

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Gender-Trainings – Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis?

**Entwicklung und exemplarische Anwendung eines Analyserasters
für gendertheoretisch reflektierte Qualitätskriterien in Gender-Trainings**

Magistraarbeit im Studiengang Erziehungswissenschaft

betreut durch:

Prof. Dr. Barbara Drinck, Universität Leipzig

Prof. Dr. Susanne Baer, Humboldt Universität zu Berlin

vorgelegt von:

Melanie Bittner

Werrastr. 37

12059 Berlin

bittner.melanie@gmx.de

Matr.-Nr. 3781326

August 2008, Berlin

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Annäherungen an Gender-Trainings	6
2.1	Historische Entstehung und Weiterentwicklung.....	7
2.2	Abgrenzung von Diversity-Trainings.....	10
2.3	Gender-Trainings in der Forschungsliteratur	14
2.3.1	Rahmenbedingungen	15
2.3.2	Akteure	16
2.3.3	Ziele.....	24
2.3.4	Inhalte und Ablauf.....	26
2.3.5	Didaktik und Methodik.....	27
2.3.6	Qualitätskriterien.....	31
3	Entwicklung eines Analyserasters	34
3.1	Grad der erkenntnistheoretischen Thematisierung von Gender.....	37
3.2	Grad der Konkretion von Gender	39
3.3	Grad der Situativität/Variabilität von Gender	41
3.4	Grad der Thematisierung anderer Ausgrenzungskategorien	44
3.5	Grad der Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit	50
3.6	Analyseraster auf einen Blick.....	55
4	Exemplarische Anwendung des Analyserasters.....	56
4.1	Übung „Vorurteile“	59
4.1.1	Beschreibung der Übung	59
4.1.2	Analyse des gendertheoretischen Konzepts	60
4.1.3	Vorschläge für gendertheoretisch reflektierte Modifikationen.....	63
4.2	Übung „Geschlechterstrukturen in Organisationen“	71
4.2.1	Beschreibung der Übung	71
4.2.2	Analyse des gendertheoretischen Konzepts	72
4.2.3	Vorschläge für gendertheoretisch reflektierte Modifikationen.....	74
5	Fazit.....	78
5.1	Anregungen zur Weiterentwicklung des Analyserasters.....	78
5.2	Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	79
6	Literaturverzeichnis.....	83

1 Einleitung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist in der Genderforschung aus historischen Gründen besonders brisant. Während ihre wissenschaftlichen Wurzeln der Frauenforschung noch aufs Engste mit der Frauenbewegung beziehungsweise Frauenpolitik verknüpft waren – paradigmatisch sichtbar in Maria Mies' Forderung nach Parteilichkeit und einer „Rückbindung von Forschung an die Bedürfnisse der Frauenbewegung“¹ – rief die universitäre Institutionalisierung der Frauenforschung Zweifel hervor, ob damit nicht bereits zwangsläufig eine Entpolitisierung einhergehe. Auch die Weiterentwicklung zur Genderforschung trug derselben den Vorwurf der Praxisferne ein.

Theorie und Praxis sind unterschiedliche Wissensräume, die selten in einen Dialog treten. Sie sind jedoch keine unabhängigen Universen, denn „Theorie ist selbst eine politische Praxis“² und Praxis ist nie theoriefrei, wenn auch häufig nur implizit und nicht immer reflektiert auf Theorie zurückgegriffen wird. Theorie und Praxis stehen also in einem komplexen Spannungsverhältnis.³

Das Verhältnis von Gender-Theorie zu genderbezogener Praxis wird auch aktuell kontrovers verhandelt, wie beispielsweise zahlreiche Publikationen über die gleichstellungspolitische Strategie Gender Mainstreaming zeigen, die deren theoretische Implikationen⁴ auf struktureller Ebene oder in der Umsetzung kritisieren.⁵ Auch in der Erziehungswissenschaft gibt es Untersuchungen zum genderbezogenen Theorie-Praxis-Transfer. Für die Erwachsenenbildung zieht beispielsweise Angela Venth folgendes kritisches Fazit:

„Ein Rekurs auf den sozialen Wandel im Geschlechterverhältnis findet durch die Bildungspraxis statt, dafür werden rollenspezifische Symbole und Synonyme auf-

¹ Kroll 2002, S. 120

² Smykalla 2000, S. 277

³ Frey 2003, S. 17–22

⁴ „Gender Studies und Gleichstellungsstrategien wie Gender Mainstreaming sind zwei Seiten einer Medaille. [...] Eine anti-theoretische Praxis führt immer wieder zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen und zur Re-Strukturierung der Struktur, die überwunden werden muss.“ (Drinck 2005, S. 65)

⁵ vgl. dazu Baer, Kletzing 2004 oder Metz-Göckel, Kamphans 2005

gegriffen, reduziert und transportiert. Was sich in den untersuchten Bildungsangeboten zum Geschlechtersetting niederschlägt, zeugt allerdings von erheblicher Ambivalenz und stimmt nicht mit dem gendertheoretischen Diskussionsstand überein, teilweise steht es in diametralem Gegensatz dazu. Die fürs Lernen aufgegriffene Relation zwischen den Geschlechtern pendelt von massiven Traditionalismen – angesichts wissenschaftlicher Einsichten sind es eher Karikaturen – bis zu vorsichtigen Versuchen partnerschaftlicher Konfliktlösung. Alte Mythen von männlicher Dominanz und Macht über weibliche Unterlegenheit werden revitalisiert, darüber hinaus reduziert sich die Geschlechterfrage letztlich auf Probleme der privaten Beziehungen zwischen Mann und Frau. [...] Initiativen zur De-Konstruktion der komplementär etablierten Geschlechterformel sind noch nicht zu entdecken.“⁶

Ich möchte mich in dieser Arbeit mit dem Theorie-Praxis-Transfer in Gender-Trainings beschäftigen. Ausgangspunkt ist die These, dass Gender Trainings vielfach mit einem unklaren gendertheoretischen Bezug arbeiten, was zu erheblichen Qualitätsunterschieden führt. Deshalb werde ich der Frage nachgehen, wie Gender-Theorie der Trainingspraxis kritische Impulse geben und zu deren Weiterentwicklung beitragen kann. Für Gender-Trainings in der Entwicklungszusammenarbeit – das Feld in dem sie auch entstanden sind – gibt es bereits eine Untersuchung zum Theorie-Praxis-Transfer von Regina Frey⁷, auf die ich später zurückgreifen werde. Wie oben anhand der Praxisfelder Gender Mainstreaming und Erwachsenenbildung bereits angerissen, gibt es aus gendertheoretischer Perspektive auch an Gender-Trainings sehr deutliche Kritik:

„Wir beobachten, dass im Bereich von *Gender Training* und *Gender Beratung* *Genderkonzepte* dominieren, die die derzeitige Ordnung der Geschlechter eher reproduzieren als verändern. Wir plädieren demgegenüber für eine kritisch reflektierende Arbeit in diesem Feld, die dualisierende Konzepte von Geschlecht hinterfragt statt sie zu verstärken, die Stereotype analysiert und als solche sichtbar macht statt sie zu reproduzieren und die, anstatt *Gender* isoliert zu denken, Geschlechterverhältnisse immer im Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Machtverhältnissen begreift. Wir halten eine selbstreflexive, theoretisch fundierte und identitätskritische Praxis in der *genderorientierten* Bildung und Beratung für geboten.“⁸

Das Ziel meiner Arbeit ist daher, ein Analyseraster zu entwickeln, das eine gendertheoretische Reflektion von Gender-Trainings ermöglicht und Qualitätskriterien für die Praxis formuliert.

⁶ Venth 2006, S. 64

⁷ Frey 2003

⁸ Frey 2006, S. 1

Um den Forschungsgegenstand Gender-Trainings eingangs möglichst genau zu beschreiben, werde ich mich ihm in Kapitel 2 zunächst aus verschiedenen Richtungen annähern: Erst soll die historische Entstehung und Weiterentwicklung von Gender-Trainings anhand zentraler Linien dargestellt werden. Dann folgt eine Abgrenzung von Diversity-Trainings und schließlich werde ich den Forschungsstand zu Gender-Trainings zusammenfassen.

In Kapitel 3 werde ich das Analyseraster für die gendertheoretische Verortung von Gender-Trainings entwickeln, indem ich verschiedene Bedeutungsdimensionen von Gender und darin jeweils mögliche Verortungen systematisch aufzeige und Fragen an die Praxis formuliere. Ich werde aber auch begründen, welcher Gender-Begriff meiner Ansicht nach am produktivsten ist und daher auch in Gender-Trainings als Qualitätsmaßstab verwendet werden sollte.

In Kapitel 4 möchte ich dann mein Analyseraster exemplarisch anwenden. Dafür werde ich zwei Übungen⁹ für Gender-Trainings untersuchen. Anhand der Ergebnisse mache ich anwendungsorientierte Vorschläge für Modifikationen der pädagogischen Praxis.

In Kapitel 5 werde ich zunächst methodenkritische Überlegungen zu Verbesserung des Analyserasters anstellen. Abschließend möchte ich die Ergebnisse aus der Anwendung des Analyserasters und meiner Änderungsvorschläge zusammenfassen und daraus Konsequenzen zur Verbesserung von Gender-Trainings ziehen.

⁹ vgl. 2.3.5

2 Annäherungen an Gender-Trainings

Der Begriff Gender-Trainings wird in der Literatur meist ohne Definition oder Erläuterung verwendet. Alternativ zu Gender ist vor allem in Publikationen der Heinrich-Böll-Stiftung von „Geschlechterdemokratie“¹⁰, bei Heide von Felden von „Gender-Kompetenz“¹¹ oder „Geschlechts-Kompetenz“¹² die Rede. Auch der deutsche Alltagsbegriff Geschlecht wird in der Literatur sehr häufig verwendet, allerdings meines Wissens nach nicht als Kompositum mit dem Element Training. Alternativ zu Training finden sich auch Seminar oder Workshop¹³, Tagungen oder Kollegs¹⁴ sowie Fortbildungsveranstaltungen¹⁵ als Überbegriff, der den Aspekt der Qualifizierung betont, wobei Gender-Training insgesamt die häufigste Bezeichnung ist. Meistens wird nicht explizit erklärt, warum welcher Begriff gewählt wird oder was darunter genau (in Abgrenzung zu anderen) verstanden wird. Allerdings wird deutlich, dass eine Bandbreite von Ansätzen hinter der Begrifflichkeit steckt. Gender-Trainings kann also als Überbegriff verstanden werden. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Formen von themenspezifischen Weiterbildungsveranstaltungen, als Trainings, Workshops, Seminare etc. zu Gender, Geschlecht, Geschlechterrollen, Geschlechterverhältnissen, Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming etc.

In diesem Kapitel soll nun das Feld Gender-Trainings aus unterschiedlichen Perspektiven näher beschrieben werden, da mein Forschungsgegenstand – die Übungen für diese Trainings – darin eingebettet ist und nur in diesem Kontext zu verstehen ist. Zuerst möchte ich die Entstehung von Gender-Trainings kontextualisieren. Darauf folgt eine Klärung des Verhältnisses zu Diversity-Trainings. Die aktuellen Debatten in Deutschland sollen anhand des

¹⁰ z.B. zur Implementation von „Geschlechterdemokratie als Querschnittsaufgabe“ Blickhäuser, von Barga 2006, S. 50–56

¹¹ von Felden 2004, S. 40

¹² von Felden 2004, S. 40

¹³ Burbach 2001, S. 61

¹⁴ Wagner 2001, S. 209

¹⁵ Kaschuba, Lächele, S. 1

Forschungsstands zu Gender-Trainings dargestellt werden. Dies werde ich relativ ausführlich tun, da bisher keine systematische Aufarbeitung der Literatur zur Verfügung steht.

2.1 Historische Entstehung und Weiterentwicklung

Grundsätzlich lassen sich vier zentrale, zum Teil miteinander verwobene Entwicklungslinien für Gender-Trainings ausmachen: erstens die Frauen- und Geschlechterforschung mit gendertheoretischen Grundlagen und Fachwissen, zweitens die Entwicklungszusammenarbeit als Praxisfeld, in dem Gender-Trainings zuerst durchgeführt wurde, drittens Gender Mainstreaming¹⁶ mit seinen frauenpolitischen Wurzeln¹⁷ als wichtiger Motor zur Verbreitung der Trainings und viertens die Frauenbildung als pädagogisches Handlungs- und Experimentierfeld. Auf den wissenschaftlichen Kontext möchte ich hier nicht näher eingehen, da der Bezug zwischen Theorie und Praxis in den folgenden Kapiteln Thema sein wird.

Grundlegend für die Entstehung von Gender-Trainings ist die feministische Kritik an modernistischen Entwicklungstheorien und -politiken im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit. Im Rahmen des *Women in Development*-Ansatzes wurden erstmals Gender-Trainings durchgeführt, um Mitarbeiter_innen¹⁸ für die Gender-Analyse zu schulen. In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren wurden dazu eigens Trainingshandbücher entwickelt.¹⁹ Ebenfalls Anfang der 90er kamen weitere inhaltliche Ziele der Trainings hinzu: „der Aspekt der Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung in Genderfragen, die (Selbst-)Reflexion von Gender-Mustern“²⁰. Mit dem Paradigmenwechsel in der Entwicklungszusammenarbeit hin zu *Gender and Development*

¹⁶ Kaschuba nennt auch Ansätze aus der Organisationsentwicklung als historische Quelle (Kaschuba 2004a, S. 57). Da diese jedoch auch bei der Strategie Gender Mainstreaming eine zentrale Rolle spielen, werde ich sie nicht gesondert aufgreifen.

¹⁷ Dazu beispielsweise Frey 2004a

¹⁸ Wenn bei Personenbezeichnungen eine inkludierende Formulierung wie Teilnehmende nicht möglich ist, verwende ich die Schreibung mit Unterstrich. Wie beim bekannteren *Binnen-I* wird dadurch aktiv auf Männer und Frauen hingewiesen, aber nicht die binäre Norm der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert, weil der Unterstrich als eine Öffnung für weitere Geschlechtsidentitäten interpretiert werden kann.

¹⁹ Frey 2005

²⁰ Frey 2005, S. 3

nahmen Trainings eine noch wichtigere Rolle ein und stellen neben der Gender-Analyse das zentrale Instrument dar.²¹

Edda Kirleis weist auf eine wichtige Entwicklungslinie hinsichtlich der verstärkten Berücksichtigung von Gender-Aspekten hin. Ursprünglich sollte der Ansatz dazu dienen, die Qualität von Projekten in den sogenannten Ländern des Südens zu verbessern. Daraufhin kam es zu Protesten gegen diese Form der westlichen Definitionsmacht – zusätzlich zu der materiellen Dominanz

„Aus dem Süden wurden Stimmen laut, die an den Hilfswerken kritisierten, sie würden den Partnern im Süden Auflagen bezüglich Geschlechtergerechtigkeit machen, die sie selbst in ihren Organisationen nicht einhielten.“²²

Erst dadurch wurden also Gender-Trainings auch für Mitarbeiter_innen von beispielsweise deutschen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit in Deutschland übernommen. Hier zeigt sich deutlich, dass postkoloniale Theorie nicht nur Gender-Theorien veränderte und bereicherte, sondern dass gerade auch die

„Entstehung und Weiterentwicklung von Gender Trainings ein internationales Vorhaben [ist], in das die Perspektiven verschiedener Frauen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten eingeflossen [sind]“²³.

Mit der rechtlichen Verankerung von Gender Mainstreaming in Deutschland²⁴ erlebten Gender-Trainings hierzulande eine Konjunktur.²⁵ Mit der Änderung der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien wurde Gender Mainstreaming 2000 verpflichtende Querschnittsaufgabe für die Verwaltung. Daraufhin begannen unterschiedliche Akteure der Bundes-, Landes- und Kommunalebene sowie zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen, Kirchen und auch Hochschulen mit der Implementation.²⁶ Wie bereits im Kontext Entwicklungszusammenarbeit können Gender-Trainings als edukatorisches Instrument neben analytischen, konsultativen und partizipativen sowie

²¹ Frey 2003, S. 86

²² Kirleis 2004, S. 21

²³ Frey, Kirleis 2004, S. 9

²⁴ Ausführlich dazu siehe Baer 2002

²⁵ Frey, Kirleis 2004, S. 9f.

²⁶ Döge, Stiegler 2004; <http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/>

steuernden Instrumenten²⁷ immer nur ein Element innerhalb eines Gender-Mainstreaming-Prozesses sein, das häufig genutzt wird, „weil sie die Idee von Gleichstellung, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit ‚in die Köpfe der Leute‘ bringen sollen“²⁸. Es gibt allerdings keine Daten darüber, wie viele Trainings tatsächlich stattfanden oder -finden. Teilweise werden auch finanzielle Steuerungsinstrumente genutzt, wenn etwa die EU der öffentlichen Verwaltung Projektmittel zur Verfügung stellt und dabei Gender Mainstreaming und Trainings zur Bedingung macht²⁹. Man kann also sagen, dass durch die Einführung von Gender Mainstreaming eine deutliche Ausweitung von Gender-Trainings auf andere Felder als die Entwicklungszusammenarbeit erfolgte, wenn auch in Deutschland nicht alle Gender-Trainings im Rahmen von Gender Mainstreaming stattfinden³⁰.

Auf den Einfluss der Frauenbildungsarbeit, genauer den Einfluss „emanzipatorische[r] bzw. feministische[r] Ansätze der Frauenbildung in Ländern des Nordens und des Südens“³¹ auf Gender-Trainings weist besonders Gerrit Kaschuba hin. Aber „diese Entwicklungslinie wird häufig nicht benannt“³². Ausgehend von dieser Kritik arbeitet sie Parallelen heraus zwischen der Frauenbildung³³, die „mittlerweile eine Vielfalt an Ansätzen und Richtungen repräsentiert“³⁴, und Gender-Trainings. Während die letzteren einerseits methodische und inhaltliche Prinzipien der Frauenbildung wie Teilnehmendenorientierung, Fokussieren auf Kompetenzen, ganzheitliches Lernen und Selbstreflexivität übernommen haben³⁵, stellt die Umsetzung sozial- und dekonstruktivistischer Gender-Theorien in der Praxis für beide eine Herausforderung

²⁷ Frey 2005, S. 4f.

²⁸ Smykalla 2004, S. 39

²⁹ Huesmann 2004, S. 420

³⁰ Teilweise werden sie auch unabhängig von einem spezifischen Organisationsentwicklungsprozess als Fortbildung angeboten, wie zum Beispiel die Weiterbildungsreihe „Geschlechtsbezogene Pädagogik“ an der Heimvolkshochschule Frille. <http://www.hvhs-frille.de/>

³¹ Kaschuba 2004a, S. 57

³² Kaschuba 2004a, S. 57

³³ vgl. einführend Schiersmann 1994 oder ausführlich Gieseke 2001

³⁴ Kaschuba 2001, S. 113

³⁵ Kaschuba 2004a, S. 65f.

dar³⁶, wobei „an diesem Punkt künftig auch einmal Frauenbildungsansätze von Gender-Trainings profitieren [könnten]“³⁷. Frauenbildung und Gender-Trainings müssen also nicht als konkurrierende Modelle oder zwei unterschiedliche pädagogische Generationen betrachtet werden, sondern können auch als sich gegenseitig bereichernd und mit jeweils eigener Daseinsberechtigung gesehen werden.³⁸

2.2 Abgrenzung von Diversity-Trainings

Diversity-Trainings sind Weiterbildungsmaßnahmen, die im Rahmen von Managing Diversity³⁹ durchgeführt werden als

„eine mögliche Maßnahme, etwa um Diversity-Kompetenz bei den Einzelnen zu fördern oder über die Chancen von Diversity für die Organisation und über Diskriminierungen zu informieren und um Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten“⁴⁰.

Die Strategien Managing Diversity und Gender Mainstreaming stehen in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, über das es auch in der Geschlechterforschung eine lebhafte Debatte gibt.⁴¹ Ich halte es dabei für wichtig, einerseits zwischen unterschiedlichen Ansätzen innerhalb der beiden Richtungen zu differenzieren⁴² sowie andererseits zwischen Konzept und Umsetzung⁴³. Verallgemeinernde Aussagen greifen zwangsläufig zu kurz. Nichtsdestotrotz gibt es zwischen den beiden Strategien und damit auch zwischen Gender- und Diversity-Trainings Gemeinsamkeiten, sodass ich hier begründen möchte, warum ich mich in meiner Arbeit ausschließlich auf Forschungsliteratur und Übungen aus dem Feld Gender-Training konzentriere.

³⁶ Kaschuba 2001, S. 116–118; Kaschuba 2004a, S. 59

³⁷ Kaschuba 2004a, S. 67

³⁸ Kaschuba 2004a, S. 58f.

³⁹ Einführend zu Managing Diversity siehe Krell 2004

⁴⁰ Höher 2002, S. 68

⁴¹ Paradigmatisch dazu der Titel einer Tagung an der Freien Universität Berlin: „Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Ein interdisziplinärer wissenschaftlicher Dialog zu aktuellen Tendenzen der ‚Modernisierung‘ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik“; <http://www.hawk-hhg.de/zif/Dateien/FlyerGenderundDiversity.pdf> (23.07.08)

⁴² Zur Ausdifferenzierung von Managing Diversity siehe beispielsweise Engel 2007; Vedder, Whittard 2007; Überacker 2007

⁴³vgl. Metz-Göckel, Kamphans 2005, S. 100; Baer, Kletzing 2004

Da eine systematische Bearbeitung beider Felder zu umfangreich für eine Masterarbeit wäre, lag es nahe, den Bereich heranzuziehen, zu dem mehr deutsche Literatur vorliegt, und zwar sowohl zu den Trainings als auch zu den theoretischen Grundlagen. Managing Diversity und damit die korrespondierenden Trainings beschränken sich oft auf Personalmanagement, während Gender Mainstreaming und Gender-Trainings über dieses Handlungsfeld hinausgehen und somit breiter angelegt sind.⁴⁴ Auch wenn in der Literatur zu Managing Diversity teilweise explizit auf Frauen- und Geschlechterforschung Bezug genommen wird und hiermit kein allgemeines Theoriedefizit angenommen werden soll⁴⁵, sind Hinweise auf problematische theoretische Implikationen des Managing-Diversity Diskurses ernst zu nehmen.

„Das Konzept Gender wird eindimensional als Geschlecht gefasst, das erst mit einem Diversity-Ansatz mit verschiedenen Merkmalsdimensionen aus seiner Dualität herauswachsen kann. Eine solche Konstruktion von Gender ignoriert gleich mehrere Stränge der Gendertheorie [...]. Die Konzeptualisierung von Gender als duale Kategorie wurde durch postkoloniale Kritik, Queer Theory und die Idee der Intersektionalität durchkreuzt, sodass Gender heute als multidimensionales Konzept gesehen werden muss.“⁴⁶

Gender in einem theoretisch komplexen Sinn informiert also auch zu anderen Kategorien⁴⁷ wie beispielsweise zu Sexualität und ist daher nicht unbedingt weniger umfassend als Diversity-Trainings es sein können. Nicht nur das Verständnis von Gender muss kritisch hinterfragt werden, denn

„[...] in der Diversity-Diskussion [wird] die Vielfalt tendenziell differenztheoretisch als ‚gegeben‘ hingenommen. Im Rahmen der Strategie [Gender Mainstreaming] wird Vielfalt dagegen dekonstruierend analysiert.“⁴⁸

⁴⁴ Frey 2007b, S. 133f.

⁴⁵ Frey 2007b, S. 129

⁴⁶ Frey 2007b, S. 129; auch der Begriff Gender-Diversity (vgl. beispielsweise Blickhäuser, von Bagen 2003, S. 16f.) weist auf eine derartige Eindimensionalität von Gender hin

⁴⁷ Der Begriff Kategorie wird in der Genderforschung mit zwei grundsätzlichen Bedeutungen verwendet: Die analytische Kategorie Gender befähigt, machtspezifische Geschlechterhierarchien in Bezug auf soziale und politische Institutionen, kulturelle Symbole, normative Konzepte und subjektive Identitäten zu erfassen (Scott 1994), ohne an dem Grundsatz einer „gemeinsamen weiblichen Erfahrung oder einer universellen Unterdrückung von Frauen“ (Hof 1995, S. 21) festhalten zu müssen. Gender als Strukturkategorie hingegen meint Geschlechterverhältnisse als wesentliches Ordnungsprinzip von Gesellschaften. Geschlecht ist damit keine individuelle Eigenschaft, sondern eine Konstruktion, die in materielle und symbolische Strukturen eingeschrieben ist. Gender als Analysekategorie wird strategisch benutzt, um Gender als Strukturkategorie zu beseitigen. (Lorber 2004)

⁴⁸ Baer, Kletzing 2004, S. 8f.

Auf die Essentialisierung von verschiedenen Dimensionen von Diversity weist nicht nur die Verwendung des Begriffs „Merkmal“⁴⁹ hin. Folgendes Zitat von Angelika Plett über die Besonderheit „Innerer Dimensionen“ von Diversity verdeutlicht sehr drastisch, dass diese nicht als Konstruktion betrachtet werden.

„Die ‚Inneren Dimensionen‘ (internal dimensions) sind angeboren, biologisch bedingt wie Hautfarbe (hier heißt es im Urtext ‚race‘. In den USA geht man mit dem Begriff ‚Rasse‘ anders um als in Deutschland aufgrund der Erfahrungen im Nationalsozialismus. Er hat auch eine etwas andere Bedeutung, deshalb die Übersetzung mit ‚Hautfarbe‘). Der Bereich ‚Sexuelle Orientierung‘ in dieser ‚biologischen‘ Dimension ist oft umstritten. Viele Menschen gehen davon aus, daß Homosexualität eine freiwillige und bewußt gewählte sexuelle Variante ist, gegen die man sich auch wieder entscheiden kann. Auf der Verhaltensebene ist das richtig, Menschen stehen zu ihrer Form der Sexualität nicht immer, wenn sie mit gesellschaftlicher und sozialer Abwertung verbunden ist. Nicht danach zu leben heißt aber nicht, es nicht zu **sein**.“⁵⁰

Wenn Gender oder andere Kategorien als natürliches, unveränderbares Merkmal betrachtet werden, ist eine Untersuchung des Theorie-Praxis-Transfers aus gendertheoretischer Sicht nicht sinnvoll. Zudem gibt es im Bereich Gender-Training dazu bereits eine Debatte. Beispielsweise wird für Trainings die Reflektion und Vermittlung des Gender-Paradoxes gefordert: dass Gender rekonstruiert werden muss, um dekonstruiert werden zu können.⁵¹ Auch wenn es im Managing Diversity-Diskurs Arbeiten gibt, die sich theoretisch im Konstruktivismus verorten⁵², stellt sich die Frage, ob dies nicht der Begründung des Konzepts letztlich widerspricht,

„denn eine Praxis von Managing Diversity, die Unterschiede diskursiv konstruiert, wo diese doch eigentlich nur produktiv genutzt werden sollen, bekommt schnell ein Glaubwürdigkeitsproblem und muss sich der Frage stellen, was denn bezweckt wird im Umgang mit Vielfalt.“⁵³

Eine weitere Gefahr liegt in dem Verständnis von Diversity-Dimensionen: Wenn hier auch verhaltensimmanente Merkmale oder Ausprägungen von Persönlichkeitsmodellen aufgegriffen werden⁵⁴ oder die Strategie der Indivi-

⁴⁹ z.B. Höher 2002, S. 85

⁵⁰ Plett 2002, S. 105f.

