

Angela Venth

# Gender-Porträt Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung



**DIE**

Angela Venth

Gender-Porträt Erwachsenenbildung

## Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich gezielt an die „scientific community“ der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

### Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

### Reihenherausgeber/in

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund  
Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuißl von Rein, Universität Duisburg-Essen  
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

### Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienen (Auswahl):

Ekkehard Nuißl u. a. (Hrsg.)

**Regionale Bildungsnetze**  
Bielefeld 2006, ISBN 3-7639-1926-0

Manuela Pietrass

**Mediale Erfahrungswelt  
und die Bildung Erwachsener**  
Bielefeld 2006, ISBN 3-7639-1906-6

Gertrud Wolf

**Konstruktivistische Umweltbildung**  
Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-1919-8

Peter Faulstich, Hermann J. Forneck,  
Jörg Knoll u. a.

**Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung**  
Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-1907-4

Frank Berzbach

**Die Ethikfalle**  
Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-1905-8

Roswitha Peters

**Erwachsenenbildungs-Professionalität**  
Bielefeld 2004, ISBN 3-7639-1898-1

Sigrid Nolda

**Zerstreute Bildung**  
Bielefeld 2004, ISBN 3-7639-1887-6

Ute Holm

**Medienerfahrungen in  
Weiterbildungsveranstaltungen**  
Bielefeld 2003, ISBN 3-7639-1880-9

Stefan Loibl

**Zur Konstruktion von Qualität in  
Weiterbildungseinrichtungen**  
Bielefeld 2003, ISBN 3-7639-1863-9

Monika Kil

**Organisationsveränderungen in  
Weiterbildungseinrichtungen**  
Bielefeld 2002, ISBN 3-7639-1843-4

Erika Schuchardt

**Krisen-Management und Integration**  
8. überarbeitete und aktualisierte Auflage  
Band 1: **Biographische Erfahrung  
und wissenschaftliche Theorie** (mit DVD)  
Bielefeld 2003, ISBN 3-7639-1883-3  
Band 2: **Weiterbildung als Krisenverarbeitung**  
Bielefeld 2003, ISBN 3-7639-1884-1

Wolfgang Jütte

**Soziales Netzwerk Weiterbildung**  
Bielefeld 2002, ISBN 3-7639-1847-7

Svenja Möller

**Marketing in der Weiterbildung**  
Bielefeld 2002, ISBN 3-7639-1837-X

Wolfgang Seitter

**Geschichte der Erwachsenenbildung**  
2. Auflage, Bielefeld 2002,  
ISBN 3-7639-1812-4

Dieter Nittel

**Von der Mission zur Profession?**  
Bielefeld 2000, ISBN 3-7639-1801-9

Weitere Informationen zur Reihe unter  
[www.die-bonn.de/tup](http://www.die-bonn.de/tup)

Bestellungen unter  
[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**Theorie und Praxis  
der Erwachsenenbildung**

**Angela Venth**

**Gender-Porträt  
Erwachsenenbildung**

**Diskursanalytische Reflexionen  
zur Konstruktion des Geschlechter-  
verhältnisses im Bildungsbereich**



## **IMPRESSUM**

Lektorat: Dr. Peter Brandt /Beate Beyer-Paulick (DIE)

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund als Dissertation angenommen und von Prof. Dr. Sigrig Metz-Göckel und Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuisl begutachtet (Datum der mündlichen Prüfung: 6. April 2006)

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de) ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1098** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

### **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

### **Verlag:**

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

### **Bestell-Nr.: 14/1098**

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1934-1

# **Inhalt**

---

Vorbemerkungen .....	9
<b>1 Einleitung: Gender als analytische Kategorie .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Ausgangspunkte der Untersuchung .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.1 Gender als Perspektive in der Erwachsenenbildung .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.2 Gender-bezogene Strategien in der Politik .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.3 Gender als Kategorie in der Forschung .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Anlass und Design der Untersuchung .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Methodische Anlage der Untersuchung .....</b>	<b>22</b>
<b>2 Gender-Konfigurationen im Bildungsprogramm .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Forschungsfokus „Geschlechterverhältnisse“ .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.1 Gender-Theorien als analytischer Schlüssel .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.2 Forschungsfragen an ein Programm der             Erwachsenenbildung .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Diskursfragment Veranstaltungsangebot .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.1 Das Bildungsprogramm als Forschungsgegenstand .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.2 Analysen von Bildungsprogramm und             Bildungsprogrammatisik .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.3 Das forschende Vorgehen .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.4 Bestimmung der Stichprobe .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.5 Kategorien im Prozess der Recherche .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.6 Auswahl und Strukturierung des Datenmaterials .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.7 Systematisierung der Befunde .....</b>	<b>41</b>
<b>2.2.8 Sicherung der Kategorien .....</b>	<b>44</b>
<b>2.2.9 Interpretatives Vorgehen .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2.10 Befunde: Gender-Muster .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>63</b>

<b>3</b>	<b>Frauen, Männer und Gesundheit .....</b>	<b>67</b>
3.1	Blickwinkel Gesundheit und Krankheit: Frau und Mann	69
3.1.1	Die Frau .....	69
3.1.2	Der Mann .....	71
3.1.3	Zwischenresümee .....	76
3.2	Gesundheitsbildung: ihre Geschichte und ihr Stellenwert im Gender-Kontext .....	77
3.2.1	Erziehung zwischen riskantem Verhalten und Krankheit .....	77
3.2.2	Der „Rahmenplan Gesundheitsbildung“ .....	78
3.2.3	Resonanzen auf die Gesundheitsbildung im neuen konzeptuellen Gewand .....	82
3.3	Diskursfragment Evaluationsstudie .....	84
3.3.1	Der fachöffentliche Diskurs über Gesundheitsbildung als empirische Grundlage .....	84
3.3.2	Deutungen und Konstrukte .....	87
3.3.3	Kritische Text-Exegese .....	91
3.4	Zwischenbilanz: Muster des Zweiwertigen .....	97
3.4.1	Effekte auf struktureller Ebene .....	103
3.4.2	Blickwinkel Gesundheit und Geschlecht .....	106
3.5	Diskursfragment Veranstaltungsdokumentation .....	110
3.5.1	Die untersuchte Fortbildung – ein „Qualitatives Experiment“ .....	110
3.5.2	Die Dokumentation der Veranstaltung „Frauen, Männer und Gesundheit“ .....	114
3.5.3	Befund: Geschlechterdialogische Konstruktionen .....	116
3.5.4	Essenzen des Dialoges: Alte Bilder – neue Bilder im Geschlechterverhältnis? .....	132
3.6	Bildung, Gesundheit, Geschlecht: Analyse durch Synthese .....	137

---

<b>4</b>	<b>Leben und Arbeit als alltäglicher Zusammenhang im Geschlechterverhältnis .....</b>	<b>140</b>
4.1	Diskursfragment Weiterbildungsstatistik .....	142
4.1.1	Lernpräferenzen der Geschlechter zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung: VHS-Statistik .....	142
4.1.2	Lernpräferenzen der Geschlechter zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung: Berichtssystem Weiterbildung .....	144
4.1.3	Geschlechtsdifferente Teilnahmequoten im fachöffentlichen Urteil .....	145
4.1.4	Der Interdiskurs um geschlechtsdifferente Bildungsteilnahme: Variationen der Analyse .....	148
4.2	Geteilte Arbeit im Geschlechterverhältnis .....	157
4.3	Diskursfragmente Fortbildungsdokumentationen .....	162
4.3.1	Untersuchungsmodus .....	162
4.3.2	Befund: Ankerbegriffe und Konstruktionsmuster .....	166
4.3.3	Interpretation: Verwobene Alltags-Muster zwischen Person und Profession .....	178
<b>5</b>	<b>Resümee und Diskussion: Ergebnisse der Gender-Diskursanalyse .....</b>	<b>186</b>
5.1	Essenzen der Studie .....	187
5.2	Diskussion: Die Ergebnisse vor geschlechtertheoretischem Hintergrund .....	190
	<b>Literatur .....</b>	<b>194</b>
	<b>Autorin .....</b>	<b>203</b>



## **Vorbemerkungen**

---

Trotz vielfältig mitschwingender Konnotationen ist Gender in erster Linie als analytische Kategorie zu verstehen, mit der das Geschlechterverhältnis beleuchtet werden kann. Tritt eine diskursanalytische Absicht hinzu, so können diskursive Bewegungen in einem gesellschaftlichen oder inhaltlichen Kontext daraufhin geprüft werden, welche Inszenierung das Verhältnis zwischen den Geschlechtern erfährt und wie es als Konstruktion auf das Denken und Handeln in einem professionellen Feld einwirkt. Das vorliegende Buch geht diesen Weg und begibt sich insofern auf eine Ebene, die über der praktisch realisierten Frauen- und Männerbildung liegt. Mit seiner Gender-Diskursanalyse bietet es empirisch verankerte Reflexionen an, die Wissenschaft, Praxis und Politik im Bildungsbereich zu gender-bewusster Selbstvergewisserung einladen. Die Autorin widmet sich unterschiedlichen Dokumenten – etwa Angebotsbeschreibungen, Ergebnissen einer Programmanalyse, Veranstaltungsdokumentationen – und forscht in ihnen, vorwiegend interpretierend, den impliziten gender-bezogenen Aspekten nach. Methodisch beschreitet sie in der Gesamtheit Neuland – oder besser gesagt: Sie greift eine alte, seit langem nicht mehr gebräuchliche Tradition des wissenschaftlichen Diskurses wieder auf, in dem begründet argumentiert und Erkenntnis weiter entwickelt wird.

Um zu erfahren, wie der fachliche Diskurs der Erwachsenenbildung vorhandenes Gender-Wissen integriert, reicht es nicht aus, den Stand der Geschlechterforschung nachzuzeichnen, der sich heute in viele Disziplinen verzweigt und keineswegs widerspruchsfrei präsentiert. Erforderlich werden Übersetzungsschritte, die das gender-theoretische und -analytische Potenzial dieses Wissens jeweils themen- oder gegenstandsbezogen herausarbeiten. Die vorliegende Studie bietet exemplarische Vorgehensweisen für eine solche Herausforderung vor allem dort, wo die gender-implizite Textur geschlechtsneutraler Phänomene der Erwachsenenbildung erschlossen wird. Die Begegnung zwischen Geschlechterforschung und Erwachsenenbildung durchzieht als Anliegen der Autorin diesen Band. Im Ergebnis stehen traditionelle Konfigurationen und Geschlechterstereotypen zur Diskussion, die nicht nur das Bildungsangebot prägen, sondern mit dem Bildungsbegriff auch die konzeptuelle Fan-

tasie für tragfähige Entwürfe von Lebens- und Lernwirklichkeiten vereinigen können.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat sich in seiner Vergangenheit schon verschiedentlich mit gender-bezogenen Fragen beschäftigt. So hat das Institut in den 1980er Jahren Beiträge zur Frauenbildung geliefert, in den 1990er Jahren zur Männerbildung und – in Veranstaltungen und Publikationen – zum Dialog der Geschlechter. Für das Institut ist die Frage einer differenzierten, nicht geschlechterneutralen, sondern geschlechterbewussten Betrachtung von Bildungsarbeit ein wichtiges, auch ethisches begründetes Element. Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der wissenschaftlichen Analyse von Erwachsenenbildung geht es dabei darum, Zusammenhänge zu erkennen, zu analysieren und konstruktiv in eine verbesserte Praxis und Forschung hinein weiter zu entwickeln. Das hier vorgelegte Buch wird daher nicht der Schlusspunkt der Beschäftigung mit Gender-Fragen in der Erwachsenenbildung sein, umso weniger, als die herausgearbeiteten Befunde auch weiteren Handlungsbedarf nahe legen.

*Ekkehard Nuissl*  
*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

# 1 Einleitung: Gender als analytische Kategorie

---

## 1.1 Ausgangspunkte der Untersuchung

---

### 1.1.1 *Gender als Perspektive in der Erwachsenenbildung*

Der Bereich von Erwachsenenbildung/Weiterbildung<sup>1</sup> kann als gesellschaftlicher Sektor betrachtet werden, dessen politische Bedeutung im Zusammenhang des lebenslangen Lernens hoch eingestuft wird. Zunehmend zeigen auch Disziplinen außerhalb der Wissenschaft von Erwachsenenbildung und Praxisfelder jenseits von Bildungsinstitutionen ihr Interesse am Stand der fachlichen Diskurse, die in der Erwachsenenbildung geführt werden. An deren Vertreter/innen, an die Erwachsenenbildung im engeren Sinne sowie an Studierende mit Ambitionen für das erwachsenenpädagogische Berufsfeld richtet sich diese empirisch gestützte Forschungsarbeit. Ihre Autorin will erkunden, inwieweit das Genderwissen der Geschlechterforschung die Diskurse der Erwachsenenbildung prägt.

Die Frage nach der Geschlechterperspektive in der Erwachsenenbildung provoziert auch gegenwärtig noch eher emotionale und assoziativ eingefärbte Reaktionen als theoretisch deutliche und praktisch bedeutsame Antworten. Sie bringt Abwehr, Indifferenz, Irritation und Neugier ans Licht, aber keine klaren, wissenschaftlich gestützten und bildungsrelevant profilierten Positionen. Dennoch weisen einzelne Modellprojekte, Konferenzen und Seminare zum Thema auf die einsetzende professionelle Prüfung der Perspektive für bildungsspezifische Aufgaben hin<sup>2</sup>. Allerdings wirkt der Diskurs darüber noch außerordentlich widersprüchlich und bleibt so tastend, dass das erwachende fachliche Interesse leicht wieder in Geschlechtsneutralität oder -blindheit abgleiten kann. Die

---

1 Im Folgenden wird der Begriff der Erwachsenenbildung verwendet. Er schließt den ebenfalls häufig verwendeten Weiterbildungsbegriff mit ein.

2 Vgl. die innovativen Projekte „Entwicklung und Erprobung von Praxismodulen zur nachhaltigen Implementierung von Gender Mainstreaming im kommunalen Bereich der Weiterbildung“ des Volkshochschulverbandes Mecklenburg-Vorpommern sowie „Gendergerechte Didaktik und Kompetenz in der Erwachsenenbildung – eine praxisbezogene Fortbildung“ der Evangelischen Arbeitsstelle Kirche, Bildung und Gesellschaft.

Bedeutung der Gender-Perspektive für das Berufsfeld ist noch unklar, keineswegs innerprofessionell bewertet und kriteriengeleitet reflektiert.

Noch wird ein Geschlechterbezug in der Erwachsenenbildung häufig mit dem Rekurs auf die Frauenbildung gleichgesetzt. Diese hat einen Platz in der Praxis, ist theoretisch aufgearbeitet und kann sich auf Traditionen stützen (vgl. Eberhardt/Weiher 1994; Venth 2001). Ihre quantitativen Entwicklungslinien können allerdings kaum nachvollzogen werden. So weisen Volkshochschulen (VHS) seit 1983 spezielle Bildungsangebote für Frauen statistisch aus, subsumieren sie aber unter „Kurse für besondere Adressaten“. Frauen rangieren so als besondere Zielgruppe neben älteren Menschen, Analphabeten, Arbeitslosen, Ausländern, Behinderten und „Anderen“ (vgl. Pehl/Reitz 1999), gesellschaftlichen Gruppen also, die als randständig und nicht selbstverständlich integriert gelten. Lernangebote, die sich speziell an Männer richten, werden seit Jahren begründet und eingefordert (vgl. Nuissl 1993), sind aber statistisch nicht erfasst. Trägerübergreifend und bundesweit wird darüber hinaus die Gesamt-Teilnahmequote in der Erwachsenenbildung geschlechtsspezifisch ausgewiesen (vgl. BMBF 2003). Jenseits dieser Datenbasis entwickeln sich Bildungsmöglichkeiten, die sich an beide Geschlechter wenden und das Geschlechterverhältnis ausdrücklich als Thema setzen, bisher nur sukzessiv. Eine Zunahme verzeichnen allerdings Gendertrainings für das pädagogische Personal der Erwachsenenbildung<sup>3</sup>.

Inwiefern Differenzen zwischen den Geschlechtern bzw. Konzepte von Geschlecht über das einzelne Kursangebot hinaus didaktische Prinzipien, Lerninhalte und das Lernen und Lehren selbst beeinflussen, steht in den gewohnten Bildungsdiskursen, die ansonsten rasch auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren, nicht explizit zur Debatte. Dennoch liegen Befunde dazu in einigen wenigen Untersuchungen vor, die mit dezidiertem Anwendungsbezug forschen (vgl. Derichs-Kunstmann 1999, für den deutschsprachigen Raum auch Baur/Marti 2000; Kaschuba 2000) oder finden sich in Veranstaltungsdokumentationen, die bildungspraktische Arbeit mit theoretischen Überlegungen verbinden (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001). Sie beziehen sich vor allem auf die Ebenen der Didaktik, des Lernens und der Gender-Trainings für pro-

---

3 So ist es beispielsweise den Fortbildungsverzeichnissen der VHS-Landesverbände zu entnehmen.

fessionelle Mitarbeiter/innen und geben einen ersten Eindruck von der Mehrdimensionalität der Geschlechterperspektive für die Erwachsenenbildung. Im Vergleich dazu ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit der Geschlechterforschung sehr viel weiter gediehen, sehr vereinzelt taucht hier auch die Erwachsenenbildung als Teildisziplin mit eigenen Beiträgen auf (vgl. Behm/Heinrichs/Tiedemann 1999, Oechsle/Wetterau 2000, Geißel/Seemann 2001, von Felden 2003, Glaser/Klika/Prengel 2004).

Im Kontrast dazu konstatiere ich den zunehmenden Stellenwert geschlechtsbezogener und geschlechterdemokratischer Fragestellungen und Handlungsoptionen im politischen und bezugswissenschaftlichen Umfeld der Erwachsenenbildung. Eine Vielzahl von Publikationen der Geschlechterforschung und spezielle Deklarationen offizieller Politik treten dafür den Beweis an. Die Unterscheidung von Sex und Gender als Adaption aus angelsächsischen Diskursen schärft in wissenschaftlichen Reflexionen und politischen Strategien die analytische Sensibilität für den Prozess der sozialen Konstruktion des Geschlechterverhältnisses – das „Doing Gender“ in Organisationen und kommunikativen Settings, – seine kulturellen Quellen und strukturellen Niederschläge.

Um die Ausgangssituation für meine Diskursanalyse in der Erwachsenenbildung klarer umreißen zu können, stelle ich das Umfeld in Politik und Geschlechterforschung kurz dar.

### **1.1.2 Gender-bezogene Strategien in der Politik**

Geschlechterdemokratie durch Gleichstellung der Geschlechter ist als politische Grundmaxime für alle Ressorts und Handlungsebenen der Verwaltung in aktuellen bundesrepublikanischen Leitlinien verankert und soll als offizielles und verbindliches politisches Ziel auch für die staatliche Förderung von Forschung und Bildung verfolgt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000).

Mit dem „Gender Mainstreaming“ ist europaweit eine zentrale Aktionslinie für politisches Handeln vorgegeben, die alle gesellschaftlichen Segmente daraufhin zu prüfen hat, ob Frauen und Männer gleich gestellt sind und gleich behandelt werden (vgl. Läufer 1999). In diesem Interesse bezeichnet Gender Mainstreaming „den Prozess und die Vorgehensweise, die Geschlechterpolitik in die Gesamtpolitik aufzunehmen. Dies bedeu-

tet, die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von politischen Entscheidungsprozessen und Maßnahmen so zu betreiben, dass in jedem Politikbereich und auf allen Ebenen die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden, um auf das Ziel einer tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern hinwirken zu können“ (staat modern 2000). Das Gender Mainstreaming stellt in dieser Vorgabe ein Querschnittsprinzip dar, das auf die gesellschaftspolitische Brisanz geschlechtsdifferenzierender Dimensionen verweist. Es beinhaltet einen Sichtwechsel, der die Prioritäten von der enger gefassten Frauenförderung auf die Veränderung hierarchischer Geschlechterverhältnisse verlagert. Die Verantwortung dafür wird Männern ebenso wie Frauen übertragen (vgl. Stiegler 2001). Diese Strategie erwuchs aus der langjährigen und immer wiederkehrenden Erfahrung, dass Frauenförderung allzu häufig von allgemeinen politischen Anliegen abgekoppelt, zur randständigen Aufgabe erklärt wurde und letztlich dem Engagement von Frauen überlassen blieb (vgl. Metz-Göckel/Kamphans 2002).

Darüber hinaus berücksichtigt das Gender Mainstreaming die Einsicht, nach der ein asymmetrisches, frauendiskriminierendes Verhältnis zwischen den Geschlechtern nicht lediglich auf soziale, rollen- und verhaltensspezifische, also intersubjektive Komponenten zurückzuführen ist, sondern sich gesellschaftsstrukturell verfestigt hat. Der „Gender Gap“ verlangt deshalb danach, bestehende Ungleichheiten auch in offiziellen Regularien oder Verdikten sowie in Systemen und Organisationskontexten zu identifizieren, um androzentrische Normierungen in Vorgehensweisen, Entscheidungen und Produkten analysieren und öffentlich benennen zu können (vgl. Oechsle/Wetterau 2000). Als Konsequenz wäre im Interesse von mehr Geschlechterdemokratie die Frauenförderungspolitik um eine zwischengeschlechtliche Perspektive auf Geschlechterrelationen und um männerpolitische Gesichtspunkte zu ergänzen (vgl. Hoecker 2000). Für die hier vorgelegte Diskursanalyse stellt sich die Frage, wie die Erwachsenenbildung mit einer solchen Forderung verfährt.

### **1.1.3 Gender als Kategorie in der Forschung**

Die geschlechterkontrastive Weitung des Blickwinkels geht auf theoretische Beiträge und empirische Befunde der Frauen- und Geschlechterforschung zurück, die aktuell durch Initiativen der Männerforschung erweitert wird. Feministische Wissenschaftskritik legt das Grundmuster des geltenden Geschlechterverhältnisses bloß, mit dem „das Männliche zum

Allgemeinmenschlichen erklärt und in seiner geschlechtlichen Besonderheit unsichtbar gemacht“ (Oechsle/Wetterau 2000, S. 8) und womit das Weibliche als abweichender Sonderfall marginalisiert wird. Diese Geschlechterkonstellation verselbstständigt sich und wird über konkrete zwischengeschlechtliche Beziehungen hinaus symbolisch reproduziert (vgl. Dietzen 1993). Jegliches individuelle und interpersonelle Handeln ist in solche symbolische Muster eingebettet.

Vertreter/innen unterschiedlicher disziplinärer Herkunft markieren – als Sozialwissenschaftler/innen, Kulturanthropolog/inn/en, Politikwissenschaftler/innen oder Sozialpsycholog/inn/en – die Relevanz von Geschlechterverhältnissen für ihre verschiedenen Forschungskontexte (siehe dazu Metz-Göckel 1991, Becker-Schmidt/Knapp 1995). Sie fragen nach, wie Geschlecht im geschichtlichen Verlauf sozial und kulturell hergestellt wurde und welches Hierarchie- und Machtgefälle das Verhältnis der Geschlechter prägt. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs rücken neben mikrosozialen Komponenten sukzessive die übergreifenden Faktoren von geschlechtsspezifischer Relevanz in das Zentrum von Untersuchungen. Erforscht werden mit diesem Ansatz die Wechselprozesse „von subjektiver und objektiver Realitätsentwicklung, von Verhalten und Verhältnissen, von intersubjektiven Beziehungen und ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung“ (Becker-Schmidt/Knapp 1995, S. 9). Gender erhält in diesem *modus operandi* die Funktion eines der zentralen analytischen Schlüssel für soziale und institutionalisierte Erscheinungsformen der Gegenwartsgesellschaft. Außerhalb der Erwachsenenbildung sind dem Doing Gender aktuell Vertreter/innen verschiedener Fachrichtungen forschend auf der Spur. Sie heben Zug um Zug die vorherrschende Geschlechtsneutralität wissenschaftlicher Prinzipien, Fragestellungen, Arbeitsweisen und Erkenntnisse auf. Die Frauen- und Geschlechterforschung umfasst heute breit angelegte Theoriekonzepte, eine eigene Methodologie sowie Forschungsergebnisse in unterschiedlichen Arbeitsgebieten (vgl. Becker/Kortendiek 2004).

Jüngste, noch vereinzelte Ansätze der Männerforschung weisen andererseits nach, dass nicht nur das Konstrukt des allgemein Menschlichen, sondern auch dasjenige des allgemein Männlichen unter selbstreflexiven wissenschaftlichen Anstrengungen zerfließt (vgl. Hollstein 2000; Döge 2000; Höyng/Jungnitz 2000). Aktuell leisten männliche Forscher mit ihrer Differenzierung des Männerbildes einen spezifischen Beitrag zur Kri-

tik an hegemonialer Männlichkeit und somit zur Dekonstruktion bestehender Geschlechterstereotype; Geschlechterdemokratie wird von ihnen ebenfalls als Anliegen formuliert. Nach einer ersten Phase ausdrücklicher Bezugnahme auf die Frauenforschung klingt mittlerweile allerdings auch das Beharren auf eigenständigen wissenschaftlichen Ausgangspunkten an, so dass abzuwarten bleibt, wie sich der theoretische Austausch zwischen den Geschlechtern entwickeln wird.

Ergebnisse der Geschlechterforschung finden ihren Niederschlag nicht nur in einer wachsenden Fülle von Publikationen, sondern auch in der universitären Lehre und in speziellen Studienprogrammen, den Gender Studies. Noch sind solche Studiengänge nicht selbstverständlich etabliert, doch werden sie bereits als besonderer Beitrag zur Hochschulreform diskutiert (vgl. Kahlert 2000a). Ihr – ausdrücklich gefordertes – Kennzeichen sind ihre wissenschaftskritischen Einlassungen, die disziplinenübergreifende Reichweite und eine inter- bzw. transdisziplinäre Ausrichtung: „Geschlechterstudien/Gender Studies sollen sowohl der fächerübergreifenden Funktion wie auch dem wissenschaftskritischen Potenzial einer Blickweise, die vom Wissen um die Bedeutung der Kategorie Geschlecht geprägt ist, Rechnung tragen“ (Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin 1997). An Universitäten sind Ende der 1990er Jahre erstmals mehr Frauen als Männer immatrikuliert. Auch dieses Datum wird zur Aufforderung, Initiativen zur Studienreform nachdrücklich mit geschlechterdemokratische Implikationen zu versehen (Kriszio 2001).

Im Unterschied zum vorgestellten politischen Programm des Gender Mainstreaming und zur reflektorischen Dichte und Prägnanz der Geschlechterforschung sehe ich mich zu Beginn meiner Untersuchung mit der Tatsache konfrontiert, dass Genderpolitik und genderrelevantes Wissen für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung noch nicht übersetzt und in klaren Positionen formuliert sind.

## **1.2 Anlass und Design der Untersuchung**

---

Wird die „Philosophie“ des Gender Mainstreaming auf die Erwachsenenbildung übersetzt, so eröffnet sich ein Wahrnehmungshorizont, der nicht nur das nach außen gerichtete Lernangebot als Endprodukt, sondern auch makrodidaktische, strukturelle und bildungspolitische Erscheinungsformen des Gendering in der Binnensphäre der Erwachsenenbil-

dung ins Auge fasst. Gender beinhaltet dann nicht lediglich die sozial und kulturell definierten Aspekte des Geschlechts, wie sie beim Lernen und der geschlechtshomogenen/-heterogenen Interaktion virulent sind. Werden theoretische Einsichten der Geschlechterforschung berücksichtigt, so kann Gender darüber hinaus in eine analytische Kategorie verwandelt werden, mit der die Erwachsenenbildung selbst auf allen Ebenen – im Hinblick auf Mentalitäten, Strukturen und Rahmenbedingungen – daraufhin befragt werden kann, ob sie zum offiziellen politischen Leitprinzip der Geschlechterdemokratie beiträgt oder es unterlässt. Mein analytisches Interesse richtet sich deshalb auf verdeckte Gender-Muster, auf immanente Deutungen und Konstruktionen der Profession Erwachsenenbildung, ihrer Wissenschaft und der Bildungspolitik.

Mit der vorgelegten Untersuchung gehe ich davon aus, dass in der Erwachsenenbildung bisher die Perspektive auf das Geschlechterverhältnis vernachlässigt ist. Dafür spricht unter anderem die extrem zeitversetzte Adaption beziehungsweise Missachtung geschlechtsrelevanter Forschungsbefunde und politischer Beschlüsse. Diesem Phänomen mangelnder geschlechtssensibler Selbstreflexion will diese Arbeit mit folgenden erkenntnisleitenden Fragen nachgehen:

- Welcher Subtext wird durch das nach wie vor dominante Prinzip der Geschlechtsneutralität in der Erwachsenenbildung verdeckt? Inwieweit entspricht er der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und ihren hierarchischen Formen?
- In welcher Weise schlägt sich gegebenenfalls das traditionell arrangierte Geschlechterverhältnis als symbolisch produziertes und strukturell geronnenes Wertmuster in der Erwachsenenbildung nieder?
- Inwiefern wird die Erwachsenenbildung zur Akteurin eines Doing Gender, das traditionelle Geschlechterkonstellationen auflöst oder verstärkt?
- Welche zukunftsweisenden, bildungspolitischen und konzeptuellen Potenziale könnten durch den expliziten Rekurs auf Geschlechterdifferenzierungen neu gewonnen werden?

