg.): Gender Mainstreaming. Bonn, S. 24–39
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York
- Holzcamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. In: Forum Kritische Psychologie 20, S.5–36
- Jansen, M. M./Röming, A./Rohde, M. (Hg.) (2003): Gender Mainstreaming. Herausforderung für den Dialog. München
- Jung, D./Krannich, M. (Hg.) (2005): Die Praxis des Gender Mainstreaming auf dem Prüfstand. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung in Frankfurt 2004. Frankfurt/M.
- Kaschuba, G. (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. In: REPORT H.1, S. 67–74
- Kaschuba, G. (2004): Gender Training: Feministische Erbschaft mit Verantwortung? In: Netzwerk Gender Training, a. a. O., S. 57–70
- Kaschuba, G. (2004): Von der Wundertüte zum kontrollierten Einsatz? Anregungen zur prozessorientierten Entwicklung von Qualitätskriterien für Gender Trainings. In: Netzwerk Gender Training, a. a. O., S. 117–135
- Kaschuba, G./Lächele, C. (2004): Gender Training – Konzepte – Erfahrungen. In: AdB Außerschulische Bildung Heft 2, S.157–165
- Meuser, M./Neusüß, C. (Hg.) (2004): Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn
- Netzwerk Gender Training (Hg.) (2004): Geschlechterverhältnisse bewegen. Königstein/Taunus
- Rösgen, A. et. al. (2003): Gender Mainstreaming in Sachsen-Anhalt: Konzepte und Erfahrungen. Hrsg. im Auftrag des Min. für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. Opladen
- Rohr, E. (1993): Faszination und Angst. In: Jansen, M. M./Prokop, U. (Hg.): Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit. Frankfurt/M, S.133–162

Ayla Satilmis: Zwischen Arbeitslust und Arbeitsfrust – Veränderungen in der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen auf das Verhältnis der Geschlechter

Im Zuge des aktuellen Wandels in der Arbeitswelt schreitet die Polarisierung der Arbeitsbedingungen rasant voran. Dabei wächst die Kluft zwischen einer abnehmenden Anzahl von Arbeitsplätzen mit relativ guten Arbeitskonditionen und einer steigenden Anzahl mit relativ schlechten. Gegenwärtig stehen im Arbeitsraum Europa drei Viertel sog. *good jobs* ein Viertel sog. *bad jobs* gegenüber (European Foundation 2004) – mit der Tendenz zu weiterer Verschiebung zulasten der Arbeitsplätze besserer Qualität.

Drohende Standortverlagerungen und Rationalisierungsbestrebungen hängen wie ein Damoklesschwert über Verhandlungen um verbesserten Gesundheitsschutz, höhere Löhne, Aus- und Weiterbildungsansprüche oder Mitbestimmungsrechte. Aber auch Forderungen nach Geschlechtergleichstellung oder nach ökologischer Nachhaltigkeit werden im gegenwärtigen politischen Klima als Gefährdung des Standorts eingestuft. Vorherrschende Deregulierungs- und Kostenminimierungsstrategien stellen bislang gültige Qualitätsstandards von Arbeit in Frage. Infolgedessen nimmt die Anzahl entstandardisierter und prekärer Beschäftigungsverhältnisse kontinuierlich zu, damit verbunden auch die Arbeitsbelastung.

Der Abbau von Qualitätsstandards bedeutet:
Zunahme von entstandardisierten und prekären Arbeitsformen
Anstieg der Lohnspreizung; Ausweitung von Niedrigeinkommen
Arbeitsintensivierung; Zunahme der Arbeitsbelastungen
Individualisierung und Privatisierung sozialer Risiken

Aus Angst um den Verlust des Arbeitsplatzes machen Beschäftigte Zugeständnisse hinsichtlich der Ansprüche an ihre Beschäftigung. In verschärfter Form gilt dies für Erwerbssuchende: Immer öfter gehen diejenigen, die keine ihrer Qualifikation entsprechende reguläre Vollzeitstelle finden, flexible und oftmals prekarierte Beschäftigungsverhältnisse ein; also Arbeitsformen, die keine oder nur geringe arbeits- und sozialrechtliche Schutzstandards bieten und gleichzeitig den Beschäftigten und Erwerbssuchenden ein hohes Maß an Flexibilität, Mobilität und Eigenverantwortung abverlangen.

Der Umgang mit diesen veränderten Rahmenbedingungen und die Konsequenzen auf die Erwerbsverläufe und Lebensplanungen variieren und sind oftmals davon abhängig, in welcher Lebenssituation sich die Betroffenen befinden und welche Alternativen bzw. Handlungsmöglichkeiten sie für sich sehen. Neben altersspezifisch