⁵¹ Frey 2006, S. 4

⁵² Höher 2002

⁵³ Frey 2007b, S. 136

⁵⁴ Höher 2002, S. 60–66

dualisierung zur Dekonstruktion einzelner Dimensionen genutzt wird⁵⁵, droht eine Entpolitisierung, weil dadurch grundlegende Gesellschaftsstrukturen und Machtverhältnisse aus dem Blick geraten.

Schwierig an der Fokussierung auf Gender in Gender Mainstreaming und – Trainings ist die Priorisierung von Gender als Masterkategorie. Da allerdings auch bei Managing Diversity eine Reduktion auf eine bearbeitbare Anzahl von Dimensionen zwingend nötig ist⁵⁶, spricht gerade angesichts der umfangreichen Forschung nichts dagegen, von Gender auszugehen.

„Hieraus ergibt sich jedoch ein Dilemma, da es für Analysen und Implementierungsprozesse bisweilen schlicht unumgänglich ist Komplexitätsreduktion in Kauf zu nehmen – schränkt doch ein konsequentes Denken in Differenzen eine bisweilen notwendige Handlungsorientierung ein. Ein Vorschlag zum Umgang mit diesem Dilemma wäre, zwar nicht von einer entkontextualisierten ‚Überlegenheit‘ einer spezifischen Kategorie auszugehen – jedoch die Kategorie Gender als Ausgangspunkt für Analysen zu wählen und somit die Kategorie Geschlecht *strategisch* zu privilegieren – im Bewusstsein, dass ein solches Auseinanderdenken vielfältiger Ungleichheitsstrukturen aus pragmatischen Gründen der Operationalisierung und Fassbarkeit komplexer Realitäten erfolgen muss. Die entsprechenden Ausblendungen müssen dabei jedoch bewusst bleiben sowie eine Ergebnisoffenheit auch in Richtung anderer Kategorien an den Tag gelegt werden.“⁵⁷

Nur erwähnt werden soll an dieser Stelle, dass auch verschiedene Ansätze aus der interkulturellen⁵⁸ oder antirassistischen Bildung⁵⁹ sowie andere Trainingsansätze⁶⁰ den Diskurs zu Gender-Trainings bereichern und vor allem methodische Anregungen geben könnten. Teilweise wird dies auch bereits genutzt⁶¹, eine explizite Untersuchung und Aufarbeitung dieser Felder kann im Rahmen dieser Magisterarbeit nicht geleistet werden.

⁵⁵ „Wenn Diversity vor dem Hintergrund solcher Konstrukte bis auf die individuelle Ebene der Persönlichkeit heruntergebrochen wird [...], fällt die Konstruiertheit aller Diversity-Dimensionen auf.“ (Höher 2002, S. 64)

⁵⁶ Höher 2002, S. 65

⁵⁷ Frey 2007b, S. 132f.

⁵⁸ Einführend Auernheimer 1990, zur Anwendung in Trainings Schmid 2007

⁵⁹ z.B. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.

⁶⁰ Beispielsweise Anti-Bias, Pädagogik der Vielfalt, Betzavta, etc.

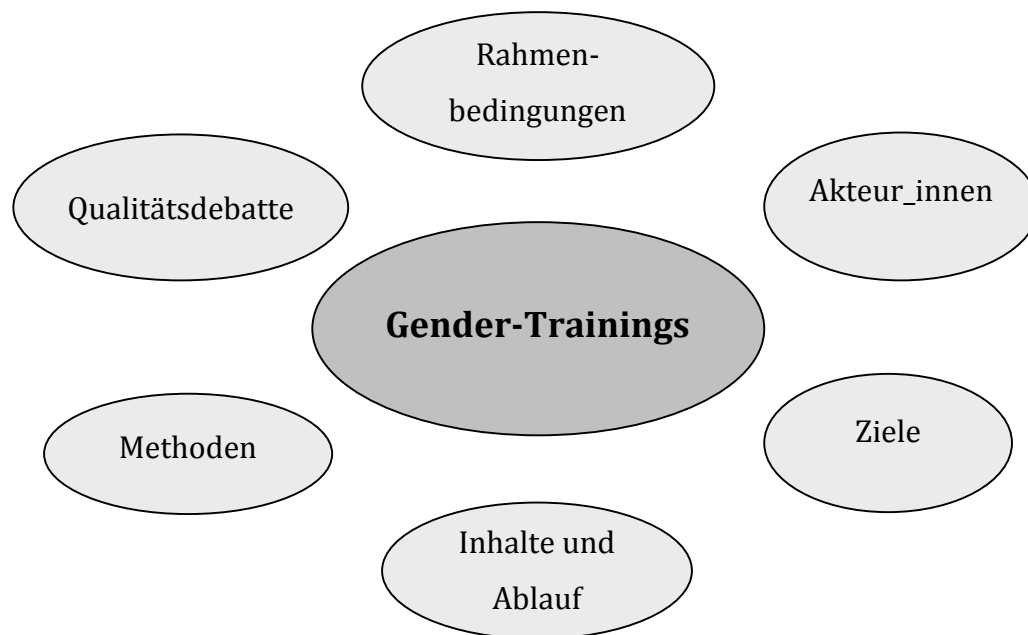
⁶¹ z.B. Social Justice bei Czollek 2004, Anti-Bias bei Frey 2002

2.3 Gender-Trainings in der Forschungsliteratur

Während für Österreich eine repräsentative empirische Studie über den sogenannten „Gender-Markt“⁶² vorliegt, gibt es keine vergleichbaren Daten für das Feld in Deutschland. Meine Darstellungen sind daher eine Analyse deutscher Sekundärliteratur. Es wurden Monografien, Sammelbände, Zeitschriftenaufsätze und graue Literatur berücksichtigt, die sich explizit mit Gender-Trainings beschäftigen. Eine systematische Internetrecherche wurde nicht durchgeführt. Die meisten Autor_innen der erfassten Texte arbeiten selbst als Trainer_innen. Sie sind zum Teil auch als Wissenschaftler_innen in unterschiedlichen Disziplinen tätig, machen dies aber meist nicht deutlich. Auch die Publikationen selbst sind häufig disziplinär nicht eindeutig zu verorten. Dies spricht dafür, dass das Feld Gender-Training quer zu klassischen Disziplinen liegt, was angesichts der interdisziplinären beziehungsweise transdisziplinären Arbeitsweise der Genderforschung an ihren Themen nicht verwundert.

Bei der Untersuchung des Forschungsstands habe ich sechs übergreifende Analysebereiche einbezogen, um das Feld Gender-Trainings in Deutschland charakterisieren zu können. Alle ausgewählten Texte wurden anhand dieser Analysebereiche exzerpiert, anschließend wurden die Textpassagen kategorisiert und inhaltlich zusammengefasst. Eine methodische Validierung erfolgte durch die Diskussion des methodischen Vorgehens und der vorläufigen Ergebnisse mit Lucy Nowotnick und Prof. Dr. Susanne Baer.

⁶² Buchinger, Gschwandtner 2006



Die einzelnen Analysebereiche hängen sehr eng zusammen. So können beispielsweise realistische Ziele erst festgelegt werden, nachdem die Rahmenbedingungen und die Zielgruppe geklärt sind. Vielleicht liegen aber auch zuerst die Ziele der Organisation vor, bevor entschieden wird, wer teilnehmen soll und wie lange ein adäquates Training dauern muss. Ebenso sind Ziele, Inhalte und Methode eng miteinander verknüpft beziehungsweise werden voneinander abgeleitet, und zwar kontextspezifisch. Die Qualitätsdebatte wiederum beinhaltet alle anderen Bereiche und ist somit auf einer Metaebene zu verankern. Ziel dieses Kapitels ist es, durch diese sieben formal getrennten Analysebereiche einen möglichst umfassenden Blick auf das Feld Gender-Trainings in Deutschland zu werfen.

2.3.1 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen von Gender-Trainings werden in der Literatur kaum diskutiert. Finanzielle Aspekte sowie die verwendeten Materialien werden nicht thematisiert, zu den räumlichen Bedingungen lässt sich nur der Hinweis finden, dass die Trainings außerhalb der Organisation stattfinden sollen⁶³. Ausführliche Erwähnung findet hingegen die Ressource Zeit. Die

⁶³Blickhäuser, von Bargen 2005, S. 13

Bandbreite der Trainingsdauer reicht von einem bis zu sogar fünfzehn Tagen, wobei kurze Trainings bis zu maximal zwei Tagen am häufigsten genannt werden⁶⁴. Dies wird häufig als problematisch betrachtet, denn „[dauerhafte] und tiefgreifende Veränderungen sind in kurzer Zeit nicht zu erzielen“⁶⁵.

Viele Autor_innen betonen auch, dass Gender-Trainings nur ein Element in einem Prozess⁶⁶, üblicherweise einem Gender-Mainstreaming-Prozess⁶⁷, sind oder sein sollten, der auch durch Gender-Beratung oder -Coaching zur Transfersicherung begleitet⁶⁸ oder durch „themenspezifische Trainings und/oder follow-ups zur eigenen Überprüfung“⁶⁹ unterstützt werden kann. Trainings alleine können keine große Wirkung entfalten⁷⁰, die Überschätzung punktueller Maßnahmen⁷¹ wird kritisch benannt.

2.3.2 Akteure

In dieser Analysekategorie sollen drei Akteursgruppen beleuchtet werden: Trainer_innen, Auftraggeber_innen und Teilnehmende. Trainer_innen und Auftraggeber_innen verhandeln in einer Auftragsbesprechung Rahmenbedingungen und Ziele des Trainings. Auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden wird maßgeblich über die Definition der Zielgruppe und damit meist durch die Auftraggeber_innen bestimmt. Die Teilnehmenden werden vor Trainingsbeginn üblicherweise nicht in Entscheidungsprozesse einbezogen, doch haben sie während der Trainings selbst, die unterschiedlich partizipativ und prozessorientiert gestaltet werden können, großen Einfluss auf das Geschehen.

⁶⁴Spieß 2005, S. 372, Blickhäuser, von Barga 2001, S. 134, Blickhäuser, von Barga 2003, Smykalla 2004, Burbach 2004, S. 350

⁶⁵ Burbach 2004, S. 350

⁶⁶„Oft stehen die Fortbildungen am Anfang eines Implementierungsprozesses und bilden somit – im besten Fall – den Auftakt für eine langfristige Integration von Geschlechterfragen in die Organisation.“ Smykalla 2004, S. 40

⁶⁷vgl. Lange 2006, S. 179; Winter 2004, S. 288f.

⁶⁸„Die Gender-Kompetenz, die bei der Implementierung geschlechterpolitischer Strategien notwendig ist, wird in einem ersten Schritt durch Gender-Trainings vermittelt. Genderorientierte Projektberatung und Gendercoaching im Anschluß tragen zur Transfersicherung bei.“ Blickhäuser, von Barga 2003, S. 14

⁶⁹ Blickhäuser, von Barga 2003, S. 135

⁷⁰Burbach 2004, S. 350

⁷¹Burbach 2004, S. 350;

2.3.2.1 Trainer_innen

Gender-Trainer_in ist in Deutschland kein geschützter Begriff. Es gibt bisher keine Standards, wer sich Gender-Trainer_in nennen darf, was die Situation relativ schwer überschaubar macht. Nach der Analyse des Forschungsstands zeichnen sich als Hintergrund der Trainer_innen vier Bereiche ab, die sich allerdings nicht gegenseitig ausschließen: die Entwicklungszusammenarbeit, geschlechtsbezogene Bildungsarbeit, Forschung und Organisationsentwicklung⁷². In Deutschland gibt es drei genderbezogene Expert_innen-Datenbanken, in die sich Trainer_innen eintragen können⁷³. Die Datenbank Gender-Mainstreaming-Expertise⁷⁴ des GenderKompetenzZentrums verfolgt die Ziele Qualitätssicherung, Öffentlichkeitsarbeit für Expert_innen, Vernetzung und Unterstützung von Gender Mainstreaming. Bei insgesamt 100 Personeneinträgen ergibt eine Suche nach dem Schlagwort Training 63 Treffer. Expert_innen können sich selbst in diese Datenbank eintragen, aber müssen neben den persönlichen Daten, Arbeitsbereichen und Schwerpunkten auch Kernaussagen zu Gender sowie Referenzen angeben. Das gender-institut sachsen-anhalt hat in der Datenbank Gender-Mainstreaming-Expert_innen⁷⁵ die meisten Einträge, 50 Personen, im Themengebiet Politik, lässt sich aber nicht nach Trainer_innen durchsuchen. Wer seine oder ihre Expertise in der Datenbank anbieten möchte, muss ein Formular zum Erstkontakt und später ein ausführliches Formular ausfüllen. Ob es Kriterien für die Aufnahme gibt und wie diese gegebenenfalls aussehen, wird nicht erklärt. Die Heinrich-Böll-Stiftung weist auf ihrer Website auf ein Trainer_innen-Netz⁷⁶ aus 22 Gender-Trainer_innen hin, die an der berufsbegleitenden Weiterbildungsreihe „Gender-Kompetenz durch Gender-Training und Gender-Beratung“ teilgenommen haben. Hier ist unklar, ob es sich nur um eine Datenbank oder eher um ein Netzwerk handelt, da auf der Website auch ein internes Forum zur Verfügung steht. Als professionelle Interessenvertretung mit dem Ziel des fachlichen

⁷²Hier oft auch keine Überschneidung mit anderen Bereichen, siehe Kaschuba 2004a, S. 58

⁷³vgl. Urbaneck 2007 (25.07.08)

⁷⁴<http://.genderkompetenz.info/zentrum/datenbank/>

⁷⁵<http://www.g-i-s-a.de/content/rubrik/224.html>

⁷⁶<http://www.gendertraining.de/>

Austauschs und der Qualitätssicherung verstehen sich das Netzwerk Gender-Training⁷⁷ und der Fachverband Gender Diversity⁷⁸.

Zwischen den Anbieter_innen von Trainings besteht ein Konkurrenzverhältnis: Qualifikation, Reputation, Netzwerke und Honorarvorstellungen beeinflussen die Auftragslage. Das könnte auch ein Grund sein, warum Ressourcen wie Geld oder Materialien in der Literatur nicht thematisiert werden. Honorare können so für jeden Auftrag neu verhandelt werden und Materialien wie Handouts, Präsentationen und Trainingskonzepte gehören zum Kapital von Trainer_innen und werden daher nur eingeschränkt geteilt beziehungsweise öffentlich zur Verfügung gestellt, zumal zum Teil im „Bereich Training und Beratung oft eher locker mit Fragen der Urheberschaft umgegangen“⁷⁹ wird.

Qualifikationen von Trainer_innen werden nicht einheitlich und oft sehr knapp⁸⁰ beschrieben. Am häufigsten tauchen Methodenkompetenz in Bezug auf Methoden der Erwachsenenbildung, Genderkompetenz⁸¹, soziale Kompetenzen und etwas seltener Feldkompetenz auf. Kenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung werden nicht immer explizit benannt. Stattdessen wird beispielsweise „Gendersensibilität“⁸² angeführt, was sich nicht unbedingt auf Gender-Theorie als Fachwissen bezieht.

Ausführlich wird in der deutschen Literatur bezüglich der Trainer_innen die Teamzusammensetzung diskutiert. Die Arbeit im Team wird nahezu als selbstverständlich vorausgesetzt, was im Vergleich zu anderen Trainingsfeldern, beispielsweise Kommunikationstrainings, verwundert. Dort ist es eher Usus alleine zu arbeiten, meist weil so geringere Kosten für die Auftraggeber_innen entstehen. Intensiv wird die Debatte um die Frage der Geschlechterparität im Trainingsteam geführt, teilweise werden die sogenannten

⁷⁷ <http://www.gender-netzwerk.de/>

⁷⁸ <http://www.gender-diversity.de/>

⁷⁹ Frey 2007a, S. 35

⁸⁰ „fortgebildetes und sensibilisiertes Gender Team“ (Burbach 2004, S. 350)

⁸¹ z.B. Burbach 2001, S. 56f., da Genderkompetenz noch häufiger im Analysebereich Ziele von Gender-Trainings auftaucht, werde ich den Begriff erst dort erläutern.

⁸² Blickhäuser, von Bargen 2003, S. 48f.

„Gender-Teams“⁸³ sogar als Qualitätskriterium vorgeschlagen⁸⁴. Ein Argument für die Besetzung von Teams mit einem Mann und einer Frau ist, dass es dann Identifikationsangebote für teilnehmende Männer und Frauen gebe. Zudem soll so das deutliche Signal gesetzt werden, dass Gender und Gleichstellungspolitik auch Männer betrifft⁸⁵. Weiterhin bietet es eine Möglichkeit, bewusst mit stereotypen Geschlechterrollen umzugehen und beispielsweise über die Arbeitsteilung innerhalb der Teams neue Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder oder Kommunikationsmuster vorzuleben⁸⁶. Als pragmatisches Argument wird auch genannt, dass es den Trainer_innen die Arbeit in geschlechtshomogenen und -heterogenen Arbeitsgruppen ermögliche.⁸⁷

Einige Autor_innen setzen sich aus gendertheoretischer Sicht kritisch mit dieser Regelung auseinander, die die Norm der Zweigeschlechtlichkeit unkritisch reproduziert.⁸⁸ Leah Czolleck⁸⁹ weist darauf hin, dass sich Identitäten und damit Identifikationspotential nicht alleine am Geschlecht festmachen lassen, sondern auch andere Kategorisierungen betreffen, die je nach Individuum und Kontext relevanter sein können als die Identifikation als Mann oder Frau, abgesehen davon, dass sich gar nicht alle Menschen als Mann oder Frau identifizieren wollen oder können. Auf einen weitreichenden gleichstellungspolitischen Effekt des Anspruchs auf Mann-Frau-Teams weist Monika Huesmann hin:

„Die Institutionalisierung der Norm der Geschlechterparität führt für Trainer und Trainerinnen zu einer eklatanten Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts. Wenn diese Norm eingehalten wird, dann entsteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Trainern und Trainerinnen. Durch die Knappheit der Trainer dominieren diese die Entscheidungen der Teambildung und -auflösung. Trainerinnen haben schlechtere Arbeits- und Einkommenschancen und sind einem höheren Qualifizierungs- und Qualitätsdruck sowie einem stärkeren Verdrängungswettbewerb ausgesetzt. Der zweite und der dritte Effekt werden wiederum verstärkt durch den ersten. Denn auch die Arbeits- und Einkommenschancen der qualifiziertesten

⁸³ z.B. Blickhäuser, von Barga 2003, S. 15

⁸⁴ Blickhäuser, von Barga 2005, S. 6; Winter 2004, S. 288

⁸⁵ Ewert, Drägestein 2001, S. 63; Winter 2004, S. 288

⁸⁶ Winter 2004, S. 288; Rösgen 2004, S. 8; zur entscheidenden Rolle von Teamentwicklung hierfür Burbach 2001: 56f.; eher optimistisch dazu Spieß 2005, S. 374

⁸⁷ Burbach 2001, S. 56; Rösgen 2004, S. 8

⁸⁸ Frey 2006, S. 3

⁸⁹ Czollek 2004, S. 107f.

Trainerin stehen und fallen damit, ob es ihr gelingt, einen Co-Trainer als Kooperationspartner zu gewinnen. Kurz gesagt: Für Männer wird ihr Geschlecht zu einem Wettbewerbsvorteil, für Frauen zu einem Wettbewerbsnachteil."⁹⁰

Hinsichtlich der oft positiv angeführten gendersensiblen Arbeitsteilung untersucht Eva Engelhardt-Wendt mit Hilfe von elf Fragebögen, ob in geschlechtsheterogenen Trainer_innenteams „überzeugend [...] vorgeführt [wird], was vom Gender-Ansatz eingefordert wird, nämlich eine neue Aufteilung der Rollen, die gerecht ist und in der beide Geschlechter sich wohlfühlen“⁹¹. Sowohl Trainer als auch noch deutlicher Trainerinnen erleben die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung als positiv. Trotzdem gibt es auch Konflikte, teilweise unausgesprochene. Frappierend ist das Ergebnis, dass die Frauen in den Teams mehr arbeiten, dafür aber nicht entsprechend finanziell entlohnt werden. Sie übernehmen einen Großteil der Arbeit im Hintergrund wie Akquise und Auftragsverhandlungen, sind oft inhaltlich erfahrener, investieren mehr Zeit, auf dem neuesten Stand der Forschung zu sein und tragen die Hauptverantwortung.

2.3.2.2 Auftraggeber_innen

Über Auftraggeber_innen finden sich in der Literatur wenige Informationen. Dieser Analysebereich lässt sich auch nicht klar von den Teilnehmenden trennen, da vom einen Bereich Rückschlüsse auf den anderen gezogen werden können. So lässt sich oft nur anhand der Beschreibung unterschiedlicher Zielgruppen erkennen, wer die Trainings vermutlich in Auftrag gibt.⁹² Ich werde also indirekt den Aspekt Auftraggeber_innen behandeln, wenn ich im folgenden Kapitel über Teilnehmende beziehungsweise Zielgruppen spreche. Der Einfluss von Auftraggeber_innen wird allgemein sehr hoch eingeschätzt und auch problematisiert.

„Das Problem [...] ist, dass die Entscheidung über die Art und den Umfang von Gender-Trainings der jeweiligen Institution überlassen ist, die diese [Anm.: theoretisch fundierten Konzepte] also mit Gewicht belegen kann oder auch vernachlässigen kann.“⁹³

⁹⁰ Huesmann 2004, S. 423

⁹¹ Engelhardt-Wendt 2004, S. 227

⁹² z.B. Studierende der sozialen Arbeit (Spieß 2005) oder Teilnehmende in der theologischen Aus- und Weiterbildung (Könemann, Faßnacht 2004)

⁹³ von Felden 2004

Aus den Vorstellungen der Auftraggeber_innen ließen sich auch implizit Ziele ableiten: „Je kürzer und je informationsbezogener die Definition von Gendertrainings [Anm.: durch Auftraggeber_innen] ist, desto weniger soll oder darf sich ändern.“⁹⁴ Wie auch mikrosoziologische Dynamiken innerhalb der auftraggebenden Organisation eine Rolle spielen können, heben Ewert und Drägestein hervor:

„Die Qualität der Dynamik hängt entscheidend davon ab, ob beispielsweise Frauen aus Leitungsfunktionen heraus ein Gender-Seminar gewünscht haben oder ob Männer als Führungskräfte mit mehrheitlich weiblichen Untergebenen am Seminarprozess teilnehmen.“⁹⁵

2.3.2.3 Teilnehmende

„Als Zielgruppe [...] sind vor allem jene Personen und Ressorts anvisiert, die Gleichstellungspolitik erfahrungsgemäß bisher oft am distanziertesten gegenüberstanden: die Leitungsebene. Gemäß dem Top-down-Prinzip [...] richten sich die Trainings also in erster Linie an Führungskräfte in Organisationen und Verwaltungen von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft und in zweiter Linie an deren nachgeordnete Institutionen sowie an AkteurInnen und MultiplikatorInnen in Parteien, Gewerkschaften, NGOs, Bildungseinrichtungen, kirchlichen oder privatwirtschaftlichen Organisationen und in pädagogischen, sozialen Berufen.“⁹⁶

Weitgehend Einigkeit herrscht darüber, dass die Leitungsebene von Organisationen unbedingt zur Zielgruppe von Gender-Trainings gehört⁹⁷, auch wenn dies gruppendynamisch eine Herausforderung darstellt:

„Erscheint das gesamte Kollegium einer Organisation [...] so sind die Hierarchieebenen von zentraler Bedeutung und müssen unter geschlechterbezogener Perspektive beachtet und kommunizierbar gemacht werden (Transparenz).“⁹⁸

Bezogen auf die Gruppenzusammensetzung wird jedoch, wie auch bei der Teamzusammensetzung, häufiger die Frage nach Geschlechterparität thematisiert. Die Erfahrung zeigt, dass es „in der Regel sehr viel mehr Anmeldungen von Frauen“⁹⁹ gibt. Viele Autor_innen sprechen sich für ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in Trainings aus.

⁹⁴ Winter 2004, S. 287

⁹⁵ Ewert, Drägestein 2001, S. 63

⁹⁶ Smykalla 2004, S. 41; außerdem werden genannt: Gender-TrainerInnen (Blickhäuser, von Barga 2003), Jugendliche (Schlottau 2001). Auf diese Zielgruppen gehe ich im Weiteren nicht ein.

⁹⁷ Blickhäuser, von Barga 2001, S. 134; diese Argumentation ist sehr schlüssig aufgrund des top-down-Prinzips bei der Implementation von Gender-Mainstreaming, denn dadurch wird auch der Trainingsbedarf in der Leitungsebene erklärt.

⁹⁸ Ewert, Drägestein 2001, S. 63

⁹⁹ Burbach 2004, S. 352

„Das quantitative Verhältnis [...] sollte höchstens zwei Drittel zu einem Drittel betragen. In der Regel sind die Frauen in der Mehrheit; diese darf aber nicht überwältigend sein, da sonst häufig die männlichen TN [...] zu kollektiver Schuldübernahme oder/und übermäßiger Rechtfertigung neigen, was dem angestrebten Dialog der Geschlechter zuwider läuft. Ideal wäre ein paritätisch zusammengesetztes Teilnahmefeld.“¹⁰⁰

Im Minderheitenfall, in der Praxis also wenn die Männer in der Minderheit sind, „werden leicht Schonungs- und Dominanzdynamiken aktiviert, die Gefahr laufen, einen Lernprozess mit dem Ziel neuer Geschlechterverhältnisse zu verzerren oder zu verhindern.“¹⁰¹

Andere Autor_innen halten die Wirkung der geschlechterparitätischen Zusammensetzung der Teilnehmenden für umstritten¹⁰² oder weisen darauf hin, dass auf ein unausgewogenes Geschlechterverhältnis von Seiten der Trainer_innen mit der Auswahl eines geeigneten methodischen Ansatzes reagiert werden kann, sodass die möglichen Nachteile aufgehoben werden.¹⁰³ Zudem sei eine Männerquote schwierig, wenn dadurch Frauen benachteiligt würden.¹⁰⁴ Lächele und Kaschuba weisen außerdem darauf hin, dass das quantitative Geschlechterverhältnis in der Organisation berücksichtigt werden muss und eine 50/50-Regelung nicht immer angebracht sei. Sie sprechen sich sogar für Trainings nur für Frauen oder Männer aus, wenn eine spezifische Zielsetzung vorliegt.¹⁰⁵ „[Diese] Idee stößt ausschließlich bei den Frauen auf Gegenliebe“¹⁰⁶, so Wagner, während sie bei Männern Abwehr hervorrufe. Winter verweist jedoch auf konkrete, durchaus positive Erfahrungen:

„[...] arbeiten wir bei *sowit* zusätzlich mit Gendertrainings, die speziell für Männer entwickelt wurden. Dies nicht etwa deshalb, weil Männer erhöhten Nachholbedarf in Sachen Genderkompetenz hätten, sondern weil viele Männer bislang eher passiv auf Genderthemen reagiert haben und Genderfragen nicht mit eigenen Anliegen in Verbindung bringen können. Geschlechterfragen assoziieren viele Männer mit Angriffen und der Notwendigkeit zur Verteidigung.“¹⁰⁷

¹⁰⁰ Ewert, Drägestein 2001, S. 62f.; Burbach 2001, S. 56

¹⁰¹ Burbach 2004, S. 351

¹⁰² Spieß 2005, S. 372

¹⁰³ Könemann, Faßnacht 2004, S. 341

¹⁰⁴ Spieß 2005, S. 373

¹⁰⁵ Kaschuba, Lächele, S. 4

¹⁰⁶ Wagner 2001, S. 209; Aussage basiert allerdings nur auf vier Interviews insgesamt, davon zwei Frauen.