Mit dem Geschlechterverhältnis tritt „die *Relationalität* der sozial strukturierten Beziehungen zwischen Männern und Frauen“ in den Vordergrund: „nicht lineare und eindeutige Entwicklungen, sondern *Ungleichzeitigkeiten*“ in der sozialen Hervorbringung von geschlechtsspezifischen bzw. von ‚gendered‘ Wirklichkeiten sind die Dimensionen, die mit dem Begriff ‚Geschlecht‘ gefasst werden“ (Dölling 2001, S. 27). In diesem Sinne wähle ich Gender als analytischen Brennpunkt, der in der Erwachsenenbildung kontextualisiert werden soll.

Die vorliegende Untersuchung ist als „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“ (Oswald 1997, S. 80) zu kennzeichnen. Es sind geschlechtlich dimensionierte Aspekte der Bildungswirklichkeit, über die ich aufklären will, indem ich solche Aspekte durch Analysen beleuchte. Dabei folge ich geschlechterdemokratischen Implikationen und lasse mich durch die Geschlechterforschung anleiten, deren Stellenwert für die Erwachsenenbildung auf diesem Weg nachzuweisen ist. Der analytische Zugang ist folgender: Ich verstehe die Welt der Erwachsenenbildung als diskursiv geprägten sozialen Kontext, der im gesamtgesellschaftlichen Diskurs einen fachspezifischen Diskursstrang darstellt (vgl. Jäger 2004) und als solcher untersucht werden kann. Ins Zentrum rückt damit nicht nur das, was in einem bestimmten Feld gesagt beziehungsweise verschriftlicht wird, sondern auch das, was ungesagt bleibt, aber definitionsmächtig ist: „Es handelt sich bei all solchen Diskursen um *Tabudiskurse*“ (Jäger 2004, S. 336). Der Ort, von dem ich in dem hier untersuchten Diskurs ausgehe, ist die Erwachsenenbildung. Bei dem empirischen Material, welches untersucht wird, handelt es sich um ausgewählte exemplarische Diskursfragmente, die auf unterschiedlichen diskursiven Ebenen von Erwachsenenbildung liegen und entsprechend ausgewiesen werden: auf der Ebene von Konzeption und Planung, von Wissenschaft und Bildungspolitik. Charakteristisch für die Diskursfragmente ist, dass in ihnen jeweils Bedeutungen ausgehandelt werden und Konstrukte entstehen; es sind solche genderrelevanter Art, die das Geschlechterverhältnis betreffen. Mit meiner Untersuchung will ich in Ausschnitten und an Fallbeispielen eruieren, von welcher Substanz die im diskursiven Material enthaltenen Bilder des Verhältnisses zwischen den Geschlech-

---

4 Hervorhebungen in diesem wie in allen folgenden Zitaten durch die Autor/inn/en.

tern sind, ob die Bilder sich gleichen oder im Widerspruch zueinander stehen. In erster Linie will ich so ausfindig machen, welche Verbindung zwischen der offenkundigen Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung und solchen unterschweligen Geschlechtervorstellungen besteht, die innerhalb des Feldes auf das Angebot der Erwachsenenbildung einwirken. In diesem Interesse wechsele ich in den Kapiteln zwischen unterschiedlichen Diskursfragmenten, um dieser Beziehung nachgehen zu können. Die Aufklärungsreise durch den fachlichen Diskurs der Erwachsenenbildung durchläuft vier Stationen:

### **1. Gender-Konfigurationen im Bildungsprogramm<sup>5</sup>**

#### ***Diskursfragment „Veranstaltungsangebot“***

Die Analyse von Veranstaltungs- und Kursangeboten aus einem Sektor institutionalisierter Erwachsenenbildung erfasst, systematisiert und interpretiert den aktuellen Stand geschlechtsbezogener Bildungsangebote in einer Momentaufnahme. Damit richtet sie sich auf eine spezielle Ebene der Praxis von Erwachsenenbildung, auf der das Planungsverständnis der professionell Tätigen zum Ausdruck kommt. Sie setzt diesen Stand mit Erkenntnissen der Geschlechterforschung ins Verhältnis. Das Vorgehen ist mehrstufig: a) Eine Stichprobe aus Angebotstexten von Volkshochschulkursen bildet das empirische Material, aus dem Kategorien entwickelt werden. b) Sie werden wieder an das Material angelegt, um analytisch überprüfen zu können, welche Gender-Muster in den Angebotstexten enthalten sind. c) Die explorierten Gender-Muster werden mit ihren Merkmalen vorgestellt, interpretiert und abschließend diskutiert (vgl. Kapitel 2).

### **2. Frauen, Männer und Gesundheit**

#### ***Diskursfragment „Evaluationsstudie“***

#### ***Diskursfragment „Veranstaltungsdokumentation“***

Das Kapitel enthält ebenfalls verschiedene Untersuchungsschritte: a) Auf der Grundlage theoretischer Arbeiten der Geschlechterforschung werden Unterschiede im kulturellen Verständnis von Frau-

<sup>5</sup> „Bildungsprogramm“ ist ein feststehender Fachterminus, mit dem das Lernangebot – die Kurs- und Veranstaltungsankündigungen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung – bezeichnet wird.

en- und Männergesundheit miteinander kontrastiert. Sie bieten den symbolischen Hintergrund, vor dem Befunde aus empirischen Materialien einzuordnen sind. b) Anschließend wird am Beispiel der Gesundheitsbildung ein Angebotsbereich charakterisiert, der in seiner Konzeption nicht geschlechtshaltig aufgeladen war. So erfolgt erneut ein Gang in die Praxis der Erwachsenenbildung, allerdings konzentriert auf einen speziellen inhaltlichen Bereich. c) Ein dritter Schritt befasst sich mit der Analyse eines Diskursfragmentes und gibt Aufschluss darüber, welche fachöffentlichen Urteile in der Erwachsenenbildung über die Gesundheitsbildung gefällt werden. Diese Urteile werden nach ihrer Gender-Relevanz befragt und interpretiert. d) Die Dokumentation eines Qualifizierungszyklus für planendes und lehrendes Personal der Erwachsenenbildung wird als weiteres Diskursbeispiel herangezogen, um das professionelle Verständnis von Gesundheit und Geschlecht aus Dialogen in einer Lernsituation zu erschließen (vgl. Kapitel 3).

### **3. Leben und Arbeit als alltäglicher Zusammenhang im Geschlechterverhältnis**

#### ***Diskursfragment „Weiterbildungsstatistik“***

#### ***Diskursfragmente „Fortbildungsdokumentationen“***

Die mehrschrittige Analyse dieses Kapitels bietet einerseits Einblicke in offizielle Dokumente statistischer Art, andererseits in Dokumentationen verschiedener geschlechterdialogischer Fortbildungsveranstaltungen für professionelle tätige Multiplikator/inn/en der Erwachsenenbildung: a) Kriterien geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung stehen im Mittelpunkt der Analyse einer bundesweiten Statistik, welche die Teilnahmequoten von Frauen und Männern in der allgemeinen und beruflichen Bildung kommentiert. Zwei Variationen ihrer Interpretation werden entwickelt und gegenübergestellt. b) Ein Exkurs klärt den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und leitet zu Analysen der Deutungen professionellen Personals über. c) Aus Fortbildungsdokumentationen werden solche professionellen Konstruktionsmuster geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung extrahiert, geordnet und analysiert. Die Bewertung dieser empirisch gewonnen Einblicke orientiert sich an geschlechterdemokratischen Implikationen der Lebensführung im Alltag (vgl. Kapitel 4).

#### **4. Diskursanalytische Befunde als Wegweiser zur Geschlechterdemokratie in der Erwachsenenbildung**

Die abschließende Betrachtung führt die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungssequenzen zusammen und bindet sie an die eingangs formulierten leitenden Fragestellungen zurück. Auf empirisch gestütztem Boden geht sie noch einmal auf die Eingangshypothese ein, nach der die Geschlechterperspektive im „Diskursstrang Erwachsenenbildung“ vernachlässigt erscheint. Sie fragt auf dieser Grundlage genauer nach, ob und wie Doing Gender durch Erwachsenenbildung faktisch erfolgt, auf welchen Ebenen und in welchen Formen es sich vollzieht. Die besondere Aufmerksamkeit gilt Widersprüchen, welche sich zwischen verschiedenen Wirkungsebenen von Erwachsenenbildung einstellen. Von ihnen wird Aufklärung über mögliche Ursachen für die Inszenierung von Gender in der Erwachsenenbildung erwartet, um dem Potenzial für ein anderes Lernen von Geschlechterrelationen näher kommen zu können (vgl. Kapitel 5).

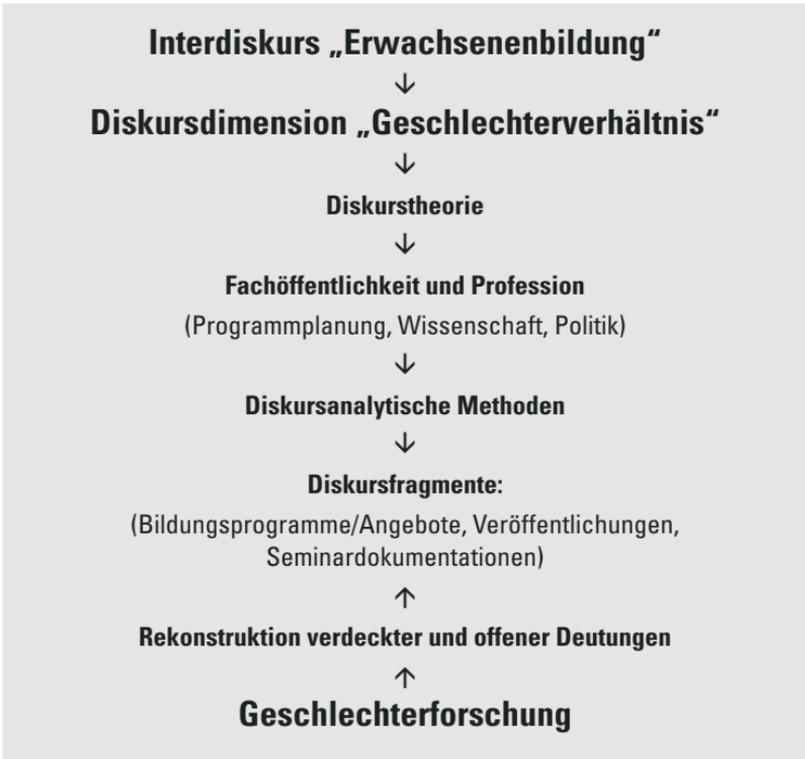
Die Auswahl der Untersuchungssegmente ist darauf ausgerichtet, sowohl Merkmale eines bildungsspezifischen Gender-Systems erfassen zu können, als auch Merkmale des Prozesses der Konstruktion des Geschlechterverhältnisses aufzusuchen. Beide Merkmalsformen können in symbolischen Ordnungsakten oder in interaktiven Vorgängen der Bedeutungszuschreibung enthalten sein (vgl. Nickel 2001). Für die gewählten Segmente wurde deshalb empirisches Material zusammengetragen, das strukturelle, symbolische wie interaktionelle Momente einer Geschlechterordnung enthält. So soll der Einblick in mehrere Dimensionen von Gender-Bildungswirklichkeiten ermöglicht werden. Vernachlässigt wird hingegen eine Mikro-Analyse des Doing Gender in der Erwachsenenbildung, welche die individuelle Übernahme oder Ablehnung von Geschlechtsrollen beim Lernen betrachtet. Die Untersuchungssequenzen verfolgen nicht systematisch eine Gender-Phänomenologie in einem didaktischen Relevanzsystem (wie es sich etwa mit dem Konzept der „Didaktischen Handlungsebenen“ von Flechsig/Haller anbieten würde), sondern orientieren sich an analytischen Zugängen, wie sie in den genuszentrierten Sozialwissenschaften Geltung haben (vgl. Nickel 2001). Es ist allerdings mein ausdrückliches Ziel, in jedem der Untersuchungsschwerpunkte den pädagogischen Ausdruck

des Gendering in der Erwachsenenbildung möglichst nachvollziehbar darzustellen.

### **1.3 Methodische Anlage der Untersuchung**

---

Erwachsenenbildung verstehe ich nicht als statisches Gebilde, sondern als prozessuales Geschehen, das sich durch explizite oder verdeckte Diskurse konstituiert: den „Interdiskurs“ (Jäger 2001a, S. 159), wie er kontinuierlich in eigenen Reihen wissenschaftlich, bildungspolitisch oder -praktisch geführt wird. Dieser Interdiskurs enthält die Gender-Dimensionen, die ich in den Vordergrund bringen will. Für das methodische Vorgehen wähle ich deshalb die diskursanalytische Reflexion. Als übergreifendes Forschungsprogramm bestimmt die Diskurstheorie die diskursanalytischen Methoden in den einzelnen Kristallisationspunkten der Untersuchung: „Diskurse stellen sich den Betrachtenden zunächst als ein Gewimmel von Aussagen und Aussagefeldern dar, das mit Hilfe einer Analyse entflochten“ (Jäger 2004, S. 338), anschließend in interpretatorischen Stufen oder Variationen feinanalysiert und abschließend in einer Gesamtanalyse zusammengeführt werden soll. Im Detail wirkt sich diese methodische Absicht so aus, dass ich die jeweiligen thematischen Schwerpunkte gewissermaßen analytisch drehe und wende, um sie von verschiedenen Seiten beleuchten zu können. Generell gehe ich so vor, dass ich die Diskursanalyse mit Erkenntnissen der Geschlechterforschung verbinde. Dadurch sollen „Formungsprozesse“ (Jäger 2004) sichtbar werden, welche die Erwachsenenbildung im Hinblick auf das Verhältnis zwischen den Geschlechtern unternimmt. Gendertheorien geben dem gewählten Forschungsprogramm seinen speziellen Zuschnitt. Deshalb weise ich sie nicht in einem speziellen Kapitel aus, sondern ziehe theoretische Rekurse in jede Station der Analyse hinein. Ebenfalls lege ich das detaillierte methodische Prozedere nicht lediglich an einer Stelle der Untersuchung fest, sondern stimme es auf den jeweiligen inhaltlichen Fokus ab und begründe es an diesem Platz entsprechend. Theoretische Bezüge und methodische Hinweise ziehen sich mit diesem Konzept durch die gesamte vorliegende Arbeit.



Im konkreten methodischen Verlauf verbinde ich Elemente praxisnaher Forschung (gestützt durch eigene Feldkenntnis) mit solchen distanzierter wissenschaftlicher Analysen des elaborierten Materials (vgl. Prengel 1997). Die Untersuchung verfährt induktiv: Ich gehe von gestalteter, dokumentierter und bewerteter Bildungsrealität aus, fasse die Analyseergebnisse als Studie zusammen und kristallisiere Forschungsfragen zur weiteren Theoriebildung heraus (vgl. Lamnek 1995). Das methodische Setting ist qualitativ, die Exploration hypothesengenerierend, da ich für meine Zielrichtung und mein Forschungsprogramm auf kein Vorbild zurückgreifen kann. Die Auswertungen sind von exemplarischer Art und an den Kontext des jeweiligen Diskursfragments gebunden. Mit den mehrfachen analytischen Drehbewegungen will ich den qualitativen Kriterien von Stimmigkeit, Offenheit und Diskursivität entsprechen (Lamnek 1988, S. 165,

vgl. auch Lamnek 1995). Richtigkeit und Angemessenheit der wissenschaftlichen Interpretationen überprüfe ich im Prozess am Maßstab von Gendertheorien. Das Typische der jeweiligen analytischen Zwischenbilanzen wird letztlich so dargestellt, dass gegebenenfalls ihr Anschluss an generalisierbare und repräsentative Schlussfolgerungen möglich werden soll (vgl. Oswald 1997).

Die Untersuchung nimmt Inhalts- oder Sekundäranalysen von schriftlichen Materialien unterschiedlicher Art vor (vgl. o., 1.2):

- *Bildungsprogramme*: Es handelt sich um Texte von Kursangeboten aus dem Bereich der Volkshochschulen.
- *Fachöffentliche Dokumente*: Es handelt sich um eine wissenschaftliche Evaluationsstudie zum Bremer Weiterbildungsangebot.
- *Offizielle Texte*: Es handelt sich um Kommentare aus dem Berichtssystem Weiterbildung des Bundesbildungsministeriums.
- *Veranstaltungs-Dokumentationen*: Es handelt sich um ausführliche Berichte von Qualifizierungen und Fortbildungsseminaren für das professionelle pädagogische Personal.

Das ausgewählte diskursive Material beinhaltet jeweils bereits die Reflexion und Deutung eines Gegenstandes. Mit ihrer Analyse und Interpretation unternehme ich eine „Reflexion der Reflexion“, welche ihren metareflexiven Charakter durch den Einbezug von Geschlechtertheorien erhält und damit Gender nachweist, wo Gender enthalten ist. Das empirische Material ist zum Teil nicht von „akzidentaler“ Beschaffenheit, sondern im Fall der Veranstaltungsdokumentationen „systematisch“ (Atteslander 1975, S. 65), also zum Zweck der Untersuchung produziert. Diese Diskursfragmente gehen aus Seminaren oder Fachtagungen für professionelles Personal der Erwachsenenbildung hervor. Es sind „Qualitative Experimente“ (Kleining 1986), die gleichfalls für meinen Forschungszweck konzipiert und durchgeführt wurden. Auf diese Weise ist das häufig erwähnte Problem sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben umgangen, viel Zeit und taktisches Geschick aufbringen zu müssen, um erst einmal die Tür zum Fall oder zum Feld zu öffnen (vgl. Merkmens 1997).

Zur kommunikativen Validierung von Zwischenergebnissen wurde der fachliche Kontakt zu Vertreter/inne/n aus Theorie und Praxis des Berufs-

feldes aktiv aufgenommen. So trug beispielsweise die Installierung eines „Gender Circle“ dazu bei, Anliegen und Anlage der Untersuchung vor Dritten zu vertreten und konzeptuelle Vorannahmen des Designs zur Diskussion zu stellen. Mit den Seminarveranstaltungen ergab sich stets die Anforderung, die gewählten Untersuchungsschwerpunkte in ihrer Relevanz für das Berufsfeld vor kollegialen Teams zu begründen.

Eigene Vorträge bei externen Veranstaltungen sowie Veröffentlichungen schufen Gesprächsanlässe und forderten zur Resonanz auf das Vorhaben heraus.

## 2 Gender-Konfigurationen im Bildungsprogramm

---

Ist von der begründeten Annahme auszugehen, dass Geschlecht als Strukturkategorie auf alle Ebenen und Dimensionen von Gesellschaft ordnend einwirkt (Metz-Göckel 1991, Becker-Schmidt/Knapp 1987), so müssen Muster geschlechtsspezifischer Anordnungen auch im Programmangebot von Erwachsenenbildungseinrichtungen identifizierbar sein. Im Forschungsdesign dieses Projektes sehe ich die Programmanalyse als einen Untersuchungsschritt zur Entschlüsselung des erwachsenenbildungsspezifischen und fachöffentlichen Interdiskurses über Gender-Phänomene vor. Das Bildungsprogramm beansprucht, Gesellschaft und ihr Wissen mit vergesellschafteten Subjekten und ihrem Lernen zu verbinden. Insofern stellt es das besonders markante, textlich gefasste Element eines bildungsspezifisch institutionalisierten Diskurses dar, der sozial und historisch bestimmt ist. Als solcher ist er immer in einer „diskursiven Konstellation“ (Jäger 2001a, S. 18) verankert und enthält Diskursstränge unterschiedlicher Dichte und Formation. Folgt man den diskurstheoretischen Ausführungen von Jäger, so können Diskurse als artikulatorische Praxis mündlicher oder schriftlicher Art verstanden werden, „die soziale Verhältnisse *nicht passiv repräsentiert, sondern diese als Fluß von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert*“ (Jäger 2001a, S. 23). In ihrem Kern lässt sich die professionelle Praxis der Erwachsenenbildung in eben dieser Weise beschreiben – und Programme sind das Medium, mit dem die Bildungspraxis ihre professionelle Auswahl aus verfügbarem Wissen sowie die Organisation der Wissensvermittlung öffentlich zur Kenntnis bringt.

### 2.1 Forschungsfokus „Geschlechterverhältnisse“

---

„Gender“ als einen der Diskursstränge der Erwachsenenbildungs-Praxis besonders herauszuheben, ist – wie bereits ausgeführt – im Horizont geschlechtspolitisch betonter gesellschaftlicher Entwicklungen begründbar. Den entscheidenden Anstoß dazu gibt aber der Stand der Geschlechterforschung. Er wird in spezifischer Selektion herangezogen, die auf den Forschungsgegenstand dieses Kapitels abgestimmt ist. So wird es möglich, hinter dem äußeren Erscheinungsbild von Angebotstexten nach

immanenten Bedeutungen geschlechtsrelevanter Art zu fragen, die über das Programm auf Adressat/inn/en ausstrahlen. Sie lassen erste Annäherungen an das Gender-Bewusstsein in der Erwachsenenbildung zu.

### **2.1.1 Gender-Theorien als analytischer Schlüssel**

Geschlechterforschung verzweigt sich nach dem aktuellen Stand nicht nur in viele wissenschaftliche Disziplinen, sondern auch in divergente Richtungen. Die wachsende und auseinanderstrebende Fülle der wissenschaftlichen Diskussionen kann zwar die Übersetzung auf die Erwachsenenbildung erschweren, wird aber in dieser Untersuchung als authentischer und deshalb anregender Ausdruck der „Gender-Paradoxien“ (Lorber 1999) in Gesellschaft und Alltag begrüßt. Als hilfreich für den folgenden Analyseschritt erweisen sich Zwischenbilanzen, welche die geschlechtertheoretische Vielfalt in Einleitungen oder Schlussbetrachtungen von Sammelbänden klärend darlegen oder in besonderen Beiträgen zum Gegenstand selbstreflexiver Betrachtungen machen<sup>6</sup>. Auf sie wird Bezug genommen, um im Interesse des Forschungsansatzes theoretische Aufklärung über Geschlechterverhältnisse oder zwischengeschlechtliche Relationen erlangen zu können. In dieser Qualität münden sie auch als theoretische Angelpunkte in die Fragen, die an Programmtexte herangetragen werden, in die Kategorien, welche die forschende Suche anleiten, und in die Interpretation der Recherche-Erträge.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Denk- und Deutungsarten von Geschlecht konzentrieren sich Vertreter/innen der Geschlechterforschung auf das Aufdecken des einen binär codierten Gender-Musters, das gesellschaftlich manifest oder latent gilt, in Strukturen Einzug hält und mit symbolischer Macht wirkt. In wiederholten Rezeptions-Durchgängen verdichtete ich solche theoretischen Ausführungen, die das Grundmuster offen legen und synthetisierte sie mit eigenen Erfahrungen im Feld der Erwachsenenbildung. Das Ergebnis ist ein bündig umrissenes Tab-

---

6 Vgl. stellvertretend für die Sozialwissenschaften Metz-Göckel/Nyssen 1990; Metz-Göckel 1991; Wobbe/Lindemann 1994; Pasero 1994; Becker-Schmidt/Knapp 1995; Heintz 2001; für die Sozialforschung Behnke/Meuser 1999; für die englischsprachige Soziologie der Männlichkeit Connell 1999; für den Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung Janshen 2000; für Theorien sozialer Praxis Dölling/Krais 1997; für die angelsächsische politische Philosophie Nagl-Docekal und Pauer-Studer 1996, Rhode 1996; für die Erziehungswissenschaften Lemmermöhle u.a. 2000, Klika 2000, Kahlert 2000b.

leau, welches für die Untersuchung die Funktion einer analytischen Leitformel erhält:

### Formel „Dichotome Gender-Relationen“



„In der westlichen Gesellschaft ist ‚Mann‘ gleich **A** und ‚Frau‘ gleich Nicht-**A**“ (Lorber 1999, S. 79). Die Typik von **A** wird als allgemeingültiger (allgemein-männlicher) Maßstab installiert, aber nicht erklärt oder legitimiert. **Nicht-A** (das Weibliche) stellt das Besondere **jenseits** des Allgemeinen dar, unterliegt aber der **A-typischen** Norm. Anders als Musil’s „Mann ohne Eigenschaften“ ist es die Frau ohne eigene, gleichwertige Charakteristik, die dieses Ordnungsprinzip lediglich kompensatorisch stabilisiert. Das heißt im Effekt, **Nicht-A** wird all das an Eigenschaften zugeschrieben, was für **A** nicht zählt und deshalb abgespalten, abgewertet und ausgegrenzt werden muss. Beispiel: **Nicht-A** gilt als schwach, weil **A** als stark gelten will. **A** ist nur solange stark, wie **Nicht-A** schwach ist. **Nicht-A** gilt als inkompetent für das Handeln im öffentlichen Raum, weil dies der bevorzugte Aktionsradius von **A** ist. Misslingt die Abspaltung von **Nicht-A**, so ist **A** in seiner geschlechtsrollen-typischen Identität gefährdet. Das Sichern der Stabilität von **A** verlangt deshalb kontinuierlich nach neuen Abgrenzungen, Selbstdarstellungen und Rückversicherungen beim anderen, genusgleichen **A**. Der Maßstab **A** wird im hegemonialen Modus aufrechterhalten: Seine Höherwertigkeit ist nur durch die Minderwertigkeit von **Nicht-A** zu erreichen; beide Wertbestimmungen erweisen sich allerdings als labil. Deshalb kommt als Sicherungs-Instrument Ontologie zum Einsatz, indem als naturgegebene Ordnung deklariert wird, was sozial, das heißt interaktionell konstruiert ist.

Derart knapp zugespitzt enthüllt die Schematik, wie weitreichend diese Komposition von zwei Geschlechtern auf den Modus ihrer wechselseitigen Passung angewiesen ist.

Vertreter/innen der Geschlechterforschung sind sich ebenfalls darin einig, dass jegliche essentialistische Fixierung von Geschlechtsunterschie-

den obsolet ist. Dies führt zur getrennten Beschreibung von *Sex* und *Gender*, wobei radikal gedachte Ansätze selbst die Kennzeichnung von biologischen Seiten des Geschlechts – körperlich zugeschriebenen Merkmalen – als Konstrukt (Butler 1995; 2001) verstanden wissen wollen. Damit ist zumindest von der Annahme auszugehen, dass sich *Sex* und *Gender* zueinander nicht wie die konstante zur variablen Komponente der geschlechtlichen Identität verhalten (vgl. West und Zimmermann 1991). Das Gender-Bias wird als exemplarischer Ausdruck einer dimorphistischen kulturellen Grundkomposition aufgefasst, wie sie sich auch im sozialen Umgang mit Klasse, Rasse und Ethnie abbildet (vgl. Gottschall 2000; Krüger 2001). Alltäglich bewegt sich das zweiwertige Konstrukt im Geschlechterverhältnis mit der typischen Rollencharakteristik für Frau und Mann zwischen Beharren und einschneidender Veränderung. Über inter-individuelle Arrangements hinaus und über die Köpfe der Geschlechter hinweg spiegelt es sich aber weiterhin fast ungebrochen in der geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Arbeitsteilung wieder. Damit ist ein weiterer, theoretisch unbestrittener Konzentrationspunkt herausgestellt, auf den sich die Aufmerksamkeit der Geschlechterforschung richtet (vgl. Becker-Schmidt 1996). Ihre Vertreter/innen fordern in deshalb jüngster Zeit, sowohl die binäre Kodierung im Geschlechterverhältnis als auch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung als Zentren kritischer Forschungsarbeit beizubehalten, sich aber theoretisch und empirisch der Kontexte zu vergewissern, in denen sich Geschlechter-Wirklichkeiten als subjektive, symbolische und strukturelle in gleichzeitiger Dynamik entwickeln. Ich verstehe den Untersuchungsschritt dieses Kapitels – ebenso wie die folgenden – als eine solche Forschungsinitiative im Kontext der Erwachsenenbildung.

### **2.1.2 *Forschungsfragen an ein Programm der Erwachsenenbildung***

Das Wechselverhältnis zwischen den Geschlechtern steht im Zentrum des Erkenntnisinteresses für die Programmanalyse. Als theoretisch abgeleitete Vorannahme fließt ein, dass die Geschlechteranordnung überlieferter Art aus der Balance gerät und ihre Funktionalität verliert, wenn eine Seite neue Eigenschaften entwickelt und so das etablierte Zusammenspiel im Rollen-Setting stört. Dies gilt prinzipiell für die Seite der Frauen wie für jene der Männer: „Begriff man nun Geschlecht als eine relationale Kategorie, so müssten Veränderungen auf der einen Seite der Relation zwangsläufig Veränderungen (welcher Art auch immer) auf der

anderen Seite nach sich ziehen“ (Behnke/Meuser 1999, S. 53). Ich will also prüfen, inwieweit Erwachsenenbildung das Reißverschluss-Prinzip (vgl. o. die Formel „Dichotome Gender-Relationen“) der Geschlechtercodierung überhaupt wahrnimmt und auf das potenzielle Changieren von Geschlechter-Schablonen mit Möglichkeiten sozialen Lernens eingeht. Analytisch gehe ich der Frage nach, wie implizit oder explizit Erwachsenenbildung auf der Ebene des Programms genderrelevante Konfigurationen zur Sprache bringt, welche Wechselspiele der Geschlechter in diesem Bildungskontext zum Tragen kommen und welche Typik von Geschlechterordnung konstruiert wird.