¹⁰⁷ Winter 2004, S. 289

Neben Geschlechterdifferenzen wird angesprochen, dass sowohl Haupt- als auch Ehrenamtliche¹⁰⁸ zur Zielgruppe von Trainings gehören und dass die Teilnehmenden häufig über sehr unterschiedliches Vorwissen verfügen.¹⁰⁹ Winter schlägt eine systematische Unterscheidung vor zwischen instituti-
onsübergreifenden Trainings und Trainings, die innerhalb einer Organisation durchgeführt werden.¹¹⁰

Neben der Zusammensetzung der Gruppe werden in der Literatur sehr häufig Widerstände von Teilnehmenden thematisiert. Dabei scheinen die Inhalte von Gender-Trainings besonders viele Widerstände zu erzeugen.¹¹¹ Ob die Teilnahme freiwillig oder verpflichtend ist, scheint zwar Einfluss auf die Motivation¹¹² zu haben, nicht aber unbedingt auf die Widerstände¹¹³. Die bei relativ vielen Autor_innen beschriebenen Widerstände lassen sich unterteilen in Widerstände spezifisch von Frauen¹¹⁴, spezifisch von Männern¹¹⁵, auf gruppenspezifischer Ebene Widerstände zwischen Frauen und Männern¹¹⁶, Widerstände gegenüber den Methoden¹¹⁷ oder gegenüber den Inhalten¹¹⁸ sowie noch einige wenige, die sich diesen Kategorien nicht zuordnen lassen¹¹⁹.

¹⁰⁸ Burbach 2001, S. 56

¹⁰⁹ Winter 2004, S. 290

¹¹⁰Ein gemeinsamer Arbeitszusammenhang von Teilnehmenden wird von Blickhäuser und von Barga explizit befürwortet. (Blickhäuser, von Barga 2003, S. 26). Allerdings gibt es auch Trainings, die sich an Teilnehmende richten, die eventuell gar nicht oder nicht dauerhaft an eine Organisation angebunden sind, beispielsweise bei Weiterbildungen für Pädagoginnen (z.B. <http://www.gender-qualifizierung.de/>) oder (zukünftige) Gender-TrainerInnen (Burbach, Krämer 2006).

¹¹¹ Burbach, Krämer 2006, S. 110

¹¹² Burbach 2001, S. 56; Kaschuba, Lächele, S. 7

¹¹³ Burbach 2004, S. 351f.

¹¹⁴ Blickhäuser, von Barga 2001, S. 133; Burbach 2004, S. 353; Burbach, Krämer 2006, S. 118; Kaschuba, Lächele, S. 9; Winter 2004, S. 287

¹¹⁵ Burbach 2004, S. 352; Burbach, Krämer 2006, S. 118; Blickhäuser, von Barga 2001, S. 133; Winter 2004, S. 291, 293; Kaschuba, Lächele, S. 9

¹¹⁶ Burbach 2004, S. 353–360; Burbach, Krämer 2006, S. 112

¹¹⁷ Burbach 2004, S. 352; Blickhäuser, von Barga 2001, S. 134

¹¹⁸ Frey 2007a, S. 36; Burbach 2004, S. 352; Winter 2004, S. 283

¹¹⁹ Blickhäuser, von Barga 2001, S. 135; Kaschuba, Lächele, S. 7

2.3.3 Ziele

Hier möchte ich einleitend auf verschiedene Ebenen von Zielen hinweisen, die eng miteinander zusammenhängen¹²⁰: gleichstellungspolitische Ziele der Auftraggeber_innen, die zum Teil auch rechtliche Vorgaben umsetzen müssen, Ziele von Trainings, die hier anhand des Forschungsstands dargestellt werden sollen und Ziele einzelner Übungen, die sozusagen die Operationalisierung der übergreifenden Ziele sind und im Rahmen meiner exemplarischen Analyse in Kapitel 4 näher betrachtet werden.

Kaschuba verweist auf die Spannung zwischen „transformativen“¹²¹ Gender-Trainings, die eine Veränderung hierarchischer gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse und herrschender Wertmaßstäbe anstreben, Geschlechterkonstruktionen hinterfragen und auflösen wollen, und Gender-Trainings mit „integrierender“¹²² Absicht, die die herrschende Arbeitsteilung und das bestehende Normen- und Wertgefüge nicht in Frage stellen, sondern eher betriebswirtschaftlich und mit der Nutzung von Humanressourcen und Synergieeffekten argumentieren. Die unterschiedliche Ausrichtung hat sowohl mit der Nachfrage auf dem Markt als auch mit der fachlichen und politischen Verortung der Gender-Trainer_innen zu tun.¹²³

Angelika Blickhäuser und Henning von Barga unterscheiden zwei Typen von Gender-Trainings: einerseits den „eher strukturell, fach- und sachbezogen ausgerichteten Ansatz“ und andererseits den „eher personenbezogenen, selbsterfahrungsorientierten Ansatz“.¹²⁴ Die Autor_innen sehen den Vorteil des strukturellen Ansatzes gerade darin, dass die Teilnehmenden lernen können, die Kategorie Gender „in ihrem Arbeitsfeld – unabhängig von ihren eigenen Einstellungen – anzuwenden“¹²⁵. Frey verweist ebenfalls auf diese zwei Aspekte, auf die Gender-Trainings abzielen kann und nennt sie reflexive

¹²⁰ „[Gendertrainings] stellen einen wichtigen Link zwischen der gesetzlichen Vorgabe der EU-Richtlinie und der Gestaltung der konkreten Umsetzung in Organisationen und Verwaltungen dar [...]“ (Smykalla 2004, S. 39f.)

¹²¹ Kaschuba 2004a, S. 58

¹²² Kaschuba 2004a, S. 58

¹²³ Kaschuba 2004a, S. 58

¹²⁴ Blickhäuser, von Barga 2004, S. 4

¹²⁵ Blickhäuser, von Barga 2004, S. 4

und instrumentelle Komponente¹²⁶. Sie leitet daraus aber keine unterschiedlichen Trainingstypen ab. Was genau unter dem Schlagwort Sensibilisierung verstanden wird, hängt wiederum von geschlechtertheoretischen Positionen ab:

„So kann beispielsweise als Ziel eines Gendertrainings einmal das Herausstellen der Geschlechterunterschiede und deren wechselseitige Akzeptanz angestrebt werden, während andererseits gerade Uneindeutigkeiten und Vielfältigkeiten der Geschlechtsidentität als Voraussetzung für den Abbau hierarchischer Geschlechterverhältnisse betont werden können.“¹²⁷

Was das Ziel der Sensibilisierung anbelangt, bleibt offen, ob diese eine Verhaltensänderung oder sogar eine Einstellungsänderung bewirken soll und kann.¹²⁸ Frey fasst die Bedeutung und die Gefahr von Sensibilisierung folgendermaßen zusammen:

„Ein Gender Training unterscheidet sich von konventionellen Fortbildungen vor allem dadurch, dass es hier auch um Haltungen, Einstellungen und Motivation der beteiligten Personen geht. Eine so genannte Gender-„Sensibilisierung“ trägt in der Regel dazu bei, dass die AkteurInnen das Thema wirklich ernst nehmen und z. B. in einem höheren Maße bereit sind, Gender Mainstreaming als Strategie umzusetzen. Andererseits kann die Umsetzung von Genderansätzen und der Strategie Gender Mainstreaming kaum von der Befindlichkeit und den persönlichen Einstellungen einzelner Personen abhängen. Genderkompetenz sollte deswegen als Bestandteil des professionellen Handelns vorgestellt werden.“¹²⁹

„Die Vermittlung von Genderkompetenz an TeilnehmerInnen ist das Ziel jedes Gender Trainings.“¹³⁰ Der Begriff Genderkompetenz wird in der Literatur sehr häufig verwendet und die meisten Begriffsbestimmungen überschneiden sich¹³¹. Smykalla ordnet diesen Diskurs kritisch in einen europäischen „Trend vom Qualifikationsbegriff zum Kompetenzbegriff“ innerhalb der Erziehungswissenschaft ein.¹³² Sie thematisiert auch dessen doppelte Bedeutung: Während auf den Aspekt der „Zuständigkeit“ oder „Befugnis“ kaum eingegangen wird¹³³, bezieht sich die Forschungsliteratur zu Gender-Trainings

¹²⁶ vgl. Frey 2003, S. 126

¹²⁷ Smykalla 2004, S. 38

¹²⁸ Kaschuba 2004a, S. 65

¹²⁹ Frey 2007a, S. 36

¹³⁰ Frey 2007a, S. 9

¹³¹ Spieß 2005, S. 372; Winter 2004, S. 285, Blickhäuser, von Barga 2004

¹³² Smykalla 2004, S. 41

¹³³ Kritisch beleuchtet wird dieser Aspekt von Rösger, die darauf hinweist, dass es nicht ausreicht, wenn Kompetenzen auf individueller Ebene vorhanden sind, sondern dass auch

auf „Befähigung“.¹³⁴ Es gibt Aufteilungen in verschiedene Kompetenzbereiche wie persönliche, soziale, fachliche und methodische Kompetenzen¹³⁵ oder in Wollen, Wissen und Können¹³⁶. Die Frage, ob Kompetenzen überhaupt vermittelt, erworben oder nur selbstverantwortlich entwickelt oder durch Bildungsangebote ermöglicht werden können, weist erneut auf den Bedarf nach mehr Austausch mit erwachsenenpädagogischer Forschung hin.¹³⁷

2.3.4 Inhalte und Ablauf

Nahezu alle Autor_innen betonen, dass es keine Standardtrainings gibt, sondern dass diese je nach Bedarf der Auftraggeber_innen, Zielgruppe und Kontext angepasst werden.¹³⁸ Frey unterscheidet grundsätzlich themen- beziehungsweise sektorbezogenen Trainings und Trainings ohne inhaltliche Zuspitzung¹³⁹, wobei sich nur zu den allgemeinen Inhalten in der Literatur Erläuterungen finden. Große Einigkeit herrscht über folgende drei Bausteine oder Säulen: Sensibilisierung, Information und Handlungsorientierung.¹⁴⁰ Nach Frey stellt die Sensibilisierung „die größte Herausforderung dar, da es hier nicht um reine Wissensvermittlung geht, sondern darum, Bewusstsein zu schärfen und dazu beizutragen, (in der Regel recht eingefahrene) Denk- und Verhaltensmuster zu verändern“¹⁴¹. Blickhäuser und von Barga berichten hingegen, dass von Teilnehmenden der Transfer in die eigene Arbeit als besonders schwierig empfunden wird.¹⁴² Alternativ werden auch die drei Ele-

die jeweilige Organisation deren Anwendung unterstützen muss. Daher führt sie die Kompetenzebene des „Dürfens“ ein und thematisiert so Widerstände gegenüber der Genderthematik. Rösger 2003, S. 15

¹³⁴ Smykalla 2004, S. 41f.

¹³⁵ Winter 2004, S. 284; Blickhäuser, von Barga 2001; Blickhäuser, von Barga 2003

¹³⁶ <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/>; der Aspekt des Könnens geht hier über die individuellen Voraussetzungen hinaus und betont die Notwendigkeit günstiger Rahmenbedingungen.

¹³⁷ Smykalla 2004, S. 42

¹³⁸ Bergmann, Pimminger 2004, S. 127f.; Winter 2004, S. 287; Smykalla 2004, S. 41

¹³⁹ Frey 2003, S. 128; ähnlich bei Kaschuba, Lächele, S. 2

¹⁴⁰ Blome et al. 2005, S. 125; Vom Gendertraining zur Genderkompetenz, 2003, S. 162f.; Smykalla 2004, S. 40f.; Frey 2004a, S. 43

¹⁴¹ Frey 2004b, S. 42

¹⁴² Blickhäuser, von Barga 2001, S. 135

mente Person, fachliches Handlungsfeld und Organisation¹⁴³ bzw. Individuum, Gesellschaft und Institution¹⁴⁴ oder Strukturen in Organisationen, Personal und inhaltliche Aspekte von Programmen und Projekten¹⁴⁵ vorgeschlagen, die inhaltlich abgedeckt werden sollen. Knappe Vorschläge zum Aufbau von Trainings, über den es keinen Konsens gibt¹⁴⁶, finden sich nur vereinzelt¹⁴⁷.

2.3.5 Didaktik und Methodik

Als didaktische Prinzipien¹⁴⁸ werden Prozess- und Subjektorientierung¹⁴⁹, Erfahrungsorientierung¹⁵⁰ sowie Handlungs- beziehungsweise Praxisorientierung¹⁵¹ genannt. Kognitive, emotionale und interaktive Lernformen sollen berücksichtigt werden¹⁵². Auch die Methodenvielfalt¹⁵³ soll nicht zu kurz kommen¹⁵⁴, beispielsweise durch Abwechslung des Settings, also im Plenum,

¹⁴³ Kaschuba, Lächele, S. 4¹⁴³

¹⁴⁴ Burbach 2001, S. 61

¹⁴⁵ Frey 2007a, S. 33

¹⁴⁶ Winter 2004, S. 287; Smykalla 2004, S. 40

¹⁴⁷ Blickhäuser, von Barga 2003, S. 15; Burbach 2001, S. 59; Kaschuba, Lächele, S. 5

¹⁴⁸ „[Didaktik] ist im umfassenden Sinne der *allgemeinen* Didaktik die Wissenschaft des Lehrens und Lernens in allen pädagogischen Handlungsfeldern [...]“ (Schaub, Zenke 2002, S. 152) „Der *Begriff der Didaktik* (von griech. didáskein, aktiv: lehren; passiv: lernen; substantivisch: Lehre, Unterricht, schule; adjektivisch: lehrbar) ist vor allem *schulpädagogisch* datiert, signiert und getauft. [...] Bislang entwickelte didaktische Konzepte der *Erwachsenenbildung* [...] gewannen weder den Bekanntheitsgrad ihrer schulpädagogischen Vorläufer, noch die Funktion eines verbindlichen Maßstabs für die Planung von Kursen und Seminaren. [...] Die Ermittlung erwachsenenpädagogischer Grundsätze didaktischen Denkens und Handelns bleibt vorerst noch ein *offenes Projekt*, an dessen Ausarbeitung alle diejenigen beteiligt sind, die sich mit theoretischen Entwürfen und praktischen Aktionen den spezifischen Fragen des Lernens und der Bildung Erwachsener stellen.“ (Meueler 1994, S. 677f.) Eine ausführliche Übersicht didaktischer Theorien und Prinzipien findet sich bei Siebert 2006.

¹⁴⁹ Kaschuba, Lächele, S. 4

¹⁵⁰ Burbach 2004, S. 351

¹⁵¹ Blickhäuser, von Barga 2003, S. 26

¹⁵² Burbach 2001, S. 61

¹⁵³ „Methoden sind Arbeitsformen, die dazu dienen, günstige Voraussetzungen für ein gelingendes Lernen zu schaffen, aber sie sind keine Passepartout-Schlüssel, die alle Lernsituationen, Personentypen und Stimmungen erschließen.“ (Meueler 1994, S. 686) In diesem Sinne verstehe ich Methoden als das pädagogische Repertoire von TrainerInnen, das sie je nach Situation flexibel und begründet einsetzen und kombinieren können. Dazu umfangreich Knoll 2003.

¹⁵⁴ Kaschuba, Lächele, S. 5

in Arbeitsgruppen, in Partner_innenarbeit oder in Einzelarbeit, oder von verbalen und nonverbalen Methoden.

Angelika Blickhäuser fasst die methodische Arbeitsweise, wie sie sich in der Literatur abzeichnet, treffend zusammen: „Es wird also mit den klassischen Methoden der (politischen) Erwachsenenbildung gearbeitet, die mit genderspezifischen Zugängen und Fragestellungen unterlegt sind.“¹⁵⁵ Erwähnt werden sowohl Methoden zu Trainingsbeginn – wie die Abfrage von Erwartungen und Befürchtungen oder die Präsentation des Ablaufs und der Ziele¹⁵⁶ –, die Transparenz herstellen sollen, als auch Methoden für zwischendurch – ein abendliches Feedback, verbunden mit der Frage nach Wünschen für den nächsten Tag¹⁵⁷ als kurze Zwischenevaluation und zur prozessorientierten Planung des weiteren Trainings oder je nach Bedarf „Übungen zur Lockerung und Körperbelebung oder zur Interaktionsförderung“¹⁵⁸. Als Beispiele zur methodischen Bearbeitung¹⁵⁹ der Inhalte werden „Rollenspiel, Arbeiten mit Skulpturen, Malen, Anwenden von Instrumenten und Checklisten, Referate“¹⁶⁰, Kommunikations-, Rollenspiele, nonverbale Übungen¹⁶¹, der Einsatz von „soziometrischen Übungen, szenischen Darstellungen, Skulpturarbeit“¹⁶², „Arbeiten mit dem Standpunkt“ und „Positionslinie“ als zwei Beispiele, „die aus dem besonderen Setting neue Dynamiken entwickeln und Interaktions- und Erlebnisprozesse auslösen“¹⁶³, Feedback, z.B. zur Wahrnehmung des eigenen Verhaltens durch andere, emotionale Reaktionen, unterschiedliche Interpretationen der

¹⁵⁵ Blickhäuser, von Barga 2003, S. 23; Könemann und Faßnacht beschreiben hingegen einen anderen Zugang eines gruppenspezifischen Trainings (Könemann, Faßnacht 2004)

¹⁵⁶ Spieß 2005, S. 374

¹⁵⁷ Burbach 2001, S. 60

¹⁵⁸ Winter 2004, S. 288

¹⁵⁹ „Die Methoden [...] müssen aber auch den Trainerinnen und Trainern ‚liegen‘. Jedes Trainerpaar hat deshalb – neben den immer wieder neu entwickelten methodischen Zugängen – ihre Favoriten [...].“ Winter 2004, S. 288

¹⁶⁰ Kaschuba, Lächele, S. 5

¹⁶¹ Spieß 2005, S. 372

¹⁶² Burbach 2004, S. 353

¹⁶³ Ewert, Drägestein 2001, S. 64

Interpretationen der gemeinsam erlebten Situation¹⁶⁴, biografisches Arbeiten¹⁶⁵.

Wie sieht die methodische Unterlegung mit genderspezifischen Zugängen und Fragestellungen“ aus? Viele Trainer_innen wechseln zwischen der Arbeit in geschlechtshomogenen und -heterogenen Arbeitsgruppen, arbeiten mit dem sogenannten Perspektivwechsel und dem Gender-Dialog¹⁶⁶. Eine Arbeitsphase in zwei Gruppen, einer Männer- und einer Frauengruppe scheint in vielen Übungen üblich zu sein. Einige kritische Überlegungen finden sich dazu in den Hinweisen zur Benutzung des einzigen Handbuchs zum Gender-Training:

„Aus gendertheoretischer Sicht ist dies problematisch, da z.B. eine duale Einteilung von Gruppen eine bestimmte Genderkonstruktion zum Ausgangspunkt macht, die es gleichzeitig zu problematisieren gilt.

Deswegen sollte(n)

... dies vermieden werden

... wenn eine duale Aufteilung letztlich zielführend ist, dies als solches im Rahmen der Übung bzw. der Einteilung von Untergruppen thematisiert werden;

... mehrere Optionen zur Gruppenbildung angeboten werden (Frauen – Männer – Verschiedene);

... es allen TeilnehmerInnen freigestellt werden, in welche Gruppe sie gehen oder ob sie eine weitere Gruppe aufmachen wollen.“¹⁶⁷

Es wäre sicherlich hilfreich, hier auch Forschungsergebnisse aus der Schulforschung zu Mono- und/oder (reflexiver) Koedukation in der Schulforschung, der außerschulischen gendersensiblen Jugendarbeit oder der Frauen- und Männerbildung aufzugreifen, um die Kriterien für den Einsatz dieser Methode zu spezifizieren und ihre Vor- und Nachteile abzuwägen.

Das methodische Prinzip des Perspektivwechsels kann auf einen binären Genderbegriff hinweisen¹⁶⁸, könnte aber auch, wenn nicht von ‚der‘ Perspek-

¹⁶⁴ Kōnemann, Faßnacht 2004, S. 339

¹⁶⁵ Burbach et al. 2001, S. 146–157; kritisch dazu Spieß 2005, S. 372

¹⁶⁶ Blickhäuser, von Barga 2006, S. 69f.

¹⁶⁷ Frey 2007a, S. 36f.

¹⁶⁸ „Gender-Training unterstützt den Perspektivenwechsel, d.h. es soll die Fähigkeit entwickelt werden, sich in die Standorte und Sichtweisen des jeweils anderen Geschlechts hineinzudenken. [...] Perspektivenwechsel tragen zu der Verständigung zwischen den Geschlechtern bei [...].“ Blickhäuser, von Barga 2006, S. 71 Allerdings ist hier etwas verwirrend, dass auch der Schritt von Frauenförderung hin zu Grundprinzipien des Gender Mainstreaming als

tive ‚der‘ Männer und ‚der‘ Frauen ausgegangen wird, dazu dienen, die eigene Position entlang unterschiedlichster Differenzen zu thematisieren und Offenheit für andere Perspektiven zu wecken. Im Sinne einer produktiven Verunsicherung kann dies als Herausforderung verstanden werden, „Menschen die Überzeugung zu nehmen sie wüssten über Geschlechterverhältnisse bescheid“¹⁶⁹.

Gender-Dialog meint gleichzeitig Ziel und Prozess auf unterschiedlichen Ebenen¹⁷⁰ und scheint mehr eine Haltung als eine konkrete Methode zu sein: „Voraussetzungen des Gender-Dialogs sind Vertrauen, Dialogbereitschaft, Akzeptanz, Wertschätzung, die Gestaltung von Regeln und eine fachkundige Moderation.“¹⁷¹

Sehr interessant ist das Prinzip der Genderbrille, die Regina Frey als Metapher für eine selbstreflexive Perspektive verwendet.

„Die Trainings sollen dazu beitragen, dass Teilnehmende eine solche Gender-Brille aufsetzen können, also in ihrem jeweiligen Arbeitskontext Geschlechterunterschiede erkennen und sie im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit verändern können. Eine Anforderung, die sich zunächst aus neueren Gender-Theorien ergibt, ist, dass Gender Trainings die Möglichkeit bieten, auch die eigene Gender-Brille abzusetzen, zu betrachten und zu problematisieren. Dies hieße, im Rahmen der Trainings ebenfalls nicht nur eine Gender-Brille aufzusetzen, sondern vielmehr auch sie abzusetzen und zu untersuchen, aus welchem Vorstellungsmaterial diese Brille beschaffen ist.“¹⁷²

Ein expliziter Hinweis auf gendersensible Didaktik, wie sie in der Erwachsenenbildung bereits vorbereitet wurde¹⁷³, findet sich nur in zwei Publikationen¹⁷⁴. Meine These dazu ist, dass dies an einer fehlenden transdisziplinären Schnittstelle zwischen dem Feld Gender-Training und der Erwachsenenpädagogik liegt. Weder Trainer_innen noch Publikationen verorten sich üblicherweise in dieser Disziplin. Eine zu starke Sach- und Zielorientierung ver-

Perspektivwechsel definiert wird, was ich aber innerhalb von Trainings eher auf der inhaltlichen als auf der methodischen Ebene verorten würde.

¹⁶⁹ Baer, Kletzing 2004, S. 10.

¹⁷⁰ Blickhäuser, von Barga 2006, S. 72f.

¹⁷¹ Blickhäuser, von Barga 2006, S. 73

¹⁷² Frey 2004b, S. 42f.

¹⁷³ Derichs-Kunstmann 1999; Kaschuba 2005; Kaschuba 2006 nicht aufgegriffen werden Überlegungen zu didaktischen Konsequenzen insbesondere dekonstruktivistischer Gender-Konzepte wie bei Hartmann 2006-2008 oder Mörth 2006-2008.

¹⁷⁴ Kaschuba 2004b, S. 134; Frey 2007a, S. 10-13

nachlässigt den pädagogischen Prozess, dessen Rahmenbedingungen und den eigenen Anteil daran.

Mehr oder weniger ausführliche Beschreibungen von Übungen¹⁷⁵ gibt es sowohl in Print- als auch in Online-Publikationen. Zum Teil handelt es sich dabei explizit um anwendungsorientierte Arbeits- oder Handbücher¹⁷⁶, zum Teil werden Übungen von Autor_innen nur exemplarisch oder am Rande erwähnt¹⁷⁷.

2.3.6 Qualitätskriterien

Gender-Training und Gender-TrainerIn sind keine geschützten Begriffe und es gibt keine allgemein akzeptierten oder gar verbindlichen Qualitätsmaßstäbe. Die Angebote sind zahlreich und schwer überschaubar, es „ist ein gewisser Wildwuchs festzustellen“¹⁷⁸.

„Die Formulierung von Qualitätskriterien für Gender Trainings erscheint auf diesem Hintergrund als komplex und brisant zugleich. Sie ist aber notwendig für Verhandlungen zwischen TrainerInnen und AuftraggeberInnen [...] sowie zur besseren Transparenz von Leistungen. Das bedeutet, sie bieten Handlungssicherheit, indem sie zur Überprüfung und Verbesserung der Qualität von Trainings beitragen. Eine weitere wichtige Begründung für die Offenlegung von Qualitätskriterien liegt für mich in der Reflexion der politischen und theoretischen Bezugspunkte der Trainings.“¹⁷⁹

Kaschuba geht von einer grundsätzlichen Unterscheidung von Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität¹⁸⁰ aus, in Publikationen der Heinrich-Böll-Stiftung finden sich Input- (Auftragsklärung, Selbstverständnis), Durchführungs- (Inhalte, Methoden, Qualifikation des Teams und Rahmenbedingungen) und Outputqualität (Dokumentation, Auswertung)¹⁸¹. Bisher taucht Gender in den Mainstream-Diskursen zu Qualitätsentwicklung und -

¹⁷⁵ Übungen sind für mich ganz konkrete Vorschläge zur Bearbeitung bestimmter Ziele in Gender-Trainings, die mit anderen Methoden als frontalen Präsentationen durch die TrainerInnen arbeiten. Neben dem Ablauf, Hinweisen zu Ressourcen und der Anwendung mit bestimmten Zielgruppen werden beispielsweise Arbeits- und Diskussionsfragen vorgestellt oder Vorlagen für Visualisierungen zur Verfügung gestellt, Sie sind immer nur Vorschläge und sollten von TrainerInnen an den jeweiligen Kontext angepasst werden.

¹⁷⁶ Burbach et al. 2001 ; Blickhäuser, von Barga 2006; mit theoretischer Verortung Frey 2007a

¹⁷⁷ z.B. Kaschuba, Lächele, S. 6f., Winter 2004, S. 290, 292

¹⁷⁸ Frey, Kirleis 2004, S. 10

¹⁷⁹ Kaschuba 2004b, S. 117f.