### **Forschungsfragen:**

- Welche Bildungsangebote liegen zur Gender-Thematik vor?
- Welches Geschlechterverhältnis und welche Geschlechterbeziehungen zeichnen sich im empirischen Material ab?
- Wie ist das Verhältnis von theoretischer Diskussion zum Geschlecht und der Präsenz von Geschlecht im Programmangebot?

Die Leitbilder für das kompensatorische Prinzip im Geschlechterarrangement (vgl. o.) dienen bei der Suche als Analyseformel und werden im Interesse genauerer Tiefenschärfe eingesetzt.

## **2.2 Diskursfragment Veranstaltungsangebot**

---

### **2.2.1 Das Bildungsprogramm als Forschungsgegenstand**

Bildungsprogramme stellen das zentrale veröffentlichte Schriftmedium dar, mit dem organisierte Erwachsenenbildung die Brücke zu ihren potenziellen Adressat/inn/en schlägt<sup>7</sup>. Sie geben das diskursiv und didak-

---

7 Bis in die 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde üblicherweise von „Arbeitsplänen“ gesprochen. Diese Bezeichnung wich im Zuge von Image- und Organisationsentwicklungen in Bildungseinrichtungen dem werbewirksameren und anspruchsvolleren Begriff des „Bildungsprogramms“.

tisch geronnene Ergebnis der jeweiligen aktuellen Balance zwischen Bildungsangebot, antizipierten Lerninteressen und Bildungsnachfrage wieder. Im halb- oder ganzjährigen Rhythmus informieren sie über das Kurs- und Veranstaltungs-Angebot von Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig legitimieren sie die vollzogene Leistung der Angebotsentwicklung gegenüber Geldgebern und politischen Entscheidungsträgern. Insofern sind sie sowohl Teil der Struktur von Erwachsenenbildung als auch Träger symbolhaltig übersetzter Planungs- und Lernverständnisse.

Die Prüfung von Bildungsprogrammen gilt als erprobter Erkundungsweg, um vor allem inhaltliche Tendenzen oder das aktuelle Themenspektrum der Bildungspraxis im vergleichenden historischen Längsschnitt oder als Querschnitt in einer Momentaufnahme zu erfassen (vgl. Nolda 1998, Henze 1998, S. 36). Daneben geben diese Dokumente unter anderem Aufschluss über veranstaltungsrelevante Daten wie Zeitorganisationsformen, Veranstaltungsorte, Kosten, Lernmaterialien und Methoden, Fachbereichsprofile und das Personal. Einblicke ins Programm sind im Bereich der Volkshochschulen möglich, da hier seit 1963 mit Voll- oder Teilerhebungen auf ein jährlich systematisch zusammengestelltes Berichtssystem zurückgegriffen werden kann. Auf dieser quantitativen Grundlage nehmen sowohl Fachvertreter/innen als auch externe Interessent/innen häufiger Programm-Durchsichten vor und veröffentlichen sie. Wegen begrenzter zeitlicher Kapazitäten können diese allerdings in den wenigsten Fällen hypothesengeleitet interpretiert werden (vgl. Pehl 1998). In dieser phänotypisch zusammenfassenden Form wird unter anderem bereits seit 1985 das Kursangebot der Frauenbildung in zeitlichen Abständen vorgestellt, 1998 folgt eine Sichtung der Angebote zur Frauen- und Männerbildung und zu Genderaspekten (Pehl 1998, S. 25–31).

### ***2.2.2 Analysen von Bildungsprogramm und Bildungsprogramm***

Die Mehrzahl vorliegender Programmrecherchen weist deutlich aus, welche Entwicklungen auf Basis der vorhandenen Daten erfasst werden sollen. Ohne zusätzliche Erhebungen können sie allerdings weder Aussagen über die Intentionen der Bildungsveranstalter noch über die faktische Realisierung der Angebote treffen. Programmdurchsichten werden deshalb meist genutzt, um das nach außen gerichtete Ergebnis der Bildungsplanung inhaltlich zu gruppieren und als Zusammenschau wiederzuspiegeln.

Zwei Analysebeispiele beweisen aber, dass sich explorative Potenziale neuer Art ergeben, wenn „das Programm“ der Erwachsenenbildung (das gedruckte Kursangebot ebenso wie schriftlich fixierte Konzeptionen) als fließender Diskurs aufgefasst wird, der zur Interpretation offen steht. Im einen Fall handelt es sich um die Analyse von Ausschreibungstexten im Medium Bildungsprogramm, im anderen Fall um die Analyse historischer Bildungskonzepte. Das erste Beispiel, das über eine reine Recherche hinausgeht, ist die empirische Studie zur „Ökologischen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen“ (Henze 1998). Neben Überblicken über das Angebot will sie Aspekten der Bildungsrealisation an Volkshochschulen nachgehen und ergänzt in dieser Absicht die Untersuchung um eine standardisierte Befragung bei Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus enthält sie leitfadenorientierte Experteninterviews mit planungsverantwortlichen, pädagogisch tätigen Mitarbeiter/innen. So stellt sie quantitativ erschlossene Abbilder der Programmplanung für ökologische Bildung für einen fixierten Zeitraum zur Verfügung, die durch fallbezogene Explikationen des Planungsverständnisses beim professionellen Personal ergänzt werden. Das heißt über das ökologische Programmangebot hinaus werden mit qualitativer Forschung die persönlichen Auffassungen von Programmverantwortlichen im Hinblick auf die ökologische Thematik, auf Lernmöglichkeiten und ihr eigenes Planungshandeln beleuchtet.

Eine solche tiefergehende Aufmerksamkeitsrichtung für ein konzeptuelles Verständnis *innerhalb* der Erwachsenenbildung wählt auch Christiane Hof, die der pädagogischen Argumentation für das Erzählen als spezifischer Form von Erwachsenenbildung nachspürt (Hof 1995). Nicht auf der Basis von Bildungsprogrammen, sondern von publizierten Niederschlägen wechselnder konzeptueller Vorstellungen<sup>8</sup> analysiert sie das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung im zeitlichen Wandel. Zu diesem Forschungszweck stellt sie ebenfalls einen diskurstheoretischen Ansatz vor und schlägt in ihrer Studie ein entsprechendes forschungsmethodisches Vorgehen ein.

### **2.2.3 Das forschende Vorgehen**

Elemente aus beiden beschriebenen Analysewegen verschränken sich im Folgenden: Der diskurstheoretische Ansatz wird mit einer Programm-

---

8 Herangezogen werden als Printmedien ein bestimmter Zeitschriftentyp in unterschiedlichen Jahrgängen, aber auch andere öffentlich zugängliche Kommunikationsmedien.

recherche verknüpft. Auf diese Weise ist zum einen die explorative Annäherung an das thematisch relevante Bildungsangebot möglich, zum anderen an die Gender-Programmatik, die aus Texten interpretativ herausgefiltert werden kann. Mein Erkenntnisinteresse richtet sich mit diesem Zugang ausschließlich auf das, was schriftlich vorliegt. Ich will in exemplarischer Weise die genderrelevanten Konfigurationen erschließen, welche die Erwachsenenbildung für lernrelevant hält.

Mein Blick in das Programmangebot stützt sich auf zwei Arbeitshypothesen:

1. Geschlechterfragen stellen aufgrund ihrer gesellschaftlichen wie individuellen Brisanz eine Herausforderung für die Angebotsentwicklung der Erwachsenenbildung dar.
2. Das Bildungsprogramm ist als eine der Manifestationen des Gender-Bewusstseins in der Erwachsenenbildung bisher nicht erkannt; qualitativ systematisierte und theoretisch abgesicherte Befunde dazu liegen nicht vor.

Es wäre eines eigenen Forschungsvorhabens und eines anderen Untersuchungs-Arrangements wert, dem Genderwissen der professionell Verantwortlichen bei der Erstellung des Programms in narrativem Material nachzugehen. Ebenso aufschlussreich könnte die Rekonstruktion von Deutungen der Adressat/inn/en in der Resonanz auf das Bildungsangebot sein. Diese offene und durchaus drängende Forschungsfrage kann ich hier lediglich hervorheben.

Wie es das Untersuchungskonzept vorsieht, gehe ich auf das Diskursfragment „Bildungsprogramm“ nicht mit bildungsimmanenten Kriterien zu, um das Programm lediglich als „Endprodukt“ professioneller Bildungsplanung pädagogisch zu betrachten. Statt dessen orientiere ich mich an der sozialwissenschaftlich, konstruktivistisch und diskurstheoretisch akzentuierten Diskussion qualitativer Forschung. Diese Diskussion unterscheidet die sprachlich vermittelte Interaktion unter Anwesenden als einer Diskursform von der *„inhaltlich-thematisch bestimmten, institutionalisierten Form der Textproduktion“* (Keller 1998, S. 33). Die letzte Form umgreift Texte aller Elaborationsstufen, von der Publikation bis zu zweckgerichtet erstellten Protokollnotizen. In dieser zweiten Bedeutung fasse ich das Bildungsprogramm als Fragment eines umfassenderen Diskurses auf, der Rückschlüsse auf den gesamten „Interdiskurs Erwachsenenbil-

dung“ und die Angebotsentwicklung zulässt. Reduziert sich die Diskursanalyse nicht auf ein methodisches Vorgehen, sondern bindet sich, wie Jäger insistiert, an eine Diskurstheorie, dann ist folgerichtig davon auszugehen, „daß die methodologische Werkzeugkiste im Prinzip immer offensteht“ (Jäger 2001a, S. 159). In der konkreten Ausführung trenne ich auch in diesem Kapitel die gewählte Methodologie nicht von theoretischen Vorüberlegungen, sondern bestimme sie im Bezug darauf. So ist dem Trugschluss vorgebeugt, empirisches Material unabhängig von wissenschaftlicher Deutung aufbereiten zu können<sup>9</sup>. In der Gender-Programmanalyse werden Kategorien zur Systematisierung der Befunde zwar induktiv gewonnen, die Fragen an das Material beziehen sich dann allerdings auf ausgewählte Kristallisationspunkte der Geschlechterforschung. Sie sollen auf diese Weise eine bezugswissenschaftlich zuge-spitzte Schärfe erhalten. Mit dieser Strategie nehme ich bereits beim Gang in die Empirie eine genderfokussierte Position ein, um sie anschließend in der Diskussion der Recherche-Ergebnisse wieder aufnehmen zu können.

Angesichts der vorliegenden Materialfülle, die sich durch das Bildungsangebot ergibt, muss das forschende Vorgehen zwangsläufig einer gewissen Pragmatik folgen. Um der Konzentration meiner analytischen Perspektive auf Relationen in der Geschlechterkomposition entsprechen zu können, werden nur solche Veranstaltungsangebote herangezogen, welche die persönliche Beziehung zwischen Frauen und Männern ausdrücklich ansprechen oder das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis so widerspiegeln, dass sie für den analytischen Zweck relevant erscheinen. Dieses forschungsökonomische Verfahren entspricht vor allem auch meinem Erkenntnisinteresse, das nicht nach der quantitativen Verteilung relevanter Texte, sondern nach der inhaltlichen Qualität und Differenziertheit von Gender-Mustern in Kurs- und Veranstaltungs-Ausschreibungen Ausschau hält.

### **2.2.4 Bestimmung der Stichprobe**

Diskursanalytisch entwickle und extrapoliere ich in diesem Fall Kategorien und Gender-Muster nach qualitativen Kriterien, dennoch stützt sich diese Arbeit auf einen quantitativ abgesicherten, repräsentativen Einblick ins Bildungsangebot. Für die Recherche in Kurs- und Veran-

---

9 Vgl. die Kritik von Jäger an Mayring (Jäger 2001a, S. 53 ff).

staltungsankündigungen wähle ich den Bereich der Volkshochschulen (VHS) als „Frame“ und beispielhaftes Feld. Damit ist zum einen der größte Träger organisierter EB anvisiert, zum anderen werden VHS-Programme seit Jahrzehnten vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) systematisch archiviert und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten im jeweiligen Nachfolgejahr quantitativ ausgewertet. In dieser – auch historisch gesicherten – Form existiert keine vergleichbare Trägerstatistik. Die Datenlage kommt in einem jährlichen Berichtssystem zur Veröffentlichung und konnte als Basis für meine Recherche und Analyse genutzt werden. Mit meiner Untersuchung konzentriere ich mich auf einen exemplarischen Ausschnitt von VHS-Bildungsprogrammen des Jahres 2000. Dafür war als Sample eine fünfprozentige Stichprobe für dieses Berichtsjahr zu bilden (50 VHS). Nach langjährigen Erfahrungen des DIE ist mit dieser prozentualen Größenordnung ein repräsentativer Querschnitt garantiert und somit ein synchroner Schnitt durch das Diskursfragment „Bildungsprogramm“ gewährleistet. Als immanente Repräsentativitäts-Kriterien wurden für die Stichprobe eingeführt und ausgewiesen

- das Leistungsvolumen der VHS, das heißt die Gesamtunterrichts-Stundenzahl von Kursen;
- die Art des Versorgungsgebietes (groß-, mittelstädtisch, regional);
- die Bundeslandzugehörigkeit.

Die *Stichprobenkonstruktion*<sup>10</sup> ging in vier Etappen vor sich:

1. Festsetzung von Länderquoten entsprechend der Anzahl der VHS im Jahr 2000 (vgl. Tabelle 1);
2. Bestimmung der Zahl der VHS pro Bundesland (vgl. Tabelle 1);
3. Klassifizierung in drei gleichstarke Klassen nach niedrigem, mittlerem und hohem Leistungsvolumen in jedem Bundesland; *diese Einteilung ist weniger anfällig gegen extrem niedrige bzw. hohe Leistungsvolumina als ein Verfahren, welches sich an dem arithmetischen Durchschnitt orientiert hätte.*
4. Auswahl von VHS in jeder Klasse für jedes Bundesland. Dabei wurde darauf geachtet, in angemessenem Verhältnis auch regional arbeitende VHS und weder die VHS mit dem niedrigsten

---

<sup>10</sup> Sie konnte als Service des „Informationszentrums Weiterbildung“ des DIE in Anspruch genommen werden.

noch die mit dem höchsten Leistungsvolumen im jeweiligen Bundesland zu kennzeichnen.

*Ermittelte Stichprobe:*

- Von den mittels der Volkshochschul-Statistik des Jahres 2000 auswertbaren 987 VHS arbeiten 243 regional (24,6 Prozent).
- Die oben angeführte Stichprobenkonstruktion ergab 51 VHS (5,2 Prozent), davon 12 regional arbeitende (23, 5 Prozent).

Die Strukturkomponente „Regionaler Standort der Bildungseinrichtung“ ist unter anderem gerade für diesen Untersuchungsfokus von Relevanz, weil davon auszugehen ist, dass VHS in Großstädten unmittelbarer mit Prozessen gesellschaftlicher Veränderung konfrontiert sind als VHS in länd-

**Tabelle 1: Ermittlung der Stichprobe**

Land	Anzahl der VHS	Verteilung auf Leistungsklassen (klein/mittel/hoch)	Unterrichtsstunden	Anteil (in %)	Auswahl für die Stichprobe (Umfang 5 %)
Brandenburg	20	7:6:7	242.800	1,6	1
Berlin	23	8:7:8	554.347	3,6	2
Baden-Württemberg	166	55:56:55	2.495.417	16,4	8
Bayern	190	63:64:63	2.498.961	16,4	8
Bremen	2	1	146.568	1,0	1
Hessen	33	11:11:11	1.313.202	8,6	4
Hamburg	1	1	157.626	1,0	1
Mecklenburg-Vorpommern	18	6:6:6	200.117	1,3	1
Niedersachsen	71	24:23:24	2.346.849	15,4	8
Nordrhein-Westfalen	129	43:43:43	2.674.090	17,6	9
Rheinland-Pfalz	76	25:26:25	667.689	4,4	2
Schleswig-Holstein	162	54:54:54	668.942	4,4	2
Saarland	16	5:6:5	222.098	1,5	1
Sachsen	30	10:10:10	407.379	2,7	1
Sachsen-Anhalt	27	9:9:9	264.776	1,7	1
Thüringen	23	8:7:8	347.129	2,3	1
Bundesrepublik gesamt	987		15.207.990	100,0	51

Quelle: DIE

lichen Einzugsbereichen; das aber sollte nachprüfbar sein. Über die errechnete Stichprobe als repräsentativem Rahmen hinaus wurde deshalb noch einmal speziell in Programmen großstädtischer VHS nachrecherchiert. Die vorgelegte Stichprobenbestimmung ist an den Kriterien interner Validität und Reliabilität (vgl. Merten 1983, S. 301f.) ausgerichtet.

### **2.2.5 Kategorien im Prozess der Recherche**

Orientiert an den Forschungsfragen (vgl. 2.1.2) nahm ich eine Vorrecherche in einer bereits vorliegenden Sammlung von Programmen unterschiedlicher Bildungsträger vor. Über den VHS-Bereich hinaus waren die Angebote konfessioneller Träger oder kleinerer, selbstständiger Bildungseinrichtungen enthalten. Auf diese Weise sollte eine Reihe realistischer, erhebungskräftiger Sichtungs-Brennpunkte konkretisiert werden. Sie mussten einerseits auf das beziehbar sein, was das empirische Material aktuell an Substanz enthält, andererseits anschlussfähig sein an den geschlechtertheoretischen Stand. Im wiederholten Durchgang durch diese Materialsammlung kristallisierte ich eine Reihe von Kategorien für die Hauptrecherche heraus. An sie stellte ich als Anspruch, alle Kursangebote erfassen zu können, die entweder Geschlechterrelationen direkt im Text ansprechen oder implizit darauf Bezug nehmen, indem sie Frauen- und Männerbilder skizzieren, die auf Resistenzen oder Veränderungen im Geschlechterverhältnis hinweisen. Mein Ausgangspunkt war die geschlechtertheoretische Unterscheidung zwischen dem binär geordneten, komplementären Geschlechterverhältnis einerseits, dem traditionell kodierte Geschlechtsrollen entsprechen, und Geschlechterkonstellationen andererseits, in denen das dualistische Muster durchbrochen wird, weil Frauen und/oder Männer die etablierte Geschlechtsrollen-Typik verlassen. Die Kategorien sollten beide Varianten im Bildungsangebot potenziell umgreifen, aber auch trennscharf so voneinander unterscheiden, dass die Varianten sich gegenseitig ausschließen. Aus Kursangeboten, die nach diesen kategorialen Fixpunkten aufzufinden sind, kann im diskurstheoretischen Sinn durch Interpretation auf die Deutungen des planungsverantwortlichen Personals der Erwachsenenbildung rückgeschlossen werden. Das heißt die kategorial systematisierten Angebote geben Aufschluss darüber, welche Konstruktionen vom Geschlechterverhältnis sich auf dieser professionellen Handlungsebene als Konstruktionen der Planungsverantwortlichen widerspiegeln und weiter vermitteln.

### Kategorisierung der Veranstaltungsangebote

- A** ***explizit geschlechtsorientiert oder geschlechterkontrastiv***  
Im Vordergrund steht die Frage, ob beide Geschlechter ausdrücklich angesprochen werden und ob das Geschlechterverhältnis zum Thema wird.
- B** ***unkonventionelle Frauenbilder***  
Im Vordergrund steht die Frage, ob und wie eine Veränderung der traditionellen Frauenrolle anvisiert ist.
- C** ***unkonventionelle Männerbilder***  
Im Vordergrund steht die Frage, ob und wie eine Veränderung traditioneller männlicher Leitbilder anvisiert ist.
- D** ***weder traditionell noch emanzipatorisch***  
Im Vordergrund steht die Frage, ob Geschlechterbilder thematisiert werden.
- E** ***geschlechtsstereotyp*** (dient auch als Kontrollkategorie)  
Im Vordergrund steht die Frage, ob geschlechtsstereotype Rollen bestätigt oder verstärkt werden.

Im Interesse von Gender-Kontrasten und interner Zuverlässigkeit der Recherche erhielt eine externe Person und bewusst ein männlicher Student der Erwachsenenbildung im fortgeschrittenen Semester den Auftrag, das Angebot zu durchsuchen. Er wurde thematisch und verfahrenstechnisch eingeführt, kontinuierlich beraten und betreut. Das Material, welches der Rechercheur Ende des Jahres 2001 vorlegte, stand im Zentrum einer abschließenden Besprechung, in der er auch seine Stellungnahme zur Durchsicht und zu deren Ergebnissen ausführlich zur Sprache bringen konnte<sup>11</sup>.

Im Anschluss erfolgte das Extrahieren und Dokumentieren der Textsegmente nach der „Cut-and-Paste-Technik“ (Kuckartz 1997, S. 588). Rele-

<sup>11</sup> Die Einschätzung über Effekte dieser Arbeit für die eigene Person gipfelte in der Aussage des Rechercheurs: „Es gibt einen Verlust an unmittelbarer Lebensfreude bzw. Männerfreude, die Unbedarftheit oder Unschuld hinsichtlich der Geschlechterfrage ging verloren“ (wörtliches Zitat aus der Abschlussbesprechung im November 2001). Eine solche Begleiterscheinung war mit der Vergabe des Arbeitsauftrag nicht beabsichtigt. Sie wirft aber ein Licht darauf, dass „Mann-Sein“, wenn auch gepaart mit Aufgeschlossenheit und engagierter Absicht, nicht automatisch geschlechtskundiges Selbstbewusstsein erzeugt.

vante Kursankündigungen aus dem gesamten Programm – durch *alle* Fach- oder Sonderbereiche hindurch – wurden ausgeschnitten, aufgeklebt, mit Angaben gekennzeichnet (Herkunft, Datum etc.) und den Suchkategorien zugeordnet.

Methodenreflexiv bleibt anzumerken, dass bereits das Zuweisen von Textfragmenten zu den Kategorien eine Interpretation impliziert. Sie vollzog sich in direkter, dialogisch aufwändiger Rückkoppelung und gegenseitiger Kontrolle zwischen der recherchierenden und der interpretierenden Person (vgl. Lamnek 1995, S. 204). Massive Zuordnungs-Diskrepanzen oder Überschneidungen stellten sich nicht ein. Allerdings waren vertiefende Gespräche darüber nötig, was im Forschungskontext als traditionell, was als emanzipatorisch verstanden wird.

Vom Sichten (Kap. 2.2.4) bis zum Auswerten des Programms (Kap. 2.2.10) stellen sich die Stufen, aus denen sich Ergebnisse zusammensetzen, folgendermaßen dar:



### 2.2.6 Auswahl und Strukturierung des Datenmaterials

Der Stellenwert der Befunde aus den Programmen kann im Horizont der sozialwissenschaftlichen Methodik von Inhalts- und Diskursanalyse angemessen eingeschätzt werden. Beide Analyserichtungen werten soziale Wirklichkeit in menschlichem Verhalten und kommunikativem Handeln aus. Nach Lamnek befassen sich sowohl quantitative wie qualitative wissenschaftliche Inhaltsanalysen meist mit Kommunikationsinhalten (Lamnek 1995, S. 176) und ausschließlich mit deren Niederschlägen oder Dokumentationen in Texten. Das Bildungsprogramm mit seinen Ausschreibungstexten ist eine der Komponenten in einem Kommunikationsmodell, es ist Medium einer Botschaft, die auf Resonanz stoßen soll. Allerdings unterscheidet es sich von massenmedialen Printmedien, denn nicht lediglich zum Lesen, sondern zur Bildungsteilnahme soll motiviert werden – zweifellos eine folgenreichere Entscheidung als die bloße Lektüre. Dies wird vorangestellt, um die besondere professionelle Anforderung bei der Formulierung von Angebotstexten zu charakterisieren: Stellvertretend und antizipierend müssen Lernanlässe für prospektive Bildungsteilnehmer/innen konstruiert werden, um einen Bildungsanreiz zu schaffen.

Die Darstellung der Befunde bezieht memorierende Begleit-Notizen des Rechercheurs während des Sichtungsprozesses ein. Im Volkshochschulbereich existiert das Phänomen nahezu deckungsgleich formulierter Angebote, auch wenn Einrichtungen ihren Standort in unterschiedlichen Bundesländern haben und nicht in direktem Kontakt stehen. Dies ereignet sich vor allem beim Aufkommen neuer Angebotstrends. Da numerische Größen und quantitative Verteilungen nicht Ziel dieser Analyse sind, wurden solche Kumulationen nahezu synonymen Texte auf ein oder zwei Beispiele reduziert. Solche Ausschreibungstexte würden lediglich die Menge vergrößern, nicht aber neue qualitative Gesichtspunkte hinzufügen. Dies war vor allem der Fall bei Ausschreibungen zum Thema „Frauen & Finanzen“ oder „Männer & Kochen“ – aktuell durchgängigen Kurs-Ausschreibungen, wie die Begleit-Notizen festhalten. Diese Reduktion technischer Art berührt nicht den Ertrag der Recherche. Ich berücksichtige im Folgenden *alle* qualitativen Aspekte, die mit dem Einblick ins Programm zu gewinnen waren.

Gerade am Exempel „Kochen für Männer“ kann eine weitere Differenzierung und Abgrenzung aufgezeigt werden. Unter Kategorie „C“ (Un-

konventionelle Männerbilder) wurden keine Kursofferten aufgenommen, „die erkennbar darauf abzielen, lediglich das eigene Lebensgefühl zu befördern und zu veredeln im Sinne von luxurierendem Lifestyle-Hobbykochen zu ausgewählten Anlässen, ebenso wenig wie Kochkurse für Singles, die sich notgedrungen selbst bekochen müssen“ (Zitat aus den Notizen des Rechercheurs).

Im Übrigen wurden Kurse, die sowohl im Herbst- wie im Frühjahrsprogramm der gleichen VHS identisch auftauchen, nur einmal extrahiert. Eine zeitsparende Strategie drängte sich nach der Sichtung von zwei Dritteln der Stichprobe auf: In Fachbereichen wie EDV, Sprachen, Künstlerisches Gestalten konnten keine Texte mit Relevanz für die Forschungsfragen gefunden werden. Außerhalb des Erkenntnisinteresses liegen auch solche Kurse, die lediglich aus marketing-strategischen Gründen speziell an Frauen adressiert sind, aber im Text zum Kurs keinerlei Begründung erkennen lassen, warum sie sich an Frauen richten. Solche Angebote treten gerade in den genannten Fachbereichen vermehrt auf. Signifikante Beispiele für die Kategorien „B“ und „C“ konnten auch in kleineren Bildungseinrichtungen angetroffen werden. Letztlich bleibt aber festzuhalten: *„Kurs-/Veranstaltungsangebote zu Kategorie ‚A‘, die auf eine Genderproblematik eingehen oder sie explizit zum Thema haben, können immer schon am Veranstaltungstitel erkannt werden. Sie sind rar“* (Zitat aus den Notizen des Rechercheurs).

### 2.2.7 Systematisierung der Befunde

Die Funde zu den einzelnen Kategorien systematisiere und gliedere ich in kurzen Beschreibungen. Ich stelle sie so dar, dass die Recherche nachvollzogen werden kann. Originalbeispiele von Kursausschreibungen füge ich nicht an diesem Ort, sondern als Belegstellen bei der darauf folgenden Interpretation ein.

#### **A – explizit geschlechtsorientiert oder geschlechterkontrastiv**

Nur drei Ausschreibungstexte waren zu finden. Dies als „rar“ zu kennzeichnen, erscheint fast wie eine Übertreibung. Sie wurden ausgewählt, weil sie das geschlechtsspezifische Setting zwischen Frauen und Männern zur Sprache bringen. Im Zentrum stehen Partnerschaftsprobleme. Als Störungen werden aufgezählt:

- die Unterschiedlichkeit zwischen Männern und Frauen;
- die Jahrtausende alte Erfahrung, dass die Geschlechter aneinander vorbeireden;
- die Bewegungen in heutigen Partnerschaften mit dem Aufbruch zu neuem Rollenverhalten.

Lernziele konzentrieren sich auf die Selbst-Entdeckung als Geschlechtswesen und veränderte Formen von Partnerschaft. Die Kurse sprechen Frauen und Männer an. Sie bieten kommunikationsorientierte Gebrauchsanweisungen oder einen Gesprächskreis zum intersubjektiven Aufarbeiten individueller Erfahrungen. Als Kursleitung werden in zwei Fällen ein Mann, in einem Fall eine Frau ausgewiesen.

### ***B – unkonventionelle Frauenbilder***

Das Thema „Frauen und Finanzen/Frauen und Geld/Frauen und Steuerrecht“ ist en vogue und taucht in vielen Facetten auf. Die Begründungen reichen vom Grundsätzlichen bis zum Pragmatischen. Sie führen aus, dass Geld- und Finanzangelegenheiten immer noch als Domäne von Männern gelten, weisen auf einen Einstellungswandel von Frauen hin, betonen die Notwendigkeit von finanzieller Unabhängigkeit und rechtzeitiger Altersvorsorge für Frauen, listen auf, wie ein individuell angepasster Vermögensaufbau gelingen kann und versprechen Tips.

„Frauen in Männerdomänen“ ist der Tenor, der die Textsegmente unter dieser Kategorie prägt. Als männlich besetztes Terrain, das von Frauen erobert werden soll, gelten (neben dem Finanziellen)

- Frauen erfolgreich im Beruf,
- Frauen und Existenzgründung,
- Frauen und die Zukunft der Arbeit,
- Frauen und Stadtplanung (auch im Kontext der „Lokalen Agenda 21“),
- Frauen und Technik/Reparaturen im Haushalt,
- Frauen in die Politik,
- Frauen vor Gericht.

Daneben haben einzelne Ausschreibungen das Gender Mainstreaming und die Politik zur Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit zum Gegenstand. Kursleiterinnen oder Moderatorinnen sind durchgängig Frauen mit Ausnahme eines männlichen Kursleiters beim Thema „Technik

im Haushalt“ (das aber in anderen Fällen gleichfalls von Frauen behandelt wird).

### **C – unkonventionelle Männerbilder**

Grundsätzlich nimmt im Spektrum der Lernmöglichkeiten die Chance zur männlichen Selbsterfahrung breiten Raum ein. Das heißt Männer können Seiten an sich kennenlernen und reflektieren, zu denen sie bisher wenig Zugang fanden: den Umgang mit Gefühlen, mit dem Körper, mit Wohlbefinden, mit den eigenen Vorstellungen von Männlichkeit. Das Changieren zwischen alten und neuen Männerbildern steht im Vordergrund; zum Teil wird der Verlust traditioneller Rollenverständnisse explizit als Anlass betont. Für solche Kurse werden ausschließlich Männer als Leitungspersonen benannt. „Männer und Beziehungsprobleme“ ist ein Aspekt dieser Recherche-Kategorie. In einem Fall kommt ausdrücklich zur Sprache, dass sich „mit der Frauenbewegung auch die Bedingungen für Männer in Beziehungen zu Frauen einschneidend verändert“ haben.

Neben männlicher Identität und männlichen Beziehungsproblemen werden konkrete Aspekte des Alltags und soziale Funktionen angesprochen, wie sie für Männer nicht üblich sind. Sie betreffen Aufgaben und Arbeiten in traditionellen Frauendomänen

- Männer und Hauswirtschaft,
- Männer und Kochen,
- Männer und Nähen,
- Männer und Kinder, Männer und Jungen – Väterlichkeit und ehrenamtliche Arbeit im Kindergarten.

Die Kursleitenden sind Frauen und Männer unabhängig von den Kurszielen. Während bei den Kursen für Frauen in der vorhergehenden Kategorie immer wieder betont wird, dass Frauen in männlich besetzte Bereiche vordringen sollten, werden die umgekehrten Vorzeichen im Fall der Männer nicht in gleicher Weise akzentuiert. Auffällig ist darüber hinaus, dass Bezugspersonen als Anreiz ins Spiel gebracht werden: „präsentieren Sie Ihrer Familie, Ihrer Frau neue Seiten“ oder „für Männer, die sich zur Freude ihrer Frauen im Kochen üben wollen“.

### ***D – weder traditionell noch emanzipatorisch***

Die Beispiele aus dieser Kategorie sind nicht ohne weiteres auf einen Nenner zu bringen. Sie innerlich und äußerlich bewegen und verändern zu können, versprechen auch diese Ausschreibungstexte, lassen aber das Woher und Wohin im Dunkeln. Kritische Rekurse auf Geschlechterstereotypen sind nicht enthalten. Frauen und Männer sollen eigene Strategien, Sichtweisen und Fähigkeiten entwickeln oder ihr Outfit verbessern. Die Angebote wurden aufgenommen, weil entweder ein inhaltlicher Rekurs auf das andere Geschlecht erfolgt, das gleiche Angebot einmal für Männer, einmal für Frauen angesetzt ist oder Männer ausdrücklich in eine Veranstaltung für Frauen eingeladen werden. Ein Bezug zwischen den Geschlechtern ist also zumindest angedeutet.

### ***E – geschlechtsstereotyp***

Die stereotypen Merkmale aus der Sammlung zu dieser Kategorie sind folgende:

- Frauen werden in ihren „Defiziten“ angesprochen,
  - sich gut um andere Menschen kümmern, aber nicht Nein sagen zu können,
  - mangelndes Selbstvertrauen/Selbstwertgefühl/Selbstbewusstsein zu haben,
  - unfähig zu sein, sich in Beruf und Alltag klar auszudrücken,
  - zu Angst und Depression zu neigen.
- Männer werden im Hinblick auf positive Eigenschaften und Erlebnisse angesprochen:
  - Persönlichkeit und überzeugender Auftritt im Beruf,
  - Jagen, Kämpfen und Spaß unter Geschlechtsgenossen in der Freizeit.

Als Kursleiter/innen fungieren in den Angeboten für Frauen Frauen, in den Angeboten für Männer analog Männer.

### ***2.2.8 Sicherung der Kategorien***

Über das gewählte Sample und über den Bereich der Volkshochschulen hinaus schloss ich auf der Grundlage der gefundenen Ergebnisstruktur eine zusätzliche Recherche an – nicht mit der gleichen Intensität und

Systematik, dennoch in vergleichender und kontrollierender Absicht. Kursorisch wurden Programme anderer Bildungsträger auch in den beiden Folgejahren durchgesehen, um die Tragfähigkeit des erschlossenen Rasters zu erproben. Meine Prüfung bestätigt die Recherche-Kategorien, die an die VHS-Programme angelegt wurden, mit einer Ausnahme: Für die Kategorie D („weder traditionell noch emanzipatorisch“) würden sich gegenwärtig kaum Ausschreibungstexte finden lassen. Für die übrigen Kategorien gilt, dass sie genderrelevante Angebote der Erwachsenenbildung in der Spannweite vom Geschlechterstereotyp bis zur Veränderung des Geschlechterverhältnisses erfassen und systematisieren können.

In der Nach-Recherche begegnete mir ab dem Jahr 2000 eine neue Tendenz sowohl im Volkshochschulbereich wie in anderen Trägerbereichen. Institutionen mit dem Auftrag zur Qualifizierung des pädagogischen Personals (Fortbildungsinstitute, Landesverbände etc.) greifen die Gender-Thematik auf. Sie ist aber auch heute noch kein selbstverständlicher und kontinuierlicher Bestandteil von Fortbildungsoffensiven. Auslöser für die Sonderveranstaltungen, die sich an professionelle Multiplikator/inn/en in Bildungseinrichtungen wenden, war und ist neben der Verabschiedung des Amsterdamer Vertrages das Gender Mainstreaming, das zur Diskussion gestellt oder als Training durchgeführt wird. In diesem Zusammenhang treten auch inhaltlich ausgewiesene Vertreter/innen der Geschlechterforschung mit Expertisen auf.

Als Ergebnis der umfassenderen Prüfung von Gender-Bildungsangeboten kann ich nicht nur die neue, wenn auch punktuelle Aufmerksamkeit für Gender-Fragen hervorheben, sondern auch auf einige wenige Einrichtungen verweisen, die schon seit Jahren ein geschlechterdemokratisch ausgerichtetes Angebot ausweisen<sup>12</sup>.

Als kontrastive Sonderfälle, welche die Kategorienstruktur in ihrer Stimmigkeit unterstreichen, sind ebenfalls einzelne Angebote zu erkennen. So lädt beispielsweise eine Frauenbildungseinrichtung zur Reihe „Tanz

---

12 Das gilt etwa für die Heimvolkshochschule Frille, für einzelne Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung, für die Volkshochschule Mainz, die für diese Arbeit bereits 1999 vom DIE mit dem „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ ausgezeichnet wurde.

und Gender Studies“ und zum Dokumentarfilm „Dance the Gender“ ein oder schreibt einen Kurs „Gender und Globalisierung“ aus. Die Thematik entfaltet sich hier zwischen körperbezogener Kreativität und politischem Anspruch.

Als Merkmal aus dieser Kontroll-Sichtung bleibt festzuhalten: Veranstaltungen zum Thema „Gender“ – vom Kongress bis zum Seminar – gehören nicht zur Tagesordnung in der Erwachsenenbildung. Sie haben Pilot- oder Projektcharakter und werden entsprechend aufwändig konzipiert und inszeniert.

### **2.2.9 Interpretatives Vorgehen**

Heuristische Interpretationen von Texten oder Textsegmenten werden plausibler und erst dann im wissenschaftlichen Sinn reflexiv, wenn sie ihr Material begrifflich fassen (vgl. Merten 1983, Atteslander 1993, Lamnek 1995, Bohnsack 2000), indem sie Klassifikationen oder Typen mit zusätzlichen explorativen Funktionen bilden (Ullrich 1999). Da im Fall der Programmanalyse nicht intendiert ist, ein Feld mit all seinen Merkmalsausprägungen zu veranschaulichen, profilieren ich statt dessen einzelne Muster heraus. Im Unterschied zu einer Typologie sind sie durch das synchrone Sequenzieren stärker an den Ausschnitt und den Moment gebunden. Sie gehen auf die erschlossenen Kategorien und die darunter subsumierten Textsegmente zurück, nehmen auf einer höheren Abstraktionsstufe aber eine andere Gestalt an. Dies geschieht im Interesse des Brückenschlags zur theoriehaltigen Diskussion. Aus dem gleichen Grund kehre ich auch die Reihenfolge der vorgefundenen Kategorien um, auf deren Grundlage ich die Abstraktion vornehme. In dieser Folgerichtung ergibt sich eine ansteigende Linie der Brisanz für den geschlechtertheoretischen Hintergrund. Den einzelnen Mustern stelle ich zum Zweck der Transparenz und des Nachvollzugs jeweils ein Exempel aus der Recherche zur Seite. Interpretativ vollziehe ich auf diese Weise den Übergang vom „Was“ zum „Wie“ (vgl. Bohnsack 2000).

Bereits die Programmrecherche legt offen, dass Genderrelevantes zwischen Frauen und Männern als Thema von der Bildungspraxis aufgegriffen wird. Allerdings wirken die Angebote im untersuchten diskursiven Fragment erst einmal wie tastende Versuche, deren Probieerbewegung ich detaillierter betrachten will. Sie sagen dann etwas darüber aus, wie die professionelle Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung das Ge-

schlechterverhältnis und seine Veränderbarkeit deuten. Zu diesem Forschungszweck bezeichne ich die Angebote in ihrer jeweiligen Charakteristik und stelle sie einander gegenüber, so dass der Stand an Lernmöglichkeiten für Frauen und Männer miteinander verglichen werden kann und sich ein Gesamtbild ergibt. Das heißt für mein analytisches Ziel führe ich mit diesem Schritt Ausschreibungstexte zusammen, die im Bildungsprogramm verstreut aufzufinden sind. Ich ordne sie interpretativ Gender-Deutungsmustern zu und stelle alle Muster vor, die ich in der repräsentativen Stichprobe auffinde:

- Frauen und Männer im traditionellen Ergänzungsverhältnis,
- Frauen und Männer als passagere Zielgruppe,
- Männliche Subjektivität in privaten Sphären,
- Weibliche Kompetenz in Sphären der Öffentlichkeit,
- Frauen und Männer zwischen Differenz und Dialog.

Was als traditionell im Angebot gekennzeichnet wird, geht auf die untersuchungsleitende Formel „Dichotome Gender-Relationen“ zurück. Mit dem Begriff des „passageren“ (= „vorübergehenden“) will ich ausdrücken, dass Frauen und Männer mit dem Kursangebot zwar direkt angesprochen werden, im Angebotstext selbst aber keinerlei Hinweise auf Geschlechterfragen enthalten sind. Es ist also nichts Genderkonzeptuelles abzulesen, sondern lediglich der kurzfristige Versuch, einem Trend zu folgen und sich oberflächlich auf zwei Geschlechter auszurichten, weil beispielsweise die Ratgeberliteratur dazu animiert. Mit männlichen Wegen ins Private und weiblichen Wegen ins Öffentliche wird die übliche Trennung zwischen Beidem in Frauen- und Männerwelten aufgegriffen. Mit der Frage nach Dialogen wird abschließend Ausschau danach gehalten, inwieweit das Geschlechterverhältnis explizit zum Mittelpunkt geschlechtsheterogenen Lernens wird – sei es verständnisvoll oder streitbar.

### **2.2.10 Befunde: Gender-Muster**

Mit meiner Programmanalyse arbeite ich heraus, welche Genderkonstrukte in einem exemplarischen Fragment des Interdiskurses der Erwachsenenbildung vorliegen. Für deren Interpretation ist bereits mit der Formel „Dichotome Gender-Relationen“ (siehe Kapitel 2.1.1) eine Orientierungslinie gezogen. Die Abspaltung des Weiblichen (Nicht-A) vom Männlichen (A) übernimmt in dieser Formel eine zentrale Funktion; sie sorgt in plakativer Form für eine spezifische Differenz zwischen Frauen

und Männern. Der Differenzbegriff wird deshalb zum tieferen Verständnis durch eine theoretische Position zusätzlich kurz beleuchtet.

### **Zwischenblende: Geschlechterdifferenz**

Das spannungsreiche Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz der Geschlechter ist Gegenstand der Geschlechterforschung. Diese Forschung behandelt die entscheidenden Aspekte von gleichem Recht und gleicher gesellschaftlicher Berechtigung auch bei unterschiedlichen geschlechtlichen Identitäten und sozialen Lebensumständen. Ob solche Differenz im Interesse von Gleichheit zu verbalisieren oder zu dethematisieren ist, bleibt dabei offen. Besonders deutlich spiegelt sich das im Kontext feministischer politischer Theorie und Rechtsphilosophie wider. Nagl-Docekal fasst aktuelle Debatten zum Begriffspaar „Gleichheit und Differenz“ entsprechend zusammen: „Ist es, um Gerechtigkeit zu befördern nötig, von Unterschieden zwischen den Geschlechtern zu abstrahieren, oder, im Gegenteil, auf die besondere Lage von Frauen einzugehen?“ (Nagl-Docekal 1996, S. 15). Wichtiger als eine gültige Antwort scheint hier vorerst die Erkenntnis zu sein, dass sich hinter beiden Varianten „gleich wie Männer“ (= ohne besonderen Bezug auf die Situation von Frauen) und „anders als Männer“ (= mit gezielter Frauenförderung) ein dualistisches Denken von Differenz verbirgt. Dies gilt, weil – auch in der Rechtsprechung – eine männlichkeitstypische Norm wirkt, an der Frauen gemessen werden. Differenz wird dann zum prekären machtpolitischen und von vornherein herrschaftslastigen Programm, das Frauen in keiner Weise gerecht werden kann: Entweder wird ihr „Anderssein“ vom männlichen Standpunkt interessegeleitet bestimmt oder es verschwindet unberücksichtigt im männlichen Normendekret. Geschlechtsneutralität hingegen zwingt Frauen im paradoxen Fall dazu, sich erst einmal männlichen Lebensmustern anzupassen, um Gleichbehandlung ver- bzw. erlangen zu können (vgl. Nagl-Docekal 1996, S. 17). Das Dilemma des Differenzpostulats ist analytisch herausgearbeitet und wird pointiert beschrieben:

*„Was so verheimlicht wird, ist die substantielle Weise, wie der Mann zum Maß aller Dinge geworden ist. Unter der Rubrik der Gleichheit werden Frauen gemäß der Übereinstimmung mit dem Mann gemessen, ihre Gleichheit wird nach der Nähe zu seinem*

*Maß beurteilt. Unter der Rubrik der Differenz werden Frauen entsprechend ihrem Mangel an Übereinstimmung mit dem Mann gemessen, ihr Frausein entsprechend ihrer Entfernung von seinem Maß beurteilt. Geschlechtsneutralität ist der männliche Standard. Die spezielle Schutznorm ist der weibliche Standard. Maskulinität oder Männlichkeit ist für beide der Bezugspunkt“ (MacKinnon 1996, S. 148).*

MacKinnon trifft ihre Feststellung für das amerikanische Rechtssystem, durchleuchtet mit diesem Ausgangspunkt aber in genereller Weise die kulturelle Komposition von Gender Diversity. Sie zeigt auf, inwiefern sich Neutralisieren oder Tabuisieren von Geschlechtsunterschieden im Allgemeinen und das Einrichten von geschützten Zonen für Frauen im Besonderen mit diskriminierenden Effekten wechselseitig verstärken können. Ihr Hinweis, nach dem vorherrschende Maßstäbe durch diese Konstellation unangetastet bleiben und um so nachhaltiger wirken, je verdeckter sie sind, kann Analysen eine dezidierte Richtung geben. Beispielsweise wird aus der Rezeption des Ansatzes von MacKinnon für die Gesetzgebung der Schluss gezogen, Gefährdungen und Bedürftigkeiten nicht lediglich im Fall von Frauen zu unterstellen, sondern sie gleichfalls für Männer vorauszusetzen, so dass die Sichtweisen beider Geschlechter artikuliert werden müssen. Ungerechtigkeit entsteht in dieser Lesart dann, wenn eine Seite – die männliche – durch Schweigen ihren dominanten Status stabilisiert, während nur die weibliche Seite zum Reden und Einklagen von Rechten gezwungen ist (vgl. Nagl-Docekal 1996, S. 18). Die geschlechterpolitische Reichweite dieser theoretischen Einsicht geht weit über rechtsphilosophische Grenzen hinaus. Im ähnlichen Sinn argumentiert etwa Judith Lorber in ihrem Plädoyer „Using Gender to undo gender“ (Lorber 2000). Sie verlangt Männern und der Männerforschung ihren Pflichtanteil ab bei der Entzifferung der Ungleichheitsstruktur, wie sie sich hinter und unter formalen Gleichstellungsregularien und der sozialen Anordnung der Geschlechterdifferenz ungebrochen verbirgt. Lässt man sich auf solche Ausführungen ein, die ihre aktuelle Erklärungskraft auf jeder gesellschaftlichen Ebene unter Beweis stellen können, so besteht das Problem nicht im Neutralisieren an sich und einem Differenzieren zwischen Frauen und Männern, sondern im mehr oder minder immanenten zweiwertigen Maßstab, der sich dahinter verbirgt: „Die gesellschaftliche Organisation dieser Praxen innerhalb

einer patriarchalen Geschlechterordnung konstituiert Differenz als Dominanz, als unvermeidlich hierarchisch“ (Connell 1999, S. 254). Das erfordert, um es anders zu formulieren, Geschlechtsneutralität und Geschlechterdifferenz gezielt zu betrachten und solange nach ihrem Konstruktionsgehalt kritisch zu befragen, wie Zweiwertigkeit als Grundsatz installiert ist. Gelingen kann dies, wenn der Zusammenhang zwischen Geschlechtsneutralität, Geschlechterdifferenz und der Hierarchie zwischen den Geschlechtern nachdrücklich im Auge behalten wird (vgl. Teubner/Wetterer 1999).

Für die Gender-Muster, die aus dem Bildungsprogramm analytisch gewonnen werden konnten, trifft das Phänomen geschlechtlichen Neutralisierens nicht zu, denn das Geschlechterverhältnis ist ihr ausgewiesener Gegenstand. Den Spuren von Geschlechtsneutralität ist statt dessen im übrigen Programm oder in anderen Dimensionen von Erwachsenenbildung nachzuforschen (vgl. Kapitel 3 und 4). Dagegen bewegen sich alle Produkte meiner Gender-Programmanalyse zwischen Geschlechterdifferenz und Hierarchie. Sie zeichnen sowohl Stereotypen der traditionell und komplementär ausgerichteten Geschlechterbeziehung als auch Übergangskonfigurationen nach. So nehmen sie einen sozialen Entwicklungsstand als Lernanlass auf, „der verschiedene Geschlechterverhältnisse gleichzeitig nebeneinander bestehen und ‚miteinander streiten‘ läßt“ (Metz-Göckel, 1991, S. 353). Dem „Reißverschluss-Prinzip“ der traditionellen Geschlechterkodierung sind sie in ihren Akzentuierungen näher oder ferner, lösen es aber – wie die nächsten Interpretationsschritte offen legen – auf der Ebene der Entwicklung von Bildungsangeboten nicht auf.

### ***Muster 1: Frauen und Männer im traditionellen Ergänzungsverhältnis***

Die beiden Angebotsbeispiele dieses Gender-Musters sprechen fast von selbst, wenn sie gegeneinander gehalten werden: Der schwachen Frau entspricht der starke Mann, ihre Rollencharakteristik ist klar voneinander getrennt. Zu den Ausschreibungen im Einzelnen:

Beispiel Angebotstext für Frauen

**„Stärkung des Selbstvertrauens und ‚Nein‘ sagen**

*Frauen können sich gut um andere Menschen kümmern, sich in sie hineinversetzen und deren Wünsche und Bedürfnisse erspüren, was zweifellos eine große Stärke ist. Damit sie diese Stärke erleben können, brauchen sie auch die Fähigkeit sich abzugrenzen und „Nein“ sagen zu können. Doch gerade das „Nein“ sagen fällt vielen Frauen oft schwer. Ein Grund hierfür ist häufig ihr mangelndes Selbstvertrauen.*

*Wie wir über uns denken, bestimmt unser Selbstwertgefühl und damit unser Selbstbewusstsein. Je geringer unser Selbstvertrauen ist, desto weniger können wir überzeugend und selbstsicher auftreten. Die Zielsetzung des Seminars besteht darin, gestärkt und kompetent persönliche und berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Dabei werden verschiedene kreative Methoden den Lernprozeß unterstützen.*

*Leitung: Christel X<sup>13</sup>*

Frauen wird bereits in der Überschrift ein Mangel attestiert, um dann im weiteren Text Abhilfe zu offerieren. Dieser Zugang zu Adressat/inn/en über Defizitprämissen ist einer der inhärenten Maximen erwachsenenpädagogischer Tätigkeit. Dem entspricht es, aktiv zu werden, wenn Wissens-, Reflexions- oder Handlungsdefizite durch Bildung ausgeglichen werden können. Die Konstruktion zu Lasten von Frauen tritt in dem Augenblick in Kraft, wo ein Mangel an gesellschaftlichen Möglichkeiten zur Charaktereigenschaft und darüber hinaus zum geschlechtsspezifischen Wesensmerkmal umgedeutet wird.

Zwar stellt der Angebotstext zu Beginn positive Merkmale „der Frau“ heraus. Es sind die kommunikativen und fürsorglichen sozialen Seiten, die üblicherweise dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben werden. Rasch verkehrt sich aber der „anwärmende“ Einstieg ins Gegenteil, wenn das Betonen von Stärken in ein Schwächesyndrom mündet, der Unfähigkeit „Nein“ zu sagen und dem Mangel an Selbstvertrauen. Um das, was als Stigma abschreckend wirken kann, abzumildern, wird im weite-

<sup>13</sup> Die Vornamen der Kursleiter/innen sind fingiert.

ren Text die solidarische Form des „Wir“ gewählt. Mit diesem rhetorischen Mittel reiht sich die Kursleiterin als Authentische in die Reihe der Unfähigen ein, indem sie zu erkennen gibt, aus eigenem Erleben zu wissen, wovon sie spricht. Aus der Fremdzuschreibung wird im Interesse der Glaubwürdigkeit Selbstzuschreibung. Der „Wir“-Gestus entfällt anschließend sofort wieder, wenn der Vorsprung der Kursleiterin zum Tragen kommt. Denn sie ist gleichzeitig die Person, die – nun wiederum im distanzierteren Stil des Bildungsangebots – verspricht, problemlösende Methoden einsetzen zu können. Die anfangs akzentuierten Stärken von Frauen tauchen nicht wieder auf. Sie werden nivelliert, indem neue in den Vordergrund rücken: „gestärkt und kompetent persönliche und berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können“.

➔ *Elemente des Gender-Musters*: Das Frauenbild in diesem Textsegment attestiert Unvollkommenheiten vor dem Hintergrund eines imaginierten Fähigkeitsprofils, das nicht ausgewiesen wird. Frauen können sich nicht abgrenzen, nicht „Nein“ sagen, ihnen mangelt es an Selbstvertrauen, an Selbstbewusstsein, an überzeugendem und selbstsicherem Auftreten. Da ein männlichkeitstypischer Kompetenz-Maßstab angelegt wird, werden selbst ihre Stärken zu Schwächen gemacht.

Augenfällig ist vor allem das Essenzialisieren, welches mit dem Bildungsangebot einhergeht. Ursache und Wirkung verkehren sich, wenn Frauen qua Geschlecht mangelndes Selbstvertrauen attestiert wird, als sei es – wenn überhaupt – angeboren und nicht zwangsläufig erworben oder erzeugt. Bourdieu unterstreicht im Hinblick darauf die „symbolische Effizienz des *negativen Vorurteils*“, das auf dem Wege selbsterfüllender Prophezeiung zur „Institution von zwei unterschiedlichen ‚Naturen‘“ führt: Frauen- und Männernaturen (Bourdieu 1997, S. 163). Das Bildungsangebot ist ein Beispiel dafür, wie kulturell kursierende Negativkennzeichen aufgegriffen und als Vorurteil vertieft werden. Autor/inn/en solcher Ausschreibungstexte sind in der Bildungspraxis die professionell Planenden. Es kann durchaus angenommen werden, dass in diesem Fall eine Textskizze der Kursleiterin zugrunde liegt. Im Ergebnis werden Negativzeichnungen pauschal auf Frauen bezogen, ohne auf gesellschaftliche Umstände einzugehen, die Frauen am Entfalten anderer Fähigkeiten hindern. Zusätzlich bestätigen selbst die positiv konnotierten Eigenschaften das traditionell eingerichtete Frauenbild; und auch hier sind im Konstruktionsmuster keinerlei Hinweise auf geschlechtstypische Sozialisati-

on und Arbeitsteilung enthalten. Der Maßstab, nach dem sich entscheidet, wann Selbstbewusstsein gegeben ist und wann nicht, schimmert lediglich durch, steht aber nicht zur Diskussion.

Ein vergleichbares Muster enthält eine Reihe anderer Bildungsangebote. Bekannt dafür sind Rhetorikkurse für Frauen (vgl. Venth 2002), die Kompensation für fehlende Sprachgewandtheit im öffentlichen Ambiente versprechen. Ebenfalls von einer Defizithypothese ausgehend knüpfen sie an Kolportiertes über unzureichendes weibliches Sprechverhalten an und suggerieren auf erwachsenenpädagogischen Wegen, dass der gedutete Mangel auf allgemein geteiltem Wissen beruht (vgl. Nolda 1998, S. 214). Was dabei unterbleibt, ist unter anderem der kritische und offensive Bezug zu männlichen Redestilen, unterliegt doch hier männliche Kompetenz als verdeckte Vergleichsfolie für weibliche Inkompetenz beim öffentlichen Auftritt. Beides wird ohne Widerspruch als gültige Realität gesetzt und bietet ein weiteres Beispiel für die schweigende Übernahme der zweiwertigen Differenzierungslogik zwischen den Geschlechtern. Welche Bewegung könnte in solches Lernen kommen, wenn Kompetenzdefizite des Mannes zur Diskussion stünden: „Den Männern fehlt vor allem Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, analytische Kompetenz und Reflexionskompetenz [...] Männer stellen selten Fragen und hören selten zu, sie fallen häufiger ins Wort, nehmen seltener Bezug, reden häufiger darüber hinweg, lassen sich seltener ein, knüpfen meist nur punktuell an und beschwichtigen herablassend“ (Nuissl 1992, S. 13).

Beispiel Angebotstext für Männer

**„Waldspiel für Männer**

*Ein Spiel, nachts im Wald mit Rätseln, Jagen, Kämpfen und Spaß  
Jakob X und Andreas Y, beide Dipl. Sozialpädagogen*

*Wer erinnert sich nicht an Geländespiele im Ferienlager oder an  
Nächte am Lagerfeuer?*

*Das Waldspiel für Männer kann dich zurückversetzen in deine Ju-  
gend, du kannst aber auch den Mann in dir spüren und mal wieder  
wild sein.*

*In Kleingruppen gilt es, nachts im Wald versteckte Aufgaben zu fin-  
den und zu lösen. Gleichzeitig muß Mann sich gegen die anderen*

*der Gruppe behaupten, um am Ende als Sieger am Lagerfeuer zu sitzen.*

*Wir haben ein Spiel entwickelt, das speziell für erwachsenen Männer ausgelegt ist und einen Bogen spannt zwischen jugendlicher Abenteuerlust und männlichem Intellekt. Konkrete Anlässe und Themen können dabei einbezogen werden. Wage die Herausforderung und lass dich ein auf deine Instinkte und Fähigkeiten und du wirst viel Spaß haben.*

*Für Männer – einfach so – aber auch für Männer in Gruppen wie Skatrunden, Kegelclubs, Vereinsvorstände ...*

*Witterungsgerechte Kleidung (wir spielen bei jedem Wetter!), feste Schuhe, Taschenlampe, Rucksack und sonstige nützliche Dinge, die man nachts im Wald gebrauchen kann.“*

Auch das Angebot für Männer ist von kompensatorischer Art. Es lockt den Jungen im Mann zum Spiel und spricht die spätpubertäre Abenteuerlust an. Im Kontrast zum vorhergehenden Beispiel zwingt aber nicht der Mangel des Mannes zum Lernen, sondern ein Mangel an Möglichkeiten. Für männliche Selbstbehauptung wird ein zusätzlicher Rahmen geschaffen, den die Berufswelt und der soziale Alltag heute nicht bieten.

➡ *Elemente des Gender-Musters:* Rund um das „Waldspiel“ ranken sich in diesem Text Klischees jener Typik, die das traditionelle Männerbild füllen und die von der kritischen Männerforschung längst konterkariert sind: „Lebe wild und gefährlich“ (Connell 1999, S. 117) oder „wo läßt sich mehr beweisen, wie leistungsfähig der Mann ist, als dort, wo er sich in Abenteuern behauptet“ (Nuissl 1993, S. 11). Hier werden mythopoeische Männersehnsüchte belebt und bedrohte Männlichkeiten auf die Probe gestellt.