¹⁸⁰ Kaschuba 2004b, S. 119

¹⁸¹ Blickhäuser, von Barga 2005, S. 5f.

sicherung im Bildungsbereich kaum auf. Bildungseinrichtungen können sich sogar zertifizieren lassen, ohne sich mit Gender oder Geschlechtergerechtigkeit auseinandersetzen zu müssen, doch es gibt erste Anregungen hierzu¹⁸². Bei Bildungsmaßnahmen geht es neben inhaltlichen auch um ethische und normative Dimensionen.¹⁸³ Am ausführlichsten werden Qualitätskriterien für Gender-Trainings bei Kaschuba mit Reflexionskriterien für die Dimensionen Ziele, Gruppe, Inhalte, methodisches Vorgehen, Leitung sowie strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen formuliert. Blickhäuser und von Barga präsentieren sowohl Qualitätsanforderungen auf einen Blick¹⁸⁴ als auch Anforderungen an Trainer und Trainerinnen¹⁸⁵ und fordern eine Einbettung von Trainings in Implementationskonzepte für Gender Mainstreaming¹⁸⁶. Auch in verschiedenen von der EU geförderten Projekten findet eine Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien statt.¹⁸⁷ „Durch die Benennung von theoretischen und methodischen Prämissen sowie von daraus abgeleiteten Standards für die professionelle Praxis“¹⁸⁸ leistet das Gender-Manifest auch einen Beitrag zur Qualitätsdebatte.

Ich möchte die jeweiligen Qualitätskriterien hier nicht umfassend darstellen, sondern mich auf die Frage nach dem Theorie-Praxis-Transfer in Inhalten und Methoden konzentrieren. Hier ist zuerst zu konstatieren, dass es zwar Positionen gibt, in denen die Bedeutung von Theorie zumindest nicht betont wird¹⁸⁹, dass aber andernorts Frauen- und Geschlechterforschung als Bezugsrahmen in für die Forschung zu Gender-Trainings auch sehr deutlich eingefordert wird. Neben historischen Entwicklungen, politischen Strategien¹⁹⁰ und empirischen Daten¹⁹¹ sollen explizit auch theoretische Gender-

¹⁸² Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben 2007

¹⁸³ Kaschuba 2004b, S. 118f.

¹⁸⁴ Blickhäuser, von Barga 2005, S. 6

¹⁸⁵ Blickhäuser, von Barga 2003, S. 48f.; Blickhäuser, von Barga 2005, S. 14f.

¹⁸⁶ Blickhäuser, von Barga 2005, S. 15

¹⁸⁷ Bundeszentrale für politische Bildung 2005; Sajch 2007; http://www.quing.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=39

¹⁸⁸ Frey 2006, S. 1

¹⁸⁹ Blickhäuser, von Barga 2005, S. 6

¹⁹⁰ z.B. Kaschuba 2004b, S. 134

Ansätze für die Praxis genutzt werden¹⁹²: „Ohne die Berücksichtigung der theoretischen Ansätze sind Gender Trainings allenfalls Make up ohne tiefer gehende Lernmöglichkeiten.“¹⁹³ Deutlich wird dies beispielsweise, wenn gefordert wird, „Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Gender mit anderen sozialen Kategorien [zu] beleuchten“¹⁹⁴, sich dies allerdings meist auf die Heterogenität von Frauen und von Männern bezieht¹⁹⁵. Zur Umsetzung von theoretischen Gender-Konzepten auf methodischer Ebene gibt es wie bereits gesagt wenig: Kaschuba fordert in ihren Reflexionskriterien geschlechtergerechte Didaktik und „[keine] Zementierung zweigeschlechtlich begründeter Geschlechterdifferenzen durch das methodische Vorgehen“¹⁹⁶. Auch im Gender-Manifest, das theoretisch hohe Forderungen aufstellt, bleibt die methodische¹⁹⁷ Umsetzung vage.

¹⁹¹ Burbach 2004, S. 351

¹⁹² Frey 2004b; Kaschuba 2004b, S. 132; Burbach 2004, S. 351; von Felden 2004, S. 44f.

¹⁹³ Kaschuba, Lächele, S. 3f.

¹⁹⁴ Frey 2006, S. 4

¹⁹⁵ Kaschuba 2004b, S. 132; Blickhäuser, von Barga 2005, S. 6

¹⁹⁶ Kaschuba 2004b, S. 133

¹⁹⁷ Gefordert werden nur partizipationsorientierte Trainings Frey 2006, S. 5. Die methodischen Prämissen des Manifests beziehen sich nicht auf konkrete Methoden im Sinne der Bildungsarbeit wie ich sie definiert habe (s. 2.3.5).

3 Entwicklung eines Analyserasters

In diesem Kapitel möchte ich ein Analyseraster entwickeln, mit dessen Hilfe Übungen aus der Trainingspraxis gendertheoretisch reflektiert werden können. Aus diesem Raster ergeben sich Vorschläge, wie Gender-Theorie in die Trainingspraxis transferiert werden sollte. Wie bereits deutlich wurde, ist es für die Qualität von Gender-Trainings entscheidend, was genau unter Gender verstanden wird.

„Die Verwendung des Begriffs ‚Gender‘ in Politik, Praxis und Forschung ist schillernd. Ich sehe die Gefahr, dass damit ein neuer Containerbegriff entsteht, unter dem alles Mögliche subsumiert wird.“¹⁹⁸

Unter Gender-Theorie verstehe ich mit Frey¹⁹⁹ erstens alle Ansätze, die sich *explizit* und meist problematisierend zu Gender äußern, zweitens die implizit auf ein Gender-Konzept zurückgreifen, den Begriff aber nicht erläutern und teilweise nicht einmal definieren, und drittens Ansätze aus der Zeit vor Entwicklung der Gender-Theorie, die somit zwar den Begriff nicht verwenden, aber Aussagen über Geschlechterverhältnisse treffen und damit ebenfalls implizite Gender-Theorien sind.²⁰⁰

Mein Analyseraster verfolgt zwei Ziele: Es soll Transparenz schaffen und helfen, einen theoriegeleiteten Gender-Begriff für die Praxis greifbarer zu machen. Transparenz soll das Analyseraster schaffen, indem verschiedene Bedeutungsdimensionen von Gender und mögliche Verortungen darin systematisch aufgezeigt werden. Gender soll so als komplexer Fachbegriff dargestellt und in seiner Vielschichtigkeit ernst genommen werden. Vor allem soll das Analyseraster aber Transparenz in der Trainingspraxis schaffen. Wie die Darstellung des Forschungsstands zeigte, erfolgt in dem Feld Gender-Training selten eine theoretische Verortung. Ich entwickle hier ein Instru-

¹⁹⁸ Kaschuba 2001, S. 118

¹⁹⁹ Frey 2003, S. 27f.

²⁰⁰ „Zwar ist [...] eine Erfassung der verschiedenen Bedeutungsdimensionen von Gender zum Zweck der Erarbeitung eines Analyserasters erst möglich mit Hilfe von Gender-Theorie – also der theoretischen Reflexion des Konzepts selbst. Das Feld, innerhalb dessen sich Gender als Konzept ausdifferenziert hat, erstreckt sich jedoch auf alle feministischen Theorien.“ Frey 2003, S. 28

ment, mit dessen Hilfe Gender als Alltags- oder „Containerbegriff“²⁰¹ abgelöst werden kann, indem die Positionierung innerhalb aller Bedeutungsdimensionen von Gender überprüft wird.

Transparenz alleine reicht aber nicht aus, um die Qualität von Trainings zu sichern, denn der Begriff Gender sollte nicht beliebig gefüllt werden. Insofern stellt mein Analyseraster keine offenen Fragen, sondern fordert bestimmte Positionierungen ein, die ich in der Entwicklung des Rasters begründen werde. Ich plädiere für einen *expliziten* Gender-Begriff, dem sowohl *materielle* als auch *symbolische* Konstruktionsmechanismen zugrunde liegen. Gender muss in seiner Stabilität als Dominanzverhältnis und gleichzeitig in seiner Variabilität durch interaktive Konstruktion dargestellt werden. Andere Ausgrenzungskategorien dürfen nicht ausgeblendet werden und die strategische Privilegierung von Gender sowie einzelner anderer Kategorien muss benannt werden. Die binäre Struktur von Gender muss dekonstruiert werden. Ich betrachte diese Forderungen als produktiven Maßstab für die Trainingspraxis. Wie in der Einleitung aufgezeigt, ist das Verhältnis von Theorie und Praxis kein symmetrisches. Da in der Praxis manchmal Abstriche gemacht werden müssen, ist die Forderung nach kritischer Reflektion auf einer Metaebene zentral. Die eigene „Gender-Brille“²⁰² muss im Sinne der Transparenz genau untersucht werden, um mögliche Schwächen des jeweiligen Gender-Begriffs im Rahmen eines Trainings adäquat aufgreifen zu können.

Methodisch greife ich für die Entwicklung meines Analyserasters auf eine Systematik von Regina Frey²⁰³ zurück. Diese hat sie für die Analyse von Trainingshandbüchern für die Entwicklungszusammenarbeit erarbeitet, deren immanente Gender-Konzepte sie untersucht hat. Insofern analysiere ich ähnliches Material wie Frey selbst mit ihrem Ansatz. Leider ist nicht nachvollziehbar, wie sie bei der Analyse genau vorgegangen ist; sie macht ihr Analyseraster nicht transparent. Diese Lücke soll meine Arbeit wie bereits begründet schließen.

²⁰¹ Kaschuba 2001, S. 118

²⁰² Frey 2004b, S. 42f.

²⁰³ Frey 2003

Regina Frey verfolgt das Ziel einer „Annäherung an den Begriff Gender durch eine Bestandsaufnahme der Debatten um ihn. Dies macht ein Destillieren seiner Begriffsdimensionen möglich“²⁰⁴. Ihr Forschungsmaterial für eine Diskursanalyse besteht aus kommentierten Sammelbänden zu feministischer Theorie sowie Überblicksbänden, die in den 1990er Jahren in den USA²⁰⁵ veröffentlicht wurden. In kurzen Abrissen stellt sie die Hauptströmungen feministischer Theorie dar – liberalfeministische Ansätze, radikale feministische Ansätze, kulturelle Feminismen, marxistische und sozialistische Feminismen, Feminismen der „Anderen“: Race und Postkolonialismus, Männlichkeitsforschung, poststrukturalistische feministische Ansätze –, um an diese anschließend „die Frage [heranzutragen], welche Vorstellungen von Gender ihnen zugrunde liegen“²⁰⁶. In ihrer Synthese fasst sie einerseits das Verhältnis von Gender zu Sex in den unterschiedlichen Ansätzen zusammen²⁰⁷ und arbeitet außerdem fünf verschiedene Bedeutungsdimensionen²⁰⁸ von Gender heraus, die ich als Struktur für mein Analyseraster beibehalten werde.

(1) Grad der erkenntnistheoretischen Thematisierung (implizit – explizit)

(2) Grad der Konkretion (materiell – symbolisch)

(3) Grad der Situativität/Variabilität (statisch – dynamisch)

(4) Grad der Thematisierung anderer Ausgrenzungskategorien (geschlossen-offen)

(5) Grad der Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit (separativ – transitiv, dual – multipel)

In jeder Bedeutungsdimension werden gegenüberstehende Pole aus dem Material destilliert.

„Dabei werden aufgezeigte Spannungsfelder innerfeministischer Debatten durch eine polarisierende Darstellung verdeutlicht. Eine solch schematische Aufarbeitung der Gender-Diskurse entspricht nicht der Ausdifferenziertheit, mit der die Debatten jeweils geführt werden, sie ist jedoch notwendig, möchte man einen strukturierenden Blick auf den [...] Diskurs werfen.“²⁰⁹

²⁰⁴ Frey 2003, S. 25

²⁰⁵ kritisch zu dieser Auswahl Frey 2003, S. 30f.

²⁰⁶ Frey 2003, S. 27

²⁰⁷ Frey 2003, S. 69f.

²⁰⁸ Frey 2003, S. 70–73

²⁰⁹ Frey 2003, S. 70

Die Erarbeitung der Bedeutungsdimensionen und Pole ist bei Frey leider ebenfalls nicht als Prozess nachvollziehbar. Aufgrund der mangelnden Methodentransparenz²¹⁰ und der sehr kurzen Darstellung ihrer Ergebnisse betrachte ich meine Arbeit als eine eigene Interpretation ihrer Systematik, die an meine Ziele – gendertheoretische Transparenz und Qualitätsmaßstäbe für die Trainingspraxis – angepasst wurde.

Im Folgenden werde ich die fünf Bedeutungsdimensionen nacheinander aufgreifen, ihre Pole darstellen und diese anhand eines exemplarischen Zitats oder Beispiels unterlegen. Ich werde jeweils begründen, welche Positionierung ich innerhalb der Dimension für angebracht halte, formuliere also theoretisch begründet meine Maßstäbe für ein möglichst reichhaltiges, produktives Gender-Konzept. Das kann ein Plädoyer für einen der Pole bedeuten, aber auch die Forderung, beide Pole zu integrieren. Diese Kriterien werden dann als Fragen für meine Analyseraster aufbereitet, die möglichst so gestellt werden, dass sie als Checkliste benutzt werden können, also als geschlossene Fragen. Diese Fragen sind in den Unterkapiteln durch Umrandungen kenntlich gemacht. Am Ende des Kapitels findet sich das Analyseraster auf einen Blick.

3.1 Grad der erkenntnistheoretischen Thematisierung von Gender

implizit

explizit

Bei einer *expliziten erkenntnistheoretischen Thematisierung* wird der Begriff Gender definiert und erläutert, wodurch eine theoretische Verortung erfolgt. Wird Gender nur *implizit* thematisiert, muss dessen Konnotation aus dem Kontext geschlossen werden. Gender wird nicht als Fachbegriff gekennzeichnet und es besteht dadurch eine größere Gefahr, dass Gender mit *Geschlecht* als Alltagsbegriff, *Frauen* oder *Frauen oder/und Männer* gleichgesetzt wird. Es ist auf jeden Fall wünschenswert, dass Autor_innen erläutern, von wel-

²¹⁰ In einer neueren Publikation greift Frey ihre Systematik auf, lässt aber eine der fünf Bedeutungsdimensionen – Grad der Konkretion – ohne Begründung fallen. (Frey 2007a, S. 18–20)

chem Gender-Begriff sie ausgehen, da dies angesichts der Bandbreite von Theorien hilft, Missverständnisse zu vermeiden. Im Kontext von Gender Mainstreaming weist Sandra Smykalla auf die weitreichenden Implikationen von Sprache hin.

„Meist ohne dies zu explizieren, rekurren unterschiedliche Operationalisierungen von Gender Mainstreaming auf geschlechtertheoretische Ansätze und re/produzieren durch ihre Bezeichnungspraxis bestimmte Verständnisse von Gender.“²¹¹

Gleiches gilt für das Feld Gender-Training und den Umgang mit dem Begriff Gender dort. Teilweise wird in der deutschen Literatur auch direkt der Begriff *Geschlecht* verwendet ohne die Gründe dafür zu thematisieren. Ich plädiere dafür, den deutschen Begriff *Geschlecht* oder *soziales Geschlecht* nicht zu benutzen. Die Argumentation für die Verwendung des englischen Begriffs Gender Mainstreaming halte ich für übertragbar auf den Begriff Gender.

„Erstens errichtet die Fremdsprache eine Barriere gegenüber selbsterklärender Verständlichkeit; sie macht GM zum Fachbegriff und ermöglicht einen Kommunikationsgewinn [...]. Gleichzeitig verhindert sie damit, dass Geschlecht als scheinbar klarer Begriff verkannt und regelmäßig eben auf biologistische Stereotypen reduziert wird. Gerade angesichts der Tatsache, dass Geschlechterverhältnisse von stereotypen Alltagsvorstellungen geprägt werden, die mehrheitlich für selbstverständlich und nicht für reflektionsbedürftig gehalten werden, ist die Verfremdung im Begriff ein strategisch wichtiger Aspekt. Sie erschwert es Menschen, allzu schnell in stereotypes Denken zurück zu fallen. [...] Zweitens wertet ein Fachbegriff den Gegenstand, den er benennt, kulturell auf und erzwingt vertiefte Thematisierung. Das ist angesichts der Tatsache, dass Geschlechterforschung heute immer noch nicht als selbstverständlicher Bestandteil wissenschaftlicher Erkenntnis angesehen wird, oft dringend erforderlich. Drittens dokumentiert der Anglizismus den engen Zusammenhang von GM mit Gender-Forschung, der schon angesichts der gemeinsamen feministischen Geschichte wichtig ist.“²¹²

Fragen für die Analyse

- ✓ Wird Gender verwendet?
- ✓ Wird Gender definiert?
- ✓ Werden andere Begriffe verwendet, die implizit auf ein bestimmtes Gender-Konzept hinweisen?

²¹¹ Smykalla 2004, S. 38

²¹² Baer, Kletzing 2004, S. 6f.

3.2 Grad der Konkretion von Gender

materiell

symbolisch

Diese Bedeutungsdimension rankt sich um „Ursachenfelder für die Entstehung von Geschlechterdifferenzen“²¹³. Die beiden Pole sind einerseits *materielle* und ökonomische Faktoren sowie andererseits die Konstruktion von Gender durch sprachliche und *symbolische* Prozesse.

Gender-Theorien, die die Konstruktion von Gender *materiell* und ökonomisch erklären, fokussieren oft das Thema Arbeit. Die Sozialwissenschaften sind hier stark vertreten. Hildegard-Maria Nickel beschreibt diesen Ansatz innerhalb der Disziplin folgendermaßen:

„Es geht [...] um die Analyse des *gender system*, d.h. um die Analyse der gesellschaftlichen Strukturbedingungen sozialer Formung von Geschlechterhandeln (Geschlecht als Strukturkategorie). Hierbei rücken die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen für Geschlechterpraxen in den Mittelpunkt, Strukturen, die mit bestimmten Anforderungen an die Geschlechter verbunden sind. Es geht um historische, soziale-kulturell variierende Geschlechterordnungen, die Frauen und Männer über das System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung soziale Positionen, Ressourcen und Tätigkeitsbereiche zuweisen. Mit der Industrialisierung ist beispielsweise nicht nur die geschlechtstypische Trennung von Erwerbs- und Privatbereich verbunden, sondern auch die Hierarchisierung zwischen (männlicher) Berufswelt und (weiblicher) Sorgearbeit in der Familie. In dieser Forschungsperspektive kommen vor allem makrostrukturelle Fragen der Machtverteilung zwischen den Geschlechtern in den Blick, aber auch geschlechtstypische[...] Konsequenzen von Politik und Recht.“²¹⁴

Bei diesem Gender-Konzept wird sehr deutlich, dass es nicht um Differenzen, sondern um Hierarchien geht, um Geschlechterstrukturen und Machtverhältnisse in der Gesellschaft und auch in Organisationen. Dies ist für Gender-Trainings sehr wichtig, da Hierarchien erkannt werden müssen, um dann politisch verändert werden zu können.

Der Pol *symbolisch* ist ebenfalls unabdingbar für Gender-Trainings. Die Konzentration auf *symbolische* Prozesse der Herstellung von Gender möchte ich mit einem Zitat von Sabine Hark erläutern:

„Seit den Anfängen der feministischen Theorie sind [...] Analysen der symbolischen Ordnung der Geschlechter, d.h. Fragen nach den Legitimationssystemen und normativen Konfigurationen, den Ideologien, kulturellen Repräsentationen

²¹³ Frey 2003, S. 71

²¹⁴ Nickel 2000, S. 134f.

und Ordnungsmustern von entscheidender Bedeutung gewesen, um die Frage zu klären, wie dualistische Geschlechtervorstellungen und Geschlechterordnungen re/produziert werden und woraus ihre tendenzielle Stabilität resultiert. Ausgehend von der Annahme, daß ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ symbolisch-diskursive Produkte sind, die unter angebbaren patriarchalen Machtbedingungen zustande gekommen sind, verankert in historisch konkreten gesellschaftlichen Figurationen, haben feministische Wissenschaftlerinnen kritisch nach dem normativen und normalisierenden Gehalt dieser Konstruktion in wissenschaftlichen, literarischen, künstlerischen oder politischen Diskursen gefragt.“²¹⁵

Die Relevanz dieser Fragen in Gender-Trainings wird offensichtlich am Umgang mit Sprache. Erst wenn diese nicht nur als Abbild von Geschlechterverhältnissen, sondern als ein Element zur Konstruktion derselben verstanden wird, sind Überlegungen zum gendersensiblen Sprachgebrauch mehr als nur *political correctness* oder eine Reaktion auf Repräsentationsfragen. Auch für die Analyse und Veränderung von Organisationskultur braucht es die *symbolische* Ebene als Ergänzung zur *materiellen*.²¹⁶

Für eine theoretische Positionierung ist in dieser Bedeutungsdimension keine Entscheidung für einen der Pole empfehlenswert, denn beide sind grundlegende Herstellungsmechanismen von Gender. Es gilt, nicht nur beide Facetten zu verdeutlichen, sondern auch Theorien, die gerade das Zusammenwirken beider Ebenen als Grund für das Zustandekommen und Funktionieren von Gender betonen, aufzugreifen.

„Gender regelt die Sozialbeziehungen im Alltag wie auch die umfassenderen sozialen Strukturen wie soziale Klassen und die Hierarchien bürokratischer Organisationen [...]. Die vergeschlechtlichte Mikrostruktur und die vergeschlechtlichte Makrostruktur reproduzieren und verstärken einander wechselseitig.“²¹⁷

Beispielhaft ließe sich hier auch Karin Hausens Arbeit zur Entstehung von Geschlechtscharakteren Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts anführen. Erst durch das Ineinandergreifen materiell-ökonomischer Faktoren – die Industrialisierung und die daraus folgende Entstehung getrennter Sphären von Produktion und Reproduktion durch Auflösung des *ganzen Hauses* – und *symbolisch*-diskursiver Prozesse – die Idealisierung des bürgerlichen Familienmodells und die Erfindung der Kindheit in der Pädagogik – konnten binäre, hierarchisierte Eigenschaften von Frauen und Männern in ihrer Konstruktion

²¹⁵ Hark 2001b, S. 156

²¹⁶ vgl. Acker 1990

²¹⁷ Lorber 2003, S. 47

vorgeblich natürlich erscheinen und bis heute wirksam werden.²¹⁸ Gerade für Gender-Trainings ist es meines Erachtens wichtig, sich nicht ausschließlich auf *materielle* oder *symbolische* Konstruktionsprozesse zu konzentrieren, sondern die Komplexität der Herstellung von Geschlecht durch vielschichtige und wechselseitige Reproduktionsmechanismen zu vermitteln. Es sollte unbedingt dargestellt werden, dass es verschiedene theoretische Ansätze gibt, die Konstruktion von Gender zu erklären, dass sie aber nicht als konkurrierende Theorien betrachtet werden müssen, sondern dass gerade die unterschiedlichen Formen der Herstellung zusammen Gender begründen und festigen.

Fragen für die Analyse

- ✓ Wird die Konstruktion von Gender mit *materiellen* und *symbolischen* Faktoren erklärt und die Wechselwirkung betont?
- ✓ Werden Hierarchisierungen und nicht nur Differenzierungen in der Konstruktion von Gender verdeutlicht?

3.3 Grad der Situativität/Variabilität von Gender

statisch

dynamisch

Der Pol *statisch* in dieser Bedeutungsdimension meint Gender als wenig bewegliche Größe, die Gesellschaften in spezifischer Weise strukturiert. Das ist auf verschiedene gesellschaftliche Zusammenhänge und Kulturen übertragbar. Gender-Theorien nehmen damit eine makrosoziologische Perspektive ein, der grundlegende gesellschaftliche Strukturen in den Blick nimmt und eher die Starrheit von Gender betont.

Wenn Gender als Konzept, das sich in permanenter Wandlung befindet, verstanden wird, nennt Frey das *dynamisch*. Dieser Pol beinhaltet eine mikrosoziologische Herangehensweise an Gender. Bei Theorien dieser Ausrichtung wird deutlich, dass Gender permanent hergestellt wird und somit auch ver-

²¹⁸ Hausen 1976

änderbar ist. Wenn Gender *dynamisch* ist, muss es immer im historischen und kulturellen Kontext betrachtet werden.

Der Pol *dynamisch* betont die interaktive Herstellung von Geschlecht in Alltagssituationen. Dieser *doing-gender*²¹⁹-Ansatz bietet durch seinen Fokus auf die interaktive Herstellung eine völlig neue Perspektive, in der die Zweigeschlechtlichkeit nicht als Voraussetzung betrachtet wird, sondern überhaupt ihr Zustandekommen erforscht werden soll. Es ist ein Ansatz, der „die Frage nach der Geschlechterdifferenz in sehr grundlegender Weise anders stellt als andere“²²⁰. Die Anfänge dieser Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit liegen in der Transsexualitätsforschung. In den 1960er Jahren führte Garfinkel seine berühmte Agnes-Studie durch, bei der mit Hilfe von Interviews der Prozess des *passing*²²¹ einer Mann-zu-Frau-Transsexuellen erforscht werden sollte.²²² Kessler und McKenna erläutern die besondere Chance dieses methodischen Ansatzes.

„Transsexuals take their own gender for granted, but they cannot assume that others will. Consequently, transsexuals must manage themselves as male or female so that others will attribute the ‘correct’ gender. It is easier for us to see that transsexuals ‘do’ (accomplish) gender than it is to see this process in nontranssexuals. The transsexuals’ construction of gender is self-conscious. They make obvious what nontranssexuals do ‘naturally’.“²²³

Ein Verständnis von gender als interaktiv und situationsspezifisch konstruierte Kategorie negiert also eine wie auch immer geartete Essenz von Weiblichkeit oder Männlichkeit und fokussiert stattdessen alltägliche Prozesse der Konstruktion. Tendenziell unterschiedliches Verhalten von Frauen und Män-

²¹⁹ Der *doing gender*-Ansatz lässt sich in Regina Freys Systematik meiner Ansicht nach an unterschiedlichen Punkten einordnen. Einerseits könnte er auch als ein weiterer bedeutsamer Pol in der Bedeutungsdimension Konkretion genannt werden. Materielle, symbolische und interaktive Konstruktionsprozesse von Gender werden häufig nebeneinander gestellt, um die drei grundsätzlichen Perspektiven zu unterscheiden (z.B. Hark 2001a; Nickel 2000, S. 134f.). Aber auch als kritischer Beitrag zur Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit, also in Bedeutungsdimension 5, ist *doing gender* unbedingt zu nennen. Zur Entwicklung meines Analyserasters habe ich mich entschieden, hier der Systematik von Regina Frey zu folgen, um die einzelnen Bedeutungsdimensionen nicht mit zu vielen Aspekten zu überfrachten, was aber leider zu gewissen Mehrfachnennungen führt. Hier könnte zukünftig überprüft werden, ob eine andere Strukturierung besser geeignet wäre.

²²⁰ Gildemeister, Wetterer 1992, S. 202

²²¹ Garfinkel 1967, S. 118

²²² Garfinkel 1967

²²³ Kessler, McKenna 2001, S. 114

nen kann damit nicht nur auf der Ebene von Sozialisation oder Stereotypisierung behandelt und in gewisser Weise bestätigt werden, sondern wird durch den Fokus auf die Herstellung von Gender entnaturalisiert (siehe dazu auch 3.5).