Ganz im Duktus meiner analytischen Leitlinie, der Formel „Dichotome Gender-Relationen“, finden die Rituale der Vergewisserung in einer geschlechtshomogenen Gruppe statt, von Mann zu Mann soll Stärke konkurrierend erkämpft werden, damit ein Sieger auf dem Platz bleibt. Es passt ins Bild, wenn als Adressaten „Männer in Gruppen“ und mit „Skatrunden, Kegelclubs und Vereinsvorständen“ die üblichen männerbündli-

schen Enklaven angesprochen werden. Die beiden Sozialpädagogen, die zu diesem Spiel einladen, stimmen bereits mit der Kursankündigung auf kommende Mutproben ein („wir spielen bei jedem Wetter!“). Sie appellieren mit Nachdruck – und deshalb in direkter Anrede – an *vorhandene* Instinkte und Fähigkeiten. Solche Fähigkeiten müssen also nicht zusätzlich erworben, sondern nur freigesetzt werden. Auch in diesem Gender-Muster wird der Mann pauschal über seine Geschlechtszugehörigkeit charakterisiert. Er taucht aber nicht als Mängelwesen auf, sondern scheint lediglich daran gehindert, seinen natürlichen Anlagen freien Lauf zu lassen. Die Biologismen doppelten sich noch, wenn die wilde Natur des Mannes in der Begegnung mit freier Natur, dem Wald, zurück erobert werden soll. Der Rekurs auf den männlichen Intellekt scheint in diesem Beispiel lediglich der Tatsache geschuldet zu sein, dass erwachsene Männer animiert werden sollen.

Spuren dieses Musters, die weit entfernt von kritischer Männerbildung sind, finden sich auch in speziellen Gesprächskreisen, die allerdings eher Männersolidarität als Konkurrenz aufrufen. Sie dienen ebenfalls dazu, beschädigter Männlichkeit zu neuem Durchbruch zu verhelfen. Wodurch der Schaden entsteht, bleibt ungesagt, aber der Wille zur Reparatur des gefährdeten Maßstabes „traditionelle, starke und leistungsfähige Männlichkeit“ ist offensichtlich. Da er auf Autonomie basiert, wird jeder Bezug zum anderen Geschlecht vermieden. Das heißt die Differenz entsteht über Ausgrenzung, durch das Tabu von Gegengeschlechtlichkeit und die Affirmation in eigenen Reihen. Da das bipolare Prinzip ein Aus-tarieren schwankender Geschlechter-Balance nur in einfacher Schematik erlaubt, wird versucht, männliche Stärke mit mehr Emphase zu behaupten, sobald weibliche Schwäche nicht mehr selbstverständlich funktioniert: „Sie [...] machen noch ein paar wildere Sprüche oder lassen noch drohender die Muskeln spielen“ (Hollstein 2000, S. 15).

Die Form dieses Bildungsangebotes mag streckenweise obsolet geworden sein, denn „der moderne Eroberer kämpft sich nicht mehr mit Mut, Kraft und Erfindungsgeist durch Sturm und Eis zum unentdeckten Pol“ (Hollstein 1989, S. 15). Dennoch bleibt das Gender-Muster in der Bildungspraxis aktuell. Es taucht mit alten Zielsetzungen in neuen Varianten der Fortbildung für den berufstätigen Mann wieder auf – überall dort, wo in Seminaren für das Management und die Schulung von Führungskräften Outdoor-Trainings angesetzt werden und männlichen Mut im Free

Climbing oder ähnlichen modernen Abenteuerspielen herausfordern. Solche Re-Vitalisierungen sind der kritischen Männerforschung kaum zu entnehmen, wenn sie vor allem daran geht, mit Empathie multiple Männlichkeiten empirisch ans Licht zu bringen, um so der herrschaftssichernden Norm der *einen* Männlichkeit entgegenzuwirken. Von der Praxis der Erwachsenenbildung wie von der Wissenschaft „vom Mann“ muss deshalb mehr Achtsamkeit für Beharrliches in wechselnden Gewändern verlangt werden, denn: „in vielen ‚modernen‘ Verhaltensweisen ist die tradierte Norm von Männlichkeit enthalten und plurale ‚Lebensstile‘ sind möglicherweise nur mit alten Herrschaftsmechanismen im allgemeinen Ästhetisierungsschub aufgedampft“ (Nuisl 1993, S. 8).

### **Muster 2: Frauen und Männer als passagere Zielgruppe**

Angebotsbeispiel

#### **„Optimieren Sie Ihren persönlichen Auftritt**

*Unser äußeres Erscheinungsbild sendet dem Gegenüber (blitzschnell) Signale über unsere Persönlichkeit. Wie bewußt gestalten Sie die Signale, die Sie mit Ihrem persönlichen Auftritt senden? Inwieweit entspricht Ihr Auftreten Ihrer persönlichen Kompetenz und spiegelt diese wieder? Welche Regeln gelten im Geschäftsleben und wie gehen Sie damit um?*

*In der Veranstaltung wollen wir Gestaltungselemente des persönlichen Erscheinungsbildes und deren bewußten Einsatz besprechen. Wir stellen die Do's and Dont's im formellen Auftritt vor. Ein Schwerpunkt sind dabei die Fragen und Anliegen der TeilnehmerInnen zu ihrem Auftreten im beruflichen Umfeld.*

*Theoretischer Teil*

*Für Frauen und Männer gemeinsam*

*Katrin X und Renate Y*

*Seminar für Frauen*

*Renate Y*

*Seminar für Männer*

*Katrin X“*

Dem Angebotsbeispiel ist nichts zu entnehmen, was über die Anpassung an berufsgerechte Kleiderordnungen hinausginge. Allenfalls könnte der Hosenanzug als Signal weiblichen Aufbruchs in den Beruf und die Krawatte als Symbol gelungener Männlichkeit zur Debatte stehen. Daraus ließen sich tatsächlich aufschlussreiche Lernimpulse gewinnen, denn im Wandel der äußeren Aufmachung drückt sich erhebliche soziale Phantasie im Umgang mit Geschlechterdifferenzen aus. Das vorgestellte ebenso wie die übrigen Textbeispiele verbieten es aber, mehr herauszudeuten, als in ihnen enthalten ist. Bildungsangebote unter dieser Kategorie der Recherche reichen nicht über den Zeitpunkt des Erfassens im Jahr 2001 hinaus. Eine Kontroll-Sichtung in den Folgejahren erbrachte keine Belegstellen mehr. Somit bleibt ihre Gender-Relevanz im Dunkeln und lässt sich aufgrund des empirischen Materials nicht weiter klären.

### **Muster 3: Männliche Identität in privaten Sphären**

Angebotsbeispiel

**„Wann ist ein Mann ein Mann?“**

*Wochenendkurse für Männer*

*In den letzten Jahrzehnten ist das Männerbild in Deutschland mächtig aus den Fugen geraten. Es existieren zutiefst widersprüchliche Entwürfe. Aber wir sind nicht nur das, was uns bewusst wird. In unseren Ursprungsfamilien sind wir geprägt worden. Und diese Prägung sitzt in jeder Faser unseres Körpers und beeinflusst unser Verhalten, manchmal sogar so, dass es unseren Einstellungen zu widersprechen scheint. Wie viel Gefühl darf ein Mann zeigen? Wie hart sollte er sein? Wie geht „Mann“ mit Gewalt um? Und viele Fragen mehr werfen ein Schlaglicht auf die Frage: „Wann ist ein Mann ein Mann?“ Das Wochenende möchte innere und äußere Bilder deutlich und damit zugänglicher machen. Methodische Wege sind Körperübungen, Rollenspiele, Gespräch u. a.*

*Martin X“*

Über Gesprächskreise hinaus, die bedrohte Männer/Männlichkeit lediglich erahnen lassen, wird in der Recherche ein anderer Typus sichtbar, der die Geschlechterdifferenz benennt und die Veränderung von Frauen als auslösendes Moment für männliche Krisen ins Zentrum stellt. Der

geschlechtstypische Autonomie-Gestus weicht zumindest auf sprachlicher Ebene dem ausdrücklichen Verweis auf das aktive andere Geschlecht, das die gewohnte Symbiose aufkündigt. Im ausgewählten Angebotsbeispiel wird der gesellschaftliche oder soziale Druck auf Männer zum Anlass genommen, um nach Möglichkeiten der Veränderung des Männerbildes zu fragen. Die Wochenendveranstaltung ist nur für Männer ausgeschrieben und wird von einem Mann geleitet, man verbleibt also im geschlechtshomogenen Zirkel.

☛ *Elemente des Gender-Musters:* Die Frage danach, „wann Mann ein Mann ist“<sup>14</sup>, drängt sich Männern auf. Sie bleibt unbeantwortet und bringt erst einmal Ratlosigkeit ans Licht. Zahllose Publikationen springen als Ratgeber und mit teilweise dubiosen Therapieversprechen für den verunsicherten Mann in die Identitätslücke; die darstellenden Künste, von der Malerei und Musik über Fotos bis zu Filmen, klinken sich in die große Frage mit ein. Schäumt auch gegenwärtig die Welle nicht mehr ganz so hoch wie Ende der 1990er Jahre, so scheint sie doch noch nicht abgeebbt zu sein und fließt auch in die Erwachsenenbildung, dort eher in schmalen Bahnen statt als Mainstream. Der Grad an öffentlicher Aufmerksamkeit wird trotzdem so hoch eingeschätzt, dass sich Kursausschreibungen zum Teil mit Überschriften wie „Wir Männer ...!“<sup>15</sup> begnügen, um Lerninteresse zu wecken. Die Merkmale dieses Musters wirken sehr widersprüchlich. Männer sollen die Beziehung zu sich selbst wie zur Mit- und Umwelt verbessern. Gegensatzpaare wie Gefühle versus Härte und Gewalt, Konkurrenz und männerbündische Verbrüderung versus Solidarität und respektvolle Konfrontation drücken den Widerstreit zwischen unterschiedlichen Rollenauffassungen aus. Folgerichtig rückt die geschlechtsbewusste Selbstreflexion an die erste Stelle, um den Mann auf dem Pfad vom emotional verkümmerten Stereotyp zum Subjekt zu unterstützen und außer Stärken auch Schwächen sehen zu lernen. Dem veränderungsbereiten Mann bietet sich im Übrigen sehr pragmatische Hilfe für bislang verpönte häusliche Arbeiten an („Bitte bringen Sie einige Ihrer ‚Problemfälle‘ – Wäsche oder Kleidungsstücke – zum Üben mit“<sup>16</sup>).

---

14 Kursausschreibung der VHS Berlin-Mitte, Jahresprogramm September 2000 – August 2001.

15 Kursausschreibung der KVHS Waldeck-Frankenberg, Programm Frühjahr 2001.

16 Kursausschreibung der VHS Landkreis Rastatt, Programm Frühjahr 2001.

An solchen Differenzierungen des Männerbildes, welche die Angebotstexte aufgreifen, setzte männlichkeitskritische Geschlechterforschung bereits in den 1970er Jahren an und konzentriert sich bis in die Gegenwart darauf (vgl. Carrigan/Connell/Lee 1996). Einerseits erschließt sie den Zugewinn an Subjektivität und menschlichen Qualitäten, der sich in der Abkehr vom traditionellen Männerbild entwickeln kann (vgl. Hollstein 1999). Das Männlichkeitstypische wird in seiner schädigenden Konsequenz für den Mann als ganze Person genau und hartnäckig unter die Lupe genommen.

Andererseits vollzieht sich ein Sichtwechsel, der das Konstruktionsprinzip der Geschlechterdifferenz auch für das Männerbild nachweist und auf dieser Seite untersucht. Dieser Wechsel geht zurück auf empirische Studien, die divergente Modelle von Männlichkeit in unterscheidbaren sozialen Kontexten belegen. Diese Männlichkeitsmodelle sind ebenfalls auf einer hierarchisch abfallenden Werteskala angeordnet, ihre jeweiligen Eigenschaften werden durch „Hegemonie, Unterordnung, Komplizenschaft und Marginalisierung“ (Connell 1999, S. 97) fixiert. Mit einer Ausnahme sind es die gleichen Mittel, welche die Diskriminierung von Frauen zementieren. Doch macht Komplizenschaft die männliche Rangordnung zu einer gemeinsamen Sache, die zwar nicht reibungslos, aber einverständlich und schweigend hergestellt wird. Sie setzt sich aus Ritualen, Regelwerken und Schlagabtauschen zusammen, die esoterische Züge annehmen, den involvierten Männern aber bestens vertraut sind (vgl. Puchert/Höyng 1998).

Mit anderen Worten und kurz gefasst: Ein hegemoniales Modell von Männlichkeit unterdrückt nicht nur Frauen, sondern auch andere Männer, vor allem Männer anderer Rasse und Klasse; doch selbst diese profitieren von der „patriarchalen Dividende“. Die Hierarchisierung nimmt kein Ende: Auch in der Verschiedenartigkeit der Muster zur Unterdrückung von Männern und Frauen realisiert sie sich (vgl. Connell 1999). Solche theoretischen Einsichten belegen den ideologiekritischen Rückstand in den Bildungsangeboten. Sie weisen auf einen Reflexionstand in der Bildungspraxis hin, der defensiv männliche Verluste beklagt und zaghaft nach anderen Lebensqualitäten Ausschau hält. Es ist der gleiche Stand wie in der einschlägigen Literatur, den Müller – in Abgrenzung zu Connells „Der gemachte Mann“ – wie folgt ermittelt: Bei „großen Teilen der ‚Neuen Männerliteratur‘ haben wir es [...] mit einer nochmals er-

richteten Klagemauer des modernen Mannes zu tun, der durch die Frauenemanzipation in seiner ‚Identität‘ gefährdet und aus der Bahn geworfen wird“ (Müller 1999, S. 11).

Deutliche Ausnahmen davon finden sich in Bildungsangeboten für Männer, die dem Vatersein einen höheren Stellenwert geben wollen. Sie zeigen konkrete Erfahrungs- und Handlungs-Alternativen auf und geben Gelegenheit, andere Männlichkeit im *learning by doing* einzuüben (vgl. Richter/Verlinden 2000).

#### **Muster 4: Weibliche Kompetenz in Sphären der Öffentlichkeit**

Angebotsbeispiel

##### **„Arbeitsgemeinschaft Frauen und Stadtplanung**

*Immer noch ist Stadtplanung eine Domäne von Männern. Männliche Planungen sind häufig auf eine Orientierung außerhalb des Hauses und des Wohngebietes ausgerichtet. Die Belange von Frauen werden nicht ausreichend berücksichtigt und ihre Alltagserfahrungen finden in Planungen kaum eine Umsetzung. Das führt oft dazu, daß Wohnungen wenig familienfreundlich sind und den Ansprüchen von Frauen nicht gerecht werden.*

*Das Ziel der Arbeitsgemeinschaft Frauen und Stadtplanung ist unter anderem*

- *das Bewußtmachen,*
- *die Aufklärung,*
- *das Verändern,*
- *das Einmischen,*
- *die Sensibilisierung*
- *und das Miteinanderarbeiten,*

*um verstärkt Frauenaspekte in stadtplanerische Diskussion und Entscheidungen einzubringen. Frauen, die Spaß an dieser Arbeit haben, sind herzlich eingeladen, an dieser Arbeitsgemeinschaft teilzunehmen. Vorkenntnisse in der Stadtplanung sind nicht erforderlich.*  
*Ute X.“*

Die Angebote für Frauen unter diesem Gender-Muster stellen ein Gegenmoment zur oben dargestellten männlichen Suchbewegung dar: Während Männer private und persönliche Aspekte des Lebensalltags

genauer betrachten, gehen Frauen in die Öffentlichkeit. Die Texte beschreiben das Vordringen von Frauen in Männerdomänen als überfälligen Akt, während der Zugewinn für Männer in weiblichen Terrains eher beschworen wird. Auf den ersten Blick verkehren sich die Orientierungsrichtungen der Geschlechter diametral: Wo Männer sich der Innenwelt zuwenden, drängen Frauen nach außen. Bei näherem Hinsehen sind es in diesen Ausschreibungen aber die privat geprägten Anliegen und Alltagserfahrungen von Frauen, die auf männlich besetztem Boden zur Geltung kommen sollen, das heißt die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bleibt im Kern unangetastet. So ist im vorgestellten Angebotsbeispiel zur Stadtplanung die Rede von Ansprüchen der Frauen, Wohnungen familienfreundlicher zu gestalten, als sei dies ein frauenspezifisches Anliegen und läge nicht gleichermaßen im Fürsorge-Horizont von Männern, die in diesen Wohnungen schließlich ebenfalls mit Familie leben.

*Ø Elemente des Gender-Musters:* Der entscheidende Unterschied zum Bild der Frau „im traditionellen Ergänzungsverhältnis“ besteht darin, dass nicht Mangel, sondern Kompetenz unterstellt wird. Die vorhandenen, aber vernachlässigten Ansprüche, Lebensbedingungen und das Wissen von Frauen sollen zur Kenntnis gebracht werden, sei es im Hinblick auf Stadtplanung und familienfreundliches Wohnen, auf Gesetzeslücken im Steuerrecht, auf die unzureichende Altersversorgung oder auf Geldanlage und Existenzgründung. Lernen beinhaltet, überall dort, wo Frauen kein Gehör finden, aber betroffen sind, das eigene Know how ins Spiel bringen zu können. Das Defizit liegt bei diesem Muster in der sozial ungleichen Behandlung, nicht in der Person der Frau. In der Tendenz stellen allerdings alle Ausschreibungstexte die Erscheinungsformen von Öffentlichkeit nicht kritisch in Frage, sie wollen Frauen lediglich den Zutritt dazu ermöglichen. Zwar wird diejenige Maßregel im komplementären Geschlechterverhältnis angegriffen, die Frauen aus männlichem Herrschaftsgebiet ausgrenzt oder sie dort zum Schweigen bringen will, aber der hegemoniale Maßstab in Symbolen und Strukturen des öffentlichen Ambientes bleibt unangetastet.

### **Muster 5: Frauen und Männer zwischen Differenz und Dialog**

Angebotsbeispiel

**„Männer sind anders. Frauen auch.“**

Gebrauchsanweisung für den Umgang der Geschlechter

Gunnar X, Kommunikationstrainer

1 Wochenende“

Welche anderen Inhalte und Konfigurationen ergeben sich, wenn Frauen und Männer direkt miteinander sprechen, wenn sie von Geschlechts-person zu Geschlechtsperson aufeinander Bezug nehmen? Das vorgestellte Angebotsbeispiel für dieses Gender-Muster lässt keine Schlussfolgerung zu. Es sagt – wie in den Beispielen zuvor – etwas über die Deutungen des Autors/der Autorin des Textes aus sowie über die Lernanreize, welche gesendet werden; und diese sind äußerst knapp. Die Differenz zwischen den Geschlechtern steht im Vordergrund, aber diesmal werden Mann und Frau dem Anschein nach in gleicher Weise als Andersartige akzentuiert. Damit soll offensichtlich Neugier geweckt oder an einen schwelenden Redebedarf zwischen Mann und Frau angeschlossen werden, denn der Kursleiter weist sich zugleich als Kommunikationstrainer aus.

☛ *Elemente des Gender-Musters:* Der Rekurs auf das Geschlechterverhältnis erfolgt explizit. Männer und Frauen werden einander gegenüber gestellt. Das Lernziel besteht darin, mit- statt gegeneinander reden zu lernen. Konflikte zwischen Frauen und Männern, traditionelles Rollenverhalten und die männliche Dominanz in der herkömmlichen Rollenverteilung sind der Anlass. Ob das Zusammenspiel der binär verfestigten Geschlechterbeziehung tatsächlich verlassen und Differenz paritätisch ausgelegt werden soll, bleibt fraglich, wenn in einem der drei recherchierten Ankündigungstexte zu lesen ist „Warum Frauen und Männer doch nicht ganz gleich sind – und warum das auch gut so und wichtig ist. Entdecken wir die Frau und den Mann in uns!“<sup>17</sup>.

---

17 Kursausschreibung der VHS München, Programm Herbst 2000.

Den drei Ausschreibungs-Fundstücken kann unterstellt werden, dass sie – mit paartherapeutischen Anklängen – über das individuelle Partnerschaftsmodell in Zeiten der Geschlechterkrise nicht hinausgehen. Fragwürdig bleibt, ob dabei die Mechanismen der Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit zu Tage kommen oder die Produktionsweise von Geschlechtsunterschieden mit kritischer Intention offen gelegt wird. Ebenso bleibt unkenntlich, ob das konkrete Handeln zwischen Frauen und Männern mit abstrakteren sozialen Strukturen und geschlechtsignifikanten symbolischen Ordnungen abgeglichen wird: „einer ‚Kultur‘, die neben oder über den Niederungen des sozialen Lebens steht“ (Dölling/Krais 1997, S. 10). Nur dann wäre erreicht, dass Erwachsenenbildung sich selbst und ihre Adressat/inn/en nicht auf die Dimension rücksichtsvollerer, heterosexueller Kommunikationsformen zwischen Mann und Frau reduziert, denn „Das Geschlecht ist eine soziale Zuschreibung und ein komplexer und gleichzeitig kontextabhängiger sozialer Prozess, an dem viele Akteure und Institutionen beteiligt sind“ (Metz-Göckel 2000, S. 38).

### 2.3 Diskussion der Ergebnisse

---

Am Beispiel einer Programmanalyse aus dem Volkshochschul-Bereich kristallisierte ich Zug um Zug Gender-Muster heraus, die als aktuelle Botschaften an Lerninteressierte unterschiedlicher Geschlechtszugehörigkeit zu verstehen sind. Wie die Kontrollrecherchen in Programmen weiterer Bildungseinrichtungen ergaben, sind diese Muster zur empirischen Verallgemeinerung geeignet. Sie umgreifen auch die Typik dessen, was in anderen Trägerbereichen der Erwachsenenbildung aktuell auf der Tagesordnung der Bildungsangebote steht. Hervorstechende Ausnahmen bestätigen die Bewegung, die in bildungsspezifische Sichtweisen der Gender-Frage kommt. Ob und in welcher Weise in diesem Zusammenhang Muster von neuer Qualität entstehen, sollte zukünftig detailliert untersucht werden.

Statt über das Programm den Weg zu den Rezipient/inn/en weiter zu verfolgen oder das Lernen selbst zu beobachten<sup>18</sup>, wende ich im analysierten Fall die Bildungsbotschaft auf den Absender – das erwachsenen-

---

18 Eine neuere quantitative Erhebung aus Irland konnte keine bemerkenswerten Unterschiede in den Lernstilen von Frauen und Männern feststellen (vgl. King/O'Driscoll 2002).

pädagogische Feld – zurück und entfalte sie diskursanalytisch. Durch diesen Ansatz rückt das „Doing Gender“ (West/Zimmermann 1987) der Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt der Betrachtung, ich verstehe die Erwachsenenbildung als aktive Konstrukteurin. Zu einem solchen Perspektivwechsel regt die Geschlechterforschung an: „Es geht darum, nach dem ‚Wie‘, nach den Institutionalisierungen und den Praxen zu fragen, mittels derer und in denen Angehörige der beiden Genusgruppen in hierarchische Verhältnisse zu einander gebracht werden [...] Geschlecht‘ als ein Modus der Klassifizierung und der Konstruktion von vergeschlechtlichten sozialen Wirklichkeiten rückt ins Zentrum“ (Dörling 2001, S. 27). Meine Analyse ergibt, dass Bildungsangebote zur Geschlechterfrage trotz übergreifender gesellschaftlicher Reichweite nur partiell im Bildungsprogramm aufzufinden sind. Geschlechtsrelevante Momente fehlen in Kursankündigungen einiger Fach- oder Sachgebiete gänzlich. Beispielsweise ist Geschlechterdemokratie kein ausdrücklicher Gegenstand politischer Bildung. Das steht im Gegensatz zu den nachdrücklichen Hinweisen der Forschung, Geschlecht neben Klasse und Rasse als gesellschaftliche Querschnittskategorie zu begreifen.

Führe ich die analytisch gewonnenen Einblicke zum Gesamteindruck zusammen, so kann ich dennoch konstatieren: Ein Rekurs auf den sozialen Wandel im Geschlechterverhältnis findet durch die Bildungspraxis statt, dafür werden rollenspezifische Symbole und Synonyme aufgegriffen, reproduziert und transportiert. Was sich in den untersuchten Bildungsangeboten zum Geschlechtersetting niederschlägt, zeugt allerdings von erheblicher Ambivalenz und stimmt nicht mit dem gendertheoretischen Diskussionstand 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 Beziehung zwischen Mann und Frau. Mit der Analyse bringe ich Gender-Muster aus Bildungsprogrammen auf den Punkt und kennzeichne sie begrifflich. Durch Gegenüberstellung geben sie die Spielregeln preis, nach denen klischierte Geschlechterbilder mit Mitteln der Erwachsenenbildung noch immer so aufeinander zu konstruiert werden, dass sie sich wie beim Reißverschluss passend ineinander

verzahnen und ein stabiles Drittes aufbauen, das Geschlechterarrangement in traditioneller Manier. Initiativen zur De-Konstruktion der komplementär etablierten Geschlechterformel sind noch nicht zu entdecken. Qualitätvolle Erwachsenenbildung ist immer den Erkenntnissubjekten verpflichtet. Diese Eigenart verbietet es, aufklärendes Wissen zu indoktrinieren, verlangt aber keineswegs, hinter das Vermitteln des (ideologiekritischen Erkenntnisstandes zurückzutreten.

Dem steht gegenüber, dass Erwachsene längst selbst vom Wandel der Geschlechterkonstellationen erfasst sind und die Geschlechtsauffassungen mit den jeweiligen Rollen und Bildern in Frage stellen. Die reale Lebenspraxis erzeugt gegenwärtig nicht nur andere Genderproblematiken, sondern auch einen anderen Orientierungsbedarf, als ihn die Angebotspraxis widerspiegelt (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2004).

Binär codierte Geschlechterdifferenz im Lernangebot verhindert – so muss aus der Analyse gefolgert werden – gleichwertiges und multiples Differenzieren, neigt zur ontologischen Verhärtung und schließt mit Lernpotenzialen auch Lebenspotenziale aus. Wird geschlechtliche Differenz zudem – wie im Bildungsprogramm – nur en passant aufgegriffen, hinterlässt das unter dem Strich einen geschlechtsneutralisierenden Gesamteindruck. Der Hinweis, dass Gender kontinuierlich „gemacht“ wird, und zwar von allen (vgl. Lorber 1999), gilt nicht nur für die Lernenden, sondern in besonderem Maß für die Profession und ihre Wissenschaft. Hinter der „normalen“ Alltäglichkeit des Konstruierens scheinen die Konstrukteur/inn/e/n und Konstruktionsakte der Erwachsenenbildung allerdings streckenweise zu verschwinden: „Als Bestandteil des täglichen Lebens ist uns *gender* so vertraut, daß unsere Erwartungen, wie Frauen und Männer sich verhalten sollen, gewöhnlich erst bewußt durchbrochen werden müssen, damit wir überhaupt merken, wie *gender* produziert wird“ (Lorber 1999, S. 56). Dies hat auch für die Geschlechterkonstruktionen Gültigkeit, welche im Bildungsprogramm und durch Programmplanung entstehen. Meine Analyse verfolgt die Absicht, Geschlechtsneutralität aufzuheben. Sie trifft im Bildungsangebot auf ein bipolares Differenzmodell mit Geschlechtscharakteren, welche dieses Modell letztlich reifizieren. Geschlechterdemokratischer Fortschritt ist demnach nicht bereits erreicht, wenn die Neutralität durchbrochen wird, sie muss durch reichhaltigere Gender-Diversität (vgl. Teubner/Wetterer 1999; Bereswill 2003) ersetzt werden. Für die De-Konstruktion traditio-

neller Geschlechter-Relationen und -typiken biete ich mit dieser Programmanalyse Voraussetzungen an. Ich gehe dabei von der Überzeugung aus, dass Erwachsenenbildung ihren Teilnehmer/innen Reflexionsräume für mehr Gender-Diversity eröffnen kann. Gleichzeitig weise ich auf die Voraussetzung hin, den Gender-Produktionsprozessen auf die Spur zu kommen, die im eigenen professionellen Feld vor sich gehen und kritisch zu überprüfen, wie sie sich diskursiv niederschlagen.

### 3 Frauen, Männer und Gesundheit

---

Mit der Konzentration auf Gesundheit verlagere ich die forschende Aufmerksamkeit nicht nur auf ein inhaltlich bestimmtes Gebiet, sondern im weiteren Gang meiner Untersuchung auf einen speziellen Angebots- oder Fachbereich der Erwachsenenbildung, die Gesundheitsbildung. Die Analyse wechselt somit an einen anderen Ort, an dem im exemplarischen Zugriff weitere empirische Anhaltspunkte für Gender-Dimensionen im Interdiskurs Erwachsenenbildung erhoben werden sollen. Die Gesundheitsthematik verspricht besonders aufschlussreich für Geschlechterbilder und für Profile der Differenz zwischen den Geschlechtern zu sein. Gesundheit geht buchstäblich unter die Haut und kann ohne den Zusammenhang zwischen Körper, Seele und Sozialität nicht verstanden werden. Deshalb reichert sie Geschlechterkonstruktionen mit einer besonderen Plastizität an. Die Arbeitshypothese für dieses Kapitel verfolgt aus diesem Grund folgende Annahmen:

1. Mit dem Konnex von Gesundheit und Geschlecht lässt sich ein symbolhaltiger Verständnishorizont eröffnen, vor dem verstanden werden kann, dass die Gesundheitsbildung Frauen und Männer unterschiedlich betrifft.
2. Anschließend werden Reaktionen innerhalb der Erwachsenenbildung auf diesen Programmbereich geprüft, dann geben sie Aufschluss über geschlechtsspezifische Bewertungen der Gesundheitsbildung in diesem Feld.

Mit Herstellungsweisen und Eigenarten der Bilder von Frau und Mann – geschlechtertheoretisch unter den Vorzeichen von Gesundheit und Krankheit betrachtet – beginnt das Kapitel. Auf diesem Weg beschreibe ich zuerst den diskursiven Kontext des Untersuchungsgegenstandes auf kulturell überlieferter, symbolisch geprägter Ebene. Dieser Kontext wird verdichtet und scharf profiliert, um einen spezifischen Kontrast zwischen Geschlechter-Gesundheits-Imaginationen hervorzuheben. Erst dann ist es möglich zu prüfen, inwiefern eine solche Geschlechterkonstellation auf den Spezialdiskurs der Erwachsenenbildung einwirkt. Ein Rekurs auf die Geschichte der Gesundheitsbildung schließt sich an. Vor diesem Verständnishorizont präsentiere und untersuche ich ein erwachsenen-

bildungs-internes Urteil über den Programmbereich aus einem Diskursfragment. Mit der Analyse und Interpretation einer Veranstaltungs-Dokumentation als weiterem Diskursfragment endet das Kapitel. Diese Veranstaltung wurde mit dem Titel „Frauen, Männer und Gesundheit“ als „Qualitatives Experiment“ für professionelle Multiplikator/inn/en durchgeführt und ihr Ablauf für die Intentionen dieser Untersuchung schriftlich festgehalten.

## **Diskursstrang: Gesundheit und Geschlecht**

### **1. Schritt**

**Blickwinkel Gesundheit und Krankheit: die Frau**

**Blickwinkel Gesundheit und Krankheit: der Mann**

### **2. Schritt**

**Gesundheitsbildung: ihre Geschichte**

**Gesundheitsbildung: ihre fachöffentliche, genderimplizite Bewertung**

### **3. Schritt**

**Diskursfragment: Dokumentation „Frauen, Männer und Gesundheit“**

Mit dem neuen empirischen Ausschnitt in diesem Kapitel verändern sich auch die Gliederungslogik und das forschungsmethodische Prozedere. Auf diese Weise greife ich eine Anregung aus der Geschlechterforschung auf, widersprüchliche Wirklichkeiten durch den Wechsel von Analyse-Ebenen und -Methoden zum Vorschein zu bringen (vgl. Nickel 2001). Dementsprechend rückt nun im Szenenwechsel ein anderes Segment der Erwachsenenbildung nach vorn. Was die Kapitel 2 und 3 verbindet, ist der rote Faden des Forschungsinteresses, das nach zugrundeliegenden Gender-Texturen fragt. Aus der vorangehenden Programmanalyse nehme ich das zwischen Geschlechterforschung und Bildung changierende Spannungsverhältnis von

- Geschlechtsneutralität
- Geschlechterdifferenz
- Geschlechterhierarchie

(vgl. Zwischenblende in 2.2.10) wieder auf und rücke es – ebenso wie die Formel „Dichotome Gender-Relationen“ (vgl. 2.1.1) – erneut ins Zentrum.

## 3.1 Blickwinkel Gesundheit und Krankheit: Frau und Mann

### 3.1.1 Die Frau

Bei näherer Betrachtung wird das Gesundheits-/Krankheitsphänomen zum Schlüssel für Muster der Fabrikation eines Geschlechtsrollen-Korsetts, das Frauen im Laufe der Jahrzehnte übergestreift wurde (vgl. Venth 1999b). Claudia Honegger (1991, vgl. auch Hausen 1976) vollzieht auf der Grundlage historischen Quellenmaterials des 18. und 19. Jahrhunderts eindringlich nach, wie sich eine männliche Formation gegen die auftretende Unordnung im Geschlechterverhältnis zur Wehr setzte, welche die männliche Überlegenheit gefährdete: „Es gibt also gegen Ende des 18. Jahrhunderts so etwas wie eine genuine politische ‚Männerbewegung‘ mit dem Ziel, den Einfluß der Frauen und Damen auf Staat und Gesellschaft einzudämmen“ (Honegger 1991, S. 53). In den Umbrüchen dieser Zeit erfährt auch der Körper eine kulturelle Aufwertung, in deren Folge Anatomie und Anthropologie in einen naturwissenschaftlich begründeten Verbund treten, der die Philosophie des Menschen auf seine körperlichen Anlagen zurückführt (vgl. Honegger 1991, S. 110 und 117). Von dieser körperkundlich basierten Wissenschaft vom Menschen spaltet sich eine „weibliche Sonderanthropologie“ ab, als deren frühe und namhafte Wortführer Honegger Vertreter eines aufkeimenden Ärztestandes ausfindig machen kann – beispielsweise den Arzt Roussel: „Aus der Quelle der organischen Schwäche läßt Roussel auf Schule machende Weise die vorzüglichsten ‚Tugenden‘ des weiblichen Geschlechts sprudeln: Sanftmut, Anteilnahme, Mitleid, ‚Partikularismus‘. Selbst schwach und im Gefühl ihres Unvermögens wird sich die Frau mit allen Unglücklichen identifizieren und praktisch Linderung auch da zu schaffen versuchen, wo der Mann noch mit der Projektion langer Handlungsketten und/oder der Ausarbeitung moralischer Theorien beschäftigt ist“ (Honegger 1991, S. 148). Was Honegger aus zeitgeschichtlichen Funden erschließt, entwickelt sich in den folgenden Jahrzehnten und wirft Schatten bis in die Gegenwart: Die frauendominierte Heilkunde wird von einem medizinischen Expertentum verdrängt, das buchstäblich aus dem Frauenkörper heraus in biologistischer Manier einen weiblichen Geschlechtscharakter produziert. Mit einschlägigen Zitaten werden leitende Mentalitäten illustriert, die das männlichkeitstypische Wunschdenken jener Zeit ausdrücken, etwa: „Im Manne überwiegt der Geist, im Weibe das Gemüth. Jener erfreut sich an der Erzeugung der Gedanken, dieses an der geistigen Empfängniß der Empfindungen [...] Des Mannes

Sinn ist schaffend, des Weibes Sinn erhaltend und bewahrend. Das Wissen und die Idee leiten des Mannes Willen, in dem Handeln des Weibes siegt das Gefühl über die Erkenntnis“ (K. E. v. Baer 1824, zit. nach Honegger 1991, S. 210). Unter der Regie der Anthropologie – im engen Verbund mit der Medizin als Wissenschaft – nimmt die Tradition ihren Lauf, das Wesen der Frau durch Rückbezug auf die Natur zu bestimmen. Im Verhältnis zum Mann und einem allgemeinen Maßstab kann daraufhin die untergeordnete Stellung der Frau biologisch legitimiert werden.

Als medizinisch erhärtete Tatsache wird weibliche Minderwertigkeit nun so tief im kulturellen zeitgenössischen Allgemeingut verankert, dass sie selbst politische Gegner über nationale Grenzen hinweg in vergleichbaren diskriminierenden Äußerungen eint; zum Beispiel Napoleon I.: „Die Natur hat die Frauen dazu bestimmt, unsere Sklavinnen zu sein. Sie sind unser Eigentum [...] Die Frau ist dem Manne gegeben, auf daß sie Kinder gebäre...“, zum Beispiel Metternich: „Eine Frau mit dem Hirn eines Mannes macht mich krank“ (zitiert nach Groult 1996, S. 129 und 131). Kompensatorische Funktionen und Zweitrangigkeit verschmelzen in diesem Konstruktionsakt zum zähen Amalgam:

„Tatsächlich wurde an die weibliche Natur übertragen, was aus männlicher Sicht nicht zählte, die verleugneten Seiten männlicher Existenz gelangten durch Projektion in die weibliche [...] Das ins weibliche Geschlecht Abgespaltene blieb als ergänzendes Merkmal existenznotwendig, wirkte aber als Fremdgemachtes, Anderes immer bedrohlich und wurde deshalb im gleichen Atemzug abgewertet und beherrscht. Den gewaltsamen Trennungsakt zwischen den Geschlechtern und die **erzwungene** Andersartigkeit des Weiblichen kaschierte man: Geschlechtsneutralität dominierte als Prinzip und allgemeine Betrachtungsweise. Genauer gesagt wurden Charakteristika der männlichen Geschlechterrolle zur allgemein geltenden Richtschnur, das frauenspezifisch ‚Besondere‘ zum Abweichenden erklärt. Das andere Geschlecht, die Frauen verbannte man als Trägerinnen **der** Seiten, die das männliche Bewusstsein mühsam ausgegrenzt hatte und deshalb bleibend als identitätsbedrohend empfand, aus den öffentlichen, gesellschaftlich relevanten Kontexten und schob sie ins Private ab. Dort wurde ihnen als Aufgabe übertragen, für das aus der Balance geratende seelische männliche Wohl zu sorgen und psychische Wundpflaster bereitzuhalten“ (Venth 1999a, S. 222).

Der Sonderanthropologie „für das Weib“ folgt die Gynäkologie als systematisierte Frauenheilkunde, mit der „sich die Geburtshelfer und praktischen Ärzte im frühen 19. Jahrhundert ebenfalls mit Inbrunst des ganzen Weibes anzunehmen begannen“ (Honegger 1991, S. 204). Diese eigenartige Geschichte um die „Krankheit Frau“ (Fischer-Homberger 1984)

beziehungsweise „Die bevormundete Frau oder die Macht der Frauenärzte“ (Amendt 1985) gewinnt bis ins 20. Jahrhundert an Dynamik. Ihre Fakten sind von der Frauengesundheitsforschung zusammengetragen: „Frauen werden mehr Medikamente verschrieben als Männern. Die Medikalisierung von Frauenleiden setzt im Alter von 14–16 Jahren ein [...] Diese Tendenz, Frauen eher und mehr Medikamente zu verschreiben und damit Krankheit mehr den Frauen und Gesundheit mehr den Männern zuzuschreiben, verstärkt sich, je älter Frauen und Männer werden [...] Die Beschwerden von Frauen werden geschlechtsstereotyp diagnostiziert und behandelt“ (Sonntag/Gerdes 1992, S. 14). Doch der Widerstand von Frauen formiert sich. Sie rücken zurecht, dass Krankheit nicht in Körper und Wesen von Frauen angelegt ist, sondern die Ursachen in krankmachenden gesellschaftlichen Bedingungen zu suchen sind. Parallel dazu verschärft sich die Kritik am medizinischen System: „Ein Teil der Normalisierungsstrategien bindet Frauen an das System der medizinischen Versorgung, also an ein System, dessen Verständnis von Natur dem Modell der ‚Naturbeherrschung‘ folgt, mit dem Bild einer grausamen Natur, in dem Gesundheit abgehandelt werden muss durch medizinisch-technischen Fortschritt. Die Lehre der modernen naturwissenschaftlichen Medizin hat dazu beigetragen, die ‚Krankheit Frau‘ zu konstituieren“ (Helfferich 1993, S. 59f.). Mit der Frauengesundheitsbewegung der 1980er Jahre nehmen politisch aktive Frauen ihre Gesundheitsbelange selbst in die Hand und desavouieren das pathogene Frauenbild der Medizin, das von „Verweichlichung und Kränklichkeit geprägt“ (Schmid 1995, S. 64) ist. Mit neuem, körperreflexivem Selbstbewusstsein und einem positiven Gesundheitsverständnis beginnen sie, das jahrhundertlang akribisch ausgemalte Schwächesyndrom „Frau“ zu durchbrechen. Gesundheit wird für Frauen zur Metapher und konkreten Gelegenheit zugleich, ihre Geschlechtsauffassung nach eigener Anschauung und Erfahrung auszubuchstabieren.

### **3.1.2 *Der Mann***

Öffnet sich nun im vergleichbaren Zeitraum der Vorhang für die Gestalt, die das Bild vom Mann – gesundheitsbezogen akzentuiert – annimmt, so bleibt die Bühne leer. Die Historie überliefert keine Forschungserkenntnisse, die den Zusammenhang von männlicher körperlicher Beschaffenheit, Gesundheit/Krankheit und Geschlechtsrolle nachvollziehen ließen. Der Mann und sein Körper scheinen von Natur aus eins und entsprechend wortlos präsent zu sein. Nachdem in den siebziger Jahren des

20. Jahrhunderts Frauen die Geschichte der Frauen aufrollen, folgen Männer mit der „Männergeschichte“ nach. Seitdem ist der männlichkeitskonzentrierten Geschlechterforschung zu entnehmen, dass und inwiefern Biologismen im Gegenzug ebenfalls die Auffassung dessen bestimmen, was einen „wahren“ Mann ausmacht: „Wahre Männlichkeit scheint sich fast immer vom männlichen Körper abzuleiten – einem männlichen Körper innewohnend oder etwas über einen männlichen Körper ausdrückend [...] Diese Überzeugungen sind ein strategischer Teil der modernen Geschlechterideologie“ (Connell 1999, S. 65). Geschlechterkontrastiv betrachtet rückt eines der Momente in den Vordergrund, welches die Herrschaft eines Geschlechtes über das andere stabilisiert: Eine dominante geschlechterideologische Strategie besteht darin, nicht nur für Frauen, sondern auch für Männer Gender-Typiken aus körperlichen Phänomenen zu entwickeln und in einer Formel gleich zu setzen, etwa: Körpergröße = Stärke = Potenz = Einfluss = Männlichkeit. Im Falle der Frau vollzieht sich diese Konstruktion mit wissenschaftlichem Aufwand, wortreich und explizit, im Falle des Mannes tritt sie schweigend in Kraft und ist so der Analyse und Gegenrede entzogen. Merkmale, mit denen die Frau körperlich und sozial beschrieben wird, verkleinern sie als Geschlechtswesen überall dort, wo das männliche Geschlecht überlegen wirken will. Das weibliche Gegenbild wird also deshalb mit solcher Sorgfalt ausgemalt, weil es nicht nur die schwache Frau, sondern mit dem gleichen Pinselstrich den starken Mann herstellt. Es sind kulturell transportierte Normen, die diesen herrschaftslastigen Dimorphismus zwischen den Geschlechtern am Leben halten; empirische Belege für ihre biologische Essenz wurden und werden vorgebracht, lassen sich aber nicht aufrecht erhalten: „Die Macht biologischer Determination gründet sich also nicht auf empirische Beweise“ (Connell 1999, S. 67).

Anders als bei der Konstruktion von Weiblichkeit geschehen, nimmt sich medizinische Wissenschaft bei derjenigen von Männlichkeit völlig zurück, diesen Part bestreitet – wie Connell beschreibt – statt dessen die Soziobiologie. Wird überhaupt klinisches Wissen bemüht, so kommt es von psychoanalytischer Seite. Naturwissenschaftlich wird ausgelegt, dass die Evolution der Männlichkeit ihren Stempel aufdrückt, und die Gene sollen es sein, die den Mann mit dem Anschein von Zwangsläufigkeit zu dem „machen“, was er gesellschaftlich darstellt. Connell merkt dazu ironisch an: „Wir erben zusammen mit unseren männlichen Ge-

nen die Neigung zu Aggression, Familienleben, Konkurrenzdenken, politischer Macht, Hierarchie, Revierdenken, Promiskuität und Männerbünden“ (Connell 1999, S. 66). Eine der symbolischen Kumulationen des Männlichkeitskonzepts mündet in das Modell der Maschine; es findet im Leistungssport sein körpergerechtes Synonym: „Der Mann als Männlichkeitsmaschine ist dafür ‚konstruiert‘, konsequent zu arbeiten, Leistung effizient zu erbringen, objektive Schwierigkeiten zu überwinden, alle Probleme zu lösen, jede Aufgabe willensstark anzugehen und richtig zu erledigen – darauf ist sie programmiert; Niederlagen darf und will sie nicht kennen“ (Hollstein 1999, S. 69). Dem entspricht es, wenn die störungsfreie Funktionalität des Körpers an die erste Stelle rückt, denn mit dem Körper wird im gleichen Atemzug auch die Gender-Position kontrolliert. Diese instrumentelle Kontrollmentalität begrenzt Subjektivität und schließt Sentimentalität aus (vgl. Rittner 1998), sie speist sich aus dem physischen Sein, nicht aus dem selbstreflexiven Bewusstsein<sup>19</sup>.

Kritische Betrachtungen, welche die Geschichte traditionellen Mannseins gegen den Strich aufrauen und ihr den Impetus des natürlich Gegebenen nehmen, setzen bei den vernachlässigten Dimensionen „halbierter“ Männlichkeit an: Gesundheit und Krankheit zählen als zentrale Faktoren dazu. Ihre Vertreter konstatieren – sei es mit Überraschung oder mit Erschrecken – im Hinblick darauf gravierende Mängel männlicher Selbstwahrnehmung: „Während jedoch seit den 80er Jahren eine ausgeprägte Frauengesundheitsforschung entstanden ist und inzwischen vielfältige frauenspezifische Ansätze in der Gesundheitsarbeit zu erkennen

---

19 Diese körpergebundene Seite des Männerbildes (wie des Frauenbildes) kommt alltäglich kaum zur Sprache und wird deshalb in ihrem Einfluss leicht unterschätzt, ähnlich wie geschlechtstypische Mimik und Gestik. Nach Beobachtungen der Autorin im beruflichen Kontext löst sie subtil Assoziationen aus, die latent vorhandene Stereotypen ständig zum Klingen bringen und bereits durch Geschlechterstaturen und den zugehörigen Habitus vitalisiert werden. Als zähes, unsichtbares Bindemittel können solche Konnotationen Geschlechterklischees selbst dort erfolgreich aufrecht erhalten, wo die direkte Rede Gegenteiliges signalisiert. Ein Beispiel aus dem Berufsalltag: Aus einem einschlägigen Erlebnis gestaltete die Autorin eine Testsituation und ermunterte auch Andere zu entsprechenden Tests – Fazit der Versuche: Nur wenige Männer konnten eine Kommunikationssituation akzeptieren, in der sie selbst sitzen und zuhören, während eine Frau aufsteht (sie körperlich überragt) und mit ihnen spricht. Abwehrende Reaktionen von männlicher Seite reichten von der höflichen, dringlichen Bitte, Platz zu nehmen, bis zu überraschenden Aggressionen, die aus dem laufenden Gespräch nicht zu erklären waren.

sind, kann man das auf seiten der Männer nicht feststellen. Die Gesundheit von Männern ist nach wie vor ein *vernachlässigtes Thema* – in den Wissenschaften und in der Praxis! Daraus ergeben sich eine Reihe von Fragen: Ist Gesundheit etwa generell kein Thema für Männer? Ist es ‚unmännlich‘, sich um die eigene Gesundheit zu sorgen und zu kümmern? Oder ist die Vernachlässigung eine Folge der Ignoranz männlicher Wissenschaftler und Praktiker [...]? Oder ist diese Vernachlässigung die Folge einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung [...]: Die alltägliche Gesundheit ist die Sache von Frauen (in der Familie oder der Profession der Krankenpflege), die spektakuläre, professionell spezialisierte und technologisch anspruchsvolle Arbeit ist eine männliche Domäne (über die Profession der Ärzte)?“ (Faltermaier 1998, S. 67f.). Das Missachten von Gesundheits-Angelegenheiten kann als Bestandteil des traditionellen männlichen Rollenverständnisses verstanden werden. So hebt Hollstein hervor: „Bewusst gewordene Männer bemerken, dass wir unseren Leib als Maschine betrachten, die zu funktionieren hat. Verweigert sie sich einmal, werfen wir Pillen ein, damit sie wieder anspringt. Die Ganzheit zwischen Kopf, Körper und Seele ist uns abhanden gekommen; viele von uns lächeln blöde bis mitleidig über solch ‚mystische‘ Auffassungen. Wir sind die großen Pragmatiker allüberall, und dementsprechend verstehen wir unseren Körper, die einzelnen Organe in ihrer Funktionsfähigkeit und ihrem Einzelnutzen säuberlich geteilt [...] Für den Notfall gibt es allemal den Körpermechaniker, auch Arzt genannt, und die Apparatemedizin, die wir Männer ja selbst erfunden und raffiniert haben“ (Hollstein 1999, S. 38). Letzten Endes mündet die Diagnose kritischer Forscher in das Fazit „Männlichkeit macht krank“ (vgl. Hollstein 1999, Connell 1999).

Gesundheit wird für jene Männer zur Metapher für Bedrohliches, die den eigenen Körper erfolgreich als Teil und Ausdruck stereotyper männlicher Geschlechtsidentität verdinglicht haben. Das heißt Gesundheit steht stellvertretend für das, was hegemoniale Männlichkeit ausgrenzt: Achtsamkeit für die eigene und die andere Person, die Verbindung von Körper und Seele, Emotionalität, Prozessuales, Altern, Anfälligkeit und Hinfälligkeit sowie behutsames Wahrnehmen von Balancen. Das Spannungsfeld zwischen Gesundheit und Krankheit bildet bei näherem Hinsehen eine der zentralen Achsen, um die sich komplementäre Geschlechtscharaktere drehen. Zur wechselseitigen Entsprechung gehört es, wenn Frauen den Bezug zur Gesundheit herstellen und Männer ihn tabuisie-

ren. Über (Männer-)Gesundheit und Krankheit zu sprechen besitzt insofern nahezu selbstläufig geschlechterpolitisches Gehalt, weil an eines der gut verborgenen Fundamente gerührt wird, auf die sich männliche Vormacht stützt. Es ist in die Ebene des symbolischen Umgangs mit Geschlecht eingeflochten und wirkt kulturell vor, unabhängig davon, ob den einzelnen Mann die Ignoranz seiner Gesundheit als Leiden am eigenen Geschlechtspanzer einholt (vgl. Hollstein 1999). Das Brechen des Tabus trägt dazu bei, seine geschlechtscodierende Tragweite zu enthüllen.

Die Genese der unterschiedlichen Gesundheitsverständnisse und deren augenfälligen Beitrag zum Geschlechterverhältnis bringt allerdings erst das Kontrastieren von Weiblichkeit und Männlichkeit zum Vorschein. Diese vermittelbare Geschichte von Gesundheit und Geschlechtercodices kommt aber über Jahrzehnte theoretisch selbst dort nicht zum Tragen, wo in soziologischer, sozialmedizinischer oder gesundheitswissenschaftlicher Forschung auf geschlechtsspezifische Krankheitsbefunde, Gesundheitsressourcen und Stile verwiesen wird. Der wissenschaftliche Zugang ändert sich erst heute, differenzierende Untersuchungen nehmen durchaus Bezug auf geschlechtsspezifisches Befinden und Leiden, behandeln aber die Geschlechter je separat und tasten das gesellschaftliche Verhältnis zwischen Frauen und Männern nicht an (vgl. etwa Felder/Brähler 1999). Männergesundheit ist als Thema inzwischen äußerst populär, da sich neben der Fach- auch die Boulevardpresse seiner annimmt<sup>20</sup>. Männerinitiativen fordern neben einem „Männergesundheits-Survey“ auch eine spezielle „Männerheilkunde“ ein<sup>21</sup>. Wie Gender inszeniert wird, wenn Männer mit ihrer Gesundheit ins Rampenlicht der Öffentlichkeit rücken, bleibt abzuwarten. Die aktuelle Dramaturgie des Männerbildes schwankt noch zwischen dem Mann als Opfer und der Neuauflage des körperlich-sportlich gestylten, auf Sexualität zentrierten

---

20 So bot die Zeitschrift „Stiftung Warentest“ (8/2001, S. 88–91) Einblick in die Symptomatik „Leistenbruch“ als Männersache und führte aus: „Leistenbruch ist manchmal auch Sache der männlichen Seele. Der männliche Stolz ist getroffen, die männliche Kraft hat sich als ‚zu schwach‘ erwiesen.“ Als Spezialisten zitierte sie Prof. Jochen Konrad, der zugunsten einer symbolkräftigen Aussage kurzerhand die männliche Physis durcheinander bringt: „Die Leistengegend ist die Achillesferse des Mannes“.

21 Ein Workshop „Initiative für einen Männergesundheitsbericht“ wurde 2002 an der Universität Bielefeld durchgeführt, ein entsprechender Antrag dem Bundesfamilienministerium vorgelegt.

Mannes<sup>22</sup>. Beide Tendenzen rekurren zwar auf den Geschlechtervergleich, nehmen also von der Neutralität Abstand und schlagen den Weg zur Geschlechterdifferenz ein. Vorerst präsentieren sie sich aber lediglich als Reaktionen auf veränderte Geschlechterverhältnisse. Dazwischen sind aufklärende, selbstreflexive und nachdenkliche Beiträge männlicher Autoren zu entdecken, die überzeugend illustrieren, in welchem Ausmaß „'doing health' als Form des ‚doing gender‘“ (Kuhlmann/Babitsch 2000, S. 38) begriffen werden kann.

### 3.1.3 Zwischenresümee

Stelle ich gegeneinander, was jeweils als Besonderheit im Verhältnis Frau/Gesundheit und Mann/Gesundheit enthalten ist, so tritt die „biologistische Substruktur“ (Kuhlmann/Babitsch 2000, S. 42) zutage, die das komplementäre Aufeinander-Zuschreiben der Geschlechtscharaktere möglich macht. Wird daraufhin die Gesundheitsforschung jüngerer Datums mit der Geschlechterforschung abgeglichen, so ist zu erkennen, dass ein Mehr an geschlechtlicher Differenziertheit auch bei Fragen von Gesundheit und Krankheit keineswegs automatisch auch mehr Geschlechterdemokratie herbeiführt (vgl. Forschungsfrage zu Beginn dieses Kapitels), sondern Neuaufgaben von Hierarchie im Geschlechterverhältnis in sich bergen kann. Differenz, die nicht auf die Kerne männlicher Vormacht eingeht, mag zum sorgfältigeren Wahrnehmen der Gesundheit des einzelnen Mannes oder zu statistischen Überblicken männlicher Krankheits-symptomatik beitragen; solche Ansätze zeichnen sich ab. Sie erfassen nicht die Wechselwirkung zwischen männlicher Distanz zu Gesundheit und Krankheit, dem Männlichkeitssyndrom und der Definitionsmacht, die aus dem Verschweigen resultiert. Geschlechterpolitisches Anliegen in der Erwachsenenbildung muss es aus diesem Grund sein, das Doing Health / Doing Gender in symbolischen Mustern und gesellschafts-strukturellen Handlungsdimensionen ausfindig zu machen, in denen es unerkannte, prägende Kraft entfaltet.

---

22 Der Opferstatus wird vor allem im Kontext der Auseinandersetzung mit Männern und Gewalt virulent (als Aspekt von Gewalt gegen Männer) und muss dort genauer betrachtet werden, wo er als Gegenwehr gegen ein weibliches „Feindbild Mann“ entsteht. Das erneuerte, ausschließlich auf Männerwelten bezogene Leitbild gestylter Körperlichkeit spiegelt sich unter anderem in der Zeitschrift „Men's Health“ (als empirische Untersuchung siehe dazu auch Becker 2000).

## 3.2 Gesundheitsbildung: ihre Geschichte und ihr Stellenwert im Genderkontext

---

Dem programm-analytischen Blick des vorigen Kapitels auf die breite Angebotspalette organisierter Erwachsenenbildung schließt sich im folgenden Schritt die fokussierte, aber inhaltlich tiefenschärfere Prüfung eines einzelnen Angebotsbereichs an. Auf Gesundheitsbildung nehmen heute sekundäre Literatur oder universitäre Abschlussarbeiten häufig Bezug, auch ihre Bedeutung für Frauen wurde vielseitig behandelt (vgl. etwa Stahr/Jungk/Schulz Hrsg. 1991, Venth 1999a, 1999b). Eine andere und ergänzende Erkenntnisqualität kann entstehen, wenn dargelegt ist, wie Gesundheitsbildung konzeptuell entwickelt wurde und anschließend Health/Gender-Dimensionen auf den Interdiskurs der Erwachsenenbildung über Gesundheit, Bildung und Lernen rückgespiegelt werden.

### 3.2.1 *Erziehung zwischen riskantem Verhalten und Krankheit*

Die Anfänge der Gesundheitsbildung vollziehe ich vor dem Hintergrund der Geschichte von Medizinsystem und Ärztetum nach. Diese Geschichte wirft ein Licht darauf, wie tief der medizinische Stand in die Konstruktion von Wirklichkeit eingriff und welcher Anspruch auf Definition von gesellschaftlichen Werten und Lebensverhältnissen damit einherging (vgl. Venth 1998). Ob Gesundheit in verschiedenen Jahrhunderten mit Sittlichkeit verbunden wurde, mit Askese als „reiner“ Lebensform, mit Vernunft und ihrer Kultivierung, ob Volksgesundheit im gesamtstaatlichen Interesse zur Pflicht erklärt wurde, immer setzte man Krankheit als definitions-entscheidenden Gegenpol. Erklärt, getragen und multipliziert wurde dieses Verständnis von einer Ärzteschaft, die politische Standesinteressen vertrat (Göckenjan 1985). Die „Leerformel“ von Gesundheit als bloßer Abwesenheit von Krankheit legte Zeugnis ab von einer Kultur, die einen nicht unerheblichen Teil ihrer Lebensregeln medizinischen Experten überließ. Gesundheit war nicht auf den Begriff zu bringen, denn „Gesundheitspolitik ist lange Zeit wesentlich mit Krankheitsversorgung, Gesundheit mit Ärzten assoziiert worden“ (Göckenjan 1985, S. 10).