In dieser Bedeutungsdimension gibt es meiner Ansicht nach keinen Pol, der als Fokus klar befürwortet werden kann. Allerdings sind die Pole auf unterschiedlichen Ebenen wertvoll. In Gender-Trainings sollte einerseits Gender immer im kulturellen und historischen Kontext betrachtet werden, da sonst die Gefahr besteht, die Kategorie zu naturalisieren. Auch die Veränderbarkeit muss betont werden, da Genderpolitik sonst Gefahr läuft, entweder als sinnlos abgestempelt zu werden oder aber Gender als heteronormatives System nicht in Frage zu stellen, sondern sich beispielsweise auf die Schaffung von Chancengleichheit zu beschränken. Dies kann zwar ein wichtiges Ziel von Genderpolitik sein, reicht aber, wie in Kapitel 3.5 noch erläutert wird, nicht aus. Ein *dynamisches* Gender-Konzept stärkt die Handlungsoptionen der Trainingsteilnehmenden. Allerdings finde ich es auch riskant, in Weiterbildungen die makrosoziologische Perspektive und die teilweise geringe Variabilität im Sinne von Veränderbarkeit oder Kontextspezifik zu vernachlässigen. So sollte beispielsweise die enge Verknüpfung von Arbeitsteilung und Gender unbedingt thematisiert werden. Weitreichende Gemeinsamkeiten über historische und kulturelle Kontexte hinweg, wie höhere Bewertung und Entlohnung von männlich konnotierter Arbeit, muss deutlich gemacht werden. Trotzdem muss sich dies mit dem Pol *dynamisch* nicht widersprechen, wenn Trainer_innen beispielsweise den „Geschlechtswandel“ von Berufen aufgreifen, um Konstruktionsprozesse und damit Veränderungen innerhalb dieses relativ *statischen* Systems aufzuzeigen. Eine gute Verknüpfung der Pole ist es, in Trainings das Gender zugrundeliegende Machtverhältnis als eher *statisch* darzustellen, aber die konkrete Ausgestaltung als *dynamisch* zu erklären.

- ✓ Wird Gender auf der Mikro- und der Makroebene thematisiert?²²⁴
- ✓ Hat sich Gender historisch verändert?
- ✓ Ist Gender kultur- beziehungsweise kontextspezifisch?
- ✓ Ist Gender veränderbar?
- ✓ Wird die Starrheit von Gender als Machtverhältnis thematisiert?

3.4 Grad der Thematisierung anderer Ausgrenzungskategorien

geschlossen ————— *offen*

Wird nur Gender thematisiert, liegt ein *geschlossener* Gender-Begriff vor. Werden auch andere Kategorien wie Klasse/Schicht, „Rasse“²²⁵/Ethnizität, Alter, Behinderung, Sexualität, Glaube/Weltanschauung, etc. angesprochen spricht Frey von einem *offenen* Gender-Begriff.

„Ausgangspunkt der Debatte über Interdependenzen in den Gender Studies westlicher Prägung war die Kritik von marginalisierten Frauen und Feministinnen, dass sich die etablierte Frauenforschung und -politik exklusiv um die Interessen *weißer*, westlicher, heterosexueller, nicht behinderter, weiblicher Subjekte aus der Mittelschicht sorgte.“²²⁶

Diese Ausblendung marginalisierter Positionen führte dazu, dass Machtverhältnisse verschleiert wurden. Die Thematisierung von Hierarchien zwischen Frauen sowie von Diskriminierung nicht-hegemonialer Männlichkeiten musste erst eingefordert werden²²⁷. Gender muss also als *offenes* Konzept begriffen werden, wenn nicht nur privilegierte Positionen fokussiert und damit gleichzeitig unmarkiert bleiben sollen.

²²⁴ Diese Frage ließe sich auch bei der Bedeutungsdimension Konkretion in Kapitel 3.2 einordnen.

²²⁵ Ich verwende den deutschen Begriff statt des ebenfalls gebräuchlichen *race*, um sprachlich den Zusammenhang von Kategorisierung und Diskriminierung, also „Rasse“ und Rassismus, zu verdeutlichen. Durch die Anführungsstriche möchte ich symbolisch eine gewisse Distanz schaffen, um auf die wissenschaftliche Diskussion zu Begriffspolitiken hinzuweisen.

²²⁶ Walgenbach 2007, S. 27f.

²²⁷ Zur Genealogie von Kritik an diesem Umgang mit Privilegien ausführlich bei Walgenbach 2007, S. 27–40

Ich halte den *Grad der Thematisierung anderer Ausgrenzungskategorien* auch aus politischen Gründen für sehr wichtig. Gender-Theorie beziehungsweise Gender Mainstreaming wird häufig kritisiert, weil darin im Gegensatz zu Diversity-Ansätzen nur die Kategorie Geschlecht thematisiert werde und sie daher angeblich kürzer greife. Wie in 2.2 bereits dargestellt, unterscheidet sich Gender nicht dadurch von Diversity, dass es andere Kategorien außer acht lässt. Seit der Kritik an einem Mainstream-Feminismus ist es zumindest theoretisch anerkannt, dass Frauen und Männer nicht als homogene Gruppen betrachtet werden können und dass Gender nicht die einzige Dimension sozialer Ungleichheit ist. Nicht alle, aber sehr viele Gender-Theorien denken andere Kategorien mit, beziehungsweise haben zumindest dieses Potential. Damit will ich nicht negieren, dass es hier noch viel Forschungsbedarf gibt und dass diese Fragen nach wie vor eine große Herausforderung für die Umsetzung in der Praxis darstellen, doch ich denke, es gibt einen hohen Grad an Anerkennung genau dieser Notwendigkeit. Die eine intensive Beschäftigung mit Intersektionalität sollte auch für Gender-Trainings fruchtbar gemacht werden, da sonst Diversity-Trainings grundsätzlich bevorzugt werden könnten, weil nur sie sich auch anderen Kategorien widmen – was ein nachvollziehbares und durchaus überzeugendes Argument wäre.

In dieser Bedeutungsdimension plädiere ich also eindeutig für den Pol *offen*: Gender darf nicht nur auf Geschlecht reduziert werden, sondern muss in Relation mit anderen Kategorien gesetzt werden.

Fragen für die Analyse

- ✓ Wird in der Übung in irgendeiner Form auf andere Kategorien als Gender hingewiesen?

Die Entwicklung weiterführenden Analysefragen in dieser Bedeutungsdimension bezieht sich darauf, wie die Relation von Gender zu anderen Kategorien konzeptualisiert wird. Was den Zusammenhang von Gender mit anderen Kategorisierungen anbelangt, reicht angesichts der Theorieentwicklung zu Intersektionalität, Interdependenzen, Mehrfach- und multipler Diskriminierung eine Polarisierung in *geschlossen* und *offen* nicht (mehr) aus, beziehungsweise kann der Pol *offen* sehr unterschiedliche Ansätze mit jeweils entsprechenden Implikationen bei der Bezugnahme in Trainingsübungen um-

fassen. Da diese Frage zwar mittlerweile als zentral für Gender-Theorie anerkannt ist, aber eindeutige Antworten oder anerkannte, erprobte Konzepte noch weitgehend fehlen, handelt es sich hier um einen Versuch, durch möglichst differenzierte Analysefragen die Bandbreite der Ansätze und auch offenen Fragen aufzeigen. Dies soll auch dazu dienen, in der Praxis unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die *Thematisierung anderer Kategorien* sichtbar zu machen, an denen Modifikationen zu einem stärker theoriegeleiteten Gender-Konzept führen könnten.

Wie Walgenbach aufzeigt ist es zunächst sehr aufschlussreich zu fragen, welche Kategorien angesprochen werden. Denn in der feministischen Debatte wurden oder werden nicht alle Kategorien gleichermaßen thematisiert.²²⁸ Oft werden nur wenige Kategorien angesprochen, am bekanntesten sicher die Triade „Rasse“, Klasse, Geschlecht, zumeist ohne zu begründen, weshalb gerade diese und andere nicht aufgegriffen werden. Zwar ist ein gewisser Pragmatismus verständlich, denn es können nicht immer alle denkbaren Kategorien bearbeitet werden. Zwangsläufig muss Komplexität reduziert werden, beispielsweise weil gar nicht zu allen Kategorien empirische Daten vorhanden sind, doch sollten zumindest die Gründe für das jeweilige Vorgehen transparent gemacht werden. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass es einer Klärung bedarf, was unter Kategorie verstanden wird. In der Gender-Theorie wird der Begriff Kategorie zwar häufig verwendet, aber nicht oft definiert. Was ist also überhaupt eine Kategorie? Lässt sich eine abgeschlossene Liste von Kategorien formulieren oder sollte diese Aufzählung immer offen bleiben?²²⁹ In 2.2 habe ich bereits erklärt, dass ich es für legitim halte, Gender strategisch zu privilegieren. Damit ist das Problem jedoch nicht gelöst, da auch gefragt werden muss, welche anderen Kategorien wann unbedingt thematisiert werden müssen und wie diese Entscheidung methodisch getroffen werden kann. Durch das Ausblenden von Kategorien, aber auch durch subtile Faktoren wie die Reihenfolge der Nennung von Kategorien erfolgt erneut eine Hierarchisierung von Kategorien, die sicherlich gerade in Trainings mit

²²⁸ Walgenbach 2007, S. 39

²²⁹ Fredman 2005, S. 19

ihrem engen Zeitrahmen nicht verhindert werden kann, aber zumindest benannt werden sollte.

Fragen für die Analyse

- ✓ Welche Kategorien außer Gender werden thematisiert?
- ✓ Wird die strategische Privilegierung von Gender und auch einzelner anderen Kategorien benannt, begründet und kritisch reflektiert?

Geht man noch einen Schritt weiter, stellt sich die Frage, wie das Verhältnis verschiedener Kategorien beziehungsweise Ungleichheitsdimensionen gedacht wird: Werden andere gesellschaftliche Strukturierungen unzureichenderweise als parallele Dynamiken gedacht, die neben Gender wirken? Wenn die Ungleichheitsdimensionen gesehen, aber nicht nur als parallele, vergleichbare Mechanismen gedacht werden, wie wird dann das Zusammenwirken oder die Überschneidungen von Gender mit anderen Kategorien konzeptualisiert? Werden die Kategorien in ihrem Funktionieren als gleich, ähnlich oder unterschiedlich gedacht²³⁰ oder werden verschiedenen Kategorien hierarchisiert?

Die zumindest in Deutschland prominentesten Versuche, das Zusammenwirken verschiedener Kategorien zu konzeptualisieren, bezeichnet Leslie McCall als *intracategorical*,

„because authors working in this vein tend to focus on particular groups at neglected points of intersection [...] in order to reveal the complexity of lived experience within such groups“²³¹.

Darunter fallen Konzepte von Doppel- oder Mehrfachdiskriminierung oder auch Kimberlé Crenshaws Modell der Intersektionalität, auf das ich hier etwas näher eingehen möchte. Intersektionalität beschreibt zwar eine spezifische Form des Zusammenwirkens verschiedener Kategorien, wird aber oft generell als Begriff für das Zusammenwirken verwendet. Kimberlé Crenshaw ist Rechtswissenschaftlerin und beschäftigt sich, häufig fallorientiert, mit US-amerikanischem Antidiskriminierungsrecht²³², häuslicher Gewalt oder Ver-

²³⁰ Mit Begründungen, im Gegensatz zu den meisten anderen Texten, sowohl für die Auswahl von Kategorien als auch für deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede Klinger 2003

²³¹ McCall 2005, S. 1774

²³² Crenshaw 1998

gewaltigung²³³ und zeigt „how the experiences of women of color are frequently the product of intersecting patterns of racism and sexism“²³⁴. Walgenbach arbeitet drei verschiedene abstrakte Bedeutungsebenen von Intersektionalität heraus: erstens „die Überkreuzung oder Überschneidung von Kategorien oder Herrschaftsstrukturen“²³⁵, zweitens „als Konzeptualisierung der sozialen Position Schwarzer Frauen innerhalb sich überlappender Systeme von Subordination und am Rande des Feminismus und Antirassismus“²³⁶ und drittens „als politisches Identitätskonzept, das sich nicht auf eine Kategorie beschränkt“²³⁷. Arbeiten mit *intrakategorialem* Ansatz kommt der Verdienst zu, die enge Beziehung zwischen verschiedenen Herrschaftsstrukturen aufzuzeigen, marginalisierte Positionen sichtbar zu machen und so auch Machtverhältnisse unter Frauen anzusprechen. Die Gruppe der Frauen wird nicht homogenisiert, sondern ausdifferenziert, was dann auch auf Männer erweitert werden kann²³⁸. Für Gender-Trainings ergibt sich daraus folgende Frage:

Fragen für die Analyse

✓ Werden auch marginalisierte Positionen innerhalb intersektionaler Herrschaftsstrukturen sichtbar gemacht?

Eine Schwäche dieses Modells wird deutlich an der Metapher der Straßenkreuzung²³⁹, die zwar

„erfolgreich auf die besondere *Subjektposition* Schwarzer Frauen aufmerksam machen kann, birgt dieses Bild doch Probleme bei der Erklärung des Zusammenhangs von sozialen *Kategorien*. Suggestiert eine Straßenkreuzung doch, dass die Kategorien [...] *vor* (und auch *nach*) dem Zusammentreffen an der Kreuzung von einander getrennt existieren.“²⁴⁰

²³³ Crenshaw 1995

²³⁴ Crenshaw 1995, S. 358

²³⁵ Walgenbach 2007, S. 48

²³⁶ Walgenbach 2007, S. 48

²³⁷ Walgenbach 2007, S. 49

²³⁸ Hier könnte gut auf die Theorie hegemonialer Männlichkeit zurückgegriffen werden. Connell 2006

²³⁹ „Von diesem Problem sind auch aktuelle Begriffspolitiken in der deutschen Geschlechterforschung betroffen, die von *Achsen*, *Überschneidungen* oder *Überkreuzungen* von Kategorien ausgehen.“ (Walgenbach 2007, S. 49)

²⁴⁰ Walgenbach 2007, S. 49

Intersektionalität scheint also nur in spezifischen Situationen und für bestimmte Gruppen relevant. Hier werden zwei Probleme dieses Modells deutlich: einerseits die Perspektiven Privilegierung versus Marginalisierung, andererseits die Fokussierung auf Subjektpositionen oder soziale Strukturkategorien. So wird leider nicht deutlich, dass auch privilegierte Positionen durch ein spezifisches Zusammenwirken von Kategorien hergestellt werden. Wenn beispielsweise Schwarze²⁴¹ Frauen weiterhin als „Sonderfall“²⁴² mit „Spezialinteressen“²⁴³ betrachtet werden, bleibt das Weißsein weißer Frauen unsichtbar. Nicht nur bei marginalisierten Gruppen kreuzen sich verschiedene Kategorien, sondern bei allen Menschen wirken alle Kategorien immer zusammen. Katharina Walgenbach kritisiert diese Idee eines „genuinen Kerns“ von Kategorien²⁴⁴ im Intersektionalitäts-Ansatz.

„Was aber soll diesen ‚genuinen Kern‘ ausmachen? Der Überblick über die politischen Interventionen von Frauen mit Behinderung, Migrantinnen, Jüdinnen und Schwarzen Frauen zeigte deutlich, dass ein solcher [...] nur zu deklarieren wäre, wenn man spezifische Lebensformen, Subjektpositionen oder Diskurse privilegiert und zum theoretischen Zentrum erklärt (wie z.B. die mehrheitsdeutsche Mittelschichtsfrau). Des Weiteren birgt die Idee eines ‚genuinen Kerns‘ die Gefahr in sich, soziale Kategorien durch die Annahme von Entitäten, die sich ‚verbinden‘ oder ‚verquicken‘, eher zu stabilisieren als zu hinterfragen.“²⁴⁵

Wenn alle Menschen immer von Intersektionalität betroffen sind, braucht es tatsächlich einer integralen Perspektive mit interdependenten Kategorien, wie die Autorin sie anschließend fordert.²⁴⁶ Dieser Ansatz ist allerdings auch noch sehr neu. Er wirft viele Fragen auf und bedarf meiner Ansicht nach noch der Ausarbeitung und Anwendung, bevor er sich für den Transfer in die Praxis eignet. Ein weiteres Modell, das auch privilegierte Positionen in den Blick rücken beziehungsweise die vereinfachende Binarität privilegiert versus marginalisiert auflösen könnte, ist Leslie McCalls interkategorialer Ansatz.

²⁴¹ Durch die Schreibweise „Schwarze“ statt „schwarze“ soll darauf hingewiesen werden, dass es sich um eine politische Kategorie handelt. So zu finden beispielsweise auch bei Walgenbach 2007

²⁴² Walgenbach 2007, S. 39

²⁴³ Walgenbach 2007, S. 39

²⁴⁴ Kritisch zu der Verwendung von Kategorien an sich vgl. Leslie McCalls Darstellung von antikategorialen Ansätzen (McCall 2005, S. 1777–1780)

²⁴⁵ Walgenbach 2007, S. 59

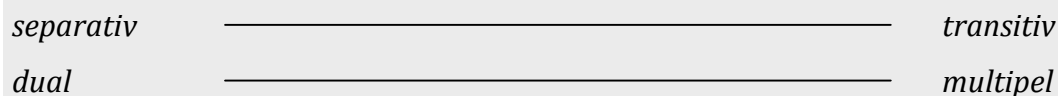
²⁴⁶ Walgenbach 2007, S. 61

Durch ihren strategischen Gebrauch von Kategorien und quantitativen Forschungsmethoden fokussiert sie nicht Subjektpositionen auf der individuellen Ebene, sondern zeigt Strukturen sozialer Ungleichheit sehr differenziert auf.²⁴⁷ Als Analysefragen an Gender-Trainings folgen aus diesen Darstellungen:

Fragen für die Analyse

- ✓ Werden auch privilegierte Positionen benannt und reflektiert?
- ✓ Werden neben Subjektpositionen auch die Dominanzstrukturen sichtbar gemacht, die durch das Zusammenwirken verschiedener Kategorien entstehen?
- ✓ Wird die Problematik der Komplexitätsreduktion durch die Bildung und Hierarchisierung von Kategorien angesprochen?

3.5 Grad der Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit



Bei einem *separativen* Gender-Begriff ist Gender immer entweder männlich oder weiblich, es gibt keine fließenden Übergänge. Bei einem *transitiven* Verständnis hingegen existiert keine klare Trennung, denn zwischen den Polen männlich und weiblich (die jedoch weiterhin existieren) wird ein Kontinuum gesehen. So können auch Männer weiblich und Frauen männlich sein. Sowohl ein *separativer* als auch ein *transitiver* Gender-Begriff ist *dual*: Es gibt grundsätzlich zwei Geschlechter. Erst ein *multipl*es Verständnis von Gender geht darüber hinaus, denn hier wird eine natürliche binäre Struktur von Sex angezweifelt und dadurch die Zweigeschlechtlichkeit grundsätzlich kritisiert.

Separative Gender-Konzepte sind sehr nah an einem alltagsweltlichen Verständnis von Gender: Es gibt Männer und Frauen, alle Menschen sind entweder Männer oder Frauen, und zwar zu jedem Zeitpunkt, eindeutig und ein ganzes Leben lang gleichbleibend. Transsexualität oder Intersexualität wer-

²⁴⁷ McCall 2005, S. 1785–1794

den damit als Abweichungen stigmatisiert, transsexuelle oder intersexuelle Menschen pathologisiert. Es führt nicht zu einer Infragestellung der Binarität an sich.

„Das westliche Denken tendiert dazu, alle Unterschiede in zwei gegensätzliche Hälften zu teilen, innerhalb derer sich alle Bedeutungen einordnen lassen. Binaritäten behandeln die Welt wie eine Pizza, die man nur einmal durchschneiden darf. Alles, was nicht auf die eine oder die andere Hälfte passt, geht verloren und wird ausgesondert.“²⁴⁸

Gender in seiner Zweigeschlechtlichkeit wird als natürliche Konstante gezeichnet, die nicht grundlegend verändert werden kann. Hier liegt also gleichzeitig ein *statischer* Gender-Begriff vor, der politische Handlungsmöglichkeiten beschränkt. Wird Gender *separativ* konzeptualisiert, werden Geschlechterdifferenzen nicht mehr als Konstruktion sichtbar. Vorurteile können nur noch problematisiert werden, wenn die Zuschreibungen nicht als empirisch nachgewiesen sind. Generell besteht das Risiko, Geschlechternormen und Geschlechterverhältnisse nicht grundsätzlich in Frage zu stellen, was in Gender-Trainings aber geschehen sollte.

Ein *transitives* Gender-Konzept geht einen Schritt weiter und löst die klaren Grenzen zwischen Männern und Frauen, männlich und weiblich auf. Das hat den Vorteil, dass Geschlechterbilder, -normen und -identitäten vielfältiger, offener werden. Geschlechterstereotype können als vereinfachend entlarvt werden, es geht nicht mehr darum, ob sie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ sind. Hier kann ein *transitives* Gender-Konzept wichtige genderpolitische Ziele theoretisch begründen und veranschaulichen. Den trotzdem bestehenden Effekt von Inklusion und Exklusion eines *transitiven* Konzepts kritisiert Riki Wilchins:

„Der Versuch, andere einzuschließen, ist in Bezug auf Binaritäten nicht hilfreich. Nehmen wir zum Beispiel das allseits beliebte Geschlechterspektrum. Es stellt einen Versuch dar, in Bezug auf Geschlechtsidentitäten möglichst viele einzuschließen. Aber es ist unweigerlich zwischen den beiden ‚richtigen‘ Geschlechtern – Mann und Frau – verankert. Alle ‚anderen‘ sind entweder dazwischen aufgereiht wie Wäsche auf der Leine oder kreisen in ihrer Umlaufbahn um sie herum wie ein fehlgeleiteter Sputnik.“²⁴⁹

Sowohl *separative* als auch *transitive* Gender-Begriffe bleiben also in der *Dualität* gefangen. Sex und Gender können zwar formal getrennt werden, doch

²⁴⁸ Wilchins 2006, S. 55; zur Hierarchisierung von Binaritäten siehe beispielsweise Hausen 1976

²⁴⁹ Wilchins 2006, S. 56

„der latente Biologismus der Gesamtkonstruktion sex-gender“²⁵⁰ bleibt bestehen und begrenzt das Veränderungspotential von Gender.

„In den vergangenen 150 Jahren hat sich der Status der Frauen in der westlichen Welt enorm verbessert, aber die Revolution (oder Evolution), die Frauen und Männer wirklich gleich machen würde, steht noch aus. Je mehr sich an der Ungleichheit der Geschlechter ändert, desto mehr bleibt alles, wie es ist - sodass ich mich verblüfft frage: Warum? Die Antwort ist, wie ich meine, dass die Einteilungen nach Geschlecht die Struktur der modernen Gesellschaft immer noch durch und durch prägen und dass diese allgegenwärtige Einteilung der Menschen in zwei ungleichwertige Kategorien immer noch die Grundlage für alle Formen einer mit dem Geschlecht begründeten Ungleichheit bildet, auf die wir immer wieder stoßen. Diese Vergeschlechtlichung muss in Frage gestellt werden, wenn ein dauerhafter sozialer Wandel eintreten soll, mit dem langfristigen Ziel, die binären Geschlechterunterscheidungen nicht nur so weit wie möglich abzubauen, sondern zur Gänze abzuschaffen.“²⁵¹

Ist Gender hingegen *transitiv*, kritisiert es viel weitgehender bestehende Geschlechterverhältnisse. Nicht mehr die Ungleichheit innerhalb der *Dualität* stellt das Problem dar, sondern die *Dualität* selbst. Die Natürlichkeit der Kategorie Sex wird durch ethnomethodologische Ansätze, Judith Butlers dekonstruktive Theorie und Donna Haraways Kritik in Frage gestellt²⁵²; sie wird zur *gendered category*. Der Titel „(K)ein Geschlecht oder viele?“²⁵³ eines Sammelbands zu Queer-Theorie bringt einen *multiplen* Gender-Begriff auf den Punkt, denn alles ist möglich, nur die traditionelle Zweiteilung nicht mehr. Dieser Gender-Begriff stellt für Trainings eine große Herausforderung dar, da er alle Grundannahmen eines Alltagsverständnisses von Geschlecht in Frage stellt. Ich gehe davon aus, dass diese dekonstruktivistische Perspektive daher auch große Widerstände bei Teilnehmenden hervorrufen kann. Es ist einfacher, die Kategorie Sex unangetastet zu lassen und die konstruierte Grenze zwischen Natur und Kultur, biologischem und sozialem Geschlecht nicht in Frage zu stellen. Erst die sich aus einem *transitiven* Gender-Begriff ergebende Strategie des *Degendering*²⁵⁴ jedoch kann Genderpolitik und Gender-Trainings zu wirklich transformativen²⁵⁵ Zielen verhelfen.

²⁵⁰ Gildemeister, Wetterer 1992, S. 206

²⁵¹ Lorber 2004, S. 9

²⁵² Becker-Schmidt, Knapp 2000, S. 71–73

²⁵³ polymorph 2002

²⁵⁴ „*Degendering* setzt bei den vergeschlechtlichten sozialen Strukturen an. Das *Degendering* der grundlegenden Institutionen einer Gesellschaft ist der entscheidende Schritt zur Abschaffung der Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. *Degendering* heißt, dass Positio-

In dieser Bedeutungsdimension, der Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit, ist es am schwierigsten, eine bestimmte gendertheoretische Positionierung zu fordern, abgesehen davon, dass *separative* Gender-Begriffe abzulehnen sind. Eigentlich sollte in Trainings ein *multiples* Verständnis von Gender vermittelt werden. An dieser Stelle möchte ich allerdings einen gewissen Pragmatismus vorschlagen: Wenn beispielsweise der Zeitrahmen sehr eng ist oder wenig Sensibilisierung und viel Handlungsorientierung von Auftraggeber_innen und/oder Teilnehmenden gewünscht wird, könnte auch ein *transitiver* Gender-Begriff für die Praxis sehr produktiv sein. Hier werden bereits einige wichtige Kriterien erfüllt, und es kann eine gute theoretische Grundlage für gleichstellungspolitische Maßnahmen gelegt werden. Dies scheint mir sinnvoll, wenn die Debatte um Sex als vordiskursive Kategorie zu viele Widerstände erzeugen oder zu viel Raum einnehmen würde. Für mein Analyseraster beziehe ich mich idealtypisch auf ein *multiples* Gender-Konzept, schlage aber eine weitere Frage zu einem *transitiven* Gender-Begriff als Mindeststandard vor.

Fragen für die Analyse

- ✓ Wird die Existenz von zwei Geschlechtern als Konstruktion und nicht als natürliche Tatsache dargestellt, und zwar auch auf der Ebene von Sex?
- ✓ Wird die Grenze zwischen den konstruierten Geschlechtern in Frage gestellt, ist der Übergang fließend? Werden starre Geschlechternormen und -identitäten aufgelöst?

Um hier noch etwas plastischer zu werden möchte ich abschließend auf bereits vorhandene Überlegungen aus dem Feld Gender-Training zurückgreifen. Im Gender-Manifest wird am Beispiel des Begriffs Gender-Team der Dreischritt Konstruktion-Rekonstruktion-Dekonstruktion herausgearbeitet, der Genderkonstruktionen aufgreift, ihre Annahmen über Geschlecht, z. B.

nen in Erwerbszusammenhängen, Familien, Schulen, Religionen, kulturellen Institutionen und so weiter nicht mehr in Abhängigkeit vom Geschlecht zugewiesen würden. Irgendeine Spielart von Gender kann dann eine persönliche Identität sein oder auch nicht, aber sie wäre keine offizielle Identität. Niemand würde annehmen, dass Frauen und Männer unterschiedliche Sichtweisen haben oder dass Geschlecht das wichtigste soziale Merkmal ist, nach dem eine Position zugewiesen wird. Allen wäre klar, dass Diversity eine Mischung von Menschen mit vielen unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen bedeutet.“ Lorber 2004, S. 11

²⁵⁵ Kaschuba 2004a, S. 58

dessen Binarität, rekonstruiert und, indem der Begriff neu gefüllt wird, dekonstruiert.²⁵⁶ Gender-Trainings dürfen nicht nur Gender reproduzieren, sondern müssen Gender in seiner gesellschaftlichen und kulturellen Verfasstheit kritisch rekonstruieren, um eine Dekonstruktion von Gender als normierendes Ordnungssystem zu ermöglichen.

²⁵⁶ Frey 2006, S. 3

3.6 Analyseraster auf einen Blick

Grad der erkenntnistheoretischen Thematisierung von Gender

- ✓ Wird Gender verwendet?
- ✓ Wird Gender definiert?
- ✓ Werden andere Begriffe verwendet, die implizit auf ein bestimmtes Gender-Konzept hinweisen?

Grad der Konkretion

- ✓ Wird die Konstruktion von Gender mit *materiellen* und *symbolischen* Faktoren erklärt und die Wechselwirkung betont
- ✓ Werden Hierarchisierungen und nicht nur Differenzierungen in der Konstruktion von Gender verdeutlicht

Grad der Situativität/Variabilität von Gender

- ✓ Wird Gender eher auf der Mikro- und der Makroebene thematisiert?
- ✓ Hat sich Gender historisch verändert?
- ✓ Ist Gender kultur- beziehungsweise kontextspezifisch?
- ✓ Ist Gender veränderbar?
- ✓ Wird die Starrheit von Gender als Machtverhältnis thematisiert?

Grad der Thematisierung anderer Ausgrenzungskategorien

- ✓ Wird in der Übung in irgendeiner Form auf andere Kategorien als Gender hingewiesen?
- ✓ Welche Kategorien außer Gender werden thematisiert?
- ✓ Wird die strategische Privilegierung von Gender und auch einzelner anderen Kategorien benannt, begründet und kritisch reflektiert?
- ✓ Werden auch marginalisierte Positionen innerhalb intersektionaler Herrschaftsstrukturen sichtbar gemacht?
- ✓ Werden auch privilegierte Positionen benannt und reflektiert?
- ✓ Werden neben Subjektpositionen auch die Dominanzstrukturen sichtbar gemacht, die durch das Zusammenwirken verschiedener Kategorien entstehen?
- ✓ Wird die Problematik der Komplexitätsreduktion durch die Bildung und Hierarchisierung von Kategorien angesprochen?

Grad der Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit

- ✓ Wird die Existenz von zwei Geschlechtern als Konstruktion und nicht als natürliche Tatsache dargestellt, und zwar auch auf der Ebene von Sex?
- ✓ Wird die Grenze zwischen den konstruierten Geschlechtern in Frage gestellt, ist der Übergang fließend? Werden starre Geschlechternormen aufgelöst?

4 Exemplarische Anwendung des Analyserasters

In diesem Kapitel werde ich mich intensiv mit zwei Übungen für Gender-Trainings beschäftigen. Zuerst soll mein Analyseraster angewendet werden, um die gendertheoretische Verortung der Übungen transparent zu machen. Daraus leite ich Ziele bezüglich der einzelnen Bedeutungsdimensionen ab, wenn die Positionierung nicht meinem theoretisch begründeten Gender-Begriff entspricht. Anschließend werde ich Modifikationen zur Annäherung an die von mir entwickelten Qualitätsmaßstäbe vorschlagen und reflektieren, ob die zuvor formulierten Ziele so erreicht werden können. Unter Modifikationen verstehe ich Vorschläge zum Vorgehen wie die Einführung eines methodischen Zwischenschritts oder die Abwägung einzelner Elemente bezogen auf die Zielgruppe oder den Zeitpunkt, zusätzliche oder andere Fragestellungen zur Diskussion oder Auswertung, aber auch Hinweise zum Sprachgebrauch.

Das von mir untersuchte Material sind Beschreibungen von Übungen für Gender-Trainings. Es handelt sich um in ihrer Länge und Struktur unterschiedliche Texte, die aber beide eine Handlungsanleitung darstellen. Dazu kommen daher Überlegungen und Annahmen meinerseits, wie die Übung in einem Training ablaufen könnte. Ich beschäftige mich also mit Konzepten für Übungen und berücksichtige dabei Ziele, Inhalte, den methodischen Ablauf und Sprache.

Der Verlauf einer Übung hängt nur begrenzt von der Konzeption ab, entscheidend ist, was die Teilnehmenden einbringen und wie die Trainer_innen reagieren. Dazu kann ich nur Vermutungen aufstellen. Diese entsprechen sicherlich immer nur einem Ausschnitt der zahlreichen Möglichkeiten, wie eine Übung tatsächlich verlaufen kann. Und so sind auch meine Modifikationen als Vorschläge zu verstehen, die kein Gelingen und auch keine spezifische Wirkung zusichern können.²⁵⁷

Zur Eingrenzung meines Materials habe ich mich an der Literatur orientiert, in der üblicherweise drei unterschiedliche Inhalte für Trainings genannt

²⁵⁷ Meueler 1994, S. 686

werden: Sensibilisierung, Information und Handlungsorientierung (siehe 2.3.4). Der Bereich Wissensvermittlung erschien mir für meine Analyse weniger geeignet, weil es nicht mein Ziel ist, Vorträge beziehungsweise frontale Methoden der Erwachsenenbildung zu analysieren, sondern interaktive Übungen. Übungen zur Handlungsorientierung bergen die Gefahr, dass ich nicht die Übung untersuchen würde, sondern das Instrument²⁵⁸, das vermittelt werden soll. Unter Instrument verstehe ich hier standardisierte Verfahren, die zur Implementierung von Gender Mainstreaming entwickelt wurden und deren Anwendung in Gender-Trainings vermittelt werden soll, also beispielsweise verschiedene Formen der Gender-Analyse. Diese Analyse wäre aufschlussreich, weil auch diese Instrumente auf einem bestimmten Gender-Begriff beruhen, aber mein Anliegen ist die Untersuchung der pädagogischen Vermittlungsebene in Trainings. Aus diesen Gründen habe ich mich für Übungen zur Sensibilisierung und damit für den umstrittensten Inhalt von Gender-Trainings entschieden (vergleiche 2.3.3 und 2.3.4). Ich möchte hiermit dessen zentrale Bedeutung betonen, weil eine „pragmatische, sachbezogene Anwendung der Kategorie Geschlecht“²⁵⁹ meinen Qualitätsansprüchen nicht genügt. Ein theoretisch reflektierter Gender-Begriff unterscheidet sich deutlich von einem alltagsnahen Verständnis von Geschlecht und dieser Unterschied kann nicht alleine durch kognitives Lernen begriffen werden, sondern muss auch mit anderen Methoden vermittelt werden.²⁶⁰ Zudem gibt es auch Stimmen, die gerade diese Phase als besondere Herausforderung betrachten.²⁶¹ Dies spricht für einen besonderen Bedarf, sich damit zu beschäftigen. Zwar beinhaltet eine der Übungen auch eine Handlungsorientierung, nämlich eine kurze Organisationsanalyse, aber es wird darin kein standardisiertes Instrument vermittelt.

Zur Auswahl der Übungen für die exemplarische Analyse habe ich in erster Linie Quellen gesichtet, die ich wegen der unkomplizierten Recherche für

²⁵⁸ <http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/implementierung/instrumente/>

²⁵⁹ Blickhäuser, von Barga 2003, S. 14

²⁶⁰ Venth 2006, S. 103

²⁶¹ Frey 2004b, S. 42

besonders zugänglich halte, also Bücher, die die Begriffe Gender und Training im Titel haben, sowie Internetquellen. Die Übungen sollten verschiedene Themen und Ebenen, wie beispielsweise in meiner Auswahl die personelle und die organisationale Ebene, abdecken, die in der Forschungsliteratur erwähnt werden, und unterschiedliche Methoden anwenden, darunter auch solche, die unter „genderspezifischen Zugängen und Fragestellungen“²⁶² genannt werden. Außerdem sollten zwei verschiedene Publikationen herangezogen werden. Neben der Anwendung dieser Kriterien erfolgte die Auswahl nach persönlichem Interesse.

²⁶² Blickhäuser, von Barga 2003, S. 23

4.1 Übung „Vorurteile“

Diese Übung wurde von Joachim Glatzel entwickelt. Sie ist publiziert in folgendem Handbuch unter III. *Methodische Bausteine für Gender-Trainings* in Abschnitt 2. *Bilder vom eigenen und vom anderen Geschlecht*: (Burbach et al. 2001, S. 108f.)

4.1.1 Beschreibung der Übung

Zielgruppe	Erwachsenen und Jugendliche Diese Methode ist gut geeignet für die geschlechtsgetrennte Arbeit, bei der sich in der Leitung nur eine Frau oder ein Mann befindet.
Zeit	1 Stunde
Material	Papier und Stifte
Fokus	Es bestehen mehr Vorurteile über das jeweils andere Geschlecht, als allgemein bewusst ist
Ziele	<ul style="list-style-type: none">- Benennen der Vorurteile über das jeweils andere Geschlecht.- Relativierung durch Rückbesinnung auf die eigene Lebenswirklichkeit.- Finden von übergeordneten Gemeinsamkeiten.- Verständnis und Wunsch statt Vorwurf (Vorwurf = versteckter Wunsch), Toleranz im Sinne von Gleichwertigkeit in Differenz, Bereicherung durch Unterschiede.
Durchführung	<ul style="list-style-type: none">- In geschlechtsgetrennten Gruppen tragen die Teilnehmenden Meinungen zu folgenden Fragen auf jeweils einem Blatt Papier zusammen: Für die Frauen: „Was ist schön daran, ein Mann zu sein?“ Für die Männer: „Was ist schön daran, eine Frau zu sein?“- Dann tauschen die Gruppen ihre Papiere und diskutieren das Ergebnis der anderen Geschlechtsgruppe.

Fragestellung

Wo treffen die Meinungen der anderen Geschlechtsgruppe meine Realität? (mit ++ markieren!)

An welchem Punkt könnte etwas Wahres sein? (mit + markieren!)

Wo liegen sie eindeutig falsch? (mit – markieren!)

- Anschließend trifft sich die gesamte Gruppe zum Meinungsaustausch.

Fragestellung

Wo treffen wir uns im Vor-Verständnis mit dem anderen Geschlecht?

Wo gibt es Differenzen? Welche Gründe haben diese Differenzen?

Bei welchen Punkten haben sich in den geschlechtsgetrennten Gruppen Diskussionen ergeben?

Bei welchen Punkten gab es Meinungsverschiedenheiten?

Wo konnte man sich schnell einigen?

4.1.2 Analyse des gendertheoretischen Konzepts

Der Begriff Gender taucht in der Beschreibung der Übung nicht auf. Stattdessen wird Geschlecht, also der deutschsprachige Alltagsterminus, verwendet, wobei nicht erklärt wird, was darunter verstanden wird. Der Autor verortet sich also nicht *explizit* in einem theoretischen Kontext. Implizit lässt sich die Annahme ableiten, dass alle wüssten, wovon die Rede ist, wenn es um Geschlecht geht und dass es dazu also keinen Klärungsbedarf gäbe. Zudem beruht die gesamte Übung auf Erfahrungswissen. An keiner Stelle wird deutlich, dass es Erkenntnisse aus der Genderforschung gibt, die herangezogen werden könnten.

In der Übung wird leider nicht deutlich, ob Geschlecht überhaupt als Konstruktion aufgefasst wird. Auf welcher Ebene die Herstellung von Geschlecht verortet wird, bleibt daher offen. Durch das Anknüpfen an bloße Alltagstheorien wäre ein biologistischer Erklärungsansatz möglich. Die Beschreibung setzt dies nicht zwangsläufig voraus, schließt es aber auch an keiner Stelle aus. Das Ziel, in der Übung „Toleranz im Sinne von Gleichwertigkeit in Differenz“ zu fördern, erinnert stark an den differenztheoretischen Ansatz, der von grundlegenden Wesensunterschieden zwischen Männern und Frauen ausgeht. Dies ist wiederum ein Hinweis auf eine möglicherweise essentialistische Erklärung für Geschlechtsunterschiede. Wenn die Differenzen aufgrund struktureller Ungleichheit zustande kommen bzw. erst die Unterschiede das Fehlen struktureller Gleichheit deutlich machen, kann keine Anerkennung der Gleichwertigkeit gefordert werden. Dieses Ziel macht also stutzig, denn die Reproduktion einer natürlichen oder sozialen Geschlechterdifferenz ohne die Reflektion von Hierarchisierung sollte gerade nicht Ziel eines Gender-Trainings sein.

Die Arbeitsfrage „Was ist schön daran, ein Mann / eine Frau zu sein?“ lässt Nennungen auf unterschiedlichen Ebenen zu. Es können Eigenschaften, Verhaltensweisen, *materielle* Aspekte oder Geschlechternormen angesprochen werden. Dadurch könnten also sowohl *materielle* als auch *symbolische* Aspekte von den Teilnehmenden ins Spiel gebracht und in der Auswertung von der Leitung herausgearbeitet werden. Auch der Begriff *Lebenswirklichkeit*, der auf unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven von Frauen und Män-

nen hinweist, wird nicht erläutert, obwohl auch dies ein nicht unumstrittener Fachbegriff²⁶³ ist.

Welchem *Grad der Situativität/Variabilität* Gender zugeordnet wird, bleibt völlig offen. Ergebnis könnten sowohl „natürliche“, „immer dagewesene“ Unterschiede oder relativ konstante, sozial hergestellte Geschlechterhierarchien sein. Wobei die Fragestellung kein eindeutiges Schema reproduziert, in dem Frauen grundsätzlich benachteiligte Opfer und Männer immer Täter sind. Es könnten also auch Zuschreibungen oder Normen, deren historische und kulturelle Veränderbarkeit nahe liegt, thematisiert werden.

Andere Kategorien als Geschlecht werden von Joachim Glatzel nicht explizit thematisiert. Als ein Ziel wird allerdings die Relativierung von Aussagen durch Rückbesinnung auf die eigene Lebenswirklichkeit genannt. Dies erfordert eine kritische Reflektion der eigenen Lebenswirklichkeit und der Faktoren, durch diese geprägt wird. Hier wäre also eine Möglichkeit zu thematisieren, durch welche Kategorien Lebenswirklichkeiten geprägt werden – sowohl für die Teilnehmenden individuell als auch in der Gruppe insgesamt. Auch die Diskussionen innerhalb der geschlechtshomogenen Arbeitsgruppen stellen meiner Ansicht nach eine Chance dar, die es zu nutzen gilt. Wenn das Ziel der Übung weniger wäre, die Meinungen ‚der Frauen‘ und ‚der Männer‘ zu vergleichen, sondern die Vielfalt innerhalb der Gruppen darzustellen – und zwar sowohl von Lebenswirklichkeiten als auch von Meinungen –, wäre dies ein großer Gewinn. Die Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit durch das grundsätzliche Setting der Übung und auch die dadurch ausgelösten Erwartungen könnten durchbrochen werden, wenn die Aufmerksamkeit gerade auf die Heterogenität innerhalb der beiden Gruppen gelenkt wird. Dadurch könnten sich interessante Diskussionen entfalten, beispielsweise darüber, dass eine homogene Gruppe nicht die Vielfalt von tatsächlichen Lebenswirklichkeiten abbildet, dass selbst eine heterogene Gruppe niemals alle Perspektiven abdecken kann, dass von einer bestimmten Position ausgehend keine repräsentative Aussagen für Gruppen getroffen werden können etc. Ich sehe hier einen Anknüpfungspunkt, um viele wichtige Fragen aufzugreifen und so

²⁶³ Zur Verwendung am Beispiel der Rechtswissenschaft siehe Baer 2000, S. 160

für das Thema Interdependenzen zumindest zu sensibilisieren. So könnte auch das Ziel „Bereicherung durch Unterschiede“ eine tatsächliche Bereicherung darstellen und nicht nur eine affirmative Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Frauen und Männern sein. Leider werden all diese Aspekte der Thematisierung anderer Kategorien in der Beschreibung nicht dargestellt, sodass deren Potential bei der Durchführung womöglich ungenutzt bleibt.

Aufgrund der Formulierung „das (jeweils) andere Geschlecht“ kann von einer Annahme der Existenz von genau zwei Geschlechtern ausgegangen werden, wobei alle Menschen das eine oder andere sind oder haben. Ob dieses *duale* Gender-Konzept *separativ* oder *transitiv* verstanden wird, ist uneindeutig. Wie bereits ausgeführt, läuft die Übung Gefahr, auf grundsätzliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern abzuheben, und damit ein *separatives* Verständnis zu stärken. Das methodische Setting, die Aufteilung in eine Frauen- und in eine Männergruppe, wird nicht problematisiert. Auch die Auswertungsfrage „Welche Gründe haben diese Differenzen?“ bezogen auf die Differenzen „im Vor-Verständnis mit dem anderen Geschlecht“ lässt sich so deuten, dass hier unterschiedliche Lebensrealitäten von Frauen und Männern herausgearbeitet werden sollen, die zu unterschiedlichen Sichtweisen auf die Lebens- und Erfahrungswelt von Frauen und Männern führt. Ein eher *transitiver* Gender-Begriff würde bedeuten, auch hier mehr auf die Uneindeutigkeiten, die Streitpunkte einzugehen: Punkte, die in den geschlechtshomogenen Arbeitsgruppen kontrovers diskutiert wurden oder solche, die in der Auswertung von der anderen Gruppe als uneindeutig gekennzeichnet werden.

Das Finden übergeordneter Gemeinsamkeiten als Ziel der Übung kann als ein Versuch gelesen werden, Geschlecht zu entdramatisieren und somit vielleicht punktuell auch dem *dualen* Geschlechterkonzept zu entkommen. Positive Dinge sollten unabhängig von Geschlecht identifiziert werden. Allerdings bin ich mir nicht sicher, ob dies nicht der Fragestellung der Übung widerspricht, denn darin wird ja gerade danach gefragt, was schön daran ist, ein Mann / eine Frau zu sein. Dinge, die also für das eigene Geschlecht ebenfalls als schön empfunden werden, würden vielleicht gar nicht auf dem Plakat notiert werden, obwohl die Fragestellung das prinzipiell auch zulassen würde. Falls allerdings schöne Dinge sowohl von den Männern mit Frau-Sein als auch von

den Frauen mit Mann-Sein assoziiert werden, wäre dies ein sehr interessantes Ergebnis, das gut diskutiert werden könnte.

Fasst man also die Analyse der Übung „Vorurteile“ von Joachim Glatzel zusammen, ergibt sich ein *implizites* Gender-Konzept, das Gefahr läuft biologisch zu argumentieren, alternativ am ehesten noch *materielle* Erklärungen für Gender heranzieht. Es bleibt unklar, ob ein *statischer* oder *dynamischer* Gender-Begriff bevorzugt wird. Der Autor thematisiert keine anderen Kategorien und vermittelt ein *duales* Gender-Konzept, das eher *separativ* als *transitiv* ist.

4.1.3 Vorschläge für gendertheoretisch reflektierte Modifikationen

Aus der Analyse ergeben sich folgende Ziele, die durch Modifikationen erreicht werden sollten: Gender wird als Konstruktion durch *materielle* und *symbolische* Faktoren begreifbar. Starre Hierarchien, aber *dynamische* mikrosoziale Ausgestaltungen werden in ihrer Gleichzeitigkeit deutlich. Neben Gender werden andere Ausgrenzungskategorien thematisiert und Gender löst sich von der Vorstellung natürlicher Zweigeschlechtlichkeit oder wird zumindest als *transitives* Konzept vermittelt.

Ich schlage zunächst vor, nicht den Begriff Geschlecht, sondern Gender zu benutzen. Daher muss es vor der Übung zumindest eine kurze Einführung zu dem Begriff geben. Ohne jegliches Vorwissen ist die Übung nicht geeignet zur Sensibilisierung für Gender, da sonst die Gefahr naturalisierender Perspektiven zu groß ist.

Mein wichtigster Kritikpunkt und Modifikationsvorschlag setzt beim Titel der Übung, „Vorurteile“, an. Dabei handelt es sich allerdings nicht nur um einen formalen Änderungsvorschlag, sondern auch um eine Verschiebung des inhaltlichen Fokus der Übung, um in den verschiedenen Bedeutungsdimensionen andere gendertheoretische Positionierungen zu forcieren.

Die Fragestellung „Was ist schön daran ein Mann / eine Frau zu sein?“ lässt offen, auf welcher Ebene die Teilnehmenden Antworten nennen. Die Frage ermöglicht beispielsweise, reale ökonomische (z.B. durchschnittlich höhere Löhne) oder soziale Vorteile zu benennen, die mit dem Begriff Vorurteil nicht treffend beschrieben sind. Dessen Verwendung in der Übung ist überhaupt

sehr kritisch zu betrachten.²⁶⁴ Als Vorurteil gilt beispielsweise, wenn Frauen eine Aussage darüber treffen, was schön am Mann-Sein ist, die Männer dem aber nicht eindeutig zustimmen. Damit ist es möglich, dass eine Annahme als „wahr“ und damit nicht als Vorurteil gilt, weil die geringe Anzahl anwesender Personen ihr zustimmt, auch wenn es vielleicht nur ein sexistisches Klischee ist. Eine kritische Aussage (z.B. über Privilegien) könnte hingegen als Vorurteil „entlarvt“ werden, indem sie von den jeweiligen „Expert_innen“ abgelehnt wird. Grundsätzlich ist das Ziel der Übung, manche Annahmen über Männer und Frauen als Vorurteile zu entlarven und andere in ihrem Wahrheitsgehalt zu bestätigen, riskant, da so ein *duales* Gender-Konzept bestätigt wird. Gleichwohl sind Stereotype und Vorurteile über Männer und Frauen ja vorhanden. Sie können in Gender-Trainings bewusst aufgegriffen werden, um damit zu arbeiten. Die Fragestellung der Übung bietet einige vielversprechende Ansatzpunkte, aber eben nicht in erster Linie für eine kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen.

Modifikationen für die Bedeutungsdimensionen *Konkretion* und *Variabilität/Situativität* vorzuschlagen, ist relativ schwer, da Trainer_innen hier auf die Nennungen der Teilnehmenden reagieren müssen. Ich gehe davon aus, dass diese auf sehr unterschiedlichen Ebenen verortet werden können. Wie bereits erwähnt, könnte auf Vorteile durch *materielle* Strukturen, aber auch auf *symbolische* Aspekte Bezug genommen werden. Wichtig ist vor allem zu verdeutlichen, dass es sich bei den Nennungen nicht um natürliche Tatsachen, sondern um gesellschaftliche und kulturelle Konstruktionen handelt. *Symbolische* Konstruktionsmechanismen wie Kleiderordnungen oder Körpersprache können in ihrer Dynamik nachgezeichnet und in ihrer normierenden Funktion benannt werden. Ich möchte hierfür zwei konkrete, wenn auch hypothetische Beispiele ausführen, die so oder ähnlich genannt werden könnten. Angenommen, die Frauen antworten auf die Arbeitsfrage, was schön daran ist, ein Mann zu sein, sich nicht schminken zu müssen oder die Männer antworten, sich schminken zu dürfen, so könnten diese Punkte ei-

²⁶⁴ Mit meiner Kritik an dieser Stelle gehe ich zwar über eine Analyse des Gender-Begriffs hinaus, aber die Überlegungen sind an dieser Stelle bereits wichtig für die weitere Argumentation.

nerseits als Geschlechternormen benannt werden, aber eben auch als interaktive Herstellungsmechanismen von Gender. Menschen nutzen die Verwendung oder Nicht-Verwendung von Make-up, um Gender herzustellen. Daran wiederum lässt sich die kulturelle und historische Veränderbarkeit von Gender aufzeigen. Die Konnotationen von „Schminken“ sind hochgradig wandelbar, der Pol *dynamisch* in der Bedeutungsdimension *Situativität/Variabilität* wird sehr deutlich.

Ein anderes mögliches Beispiel, das in der Übung von Frauen eingebracht werden könnte, ist die bessere Entlohnung von Männern. Dieser *materielle* Aspekt kann von den Trainer_innen einerseits als relativ konstante und universale Ungleichheit herausgearbeitet werden, aber auch als Konstruktion durch die historische und kulturelle Variabilität und potentielle Veränderbarkeit veranschaulicht werden. Hier sollten von den Trainer_innen möglichst konkrete Beispiele eingebracht werden, wie die Tatsache, dass zwar nahezu alle Berufe männlich oder weiblich konnotiert sind und auch von mehr Personen des entsprechenden Geschlechts ausgeübt werden, dass sich diese Zuordnung aber historisch ändern kann, wie etwa bei dem Beruf des Sekretärs beziehungsweise der Sekretärin.

Allerdings sollte bei der Auswahl der Beispiele, die aufgegriffen werden, darauf geachtet werden, dass man damit nicht einer *rhetorischen Modernisierung*²⁶⁵ folgt. So hat sich zum Beispiel zwar bei der Verteilung der Hausarbeit bei heterosexuellen Paaren einiges geändert, trotzdem leisten Frauen durchschnittlich immer noch deutlich mehr der anfallenden Arbeit. Hier ist es also wichtig, gegebenenfalls auf empirische Daten zu sozialer Ungleichheit zurückzugreifen. Privilegien sollten möglichst als solche benannt werden, ohne dabei Personen auf individueller Ebene anzugreifen.

Ein methodischer Vorschlag dazu besteht darin, die Gruppen, wenn sie sich wieder im Plenum treffen, zu bitten darzustellen, was sie unter „schön“ verstanden haben: einen *materiellen* Vorteil, ein Gefühl, hat es etwas mit Strukturen, Kultur oder Individuen zu tun? Dazu könnte auch eine kurze Analyse der Bereiche in denen die Nennungen liegen folgen, also ob es sich um die

²⁶⁵ Wetterer 2003

öffentliche oder private Sphäre handelt, sowie wer welche Art von Gewinn in den jeweiligen Bereichen erzielt. Wurden eigene Privilegien als ungerecht erkannt? Diese können durchaus als schön empfunden werden, obwohl die negativen Seiten (für das sogenannte andere Geschlecht) gesehen werden. Das könnte ein Ansatz sein, Privilegien ansprechbar zu machen ohne den Reflex zur Rechtfertigung oder zur Abwehr zu erzeugen.

Dass ich die *Thematisierung anderer Kategorien* in der Übung sehr gewinnbringend fände und den Schwerpunkt eher darauf als auch einer vergleichenden Perspektive zwischen „den“ Männern und „den“ Frauen legen würde, habe ich in der Analyse bereits deutlich gemacht. Um dies methodisch besser zu verankern, könnten einige Modifikationen vorgenommen werden.