In Bildungseinrichtungen fand bis Mitte der 1980er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts eine Gesundheitserziehung statt, die im Großen und Ganzen die leitenden Mentalitäten der kurativen Medizin verlängerte und transportierte: „Der ‚Gesundheitserziehung‘ wird vorgeworfen, durch ihre ‚Lückenbüßerfunktion‘ (Henkelmann/Karpf 1982, S. 134) nur der

verlängerte Arm der kurativen Medizin zu sein, anstatt tatsächlich umfassende ‚gesundheitsbezogene‘ Lern- und Bildungshilfen zu konzeptualisieren und zu realisieren“ (Haug 1990, S. 41). Mit erzieherischem Drang und darauf abgestimmter Methodik übernahm sie Aufgaben der sekundären Prävention. Das heißt präventive Strategien verknüpften sich direkt mit einer Reihe von Risikofaktoren für die Gesundheit, sie wurden aus spezifischen Krankheitsbildern hergeleitet. Diagnose-Instanz für Gesundheitsgefährdungen blieb somit die Schulmedizin. Auch eine Reihe medizinisierter Hilfsberufe nutzte nach amerikanischem Vorbild den präventiven Aufwind für aufklärerische und erzieherische Aktivitäten. Das Urteil über deren Effekte wurde wiederum in die Hand der ärztlichen Profession gelegt: „Wir brauchen Ärzte, um die Ergebnisse solcher Dienste zu evaluieren. Und gewiß wird ein Arzt auch am Anfang dazu gebraucht, den Inhalt der Gesundheitserziehungsprogramme festlegen zu helfen“ (Carter 1976, S. 401).

Aufklärungskampagnen der späten 1970er Jahre belegen ebenfalls die gesundheitspolitische Absicht, „objektive“ schulmedizinische Parameter als Maßstäbe für individuelles Gesundheitsverhalten zu setzen (vgl. Venth 1998). Die Erwachsenenbildung übernahm solche Aufklärungsimpulse als Transporteurin medizinisch geprüften Wissens, reduzierte Gesundheit auf das Vermeiden von Krankheit, abstrahierte vom lernenden Subjekt auf typisiertes gesundheitsriskantes Verhalten und setzte entsprechende Instrumente der Kontrolle ein: „Wie gezeigt, wird Gesundheitserziehung traditionellerweise – insbesondere in den letzten Jahrzehnten – nahezu ausschließlich als die Domäne der Präventivmedizin und ihrer Nachbarwissenschaft der Hygiene bzw. Bakteriologie betrachtet, während der Pädagogik – bis auf wenige Ausnahmen – lediglich der Raum zugestanden wird, bei der Verbreitung von ‚populärmedizinischem Wissen‘ mit ihren Methoden und Techniken mitzuwirken“ (Haug 1990, S. 43).

### **3.2.2 Der „Rahmenplan Gesundheitsbildung“**

1985 erscheint mit dem „Rahmenplan Gesundheitsbildung“ (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband 1985) eine neue Grundkonzeption für die Gesundheitsbildung und mit ihr ein anderer Gesundheitsbegriff für die Erwachsenenbildung. Diese Konzeption entsteht in einer Zeit lebhaftester sozialer Bewegungen: Männer kommen durch Frauen in Bewegung, Frauen und Männer engagieren sich in der Gesundheits-, Ökolo-

gie- und Friedensbewegung. Von Frauen geht eine spezifische Frauengesundheitsbewegung aus, sie agieren aber auch Seite an Seite mit medizinkritischen Männern in politisch engagierten Gesundheitsinitiativen oder auf bundesweiten Gesundheitstagen. Akzentuiert wird „eine professionelle Philosophie des ‚Empowerment‘, die Betroffenen die Kontrolle über ihre eigene Lebenssituation ermöglicht“ (Keupp 1996, S. 34). Das Gesundheitsverständnis weitet und gestaltet sich zum Kristallisationspunkt einer sozialen Emanzipationsidee, die über Netzwerke gesundheitsrelevante Lebensbedingungen verändern will. Erneut tauchen Begriffe wie Macht und Kontrolle auf, diesmal allerdings bezogen auf die Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten der Subjekte. Gesundheit wird als zentrale Forderung proklamiert, die auf gesellschaftspolitischen Wegen einzulösen ist. Nicht das gesundheitsgerechte Verhalten steht länger im Mittelpunkt, sondern kontradiktorisch redet man der „Verhältnisprävention“ das Wort: Es gilt, die Arbeits- und Lebensbedingungen gesundheitsförderlich und im Einklang mit persönlichen und alltäglichen Belangen zu gestalten. Für eine kurze Spanne eint diese zukunftsreiche politische Aufbruchstimmung Vertreter/innen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, institutioneller Projekte und Selbsthilfeinitiativen (vgl. Venth 1998).

Der „Rahmenplan Gesundheitsbildung“ greift solche Ideen auf, die Respekt vor Subjektivität und gesellschaftspolitische Implikationen integrieren wollen, und synchronisiert sie in mehreren didaktischen Übersetzungsschritten für die Erwachsenenbildung. Im Anschluss an seine Publikation werden Ziele und Möglichkeiten dieses Perspektivwechsels für die Erwachsenenbildung fachöffentlich vorgestellt (nach Venth 1986, S. 7–11):

Im Rahmenplan sind theoretische Überlegungen und einzelne Stufen praktischer Umsetzung verknüpft, er ist also konkreter Ausdruck eines bestimmten Theorie-Praxis-Verhältnisses, das auf die Erwachsenenbildung bezogen wird. [...] Geht man ausschließlich von Krankheitsbildern und deren Symptomen aus, so ist die Gefahr groß, dabei auch einer vereinfachenden, instrumentellen und zergliedernden naturwissenschaftlichen Denkweise zu verfallen, die in unserer Kultur das Verständnis von Krankheit noch immer sehr tiefgreifend bestimmt. Vielfältige Ursachen und die Entstehungsgeschichte von Krankheiten beispielsweise werden weitgehend ausgeblendet. Auch zählen nur die körperlichen Erscheinungen, psychische und soziale Komponenten verlieren sich als Restgrößen. Voneinander isoliert werden ebenfalls die Krankheit und ihr „Krankheitsträger“, der erkrankte Mensch also, über den befunden wird. Auf diesem Weg konnten

Risikofaktorenmodelle entstehen, mit deren Hilfe die Existenz der häufigsten westlichen Zivilisationskrankheiten „entpersönlicht“ und auf einige wenige krankheitsriskante Verhaltensweisen durch einfache Ableitungen zurückgeführt wurden. Ausgeblendet bleiben u. a. Fragen danach, ob in unserer Gesellschaft ein Leben ohne Risiken überhaupt möglich ist, welche Lebensbedingungen Menschen dazu bringen, sich risikohaft zu verhalten und welche Wahlmöglichkeiten ihnen offen stehen. Auslöser für diese Vereinfachungen ist ein Erkenntnisdrang, der eine große Fülle von verflochtenen Befunden und beziehungsreichen Phänomenen auf eine Handvoll grundsätzlicher Mechanismen reduziert, um sie wissenschaftlich untersuchen zu können. Die Wechselwirkung zwischen körperlichen, seelisch-geistigen, sozialen und umweltbedingten Einflüssen auf Gesundheit und Krankheit wird außer acht gelassen, um eindeutige Forschungsergebnisse erzielen zu können. Diese stellen aber nur noch Wirklichkeitsausschnitte dar, aus denen sich die sehr viel umfassendere Realität nicht mehr rekonstruieren lässt. Da sie „handhabbarer“ sind, wirken sie gleichwohl stark handlungsanleitend in die ärztliche und gesundheits„erzieherische“ Praxis hinein und prägen sogar nachhaltig den allgemeinen Umgang mit Gesundheit und Krankheit.

Eine besonders fatale Verbindung können gerade Erziehungsabsichten mit der Individualisierung von Gesundheitsbeeinträchtigungen eingehen. Krank macht von diesem Standort aus lediglich das, was der einzelne versäumt hat, und Schuldzuweisungen sind rasch verteilt. Das Postulat der Selbstverantwortung wird nicht gefördert, sondern unversehens eingefordert ohne Rücksicht auf die dafür notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten, die ja keineswegs gleich verteilt sind (blaming the victim). Im Mittelpunkt des Rahmenplans steht demgegenüber das Spannungsverhältnis zwischen subjektiven und gesellschaftlichen Einflüssen auf Gesundheit und Krankheit. Gesundheitsbildung wird deshalb zuerst einmal als Bewusstseinsbildung im Kontext sozialen Lernens verstanden, d. h. Teilnehmer/innen sollen im Austausch miteinander das für sie Bedeutungsvolle an Gesundheit und Krankheit erkennen können statt Fremdbestimmungen – am eigenen Bewusstsein vorbei – einfach zu übernehmen [...] In den Gegensatz zur Erziehung tritt darüber hinaus das Ziel der Gesundheitsförderung. Teilnehmer/innen können unter diesem Vorzeichen gemeinsam mit anderen nach Wegen zu ihrer Gesundheit suchen und sie erproben. Wie die Erfahrung zeigt, wird jeder Mensch je nach Bedürfnissen, Interessen oder Voraussetzungen einen jeweils anderen Zugang bevorzugen [...]

Dies führt zu einer dritten Eigenschaft des Rahmenplans: Gesundheitsbildung versteht sich in diesem Text integrativ. Sie ist fächer- bzw. fachbereichsübergreifend entworfen und stellt Zusammenhänge her. Die Forderung nach mehr Interdisziplinarität und Integration ist nicht neu und erscheint besonders im Hinblick auf die Bestimmungsfaktoren von Gesundheit und Krankheit und deren Wechselbeziehungen untereinander schlüssig [...] Gesundheitsbildung, wie sie im Rahmenplan vertreten ist, spielt nicht mit illusionären Zielvorgaben oder „ganzheitlichen“ Normen, sondern geht von Zusammenhängen aus, die erst gemeinsam mit den Teilnehmer/innen erarbeitet und näher erklärt werden können. Es sind solche Zusammenhänge, in die ihre Gesundheit im Alltag verflochten ist. Oft genug handelt es sich um Wechselbeziehungen, die ihnen mehr oder weniger unbewusst oder wegen ihrer Komplexität nicht mehr zugänglich sind, die aber faktisch und tagtäglich erhebliche Wirkkraft im Hinblick auf Gesundheits- und Erkrankungsprozesse entfalten [...]

Lernprozesse in der Gesundheitsbildung sind Wachstumsprozesse, sie brauchen Zeit und Unterstützung [...] Es zeigt sich in ermutigender Weise, dass Lernbedürfnisse im Gesundheitsbereich sich dann erweitern, wenn Veränderungsmöglichkeiten auch nur punktuell „am eigenen Leibe“ erfahren wurden, plötzlich wollen Teilnehmer/innen mehr wissen und anderes erproben [...]. Für eine pädagogische Arbeit, bei der die Verbindung von Bildungsinhalten statt ihrer Isolierung voneinander im Vordergrund steht, bietet der Rahmenplan Hilfen an, er verfolgt didaktische Schritte, die die Rekonstruierbarkeit von Zusammenhängen aufleuchten lassen. Mit seinen Intentionen ist dieser Text als Anregung zu verstehen, eingefahrene pädagogische Gleise zu verlassen, fächerübergreifende didaktische und methodische Wege zu erproben und konzeptioneller Kreativität mehr Raum zu geben.

Diese neue Grundkonzeption<sup>23</sup> für die Gesundheitsbildung ist in mehrfacher Hinsicht emanzipatorisch ausgerichtet:

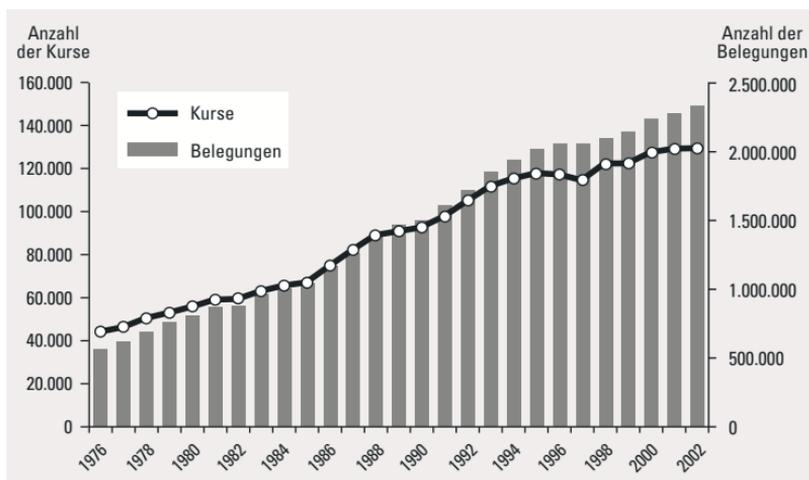
- Sie hinterfragt das Menschenbild im vorherrschenden medizinwissenschaftlichen Denken und Diagnostizieren. Sie löste die Grundannahme des medizinischen Modells auf, wonach der Körper mit einer Maschine zu vergleichen sei, deren Einzelteile sich problemlos isolieren und gesondert reparieren lassen, und spricht sich gegen die Ideologie des „Teile und herrsche“ als omnipotenten Ausdruck des Willens zur Kontrolle über menschliches Leben aus.
- Sie wendet sich gegen die dominante Praxis der reinen Krankheitsverhütung, die auch Gesundheitsbelange an das ärztliche Expertentum delegiert und ein „hierarchisches Experten-Laien-Verhältnis auf der Basis von ‚fachchinesischer Terminologie‘“ (Haug 1990, S. 45) etabliert.
- Sie richtet die Aufmerksamkeit auf den Begriff von Gesundheit und seinen konstruktivistischen (vgl. Blättner 1998), multifaktoriellen und integrativen Charakter. Damit hebt sie dessen implizit normative Ausstrahlung auf, die er im Kontext des „medizinischen Modells“ erhielt, und stellt ihn zur subjektiven Deutung und Aneignung frei, sie plädiert für die Selbst-Aneignung von Gesundheit anstelle eingefahrener Fremdbestimmung.
- Sie reichert das Gesundheitsverständnis mit positiven, sinnlich erfahrbaren Elementen an und setzt die Motivation dafür voraus.

<sup>23</sup> Der salutogenetische Ansatz von Antonovski war zu dieser Zeit in der Erwachsenenbildung noch nicht bekannt. Erst 10 Jahre später wurde „entdeckt“, dass diese Konzeption der Gesundheitsbildung der Salutogenese entspricht (vgl. Blättner 1998).

Gesundheit – als Angelegenheit der Erwachsenenbildung im Verständnis gewendet – wird ebenfalls zum Anlass, die Eigenart von Bildung und Lernen zu überdenken: „Auf die Möglichkeit, daß das heutige naturwissenschaftliche Gesundheitsverständnis bzw. die Erscheinungsformen von naturwissenschaftlich-orientierter Medizin und Gesundheitsversorgung ein genuin pädagogisches Verständnis von Bildung, Erziehung und Lernen ganz oder teilweise *ausschließen* könnten, wurde erst in jüngster Zeit von Wissenschaftlern wie STRELEWICZ (1975), WELKER (1981), HAUN (1982), HORN (1983), BADURA (1983), KRÜGER (1984), WENZEL (1986), VENTH (1987) u. a. hingewiesen“ (Haug 1990, S. 50). Da sich gezeigt hatte, dass Erziehungsabsichten dem krankheitsorientierten Gesundheitsverständnis in fataler Adäquanz entsprachen und beide sich wechselseitig verstärkten, setzen Kritiken und alternative Entwürfe hier an: Sie fordern von einer an Emanzipation und Lebensqualität orientierten Gesundheitsbildung das nachdrückliche Abstandnehmen von Erziehungsabsichten. Dem entsprechend werden Möglichkeiten und Aufgaben der Erwachsenenbildung beschrieben; sie kann mit aktiven Beiträgen klären helfen, was Gesundheit als kulturelle und gesellschaftspolitische Konstruktion bedeutet hat und subjektiv bedeuten kann (vgl. Venth 1987, Haug 1990).

### ***3.2.3 Resonanzen auf die Gesundheitsbildung im neuen konzeptuellen Gewand***

Das Konzept des „Rahmenplans Gesundheitsbildung“ entwickelt sich zu Beginn für und mit Volkshochschulen. Dort entfaltet sich ein breites Spektrum bisher völlig unbekannter Bildungsangebote, der Bereich nimmt rasch an Volumen zu. Mit der Gesundheitsbildung halten in erheblichem Maß körperorientierte Methoden Einzug in die Erwachsenenbildung, erschlossen werden psychosomatische Zusammenhänge und das Verständnis von Lernen erweitert sich über kognitivistische und verhaltensorientierte Reduktionen hinaus. Dieses Angebot stößt auf rege Nachfrage und der Erfolg des jungen Bildungsbereichs hält an; er expandiert innerhalb weniger Jahre zum zweitgrößten Fachbereich an VHS und verankert sich als fester Bestandteil der Bildungspraxis:

**Abbildung 1: Gesundheitsbildung an Volkshochschulen**

Quelle: Volkshochschul-Statistik, Arbeitsjahr 2002<sup>24</sup>

Der „Rahmenplan Gesundheitsbildung“ ist bewusst nicht auf eine bestimmte Zielgruppe – Frauen – ausgerichtet, entstand aber auch nicht geschlechtsblind. Seine Inhalte, die didaktischen Anregungen und methodischen Vorschläge berücksichtigen, was in der Frauengesundheitsbewegung aufkeimt, und beziehen ein, was sich theoretisch und praktisch an Widersprüchen gegen ein paternalistisches medizinisches System äußert: „Gemeinsam war den neuen sozialen Bewegungen ein Mißtrauen gegen – meist männliche – Experten“ (Blättnier 1998, S. 32). Die Gesundheitsbildung in ihrer neuen Konzeption wird von Anfang an vorwiegend von Frauen im Alter zwischen 18 und 65 Jahren (und mit 5,2 % auch über dieses Alter hinaus) wahrgenommen. Auch in diesem Fall sind lediglich dem Volkshochschul-Bereich nachgewiesene Daten zu entnehmen: Die Belegungsrate von Frauen liegt von 1991 bis 2002 – mit minimalen Schwankungen in den Jahren dazwischen – bei rund 84 Prozent, die der Männer bei rund 16 Prozent (vgl. DIE 2003, Tab. 7). Von vergleichbaren Teilnahmepportionen kann grundsätzlich auch für

<sup>24</sup> Die Daten der Volkshochschul-Statistik des Arbeitsjahres 2004 weisen nur wenige quantitative Veränderungen nach; das hier wiedergegebene Erscheinungsbild bleibt also generell erhalten.

andere Trägerbereiche der Erwachsenenbildung ausgegangen werden (vgl. BMBF 1997). In den Bildungseinrichtungen verantworten in der ersten Zeit professionelle Personen beiderlei Geschlechts den Angebotsbereich, zunehmend und gleitend geht er dann in die Hand von Frauen über.

### 3.3 Diskursfragment Evaluationsstudie

---

#### 3.3.1 *Der fachöffentliche Diskurs über Gesundheitsbildung als empirische Grundlage*

Ein solche thematische und quantitative Progression der Gesundheitsbildung blieb nicht unbemerkt, sie wurde von Institutionen des Gesundheitswesens wie den Krankenkassen aufmerksam registriert, aber auch von anderen Einrichtungen, die auf einem langsam, aber stetig ausgeprägteren Gesundheitsmarkt Fuß fassen. Vertreter/inne/n solcher institutionellen Kontexte wurden ständige Gäste bei Tagungen und Konferenzen des Volkshochschul-Bereichs und es währte nicht lange, bis die Gesundheitsbildung bei Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Art „Schule machte“. Im Volkshochschul-Bereich selbst reagierte man zunächst überrascht, aber mit merklicher Zurückhaltung auf den Neuankömmling. Bei einer groß angelegten Podiumsdiskussion zum Thema „Wege der Gesundheitsbildung“<sup>25</sup> anlässlich des VIII. Deutschen Volkshochschultages im November 1986 in München blieben die großzügig vorgesehenen Sitzreihen vorwiegend leer. Die unterschwellige Skepsis hielt an. Offiziell wurde die Tatsache, dass eine innovative Bildungsidee sich verwirklicht und in Volumen und Nachfrage eindrucksvoll zunimmt, nur mit äußerster Zurückhaltung dargestellt, nicht erörtert und lediglich notgedrungen mit erwähnt, wenn Leistungskataloge öffentlich zu betonen waren. Ansonsten herrschte mit Vorurteilen getränktes Schweigen, wenn die Rede auf Gesundheitsbildung kam. Eine Expertise zum Programmbereich kennzeichnet diese Resonanz beispielsweise folgendermaßen: „Der starke Anstieg der Gesundheitsbildung in den 90er Jahren [...] war von Misstrauen und Abgrenzung oder verhaltenem Spott begleitet“ (Gieseke 1997, S. 89). Mit zunehmendem Zwang zur Wirt-

---

25 Es handelte sich um die erste Großveranstaltung zum Thema nach der Veröffentlichung des „Rahmenplans Gesundheitsbildung“. Auf dem Podium sprachen medizinkritische Vertreter/innen einer alternativen Gesundheitsförderung wie z. B. Dr. med. Ellis Huber, damaliger Präsident der Berliner Ärztekammer oder Dr. med. Renate Jäckle, Wissenschaftsjournalistin und Autorin des Buches „Gegen den Mythos ganzheitliche Medizin“.

schaftlichkeit nahm man allerdings den ökonomische Ertrag aus diesen Bildungsofferten befriedigt zur Kenntnis. Darüber hinaus bleibt die Gesundheitsbildung „ein umstrittener Programmbereich“ (Hess 2003, S. 206). Wer sie davon unbeirrt mit Überzeugung vertritt, sind diejenigen, die sie entworfen haben und gemeinsam realisieren – Frauen und Männer als Autor/inn/en – engagierte Praktiker/innen und Teilnehmer/innen.

Stellvertretend für das kursierende fachöffentliche Urteil über Gesundheitsbildung präsentiere ich im Folgenden den thematisch einschlägigen Ausschnitt aus einer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Die Untersuchung wurde als Forschungsbericht im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen vom Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen (IfEB) durchgeführt, anschließend publiziert (Körper u. a. 1995), und charakterisiert sich selbst als quantitative und qualitative Programmanalyse des gesamten Bremer Weiterbildungsangebots. Verbunden wird sie mit Bewertungen und Empfehlungen für ein künftiges System der Förderung von Weiterbildung aus öffentlichen Mitteln. Autor des Textes zur Gesundheitsbildung ist ein Angehöriger des IfEB an der Universität Bremen. Der Text wird als Diskursfragment für diese Untersuchung herangezogen. Essenzen daraus selektiere ich als Formen erwachsenenbildungs-spezifischer Reaktionen auf das Programm der Gesundheitsbildung und fasse sie in Deutungsmustern zusammen. Damit führe ich die Forschungslinie erneut auf den Interdiskurs der Erwachsenenbildung zurück, beziehe sie jetzt aber auf die beiden Ebenen symbolhaltiger und struktureller Konstruktionen.

Aus dem schriftlichen Fallbeispiel rekonstruiere ich in einem ersten Schritt Deutungsmuster und paraphrasiere sie zu Thesen, in einem zweiten Schritt stelle ich deren Gender-Relevanz interpretativ auf die Probe. Dieses methodische Verfahren verbindet Elemente der Deutungsmusteranalyse mit jenen der Diskursanalyse, da sich beide Methoden bei gegenwartsdiagnostischen Forschungsabsichten mischen (vgl. Lüders/Meuser 1997). Wie bei der Diskursanalyse kann kein spezifisches Verfahren vorgegeben werden: „Die in hohem Maße gegebene Unterschiedlichkeit der Textgestalt des Datenmaterials läßt ein Bemühen um ein einheitliches Verfahren der Textinterpretation als wenig aussichtsreich erscheinen“ (Lüders/Meuser 1997, S. 68). Angeraten wird ein sequentielles Prozedere-

re. Auch dies sollte nicht in strenger und methodisch leerlaufender Art erfolgen, sondern muss vor allem berücksichtigen, wo und wann sich eine Deutung aus der anderen ergibt. Im hier ausgewählten Fall handelt es sich nicht um die Transkription eines Interviews oder Gruppengesprächs, aus dem eine Analyse tiefliegende, miteinander verwobene Deutungen einer oder mehrerer Personen herauszuarbeiten hätte und sich insofern interaktionstheoretischen Regeln verpflichtet sähe. Auch ist nicht die subjektive Einstellung oder Orientierung des Autors Gegenstand des Untersuchungsinteresses. Vorgestellt und interpretiert werden statt dessen Muster und Konfigurationen aus einem Text, der in bildungspolitischem Auftrag und mit bildungspolitischem Impetus erstellt und anschließend veröffentlicht wurde. Es sind darstellende und argumentative Muster, deren innerer, begründender Zusammenhang nicht etwa unterbrochen, sondern im Gegenteil über Augenfälliges hinaus herausgeschält werden soll. Im Vordergrund steht die textinduktiv gewonnene Erkenntnis und die Gender-Kontextualisierung dieser Muster, um ihren beispielhaften Stellenwert für einen allgemeineren fachlichen Diskurs – denjenigen in der Erwachsenenbildung – deduzieren zu können. Das analytische Verfahren geht somit in zwei Arbeitsschritten von der „formulierenden“ zur „reflektierenden“ Interpretation über (vgl. Bohnsack 2000, S. 149). Auf andere Kapitel des untersuchten Textes wird nur zugegriffen, um die Stimmigkeit der Muster – auch im Hinblick auf Gegen-evidenzen – zu überprüfen.

### **Diskursstrang „Fachöffentlichkeit Erwachsenenbildung“**



**Auswählen des Diskursfragments: Fallbeispiel**



**Extrahieren von Deutungsmustern**



**Interpretieren der Deutungen in ihrem exemplarischen Stellenwert für den Diskursstrang**

### 3.3.2 Deutungen und Konstrukte

#### 1. Deutungsmuster: Die Gesundheitsbildung „boomt“.

Führt der Text aus, dass „die Zuwachsraten der Gesundheitsbildung während der vergangenen Jahre enorm sind“ und „dieser neue Programmbereich rasch auf einen Spitzenplatz in der Rangordnung aller Fachbereiche geklettert ist“ (Körper 1995, S. 155 und 156), so liegen dem harte quantitative Daten zu Grunde. Die rasche Steigerungsrate ist nicht nur bei VHS, sondern im Anschluss ebenfalls bei anderen Trägern der Bremer Weiterbildung zu konstatieren. Es erfolgt ein Verweis auf die Zeit Ende der 1970er Jahre, in der ein solcher Programmbereich nicht existierte und die Thematik lediglich in vereinzelt Kursen relativ unbeachtet auftauchte; das wird auf andere bildungspolitische Prioritäten und didaktische Optionen zurückgeführt. Eine explizitere Deutung setzt mit der Wahl des Begriffes „Boom“ (S. 155) ein. Er fällt aus dem ansonsten wissenschaftlich-nüchtern gehaltenen Duktus des Textes heraus und greift auf die Terminologie des wirtschaftlichen Sektors über.

#### 2. Deutungsmuster: Die Gesundheitsbildung ist ein Konkurrent für andere Fachbereiche.

Neben der Einführung der informationstechnischen Grundbildung wird die Etablierung der Gesundheitsbildung als folgenreichste Innovation der bremischen Weiterbildung seit den 1980er Jahren bezeichnet (S. 156). Gleichzeitig etikettiert der Text die Gesundheitsbildung mit ihrem Spitzenplatz als „neuen Konkurrenten“ für die übrigen Fachbereiche, der mit dem Profil auch das Ansehen der gesamten Weiterbildung im Lande verändert und Einflüsse von Bereichen wie politische, kaufmännisch-verwaltende bzw. gewerblich-technische Bildung „relativiert und zurückgedrängt“ habe.

#### 3. Deutungsmuster: Die Gesundheitsbildung wurde von vornherein „marktorientiert“ entwickelt.

Informationstechnische Weiterbildung und Gesundheitsbildung werden jetzt als die beiden neuen Fachbereiche herausgestellt, die von Beginn an marktorientiert geplant wurden (S. 156). Welche Annahme von Markt und von Orientierung am Markt gemeint ist, ist an dieser Stelle nicht

ausgeführt. Betont wird weiterhin, dass der Bereich sich auch heute selbst bei öffentlich anerkannten Anbietern marktförmig weiter entwickelt. Das Kennzeichen der Marktgängigkeit taucht im nachfolgenden Text als besonders betontes Merkmal ständig wieder auf. In den Kooperationen mit Krankenkassen und anderen Einrichtungen des Gesundheitswesens sieht der Text einen Nachweis für die marktgängige Ausrichtung.