Die Phase, wenn beide Gruppen wieder im Plenum zum Meinungs austausch zusammenkommen, kann sinnvoll modifiziert werden, indem mit einer Präsentation der Ergebnisse begonnen wird. Hauptziel der Präsentation sollte die Darstellung von Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Positionen in der Männer- beziehungsweise Frauengruppe sein, um einer Homogenisierung der Gruppen entgegenzuwirken. Zusätzlich könnte die Moderation darum bitten, die Kontroversen auch, falls nicht bereits geschehen, auf dem Plakat sichtbar zu machen, beispielsweise durch farbliche Markierungen oder Fragezeichen. Die Präsentation des Arbeitsprozesses kostet zwar etwas Zeit, bekommt aber als eigenständiger Methodenschritt mehr Gewicht, als wenn der Diskussionsverlauf nur mit Hilfe einer Frage innerhalb der Gesamtdiskussion thematisiert wird.

Eventuell könnte nach der Präsentation die Möglichkeit gegeben werden, die Plakate mündlich oder schriftlich zu ergänzen, um weitere Aspekte anzusprechen, die der anderen Gruppe nicht eingefallen sind. Das hieße also, dass Männer, wiederum eher nicht als geschlossene Gruppe sondern individuell beziehungsweise auch trotz möglicher Kontroversen, ergänzen können, was sie außer den bereits genannten Punkten noch schön daran finden, ein Mann zu sein, und ebenso die Frauen. So könnte eine noch größere Bandbreite von Nennungen erreicht werden.

In der Beschreibung von Joachim Glatzel wird vorgeschlagen, die Ergebnisse der anderen Gruppe jeweils mit Symbolen zu kommentieren. Zunächst würde ich vorschlagen, die Symbole zu ändern in

- + für Zustimmung
- ? für unentschieden
- für abweichende Meinung

Die Kommentierung der Wandzeitung über die Symbole ++/+/- wirkt zu stark steuernd. + bedeutet „es könnte etwas dran sein“, tendiert also eher zu ++ als zu -. Ein + weckt auch bereits *symbolisch* eher den Eindruck einer Zustimmung. Das Symbol ? stellt ein Instrument zur Verfügung, wirkliche Unentschiedenheit und Zweifel auszudrücken.

Wenn nun wie oben begründet im Fokus der Übung nicht mehr Vorurteile liegen, die durch die Kommentierung bestätigt oder entkräftet werden sollen, sondern Geschlechternormen, stellt sich die Frage, ob eine Kommentierung überhaupt nötig oder sinnvoll ist.

Gegen eine gegenseitige Kommentierung spricht, dass es wie eine abschließende Bewertung wirken könnte: wahr oder falsch? Für eine Kommentierung spricht hingegen, dass sie eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht fördert, da das eigene Verhältnis zu Geschlechternormen ins Spiel kommt. In der Literatur zu Gender-Trainings wird oft angemerkt, dass gerade für Männer die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit, mit Männlichkeit, keine Selbstverständlichkeit ist und es daher ein wichtiges Ziel ist, Gender auch als Männerthema zu besetzen. Hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt, dies Bewusst zu machen und gerade auch unterschiedliche Männlichkeiten sichtbar werden zu lassen. Außerdem denke ich, dass die schriftliche Kommentierung der Plakate dialogfördernd ist. Es zeigt vor allem, wo Kontroversen bestehen und wo spannende Diskussionen stattfinden könnten. Und nicht zuletzt glaube ich, dass dieser Arbeitsschritt Teilnehmenden Spaß machen könnte. Die Meinung „des anderen Geschlechts“ zu erfahren, könnte einen Spannungsbogen aufbauen. Auch wenn das Ziel gerade sein sollte, diese Gegensätzlichkeit zu dekonstruieren, ist Neugier auf das vermeintliche Gegenüber sicherlich ein guter Ansatzpunkt für den Austausch über Gender.

Für die Kommentierung und die Diskussion möchte ich zusätzliche Fragen vorschlagen, die wiederum andere Kategorien einbringen, aber durch eine Relativierung der auf einem binären Genderkonzept beruhenden Fragestellung auch die Möglichkeiten bieten könnten, eben diese *Dualität* kritisch anzusprechen.

- Ist das für alle Männer/Frauen etwas Schönes?
- Für welche Männer/Frauen gilt das?

Bemerkenswert, wenn auch ambivalent, finde ich an der Übung den ressourcenorientierten Ansatz. Diese positive Herangehensweise macht Teilnehmenden wahrscheinlich mehr Spaß als ein Herausarbeiten von Schwächen oder Fehlern und läuft der grundsätzlichen Erwartung entgegen, dass es bei Gender-Trainings um Diskriminierung und Vorwürfe geht. Zugleich wird trotz der positiv formulierten Frage auch reflektiert, was an der eigenen Geschlechterrolle stört. Das Fehlen der jeweiligen Einschränkung beim anderen Geschlecht wird dann als etwas Schönes genannt. Außerdem hat Gender, wenn es *dual* und als positive „Ressource“ konzeptualisiert wird, immer auch exkludierende und normalisierende Effekte. An dieser Stelle muss unbedingt das grundsätzliche methodische Vorgehen der Übung reflektiert werden, denn sonst geht die Übung nicht über eine Rekonstruktion von Gender hinaus. So geht es also trotz der ressourcenorientierten Herangehensweise auch um eine kritische Reflektion der Risiken und Nebenwirkungen dieser „Ressourcen“. Hier könnte gezeigt werden, dass durch Geschlechternormen die meisten zwar Vorteile gewinnen, aber ebenso alle eingeschränkt werden. Gender kann in diesem Zusammenhang auch als identitätsstiftende Kategorie benannt werden, die uns Sicherheit gibt und auch Vergnügen bringen kann – trotz (oder vielleicht wegen) gleichzeitiger Ausschlüsse. Konkret schlage ich folgende Fragen zur Modifikation der Übung vor:

- Warum gilt das jeweils nur für Männer/Frauen?
- Was passiert, wenn Frauen die „Frauensachen“ und Männer die „Männersachen“ nicht schön finden?
- Was passiert, wenn Frauen die „Männersachen“ schön finden Männer die „Frauensachen“?

Über eine Reflektion der Einteilung in eine Frauen- und eine Männergruppe lässt sich hier auch gut anschließen, dass sich nicht alle Menschen einem dieser beiden Geschlechter zuordnen können oder wollen, was die Übung aber zunächst voraussetzt. Wenn in der Gruppe wenig Interesse an und Offenheit für Intersexualität, Transsexualität und Transgender vorhanden zu sein scheint oder diese nicht über eine voyeuristische Neugier hinausgeht, kann so allerdings auch eine Exotisierung der Thematik stattfinden. Die Fragestellung hat dann plötzlich nichts mehr mit den Teilnehmenden selbst zu tun. Die Möglichkeiten, Gender als *multiples* Konzept zu thematisieren, sind also in dieser Übung nur sehr eingeschränkt vorhanden.

In einer abschließenden Reflektion der Übung kann auch ein Rückbezug auf die Gruppe vorgeschlagen werden:

- Welche Frauen/Männer sind hier eigentlich repräsentiert?
- Sagt das etwas über deren Lebenswirklichkeiten aus?
- Wie hängt das mit dem Kontext des Trainings zusammen?
- Hat dies Konsequenzen für die Arbeitsergebnisse?

Abschließend möchte ich darauf eingehen, ob durch Modifikationen die Ziele, die sich aus der Analyse des gendertheoretischen Konzepts der ursprünglichen Übungen ergaben, erreicht werden können. Gender kann mit Hilfe dieser Übung als Konstruktion auf *materieller* und *symbolischer* Ebene aufgezeigt werden. Der *dynamische* Charakter von Gender lässt sich an Beispielen veranschaulichen, für die Sensibilisierung für Hierarchien bieten sich prozessorientiert Möglichkeiten über die Thematisierung von Privilegien oder auch durch den Vergleich der Plakate. Andere Kategorien können sowohl über den Fokus auf Heterogenität innerhalb der Frauen- und Männergruppe im Gegensatz zu Unterschieden zwischen homogenisierten Gruppen als auch durch Hinterfragen der Verallgemeinerbarkeit von Aussagen über Frauen und Männer integriert werden. Allerdings beschränken sich die Vorschläge für Modifikationen tendenziell auf die Sichtbarmachung von Vielfalt, Hierarchien können eventuell angesprochen werden, andere Kategorien im Sinne von Strukturkategorien bleiben außen vor. In der Bedeutungsdimension *Lösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit* kann eine Öffnung Richtung *transitives* Gender-Konzept erfolgen, ein *multipler* Gender-

Begriff kann nur bei einer bereits sensibilisierten Gruppe aufgegriffen werden.

4.2 Übung „Geschlechterstrukturen in Organisationen“

Diese Übung wurde von Ralf Lange entwickelt. Sie ist publiziert in folgendem Handbuch in *Teil II – Übungen und Methoden für die Trainings- und Beratungspraxis* unter dem Abschnitt *Gender Mainstreaming implementieren (Organisationsebene)*: (Blickhäuser, von Bargen 2006, S. 120f.)

4.2.1 Beschreibung der Übung

Zielgruppe(n) Führungskräfte, Steuerungs- bzw. Lenkungsgruppen, Projektgruppen, Teams, alle Beschäftigtengruppen einer Organisation

Ziel: Durchführung einer ersten Analyse von geschlechterbezogenen Strukturen innerhalb der Organisation. Die Teilnehmenden erkennen, dass „männlich“ oder „weiblich“ konnotierte Strukturmerkmale unterschiedlichen Bewertungen unterliegen und damit Geschlechterasymmetrien (re)produzieren und verstärken.

Methode: Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen

Auftrag: Schauen Sie sich die Liste von Organisationsmerkmalen an. Diskutieren Sie vor dem Hintergrund Ihrer Organisation die Fragen:

- Haben diese Organisationsmerkmale jeweils eine hohe oder ein weniger hohe Bedeutung für die Organisation?
- Handelt es sich jeweils eher um ein „weibliches“ oder um ein „männliches“ Merkmal?

Ordnen Sie die Karten mit den Merkmalen auf einer Pinnwand ein

„Weibliches“ Prinzip	Hohe Bedeutung für die Organisation	„Männliches“ Prinzip
	Merkmal X	Merkmal Y
Merkmal Z		Merkmal K
„Weibliches“ Prinzip	Geringe Bedeutung für die Organisation	„Männliches“ Prinzip

Auswertung: Die Ergebnisse der beiden Arbeitsgruppen werden vorgestellt und miteinander verglichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Analyse und Bewertung werden herausgearbeitet und festgehalten

Dauer: 20-30 Minuten Arbeitsgruppen, 20-30 Minuten Auswertung

Materialien: Zwei Karten-Sätze mit Organisationsmerkmalen (siehe unten), zwei Pinnwände, bespannt mit Wandzeitungspapier und vorbereiteter Matrix

Anmerkungen: In der Regel wird die Bedeutung einzelner Merkmale geschlechtsbezogen unterschiedlich bewertet und eingeordnet. Im Gespräch sollte herausgearbeitet werden, was diesen unterschiedlichen Einschätzungen zugrunde liegt, und der Bezug zu Gender-Strukturen in der Organisation sollte hergestellt werden.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Frauengruppen für die Zuordnung oft mehr Zeit benötigen, da sie mehr ausdiskutieren. Männergruppen stimmen eher mal ab und gehen nach dem Mehrheitsprinzip vor.

<i>Organisationsmerkmale</i>	
Autonomie, Status, Sozialprestige	Partnerschaft und Dialog
Konsensorientierung	Balance zwischen Beruf und Familie
Partizipation	Dissensorientierung
Konkurrenz	Beruf geht vor Familie
Gleichheit	Hierarchie
Führung durch Verständigung auf gemeinsame Ziele	Führung durch Autorität ausgewählter Eliten
Autorität	Befehl und Gehorsam
Kooperation und Ausgleich	

4.2.2 Analyse des gendertheoretischen Konzepts

In der Beschreibung der Übung wird nicht *explizit* definiert, was unter Gender verstanden wird. Der Begriff taucht in dem Text nur einmal in dem Abschnitt mit Anmerkungen für die Leitung („Gender-Strukturen in der Organisation“) auf, sonst wird immer Geschlecht verwendet. Die Unterscheidung wird nicht erklärt, was auf eine synonyme Verwendung hinweist. Auch aus dem Kontext lässt sich nicht erschließen, warum an dieser einen Stelle Gender verwendet wird. Formulierungen wie „geschlechterbezogene Strukturen“ oder „männlich“ oder „weiblich“ konnotierte Strukturmerkmale“ machen deutlich, dass es in der Übung um Gender auf Organisationsebene geht und schaffen eine analytische Unterscheidung zu vergeschlechtlichten Personen. Die Bedeutungsdimension Konkretion lässt sich eher dem Pol *symbolisch* zuordnen. Die Übung thematisiert die Konstruktion von Gender auf *symbolischer* Ebene durch Normen, Werte, Prinzipien einer Organisationskultur inklusive der darin eingeschriebenen Hierarchien. Der Hinweis in den Anmerkungen, es „sollte herausgearbeitet werden, was diesen unterschiedlichen [Bewertungen und Einordnungen] zugrunde liegt, und der Bezug zu Gender-Strukturen in der Organisation sollte hergestellt werden“ kann als Aufforderung verstanden werden, gerade den Zusammenhang zwischen *symbolischer* und *materieller* Ebene herzustellen.

Bei dieser Übung geht es darum, eine grundsätzliche Sensibilisierung für genderbezogene Strukturen in Organisationen zu erreichen. *Doing gender* auf mikrosozialer Ebene ist dabei nicht der Fokus der Übung. Allerdings beziehen sich die Arbeitsaufgaben auf eine konkrete Organisation, die die Teilnehmenden analysieren sollen. Es werden also in erster Linie Aussagen über einen spezifischen Kontext getroffen. Organisationaler oder gesellschaftlicher Wandel oder branchenspezifische Unterschiede im Vergleich können thematisiert werden. Die Stabilität von Gender wird sehr deutlich als Machtverhältnis dargestellt.

Andere Kategorien als Gender werden nicht angesprochen.

Diese Bedeutungsebene ist in der Übung relativ schwer zu analysieren. Für den *Grad der Loslösung von der Vorstellung natürlicher Zweigeschlechtlichkeit* ist entscheidend, wie der Bezug zwischen den männlich oder weiblich konnotierten Organisationsmerkmalen und Personen hergestellt wird. Auf der organisationskulturellen Ebene soll ja gerade die binär strukturierte Vergeschlechtlichung herausgearbeitet werden. Diese kann auch gut problematisiert und dadurch als spezifische, simplifizierende Konstruktion herausgearbeitet werden. Wenn allerdings Parallelen von der Konnotation der Organisationsprinzipien zu natürlichen Unterschieden zwischen Männern und Frauen gezogen werden, stellt dies eine große Gefahr dar. Dies könnte gefördert werden durch das methodische Setting der Arbeit in „geschlechtshomogenen“ Gruppen und den Vergleich der Ergebnisse in der Auswertung, weil dadurch tendenziell eine Homogenisierung der Männer und der Frauen erfolgt und eine vergleichende Perspektive eingeführt wird. Dies wird allerdings teilweise in den Anmerkungen aufgegriffen:

„In der Regel wird die Bedeutung einzelner Merkmale geschlechtsbezogen unterschiedlich bewertet und eingeordnet. Im Gespräch sollte herausgearbeitet werden, was diesen unterschiedlichen Einschätzungen zugrunde liegt, und der Bezug zu Gender-Strukturen in der Organisation sollte hergestellt werden.“

Bei der Formulierung „Gender-Strukturen in der Organisation“ denke ich an horizontale und vertikale Segregation auf der personellen Ebene, was aber nicht eindeutig ist. Wenn dies als Begründung für unterschiedliche Ergebnisse der beiden Gruppen herangezogen wird, ist das auf jeden Fall besser als naturalisierende Zuschreibungen, weist aber nicht auf einen *multiplen* Gen-

der-Begriff hin. Meine Einschätzung ist, dass trotzdem in der Übung schnell die Frage auftauchen kann, ob Frauen denn nicht vielleicht wirklich konsensorientierter seien und Männer einen eher autoritären Führungsstil hätten. Dies kann relativ gut über einen *transitiven* Gender-Begriff relativiert werden, aber auch hier liegen keine offensichtlichen Hinweise auf ein *multiples* Verständnis von Gender vor.

Die Anwendung meines Analyserasters ergibt also folgende gendertheoretische Verortung der Übung: Der *implizite* Gender-Begriff wird als Konstruktion insbesondere auf *symbolischer* Ebene, aber auch im Zusammenwirken mit *materiellen* Faktoren herausgearbeitet. Besonders deutlich werden in der Übung eher starre Hierarchien in *gendered organizations*²⁶⁶, die aber Potential für Veränderung aufweisen. In der Bedeutungsdimension Thematisierung anderer Kategorien liegt eine Positionierung am Pol *geschlossen* vor. Wie weit die Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit abgelehnt wird, lässt sich nicht eindeutig beantworten, aber vermutlich wird am ehesten ein *transitiver* Gender-Begriff vermittelt werden.

4.2.3 Vorschläge für gendertheoretisch reflektierte Modifikationen

Gemessen an meinen Qualitätsvorschlägen sollten in der Übung mikrosoziale Prozesse des *doing gender* und damit der *dynamische* Charakter von Gender deutlich ausgebaut werden. Andere Kategorien müssen thematisiert werden und die Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt werden.

Noch deutlicher herausgearbeitet werden sollten die *materielle* Konstruktion von Gender und das Zusammenwirken mit der *symbolischen* Ebene.

Zuerst möchte ich einige sprachliche Änderungsvorschläge machen. Wie bereits begründet schlage ich auch hier die Verwendung des Begriffs Gender statt Geschlecht vor. Zudem ist es sinnvoll, die erste Frage innerhalb des Arbeitsauftrags umzuformulieren. Bisher lautet sie „Haben diese Organisationsmerkmale jeweils eine hohe oder eine weniger hohe Bedeutung für die Organisation?“. Damit wird impliziert, dass die unterschiedliche Bewertung

²⁶⁶ Acker 1990

von Organisationsprinzipien etwas über deren tatsächliche Bedeutung für die Organisation aussagt – nützlichere Prinzipien werden der Logik zufolge höher bewertet. In einer Organisationsanalyse sollte jedoch gerade aufgezeigt werden, dass die Bewertung von organisationskulturellen Merkmalen nicht funktional ist, sondern über *symbolische* und *materielle* Konstruktionsprozesse eng mit Gender verknüpft ist. Daher schlage ich die folgende Frageformulierung vor: „Werden diese Organisationsprinzipien in der Organisation hoch oder weniger hoch bewertet?“ Die Frage nach der tatsächlichen Bedeutung der Organisationsmerkmale für das Funktionieren und den Erfolg einer Organisation könnte auch thematisiert werden, würde aber eher auf den Soll-Zustand als auf eine Analyse des Ist-Zustands abzielen. Falls während des Trainings organisationspolitische Ziele formuliert werden sollen, wäre hier ein guter Anknüpfungspunkt. Dann könnten auch die beiden Fragen mit dem unterschiedlichen Fokus parallel in verschiedenen Gruppen bearbeitet werden.

Sehr viele Übungen für Gender-Trainings arbeiten mit sogenannten geschlechtshomogenen und -heterogenen Gruppen. Wie in 2.3.5 ausgeführt, gibt es keine Kriterien für den Einsatz dieser nicht unproblematischen Methode. Als Modifikation dieser Übung plädiere ich für eine alternative Form der Gruppeneinteilung. Wie bereits in der Analyse bemerkt halte ich es für zentral, dass die männlich oder weiblich konnotierten Organisationsprinzipien keinesfalls mit realen Differenzen zwischen Männern und Frauen erklärt oder auch nur in dieser vereinfachten Form verglichen werden. Es müssten mindestens die Vielfalt von Männern und Frauen und der fließende Übergang von Männlichkeit und Weiblichkeit herausgearbeitet werden, sodass Gender auf Personen bezogen *offen* und *transitiv* ist. Allerdings besteht meiner Ansicht nach eine große Gefahr, dass letztlich doch die zumindest tendenzielle Unterschiedlichkeit der beiden Geschlechter betätigt wird. Alleine mit dem „Bezug zu Gender-Strukturen in der Organisation“, der nicht näher erläutert wird, lässt sich hier nicht ausreichend gegensteuern. Das kann zwar benannt und damit transparent gemacht werden, was aber nicht ausreichend sein dürfte, um eine grundlegende Alltagsannahme über Frauen und Männer in Frage zu stellen. Diese Stolperfalle der Übung wird durch die Methode der

Bildung von geschlechtshomogenen Arbeitsgruppen und den Vergleich der Arbeitsergebnisse unterstützt. Ebenso kritisch ist hier der Hinweis zum manchmal unterschiedlichen Zeitbedarf der beiden Gruppen zu sehen. Zwar handelt es sich dabei um eine erfahrungsbasierte, sehr praktische und für Trainer_innen hilfreiche Anmerkung, doch werden damit auch klassische Geschlechterstereotype reproduziert. Inhaltlich scheint die hier vorgeschlagene Gruppeneinteilung nur Gefahren und keine eindeutigen Vorteile zu bieten. Also schlage ich eine Einteilung nach anderen Kriterien vor, beispielsweise nach dem Zufallsprinzip oder aus gruppendynamischen Gründen so, dass gezielt Personen zusammenarbeiten, die sich weniger gut kennen. Auch Arbeitsgruppen mit ähnlichen Positionen innerhalb der Organisation könnten gebildet werden, um deren Analyseergebnisse zu vergleichen. Möglicherweise unterschiedliche Bewertungen und Einordnungen durch Frauen und Männer gehen damit nicht verloren, denn nach Diskussionsprozessen in den Arbeitsgruppen sollte im Plenum auch gefragt werden, bevor die Ergebnisse präsentiert werden. Auf eine Dramatisierung von Gender wird so allerdings verzichtet.

Auch mit diesen Modifikationen bleiben allerdings die anfangs formulierten Ziele für diese Übung großteils offen. Ich sehe allerdings die Stärke dieser Übung gerade in ihrer Kürze und ihrer sehr spezifischen Zielsetzung der organisationskulturellen Analyse männlich und weiblich konnotierter Prinzipien und deren Hierarchisierung. Daher schlage ich vor, die Schwächen zwar nicht zu ignorieren, aber auch nicht davon auszugehen, dass diese immer durch Modifikationen innerhalb der Übung beseitigt werden können. Stattdessen sollte die Übung als Ausgangspunkt genutzt werden, an die inhaltlich in unterschiedlicher Form angeknüpft wird und auf die im Laufe eines Trainings so immer wieder zurückgekommen werden kann. Einige dieser Brücken, die geschlagen werden könnten, möchte ich abschließend kurz andeuten, ohne jedoch konkrete methodische Vorschläge machen zu wollen.

Um die Konstruktion von Gender auf *materieller* Ebene zu verdeutlichen, eignen sich sozialwissenschaftliche Daten zu Arbeitsteilung, Entlohnung und sozialer Ungleichheit. Hier kann Gender als Strukturkategorie herausgearbeitet und anschließend mit den Ergebnissen der Genderanalyse in Zusammen-

hang gebracht werden. Wenn die Trainer_innen entweder Daten verwenden, die sich auf unterschiedliche Organisationen, Branchen oder die Gesamtgesellschaft beziehen, lässt sich auch die Bedeutungsdimension *Situativität/Variabilität* thematisieren.

Desweiteren könnten einzelne Organisationsprinzipien aufgegriffen und vertieft werden. Am Beispiel der Vereinbarkeitsfrage ließe sich gut eine Diskussion zu stabilen und dynamischen Aspekten von Gender führen. Hier können einerseits Vorwissen und Erfahrungen der Teilnehmenden aufgegriffen werden, andererseits Inputs aus der Genderforschung zu aktuellen politischen und rechtlichen Entwicklungen oder eine kritische Erweiterung der Vereinbarkeitsfrage auf Beruf und Privatleben²⁶⁷ mit familiären Verpflichtungen, aber auch individuellen Bedürfnissen eingebracht werden. Auch eine Bezugnahme auf konkrete Vereinbarkeitspolitiken der Organisation ist möglich, was auch zu einer Handlungsorientierung überleiten könnte.

Ein weiteres Organisationsmerkmal, dessen Vertiefung gewinnbringend sein könnte, sind männlich und weiblich konnotierte Führungsstile. Hier schlage ich kein erfahrungsorientiertes Vorgehen vor, da dadurch Geschlechterstereotype reproduziert werden könnten, sondern die Arbeit mit möglichst differenzierten Ergebnissen der Genderforschung beispielsweise aus der Wirtschaftswissenschaft oder der Sozialpsychologie, was aber nicht bedeuten muss, dass diese nur frontal präsentiert werden. Die Vertiefung der Themen Vereinbarkeit und Führung bietet sich nicht nur aufgrund der bereits geleisteten Sensibilisierung für inhärente Gender-Aspekte an, sondern auch, weil diese aus organisations- und insbesondere personalpolitischen Gründen für Gender-Trainings gewinnbringend sein können, gerade wenn es sich um Trainings für die Leitungsebene handelt.

Die *Grade der Thematisierung anderer Kategorien* und der *Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit* sind gewissermaßen die wunden Punkte der Übung, die ich in meiner Zusammenfassung dieses Kapitels im Fazit aufgreifen möchte.

²⁶⁷ Es wäre ebenfalls möglich, von Anfang an bei den Organisationsmerkmalen „Familie“ durch „Privatleben“ zu ersetzen. Dies erweitert einerseits den Begriff, erklärt aber auch gesellschaftlich wertvolle und nötige Reproduktionsarbeiten zur Privatsache.

5 Fazit

In diesem Kapitel möchte ich zunächst Vorschläge zur Weiterentwicklung des Analyserasters machen, die sich aus der exemplarischen Anwendung ergeben haben. Danach werde ich die Ergebnisse der Analyse zweier Übungen zusammenfassen und daran anknüpfend Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung von Gender-Trainings aufzeigen.

5.1 Anregungen zur Weiterentwicklung des Analyserasters

Ich verstehe mein Analyseraster als Vorschlag zur Operationalisierung des Gender-Trainings zugrundeliegenden Gender-Konzeptes und somit als Instrument zur Überprüfung von Qualitätskriterien. Sowohl die methodische Umsetzung als auch die inhaltlichen Forderungen sollten diskutiert und weiterentwickelt werden.

Grundsätzlich formuliere ich mit meinem Analyseraster einen sehr hohen Anspruch. Anhand der Beschreibungen von Übungen können oft nicht einmal alle Fragen beantwortet werden. Sie sind also eher als Orientierungshilfe zu verwenden und erleichtern die Kommunikation über Ziele von Trainings beziehungsweise über konkrete Schwerpunkte, die anhand bestimmter Übungen gesetzt werden sollen. In der Bedeutungsdimension *Grad der Thematisierung anderer Ausgrenzungskategorien* konnte ich die Analysefragen, die einen *offen* Gender-Begriff ausdifferenzieren sollen, nicht anwenden, da in beiden Übungen eine Verortung am Pol *geschlossen* vorlag. Diese sollten also auf jeden Fall an anderem Material überprüft werden. Das gleiche gilt für die Frage zu einem *multiplen* Gender-Begriff. Da der Theorietransfer in dieser Bedeutungsdimension für die Praxis besonders schwierig zu sein scheint, könnte es auch hilfreich sein, mehrere Teilfragen zu formulieren.

Die größte Schwäche des Analyserasters liegt meiner Ansicht nach in der unzureichenden Reflektion von Sexualität und Heteronormativität. Deren enge Verknüpfung mit Gender wird nicht deutlich, und so besteht im Moment die Gefahr, die Heteronormativität nur zu reproduzieren anstatt sie zu dekonstruieren. Die Queer-Theorie sollte also unbedingt besser in dem Analyseraster verankert werden. Die Bedeutungsdimension *Grad der Loslösung von der*

Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit bietet hier die besten Anknüpfungspunkte.

Wie bereits in 3.3 bemerkt, fügt sich der *doing gender*-Ansatz in die Systematik von Regina Frey nicht ganz glatt und eindeutig ein. Nach der exemplarischen Anwendung meines Analyserasters, in der ich diese Einordnung vorerst beibehalten hatte, würde ich vorschlagen, in der Bedeutungsdimension *Konkretion* den Pol *dynamisch* aufzunehmen. Die Frage nach dem *Grad der Situativität/Variabilität* hängt sehr eng mit der Ebene der Konstruktion von Gender, also *materiell*, *symbolisch* und/oder *interaktiv* und einer mikro- oder makrosoziologischen Perspektive zusammen. Hier müssten also die Details der Integration zweier Bedeutungsdimensionen erarbeitet werden.

5.2 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Arbeit mit dem Analyseraster ermöglichte eine differenzierte Analyse der Übungen. Die Untersuchung beider Übungen ergab eine große Diskrepanz zu den von mir formulierten Qualitätsmaßstäben. Beide verwenden weder den Begriff Gender noch definieren sie, was sie unter Geschlecht verstehen, greifen also auf ein *implizites* Gender-Konzept zurück. In der Bedeutungsebene *Konkretion* weisen beide Übungen eine gewisse Tendenz zu einem der Pole, eher *materiell* oder eher *symbolisch*, auf. Während in der Übung „Vorurteile“ keine Positionierung hinsichtlich der *Situativität/Variabilität* belegt werden kann, liegt der Fokus der zweiten Übung auf der Stabilität von Hierarchien, ist also eher *statisch*, ohne aber den *dynamischen* Charakter von Gender zu negieren. Keine der Übungen thematisiert andere Ausgrenzungskategorien und beide sind einem *dualen* Gender-Konzept verhaftet, bei Joachim Glatzel eher *separativ*, bei Ralf Lange eher *transitiv*.

Diese Ergebnisse halte ich für einen wichtigen Schritt, um der Forderung nach mehr Transparenz bezüglich der Qualität von Gender-Trainings gerecht zu werden. Die gendertheoretische Verortung lässt sich anhand meines Analyserasters sehr gut und auch relativ schnell herausarbeiten. Die Stärken, Schwächen und Leerstellen von Übungen werden sehr deutlich. Meine Kritikpunkte sind dabei nahezu deckungsgleich mit den Ergebnissen, zu denen auch Regina Frey in ihrer Analyse von Trainingshandbüchern aus den 90er

Jahren kommt.²⁶⁸ Auch wenn die Untersuchung von zwei Übungen nicht repräsentativ ist, zeigt sich doch als Tendenz, dass die Praxis nach wie vor am Transfer von Gender-Theorie zu scheitern scheint, wenn es um die Integration anderer Kategorien und die *Loslösung von der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit*, also um *offene* und *multiple* oder zumindest *transitive* Gender-Konzepte, geht.

„Dabei geht es nicht um ein formales Argument der Ausblendung neuerer Ansätze, sondern vielmehr um die Gefahr der Restaurierung von Gender als Struktur, also von gegenteiligen Effekten, *durch* Training.“²⁶⁹

Diese Arbeit stellt auch einen Versuch dar, den „Rezeptionsfilter“²⁷⁰ der Trainingspraxis für postkoloniale Theorie beziehungsweise Interdependenzen mit anderen Dimensionen sozialer Ungleichheit sowie Queer Theorie durchlässiger zu machen. Mit Hilfe von Modifikationen lassen sich in beiden Übungen in den ersten drei Bedeutungsdimensionen zufriedenstellende Veränderungen erzielen. Auch wenn meine Modifikationen nicht alle in Kapitel 3 formulierten Ziele erreichen konnten, zeigen sie doch, wie entscheidend Details der pädagogischen Praxis sein können. Kleinigkeiten wie die Formulierung einer Auswertungsfrage oder Kriterien für die Einteilung von Arbeitsgruppen können weitreichende Konsequenzen für die gendertheoretische Verortung und somit Qualität beinhalten. Ein *offener* und *multipler* Gender-Begriff konnte jedoch in beiden Fällen durch meine Änderungsvorschläge nicht erzielt werden. Diese Schwachpunkte bleiben enthalten und scheinen zu tief als theoretische Leerstelle in den Konzepten der Übungen verankert zu sein. Hier besteht also ein großer Bedarf nach gezielter Recherche von geeigneten Übungen beziehungsweise Überlegungen für spezifische Modifikationen. Ich schlage vor, hier auch auf das Feld Diversity-Trainings, unter Berücksichtigung der unter 2.2 diskutierten Kritikpunkte, zurückzugreifen. Auch antirasistische oder interkulturelle Bildungsarbeit sollte unbedingt auf ihr Potenzial für Gender-Trainings überprüft werden, da dieses sich explizit mit anderen Kategorien als Gender beschäftigt. Anregungen für den Transfer von Queer

²⁶⁸ Frey 2003, S. 157–159

²⁶⁹ Frey 2003, S. 158

²⁷⁰ Frey 2003, S. 174

Theorie könnten in Aufklärungsprojekten zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgender Lebensweisen von entsprechenden NGO's²⁷¹ gewonnen werden. Es wäre absolut wünschenswert, dass Expert_innen aus den jeweiligen Praxisfeldern in einen kollegialen Dialog treten, um von den jeweiligen Kompetenzen gegenseitig zu profitieren und die Qualitätsentwicklung voranzutreiben. Auch die Genderforschung darf allerdings nicht dabei stehen bleiben, Kritik an der Trainingspraxis zu formulieren, sondern sollte die Frage nach dem Transfer ihrer Ergebnisse und gendertheoretischen Forderungen so ernst nehmen, an konkreten Umsetzungsvorschlägen zu arbeiten. Es fehlt an Modellprojekten, welche die nunmehr bekannten Herausforderungen gezielt angehen und deren Operationalisierung in der Praxis wissenschaftlich evaluieren. Für diese dringend benötigte Öffnung von „Wissensräumen“²⁷² zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers sollten also auch Strategien zur Gewinnung von materiellen Ressourcen erarbeitet werden.

Bezüglich der konkreten Beschreibungen der Übungen ist mein Kritikpunkt, dass sie oft zu kurz und zu oberflächlich sind. Wenn die Hinweise zur Moderation zu knapp sind, braucht es vor der sinnvollen Anwendung noch eine sehr intensive Auseinandersetzung mit der Übung. Natürlich müssen sich Trainer_innen eigene Gedanken zu Einsatz und Potenzial von Praxisvorschlägen machen, aber Handbücher sollten dem Anspruch genügen, leicht zugänglich und zeitsparend Werkzeuge für die Praxis zur Verfügung stellen. Daher plädiere ich dafür, zumindest die besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen von Übungen zu benennen. Auch die mangelnde Einbettung der Übungen ist kritisch zu sehen. Sie stehen relativ unverbunden nebeneinander. Weder benötigtes Vorwissen noch Überlegungen zum geeigneten Zeitpunkt innerhalb eines Trainings oder weiterführende Anknüpfungspunkte werden genannt. Wie meine konkreten Vorschläge zu den beiden analysierten Übungen gezeigt haben, bietet jede Übung unzählige Möglichkeiten für Modifikationen, die von Trainer_innen gezielt eingesetzt werden müssen. Damit wird auch deutlich, dass die Trainer_innen nicht nur hohe inhaltliche

²⁷¹ z.B. <http://www.abqueer.de/angebote.html>

²⁷² Frey 2003, S. 173

Anforderungen erfüllen müssen, sondern dass auch deren methodischen Kompetenzen entscheidend für die Qualität von Trainings sind. Der reflektierte Einsatz der Übungen an der richtigen Stelle im Training setzt also eine sehr ausgeprägte Gender-Kompetenz voraus, worauf nur in einer der verwendeten Publikationen hingewiesen wird²⁷³.

Aufgrund der hohen Anforderungen an Trainer_innen möchte ich die Bedeutung von Netzwerken, in denen der vertrauensvolle Austausch über die eigene Trainingspraxis und eine Reflektion von Übungen auch unter gendertheoretischen Gesichtspunkten erfolgt, als Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Feld besonders betonen.

Allerdings wäre es auch fatal, alle Verantwortung für das Erfüllen oder Scheitern von Trainingszielen auf die Trainer_innen abzuwälzen. Auch die Auftraggeber_innen müssen ihren Teil zum Gelingen beitragen, indem sie in einer transparenten Auftragsklärung realistische Ziele mit den Gender-Expert_innen erarbeiten und ausreichend Ressourcen für günstige Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen.

Die exemplarische Anwendung meines Analyserasters zeigte also Stärken und Schwächen von Übungen, Potenziale und Grenzen von Modifikationen sowie den darüber hinausgehenden Bedarf für die Qualitätsentwicklung einer gendertheoretisch reflektierten Trainingspraxis: Erarbeitung realistischer Ziele und Beschaffung ausreichender Ressourcen durch Auftraggeber_innen, Qualifikationen von Trainer_innen durch gendertheoretische Reflektion ihrer Trainingspraxis in kollegialen Netzwerken, Transparenz in der gendertheoretischen Verortung, Weiterentwicklung bereits vorhandener und Konzeption neuer Übungen zur Vermittlung eines *offenen* und *multiplen* Gender-Begriffs, stärkerer Austausch mit benachbarten pädagogischen Feldern sowie anwendungsorientierte Forschung in Form von Modellprojekten zur Erprobung und Evaluation eines umfassenderen Theorie-Praxis-Transfers.

²⁷³ Blickhäuser, von Barga 2006, S. 88f. im Gegensatz zu Burbach et al. 2001, S. 8

6 Literaturverzeichnis

- (2003): Vom Gendertraining zur Genderkompetenz. Erfahrungen mit Gendertrainings als Instrumente geschlechterpolitischer Praxis - Ein Interview mit den Gendertrainern Angelika Blickhäuser und Henning von Barga. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Geschlechterdemokratie wagen. [Gunda Werner (1951-2000) in Erinnerung und zu Ehren]. Königstein/Taunus: Helmer, S. 158–166.
- Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Gender and Society, Jg. 4, H. 2, S. 139–158.
- Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Baer, Susanne (2000): Rechtswissenschaft. In: Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 155–168.
- Baer, Susanne (2002): Gender Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts auf Gleichheit. Ausgangspunkte, Rahmen und Perspektiven einer Strategie. In: Bothfeld, Silke; Gronbach, Sigrid; Riedmüller, Barbara (Hg.): Gender Mainstreaming - eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Frankfurt: Campus-Verl., S. 41–62.
- Baer, Susanne; Kletzing, Uta (2004): Strategien der Gleichstellungspolitik - Zur Debatte um Gender Mainstreaming. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, H. 4, S. 3–20.
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (2000): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Bergmann, Nadja; Pimminger, Irene (2004): PraxisHandbuch Gender Mainstreaming. Konzepte, Umsetzung, Erfahrung. Herausgegeben von GeM-Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF. Wien.
- Blickhäuser, Angelika; Barga, Henning von (2001): Gendertrainings als Instrument der Personalentwicklung und Profilentwicklung von Einrichtungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. (Weiterbildung Materialien NRW). Soest: Landesinst. für Schule u. Weiterbildung, S. 125–136.
- Blickhäuser, Angelika; Barga, Henning von (2003): Wege zur Genderkompetenz. Gender Mainstreaming mit Gender-Training umsetzen. Herausgegeben von Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.boell.de/alt/downloads/gd/BroschuereGendertraining.pdf>, zuletzt geprüft am 15.02.2008.
- Blickhäuser, Angelika; Barga, Henning von (2004): Gender-Kompetenz - Qualitätsanforderungen an Gender-Trainings - ein Arbeitspapier. Herausgegeben von Heinrich-Böll-Stiftung, zuletzt geprüft am 16.02.2008.

- Blickhäuser, Angelika; Barga, Henning von (2005): Gender-Kompetenz - Qualitätsanforderungen an Gender-Training und Gender-Beratung. Ein Arbeitspapier für das Fachgespräch: Erfahrungen aus der Umsetzung von Gender-Mainstreaming am 19./20.4.2005 in Soest. Herausgegeben von Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter http://www.gib.nrw.de/service/specials/gender-netzwerk-nrw/downloads/hbs_qualitaet.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2008.
- Blickhäuser, Angelika; Barga, Henning von (2006): Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein/ Taunus: Helmer, U.
- Blome, Eva; Erfmeier, Alexandra; Gülcher, Nina; Smasal, Kerstin; Smykalla, Sandra (2005): Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik. Von der Frauenförderung zum Gendermanagement? Wiesbaden: VS.
- Buchinger, Birgit; Gschwandtner, Ulrike (2006): Der Gender Markt. Eine qualitative Studie zu AnbieterInnen, Strukturen und Standards: EQUAL Entwicklungspartnerschaft.
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Hg.) (2007): Institutionelle Gender-Analyse - Arbeitshilfe zur Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen im Kontext von Gender Mainstreaming. Wuppertal.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2005): GEcel. Politische Bildung und Lernen für Gender Mainstreaming. Beispiele guter Trainings-Praxis - Höhepunkte und Hindernisse. Bonn.
- Burbach, Christiane (2001): Gender-Trainings im Führungsbereich. In: Burbach, Christiane; Schlottau, Heike (Hg.): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gender-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 55–61.
- Burbach, Christiane (2004): Konflikte, Visionen und Transformationen. Erfahrungen mit Gender Trainings. In: Wege zum Menschen, Jg. 56, H. 4, S. 350–362.
- Burbach, Christiane; Krämer, Markus (2006): GendertrainerInnenausbildung des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens. In: Burbach, Christiane; Döge, Peter (Hg.): Gender Mainstreaming. Lernprozesse in wissenschaftlichen, kirchlichen und politischen Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 106–120.
- Burbach, Christiane; Schlottau, Heike (Hg.) (2001): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gender-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS.
- Crenshaw, Kimberlé (1995): The Intersection of Race and Gender. In: Crenshaw, Kimberlé; Thomas, Kendall; West, Cornel (Hg.): Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement. New York: The New Press, S. 357–383.

- Crenshaw, Kimberlé (1998): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: Phillips, Anne (Hg.): *Feminism & Politics*. Oxford: Oxford University Press, S. 314–343.
- Czollek, Leah (2004): Differenzen und Pluralismus in Gender-Trainings. In: Netzwerk Gender Training (Hg.): *Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training*; Helmer, S. 105–116.
- Derichs-Kunstmann, Karin (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Didaktik. Bielefeld: Kleine.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hg.): *baustein zur nicht-rassistischen bildungsarbeit*. Erfurt.
- Döge, Peter; Stiegler, Barbara (2004): Gender Mainstreaming in Deutschland. In: Meuser, Michael; Neusüß, Claudia (Hg.): *Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung), S. 135–157.
- Drinck, Barbara (2005): Blickwechsel der Geschlechterforschung. In: Lüdke, Dorothea (Hg.): *Kompetenz und oder Zuständigkeit. Zum Verhältnis von Geschlechtertheorie und Gleichstellungspraxis*; [Tagung "Kompetenz und oder Zuständigkeit. Zum Verhältnis von Geschlechtertheorie und Gleichstellungspraxis" vom 4. bis 6. Juni 2003]. Wiesbaden: VS, S. 53–67.
- Engel, Roland (2007): Die Vielfalt der Diversity Management Ansätze - Geschichte, praktische Anwendungen in Organisationen und zukünftige Herausforderungen in Europa. In: Koall, Iris (Hg.): *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*. Münster: Lit, S. 97–110.
- Engelhardt-Wendt, Eva (2004): Zum Verhältnis von Gender-Trainerinnen und Gender-Trainern. In: Netzwerk Gender Training (Hg.): *Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training*; Helmer, S. 227–240.
- Ewert, Christel; Drägestein, Bernd (2001): Gender-Training: Position beziehen - Begegnung erleben. In: Burbach, Christiane; Schlottau, Heike (Hg.): *Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gender-Training*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62–66.
- Felden, Heide von (2004): Von der Frauenbildung über das Gender Mainstreaming zu Genderkompetenz. Geschlecht als Kategorie in der Erwachsenenbildung. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jg. 27, H. 3, S. 40–47.
- Fredman, Sandra (2005): Mehrfache Diskriminierung und EU-Recht. In: *Europ. Ztschr. zum Antidiskriminierungsrecht.*, H. 2, S. 13–27.

- Frey, Regina (2002): Von Gender und anderen Ausgrenzungskategorien. Über das Verhältnis von Gender und Anti-Bias. In: INKOTA-Netzwerk e.V. (Hg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin, S. 76–81.
- Frey, Regina (2003): Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs. Königstein/ Taunus: Helmer Verlag.
- Frey, Regina (2004a): Entwicklungslinien: Zur Entstehung von Gender Mainstreaming in internationalen Zusammenhängen. In: Meuser, Michael; Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 24–39.
- Frey, Regina (2004b): Warum Männer und Frauen zuhören und einparken können - oder warum eine theoretisch inspirierte Gender-Praxis angebracht ist... In: Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training: Helmer, S. 39–55.
- Frey, Regina (2005): Mainstreaming Gender-Training? Stellenwert in der Entwicklungszusammenarbeit. In: ZEP, Jg. 28, H. 4, S. 2–7.
- Frey, Regina (2007a): Gender und Gender Mainstreaming in der Entwicklungszusammenarbeit. Impulse für eine genderreflektierte und an Geschlechtergerechtigkeit orientierte Arbeit von Nichtregierungsorganisationen. Magdeburg: docupoint.
- Frey, Regina (2007b): Zur Kategorie Gender im Managing Diversity. Kritik und Anforderungen. In: Koall, Iris (Hg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: Lit, S. 128–139.
- Frey, Regina; Kirleis, Edda (2004): Einleitung. In: Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training: Helmer, S. 9–18.
- Frey, Regina u.a. (2006): Gender Manifest. Plädoyer für eine kritische reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Gieseke, Wiltrud (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore, S. 201–254.
- Hark, Sabine (Hg.) (2001a): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. Opladen: Leske + Budrich.

- Hark, Sabine (2001b): Symbolisch-diskursive Ordnungen: Geschlecht und Repräsentation. In: Hark, Sabine (Hg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. Opladen: Leske + Budrich, S. 155–161.
- Hartmann, Jutta (2006-2008): Differenz, Kritik, Dekonstruktion - Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: Mörth, Anita; Hey, Barbara; Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz (Hg.): geschlecht + didaktik. Online Publikation. Graz .
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere". eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 363–393.
- Hof, Renate (1995): Die Entwicklung der Gender Studies. In: Bußmann, Hadumod; Hof, Renate (Hg.): Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. Stuttgart: Kröner, S. 2–33.
- Höher, Friederike (2002): Diversity-Training: Perspektiven - Anschlüsse - Umsetzungen. In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster: Lit, S. 53–98.
- Huesmann, Monika (2004): Gendertraining-Paradoxien: Wie die Norm der geschlechterparitätischen Zusammensetzung von Trainingsteams dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit entgegenwirkt - ein Diskussionsbeitrag. In: Krell, Gertraude (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen ; rechtliche Regelungen - Problemanalysen - Lösungen. Wiesbaden: Gabler, S. 419–425.
- Kaschuba, Gerrit (2001): Frauenbildung und Genderansätze in der Erwachsenenbildung - Feministische Perspektiven? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest: Landesinst. für Schule u. Weiterbildung, S. 111–124.
- Kaschuba, Gerrit (2004a): Gender-Training: Feministische Erbschaft mit Verantwortung? In: Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training: Helmer, S. 57–70.
- Kaschuba, Gerrit (2004b): Von der Wundertüte zum kontrollierten Einsatz? Anregungen zur prozessorientierten Entwicklung von Qualitätskriterien für Gender Trainings. In: Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training: Helmer, S. 117–135.
- Kaschuba, Gerrit (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 67–74.
- Kaschuba, Gerrit (2006): Geschlechtergerechte Didaktik in der Fort- und Weiterbildung. Eine Handreichung für die Praxis. Herausgegeben von Sozialpädagogische Fortbildung Jagdschloss Glienicke/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Sport Berlin.

- Kaschuba, Gerrit; Lächele, Carlos: Gender Training - Konzepte - Erfahrungen. Herausgegeben von Gender Qualifizierung für die Bildungsarbeit. (Ge-QuaB Arbeitsmaterial, 4).
- Kessler, Suzanne J.; McKenna, Wendy (2001): Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Kirleis, Edda (2004): Gender-Training - Ein Beitrag zur Transformation von Machtverhältnissen. In: Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training; Helmer, S. 21–37.
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, S. 14–48.
- Knoll, Jörg (2003): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen, Weinheim: Beltz.
- Könemann, Judith; Faßnacht, Michael (2004): Doing gender experimentell! Ein gruppendynamisches Training als Möglichkeit der Gendersensibilisierung. In: Wege zum Menschen, Jg. 56, H. 4, S. 337–349.
- Krell, Gertraude (2004): Managing Diversity: Chancengleichheit als Wettbewerbsfaktor. In: Krell, Gertraude (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen ; rechtliche Regelungen - Problemanalysen - Lösungen. Wiesbaden: Gabler , S. 41–56.
- Kroll, Renate (2002): Metzler-Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze - Personen - Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler.
- Lange, Ralf (2006): Gender-Kompetenz für das Change Management. Gender & Diversity als Erfolgsfaktoren für organisationales Lernen. Bern: Haupt.
- Lorber, Judith (2003): Gender-Paradoxien. Opladen: Leske + Budrich.
- Lorber, Judith (2004): Man muss bei Gender ansetzen um Gender zu demonstrieren: Feministische Theorie und Degendering. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Jg. 22, H. 2+3, S. 9–24.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs, Jg. 30, H. 3, S. 1772–1800.
- Metz-Göckel, Sigrid; Kamphans, Marion (2005): Gender Mainstreaming und Geschlechterforschung - Ein erzwungener Dialog. In: Lüdke, Dorothea (Hg.): Kompetenz und oder Zuständigkeit. Zum Verhältnis von Geschlechtertheorie und Gleichstellungspraxis, Wiesbaden: VS, S. 100–116.
- Meueler, Erhard (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 677–690.

- Mörth, Anita (2006-2008): Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht. In: Mörth, Anita; Hey, Barbara; Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz (Hg.): geschlecht + didaktik. Online Publikation. Graz .
- Nickel, Hildegard-Maria (2000): Sozialwissenschaften. In: Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 130–141.
- Plett, Angelika (2002): Managing Diversity - Theorie und Praxis der Arbeit von Lee Gardenswartz & Anita Rowe. In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster: Lit, S. 99–112.
- polymorph (Hg.) (2002): (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive. Berlin: Querverl.
- Rösgen, Anne (2003): Zur Evaluation von Chancengleichheit und Gender Mainstreaming. Vortragsmanuskript zum Arbeitstreffen EP-EvaluatorInnen und Programm-Evaluation am 11. Juli 2003 in Bremen. Online verfügbar unter http://proinnovation.de/pi/docs/pdf/evaluation_gender.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2008.
- Rösgen, Anne (2004): Fallstudie. Gender Training in der EQUAL - EP: Women Way of Entrepreneurship. Gender (Mainstreaming) Kompetenz entwickeln. Berlin; Saarbrücken. Online verfügbar unter http://www.fastev-berlin.org/eval_fallstudie_gender-t.pdf, zuletzt geprüft am 15.02.2008.
- Sajch, Michelle u.a. (2007): Acting Pro(e)quality. Quality Standards for Gender Equality and Diversity Training in the EU. Herausgegeben von Joanna Kwiatowska. Pro(e)quality. EQUAL Transnational Cooperation. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/employment_social/equal/products/sup/pro-126-2.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2008.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2002): Wörterbuch Pädagogik. München: Dt. Taschenbuch-Verl..
- Schiersmann, Christiane (1994): Frauenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich , S. 588–594.
- Schlottau, Heike (2001): Gender-Training in der Jugendbildung. In: Burbach, Christiane; Schlottau, Heike (Hg.): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gender-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht , S. 67–72.
- Schmid, Stefan (2007): Intercultural training is coming home. Anwendungen interkultureller Forschung in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Koall, Iris (Hg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: Lit , S. 409–427.

- Scott, Joan (1994): Gender: Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse. In: Kaiser, Nancy (Hg.): Selbst bewusst. Frauen in den USA /. Leipzig: Reclam , S. 24–76.
- Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: ZIEL.
- Smykalla, Sandra (2000): Theorie als politische Praxis - eine Gratwanderung zwischen Geschlechterdifferenz, Chancengleichheit und Dekonstruktion. In: Lemmermöhle, Doris (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 268–279.
- Smykalla, Sandra (2004): Die Diskursivierung von geschlechtertheoretischem Wissen im Gender Mainstreaming-Prozess: Gendertraining - ein paradoxes Geschlechterpolitisches Handlungsfeld. In: Herzog, Margarethe (Hg.): Gender Mainstreaming. Von der Frauen- und Geschlechterforschung zur Forderung nach neuen Geschlechterverträgen ; Dokumentation der zehnten Wissenschaftlerinnen-Werkstatt der Promovendinnen der Hans-Böckler-Stiftung vom 11. bis 14. September 2003. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 35–45.
- Spieß, Gesine (2005): Gendertraining im Studium der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit, Jg. 54, H. 10, S. 371–378.
- Überacker, Jutta (2007): So divers ist Diversity Management. In: Koall, Iris (Hg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: Lit , S. 474–486.
- Urbanek, Doris (2007): Quing. Deliverable No. 8: LARG - state of the art and mapping of competences report: Germany. Vienna. Online verfügbar unter http://www.quing.eu/files/results/soa_germany.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.08.
- Vedder, Günter; Whittard, Jenny (2007): Internationales Diversity Management im Vergleich. In: Koall, Iris (Hg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: Lit , S. 487–496.
- Venth, Angela (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wagner, Wiegand (2001): Rückspiegel. In: Burbach, Christiane; Schlottau, Heike (Hg.): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gender-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht , S. 201–210.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Palm, Kerstin (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich , S. 23–64.
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp,

Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot (Forum Frauenforschung), S. 286–319.

Wilchins, Riki (2006): Gender theory. Eine Einführung. Berlin: Querverl.

Winter, Reinhard (2004): Muss Gender trainiert werden? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 27, H. 3, S. 283–296.

Internetquellen

<http://www.abqueer.de/angebote.html> (02.08.2008)

<http://www.gender-diversity.de/> (21.05.2008)

<http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/> (20.07.2008)

<http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/> (20.09.2008)

<http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/implementierung/instrumente/> (06.08.2008)

<http://www.genderkompetenz.info/zentrum/datenbank/> (21.05.2008)

<http://www.gendertraining.de/> (21.05.2008)

<http://www.gender-netzwerk.de/> (21.05.2008)

<http://www.gender-qualifizierung.de/> (08.08.2008)

<http://www.g-i-s-a.de/content/rubrik/224.html> (21.05.2008)

<http://www.hawk-hhg.de/zif/Dateien/FlyerGenderundDiversity.pdf> (23.07.08)

<http://www.hvhs-frille.de/> (02.08.2008)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Ausführungen, die anderen Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, habe ich kenntlich gemacht. Die Arbeit war in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung.

Berlin, den 11.08.2008