#### **4. Deutungsmuster: Die moderne Gesundheitsbildung ist ein Beleg für den „Kurssturz der klassischen Wissensvermittlung“.**

Die Darstellung der Gesundheitsbildung im Text hält fest, dass sich seit 1985 besondere Zuwachsraten bei Kursen zu Aspekten von „Bewegung und Körpererfahrung, Entspannung“ ergeben haben. In diesen Themenbereichen „werden damit mehr Veranstaltungen angeboten als in den weitaus meisten Fachbereichen der bremischen Weiterbildung“ (S. 157). Demgegenüber verlören Thematiken wie „Gesundheitsbegriff/Gesundheitspolitik“, die systematische Vermittlung medizinischen Wissens oder die grundlegende Reflexion über Gesundheit und Krankheit an Bedeutung. Dies führe zu einer grundsätzlich anderen Aufgabenbestimmung der Gesundheitsbildung als in den 1970er und weiter zurückliegenden Jahren und zu anderen Veranstaltungs- und Arbeitsformen. Auch in Wochenendseminare und Bildungsurlaube hätten Elemente von Bewegungs- und Entspannungsübungen Einzug gehalten. Das Wachstum dieser Kursbereiche präge – so der Text – die Gesundheitsbildung: „Die Zuwachsraten der Gesundheitsbildung sind enorm. Zwischen 1979 und 1992 hat sich ihr Angebotsvolumen, allein bei anerkannten bremischen Einrichtungen, bezogen auf die Veranstaltungen mehr als verzehnfacht, bezogen auf Unterrichtsstunden sogar verdreizehnfach“ (S. 155). Die Expansion des Angebotsbereichs aufgrund eines neuen Verständnisses von Gesundheitsförderung verändere wiederum auch strukturell das gesamte, bisher gewohnte Fachbereichsgefüge.

#### **5. Deutungsmuster: Die marktfinanzierten und kostendeckenden Angebote der Gesundheitsbildung gehen auf die Nachfrage von Frauen als Teilnehmerinnen zurück.**

Der „neuen“ Gesundheitsbildung wird ein lebensweltbezogenes Verständnis attestiert, das die Definition von Gesundheit und Krankheit in die Zuständigkeit und Alltagskompetenz von „Laien“ zurückverlagern will

(S. 162). Als Basis dafür werden neben neuem Allgemeinwissen im Hinblick auf selbstverantwortete Gesundheit alltagspraktische Fähigkeiten erforderlich. Auf diesen breiten Verwendungszusammenhang führt der Text es zurück, dass die meisten Angebote nicht für bestimmte Zielgruppen, sondern offen für alle ausgeschrieben sind. Er konstatiert, dass die neuen subjekt- und alltagsbezogenen gesundheitlichen Lernmöglichkeiten gleichwohl vorwiegend von Frauen nachgefragt werden, macht aber keine quantitativen Angaben und gibt keine Vergleiche zwischen weiblichen und männlichen Quoten aus der Statistik an. Statt dessen schlägt er einen Bogen zu einem anderen Angebotsbereich: „Das deckt sich mit einer Beobachtung, die wir auch bei der Untersuchung des Nachbarfachbereichs Personale Bildung gemacht haben: Frauen bilden eine relativ stabile Kerngruppe in der Teilnehmerschaft für neue subjektbezogene und alltagspraktisch ausgelegte Angebote in der Weiterbildung; von Frauen geht häufig die Initiative zur Entwicklung derartiger neuer Angebote aus. In der neuen Gesundheitsbildung gehen entsprechende Veränderungen noch eindeutiger auf Fraueninitiativen zurück“ (S. 163). Bei der Auflistung der Preise für die einzelnen Kurse wird nun der Begriff der Marktorientierung durch den der Marktfinanzierung ersetzt. Kostendeckend seien die „gesundheitspraktischen“ Angebote einschließlich solcher zur Entspannung und Bewegung. Gleichzeitig erfolgt der Hinweis, dass offensichtlich anspruchsvollere Lern- und Reflexionsangebote nicht über den Markt finanziert werden könnten. Dazu zählt der Text Veranstaltungen zu wissenschaftsorientierten, medizinethischen oder gesundheitspolitischen Fragen, die ohne eine öffentliche Förderung wohl noch weiter reduziert würden, als sie es schon seien (S. 165).

**6. Deutungsmuster: Die subjekt- und körperbezogene Gesundheitsbildung leistet der „Regression“, der „Naturalisierung“ und „Romantisierung“ moderner soziokultureller Aufgaben Vorschub.**

Allen Anbietern von Gesundheitsbildung, seien sie öffentlich anerkannt oder gemeinnützig tätig, wird zugestanden, trotz programmatischer Unterschiede gemeinsame erwachsenenpädagogische, medizinkritische oder gesellschaftspolitische Ansichten und Begründungen zu teilen. Im Text vermutet man deshalb, „daß hinter den differenten Begründungen ein stillschweigender Hintergrundkonsens steht oder ein sozialstrukturelles Problem, das alle gleichermaßen betrifft“ (S. 168). Dieser Hintergrund

wird ausgelegt als Zunahme einer subjektiven und mehr noch narzisstischen Selbstbezüglichkeit, wie sie im Rahmen der Individualisierungstheorie von den Sozialwissenschaften theoretisch bearbeitet werde:

„Das heißt, soziokulturelle und alltagsweltliche Probleme werden in den weiterbildungsspezifischen Deutungs- und Handlungskontext übersetzt und als erwachsenenpädagogische Aufgaben so weit umdefiniert, daß sie sich mit den verfügbaren praktisch-pädagogischen Mitteln bearbeiten lassen. Die neue Gesundheitsbildung, wie auch immer man sie sonst einschätzen und bewerten mag, läßt sich als gelungenes Beispiel dafür anführen. Nach den Ergebnissen gesundheitswissenschaftlicher Untersuchungen werden zunehmend häufiger psychosoziale Probleme, die von den Individuen in der alltäglichen Lebenspraxis selbständig bewältigt werden müssen, von den Betroffenen, insbesondere von Frauen, als schwer erträgliche Belastungen erfahren“ (S. 169).

Im weiteren Gang der Argumentation wird statt der neuen nur noch von der subjekt- und körperorientierten Gesundheitsbildung gesprochen und es wird gefragt, ob ihre „unvermeidlich regressiven Elemente“ (S. 171) nicht adäquatere Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen verfehlten oder unterliefen. Konkreter noch wird erwogen, ob die „Körper- und Gemeinschaftsorientierung“ (S. 171) eine „Naturalisierung und Romanisierung moderner soziokultureller Aufgaben und psychosozialer Probleme“ unterstütze. Diese Deutung wird als „oft geäußerter Generalverdacht“ (S. 171) gegen die Gesundheitsbildung vorgestellt, dessen Prüfung noch erfolgen müsse.

**7. Deutungsmuster: Die subjekt- und körperorientierte Gesundheitsbildung ist kaum als Bildung zu bezeichnen. Sie steht dem therapeutischen oder dem Beratungs-Handeln näher als dem Lehren/Lernen im gewohnten und eigentlichen Sinne.**

Im Fortgang des Textes gewinnt nicht nur die Subjekt-, sondern auch die ständig in die Zeilen eingestreute Marktorientierung der Gesundheitsbildung den Stellenwert eines methodischen Prinzips. Der Gesundheitsbildung wird zugestanden, mit „dem didaktischen Umweg über Körpererfahrung und Körperarbeit“ (S. 171) auf moderne psychosoziale Anforderungen und Belastungen zu reagieren und für eine große Zahl erwachsener „Adressaten“ akzeptabel zu sein. Dem wird die Gesundheitserziehung früherer Tage gegenübergestellt. Die Kritik daran wird aufgenommen, gleichzeitig wird ihr widersprochen. Die Gesundheitserziehung habe sich nie nur beschränkt „auf die systematische Vermittlung von gesundheits-

relevantem Allgemeinwissen nach einem vorgegebenen Kanon bzw. niemals nur auf die Popularisierung von medizinischem Wissenschaftswissen, wie es dem Konzept klassischer Allgemeinbildung entspricht, das sich an einer hegemonialen Hochkultur sowie an den Expertenkulturen traditionaler funktionaler Eliten und Professionen orientiert“ (S. 172). Für die „neue“ Gesundheitsbildung seien hingegen Subjekt- und Situationsbezogenheit markant, im Mittelpunkt stünden die subjektive Welt der Teilnehmenden, deren Selbsttätigkeit sowie das Lernen in der Gemeinschaft und die soziale Verständigung. Dagegen setzt der Text abschließend das Erziehungs- und Wissensvermittlungskonzept aus der Vergangenheit:

„Anders in der eher (lern)gegenstandsbezogenen Perspektive der traditionellen praktischen Gesundheitsbildung: Sie ist zentriert auf Lernziele und Lerngegenstände aus der objektiven Welt medizinisch-therapeutischen und pflegerischen Wissens oder der sozialen Welt des institutionellen Gesundheitswesens. Ziele und Inhalte sind vorher außerhalb der pädagogischen Interaktionssituation generiert worden und können hinterher als erlerntes Wissen bzw. angeeignete Kompetenzen und Qualifikationen in andere Situationen transferiert und dort verwendet werden“ (S. 173).

Die Ergebnisse der „subjektorientierten“ Gesundheitsbildung – schlussfolgert der Text – seien hingegen subjektgebunden und nicht in andere Zusammenhänge und Situationen übertragbar. Damit wird begründet, dass die Angebote der subjektorientierten Gesundheitsbildung dem therapeutischen oder Beratungs-Handeln eher entsprächen als dem herkömmlichen Verständnis von Lehren und Lernen.

### **3.3.3 Kritische Text-Exegese**

Die Signifikanz des ausgewählten Fragments für dominante fachöffentliche Werturteile über die Gesundheitsbildung belegt der Textausschnitt selbst, wenn er einen „Generalverdacht“ gegen die Gesundheitsbildung aufführt und im Sinne eines solchen Verdachts weiter argumentiert. Tatsächlich stimmt ein Großteil der vorgebrachten Vorbehalte mit dem überein, was als unterlegter Sinn in erwachsenenpädagogischen Zirkeln mitschwingt, aber nicht offiziell geäußert, sondern kolportiert wird<sup>26</sup>. Das

---

<sup>26</sup> So ist beispielsweise einer jüngeren Generation von Hochschulabsolvent/inn/en, wenn sie dieses Thema für Diplomarbeiten oder Promotionen wählt, die Möglichkeit genommen, nicht nur etwas über den Programmbereich, sondern auch über die widersprüchliche Resonanz darauf zu erfahren, um sich ungetrübten wissenschaftlichen Blicks damit aus-einander setzen zu können.

Diskursfragment mit dem Kapitel zur Gesundheitsbildung ist Teil einer Gesamtdarstellung und geht auf einen politischen Auftrag zurück. Im letzten Kapitel dieser Untersuchung sind unter der Überschrift „Grenzen der Privatisierung und Marktorientierung“ (S. 363 ff.) als Resümee zwei Bildungstypen unterschieden: solche, die sich nicht selbst tragen können, von solchen, die ihre Kosten wieder einspielen. Der zweite Typus wird folgendermaßen charakterisiert:

„Aus der vorliegenden Programm- (und Preis-) Analyse ergibt sich, daß vollständige Privatisierung und Marktfinanzierung wahrscheinlich nur im Hinblick auf ganz bestimmte Themen- und Zielgruppen – aufgrund hohen individuellen berechenbaren Nutzwertes und traditionell hoher Bildungsbereitschaft – funktionieren werden. Thematisch gesehen handelt es sich einerseits um konventionelle Angebote mit bekanntem Gebrauchswert (Beispiele: abschlussorientierte Sprachenkurse in Wirtschafts- und Fachsprachen; Schulungskurse für EDV-Anwenderprogramme), andererseits um jeweils in einem bestimmten Bildungsmilieu ‚modische‘ Themen (Beispiele der letzten Jahre: Selbsterfahrung/Identitätslernen; Gesundheitsbildung mit esoterischem Anstrich)“ (S. 364)<sup>27</sup>.

Aus diesen letzten Seiten der Gesamtstudie tritt ihre Absicht genauer hervor. Sie will nicht lediglich das Gesamtprogramm der Bremer Weiterbildung in einer Bestandsaufnahme vor Augen führen, um für weiterbildungspolitische Förderung eine empirische Basis bereitzustellen. Darüber hinaus bietet sie bereits deutliche Hinweise für finanzielle „Zuwendung“ oder Kürzung an. Sie gibt eine Antwort auf die Frage: Welche Bildung verdient es, öffentlich anerkannt zu werden, welche nicht? Die passende Argumentationskette, mit der die Gesundheitsbildung *expressis verbis* gedeutet und abgehandelt wird, setzt sich wie folgt zusammen: Sie ist neu, sie boomt, sie ist marktorientiert und kostendeckend, sie ist eine Konkurrenz, sie ist körperorientiert, sie ist subjekt- und situationsorientiert, sie ist alltagsorientiert, sie ist deshalb keine aner kennenswerte Erwachsenenbildung, sie muss nicht gefördert werden, weil sie sich selbst trägt. Mit dem Kennzeichen der Marktorientierung wird gezielt jenes gesundheitsfördernde Lernen diskreditiert, das nicht der immanent in

---

27 An dieser Stelle ist anzumerken, dass in Kapitel 3.3 dieser Studie ein Vorwurf, mit zunehmender Subjektorientierung der Weiterbildung habe sich ein Trend zur Esoterik durchgesetzt, für das gesamte Feld entschieden zurückgewiesen wird, 1992 seien beispielsweise lediglich fünf Angebote in der gesamten Bremer Weiterbildung (nicht etwa in der Gesundheitsbildung) inhaltlich eindeutig von esoterischem Charakter gewesen (S. 178). Selbst in der Textpassage zur Gesundheitsbildung taucht Esoterik als Merkmal nicht auf, so dass sich die Überlegung aufdrängt, ob hier nicht „Körperorientierung“ mit „Esoterik“ gleichgesetzt wird.

diesem Text enthaltenen Bildungsnorm entspricht: Diese Norm reduziert sich auf „Allgemeinwissen des traditionellen Typs, d. h. popularisiertes medizinisch-wissenschaftliches Wissen und verallgemeinertes ärztliches Professionswissen, sowie normative Orientierungen und grundlegende Einstellungen in Bezug auf Gesundheit“ (S. 165). Der Komplex miteinander verketteter Konstruktionen und Deutungsformeln im Diskursfragment soll nun im Zuge der Interpretation mit einer Lesart konfrontiert werden, die auf konkreten Erfahrungen mit dem didaktischen Entwurf und der Realisation von Gesundheitsbildung zurückgeht.

Bereits aus dem Aufriss der kurzen Geschichte der Gesundheitsbildung, aus ihrer Konzeption und ihren Zielen ist zu erkennen, dass die Behauptung, das Programm sei von Beginn an marktorientiert geplant worden, nicht zutrifft. Weder den Autor/inn/en des „Rahmenplans Gesundheitsbildung“, noch den mit Mühen des weiteren Implementierens befassten professionellen Personen schwebte je Marktgängigkeit vor. Sie konzeptualisierten und realisierten die Gesundheitsbildung nicht angepasst, sondern mit Widerspruchsgeist und einem kritischen Verständnis (unter anderem im Kontrast zu Erziehung), mit einem erweiterten, integrativen, demokratisch gewendeten Begriff von Gesundheit, Erwachsenenbildung und Lernen sowie mit der ausdrücklichen Orientierung an Teilnehmenden und deren Bedürfnissen. Damit wurde in einem experimentellen Wagnis erwachsenenpädagogisches Neuland betreten. Ob dieses Konzept und die daraus örtlich entwickelten Angebote auf eine Nachfrage treffen würden, war von vornherein völlig offen und nicht prognostizierbar. Tatsächlich setzten bundesweit mannigfaltige und einfallreiche bildungspraktische Probierbewegungen ein, bis die Nachfrage zu sichern war. Außerdem wurden potenzielle Multiplikator/inn/en in mündlichen und schriftlichen Formen aufwändig mit den Intentionen und Möglichkeiten der Gesundheitsbildung vertraut gemacht.

Eine parallele Strategie verfolgte – im Feld der Volkshochschulen – die Kooperation mit Krankenkassen, um für Teilnehmer/innen die partielle oder vollständige Übernahme von Kursgebühren zu erreichen und Lernen für die Gesundheit nicht mit hohen persönlichen Kosten zu belasten. Dies gelang nur für eine bestimmte Zahl und Art von Bildungsangeboten, die dem eingeschränkten, weitgehend krankheitsbezogenen Verständnis von Gesundheitsförderung bei den Kassen entsprachen. Solche Kooperationen sind – gegenwärtig mehr denn je – üblich und überle-

bensnotwendig für Institutionen organisierter Erwachsenenbildung. Die hohe Kooperationsbereitschaft in einem neuen Angebotsbereich kann also kein Nachweis für Marktgängigkeit sein, sondern allenfalls für kluges dispositives Handeln, das die Nachfrage erreichen will, die konzeptuell angezielt ist. Auch eine Deckung der Kosten schälte sich erst sukzessive mit dem wachsenden Interesse am Angebot heraus und war nicht planbar.

Einen vergleichbaren Weg schlugen selbstorganisierte Projekte oder Initiativen ein, die sich in den 80er Jahren gründeten und im Bremer Text gesondert hervorgehoben werden: „Sie waren und sind selbst aktiver Teil, Ausdruck und Produkt jener gesellschaftlichen Veränderungen und gesellschaftspolitischen neuen Bewegungen, insbesondere der Gesundheits-, Selbsthilfe- und Frauenbewegung, die seit Mitte der achtziger Jahre zur Durchsetzung eines neuen Gesundheitsverständnisses sowie der neuen Gesundheitsbildung maßgeblich beigetragen haben“ (S. 162). Auch ihnen schreibt dieses Diskursfragment zu, sich in das bestehende Gesundheits- und Weiterbildungssystem integriert zu haben, um einen Markt zu öffnen und zu erobern. Ob dies als schlichter Ausdruck eines Überlebenskampfes in wirtschaftlich prekäreren Zeit gesehen werden muss, bleibt dabei unreflektiert. Im Fall der Gesundheitsbildung trafen neuartige Angebote mehr und mehr auf einen ungeahnten Bedarf, was bei älteren Programmbereichen so nicht unbedingt der Fall ist. Im Textfragment wird dies gleich zu Beginn als „Boom“ etikettiert. Die Wahl des Wortes weckt bewusst Assoziationen zum Aufschwung auf Wirtschaftsmärkten und bereitet so den Weg, um anschließend die hohe Akzeptanz zu intendierter Marktgängigkeit umschreiben zu können. Letztlich verfolgt die Deutungsverschiebung, wie sie im Diskursfragment vorgenommen wird, die Strategie, Gesundheitsbildung als marktgängiges Angebotsprodukt aus der öffentlichen Förderung auszuschließen.

Die Suche nach den tieferen Ursachen dieses Ausschlusses der Gesundheitsbildung kann zu Antworten führen, wenn sie sich den Kriterien von Bildungsbedarf und Lerninteresse zuwendet. Wie das ausgewählte Diskursfragment bestätigt, werden Angebote der Gesundheitsbildung offen für alle Lerninteressierten ausgeschrieben. Die Tatsache, dass vor allem Frauen darauf reagieren, ist im Text lediglich beiläufig erwähnt. Das markante Datum wird weder näher erläutert noch gewürdigt, lediglich

als überraschende Entdeckung (nach bereits zehnjähriger Existenz der „neuen“ Gesundheitsbildung) apostrophiert. Als entscheidendes Untersuchungsmerkmal taucht es im weiteren Text ebenso wenig wieder auf wie in den abschließenden Empfehlungen. An dieser Stelle sind neben handfesten Zahlen beispielsweise Auskünfte darüber zu vermissen, wie sich die Teilnehmer/innen-Struktur nicht lediglich verbreiterte, sondern ebenfalls wandelte.

Da Bildungseinrichtungen mit der Kursanmeldung auch Sozialdaten erheben und zugänglich machen, hätte eine noch so kursorische Auswertung informativ sein können. Da die Kooperation mit Krankenkassen es ermöglichte, Kursgebühren sozialverträglicher zu gestalten, konnten andere Teilnehmerinnen als gewohnt und aus unterschiedlichen Schichten Gesundheitsbildung erstmals für sich wahrnehmen. Spätestens mit diesem Kenntnisstand hätte sich die Unterstellung aus dem Schlusskapitel der Bremer Untersuchung, die Gesundheitsbildung spreche nur bestimmte „Milieus“ an, ad absurdum geführt. Statt Marktorientierung fand ganz offensichtlich gelungene Teilnehmerinnen-Orientierung statt. Wenn die Bremer Studie in ihren Schlussempfehlungen hervorhebt, „dass Weiterbildung um so stärker auf öffentliche Förderung und Anschubfinanzierung angewiesen bleibt, je mehr damit Breitenbildung im Sinne einer Ermöglichung der Teilnahme aller sozialen Gruppen an Weiterbildung und im Sinne eines breiten, vielfältigen Programms zur Förderung lebenslangen Lernens [...] verfolgt und erreicht werden sollen“, so trifft das für die Gesundheitsbildung im hohen Maße zu. Die geschlechterwie bildungstheoretisch ergiebige Frage, warum angesichts der Chance zur „Breitenbildung“ Männer in diesem Programmbereich kaum präsent sind, wird im ausgewählten Textbeispiel nicht gestellt. Das Versäumnis ist exemplarisch zu nennen, denn auch der allgemeine fachöffentliche Diskurs der Erwachsenenbildung setzt sich wie mit der Gesundheitsbildung selbst auch mit dieser geschlechtsrelevanten Seite des Lerninteresses bisher nicht auseinander.

Die Problematik des vorgestellten Textes und der daraus abgeleiteten Empfehlungen wird weniger in dem Diktum gesehen, der Programmbezug solle sich im Hinblick auf die Kosten selbst tragen. Prekär erscheint dagegen die Art und Weise, in der Kettenglieder der Argumentation so ineinander geschoben werden, dass sich Werturteile, Definitionen und Fakten zu einem äußerst suggestiven Bild zusammenfügen lassen. Ursa-

chen scheinen mit Wirkungen vertauscht zu sein: Ist die Gesundheitsbildung marktorientiert, weil sie körperorientiert und subjektbezogen ist? Oder ist sie kostendeckend, weil sie teilnehmerinnen-orientiert vorgeht? Oder soll sie aus der öffentlichen Förderung und Anerkennung ausgeschlossen werden, weil sie eher den Lernmotiven von Frauen als denjenigen von Männern entspricht? Ein besonderer Stein des Anstoßes besteht offensichtlich darin, dass Gesundheitsbildung mit einem vorausgesetzten, anders gelagerten Verständnis von Bildung, Lehren und Lernen in Widerstreit gerät. Was der ausgewählte Text im Hinblick darauf mahnend für die Gesundheitsbildung vorschlägt, ist genau jenes doktrinaire Lehrverständnis, von dem sich der „Rahmenplan Gesundheitsbildung“ mit seinem alternativen Entwurf theoretisch wie praktisch abhebt: Die Gesundheitserziehung klassischer Art, die bereits bei externen Beobachtern in Verruf geraten war (vgl. stellvertretend Henkelmann/Karpf 1982). So kann es nicht verwundern, dass der neue Angebots-Eindringling im Diskursfragment als Konkurrent etablierter Programme wie der beruflichen und politischen Bildung gesehen wird, deren „bislang allein dominierende Einflüsse“ (S. 156) beschnitten werden. Unschwer ist dem Text abzulesen, dass die Sympathie diesen Verdrängten gilt und die Image- und Strukturveränderungen, die laut Darstellung daraus folgten, als Verlust abgebucht werden.

Die Körper- und Bewegungs-, Subjekt- und Alltagsorientierung der Gesundheitsbildung erhält im weiteren Fortgang des Textes den Charakter eines Stigmas. Durch diese Zuschrift erspart es sich der Autor des Textes, über die zugrunde liegenden Lerninteressen wissenschaftlich fundiert zu reflektieren. Ein entsprechender Deutungshöhepunkt liegt in dem Rekurs auf sozio-strukturelle Probleme, die als Auslöser der Motive zur Gesundheitsbildung unterstellt werden. Im ersten Angang noch zögerlich, zunehmend aber voller Überzeugung werden Erklärungen aus sozialwissenschaftlichen Individualisierungsthesen bemüht und narzisstische Anklänge unterstrichen. Der Rückgriff auf dieses Theorem ist durchaus üblich, wenn das aktuelle gesellschaftliche Umfeld von Erwachsenenbildung eingeblendet wird. Die Konsequenz allerdings, daraus auf selbstbezogene, narzisstische, psychosoziale Probleme von Frauen beim Bewältigen alltäglicher Lebensprobleme zu schließen, um so deren Lernbedarf in der Gesundheitsbildung zu erklären, ist ungewöhnlich. Der Text schließt damit an die Metapher der „Krankheit Frau“ an.

Von diesem Punkt aus vollzieht sich der Übergang fließend, aber im Duktus heftig bis zum Vorwurf des angeblich verkürzten Gesellschaftsbezug der Gesundheitsbildung, mit dem sie „Romantisierung, Naturalisierung und Regression“ (vgl. S. 171) betreibe. Es ist nicht zu erkennen, ob dieser massive Vorwurf dem planungsverantwortlichen pädagogischen Personal oder den interessierten Lernenden gilt. Beide Schlüsse lässt das Diskursfragment zu, empirische Belege hingegen klammert es aus. Besonders gravierend fällt dieser Mangel ins Gewicht, wenn über Lerneffekte bei den Teilnehmenden ohne sichernden explorativen Schritt in die Bildungspraxis geurteilt wird. Der Mangel an Kenntnis über die Praxis der Gesundheitsbildung ist offenkundig, er wird auch nicht durch das Sichten sekundärer Literatur korrigiert<sup>28</sup>. Die Bildungspraxis wiederum ist noch nicht auf dem professionellen Stand, Gender-Dimensionen im Programm ausdrücklich und unhintergebar auszuweisen (vgl. Kapitel 2), kann also fachöffentlich nicht als Korrektiv wirksam werden. Nicht zuletzt hätte aber die Rezeption reichhaltig vorhandenen wissenschaftlichen Wissens vom weiblichen Zugang zu Gesundheitsfragen dem umstandslosen Abwerten körperbezogener Lerninteressen Einhalt gebieten müssen, wie es der Text vornimmt. Statt dessen schrauben sich die Argumente in eine intensive Ablehnungslogik hinein, welche mit der Gesundheitsbildung auch weibliche Bildungsmotive desavouiert.

### **3.4 Zwischenbilanz: Muster des Zweiwertigen**

---

Art und Ausmaß der Abwehr von Gesundheitsbildung in diesem Textbeispiel verlangen danach, die Gender-Relevanz des ausgrenzenden Urteils näher zu betrachten. Geschlechtsspezifische Einflüsse geben zweifellos den entscheidenden Ausschlag für den Erfolg der Gesundheitsbildung, dies beweist die unterschiedliche Teilnahmequote von Frauen und Männern. Die extreme Divergenz zwischen der Teilnahmerate von Frauen und Männern gibt Gender-Rätsel auf und stellt Forschungsfragen, welche in der Erwachsenenbildung noch nicht formuliert sind. Auf diesen Mangel an Theorie und Empirie mag es zurückzuführen sein, dass die vorgestellte Bremer Untersuchung zur Gesundheitsbildung geschlechtsneutral verfahren kann, dennoch unterschwellig geschlechts-

---

<sup>28</sup> Eine Auswahl der Resonanzen von Teilnehmerinnen und ihrer Lerngewinne ist z. B. Blättner/Borkel/Venth 1996 zu entnehmen.

spezifische Vorbehalte verhandelt – wie aus dem Fallbeispiel rekonstruiert – und sie in wertenden Maßstäben verankert.

Da die ausdrückliche Körper- und Subjektorientiertheit der Gesundheitsbildung Frauen besonders anspricht, in der Bremer Untersuchung aber auf besonderes Missfallen stößt, ist davon auszugehen, dass die Abwertung in der Bremer Studie auf Spezifika eines hegemonialen Männerbildes beruht. Im Diskursbeispiel formuliert sich Kritik ganz im Sinne einer Männlichkeitstypik, die sich schweigend und selbstverständlich über den Körper inszeniert. Der Umgang mit der eigenen Körperlichkeit beschränkt sich darauf, ihm die Härte und Leistungsfähigkeit abzurufen, die den klassischen Mann ausmachen (vgl. die Passage „Männer und Gesundheit“ zu Beginn dieses Kapitels). Ähnlich verhält es sich mit männlicher Subjektivität, denn: „Männer als Gralshüter der Objektivität grenzen damit auch zugleich die eigene Subjektivität aus. Sie schützen sich, wenn man so will, vor ihrem eigenen Inneren“ (Nussl 1993, S. 4). Gesundheit wiederum, die nur durch sensible und wache Wahrnehmung für den eigenen Körper und die eigene Person gestärkt werden kann, wird von männlicher Seite solange ignoriert, bis sie gestört ist oder Krankheit sich einstellt. Das bedeutet, typische Männer kennzeichnet ein negatives Gesundheitsverständnis und -verhalten, das mit der männlichen Rolle und ihrer Negativ-Identität unmittelbar verbunden ist. Kritische Männerforscher stellen dieses Manko an positivem Männlichkeits-, Gesundheits- und Körperverständnis als zentrales heraus und ermuntern zum Gegenteil: „Ein Mann ist umso gesünder, je tiefer er in seinem Leib verwurzelt ist und je weniger er sich seine Männlichkeit beweisen muß. Leiblichkeit ist eine Säule von Identität und Gesundheit. Im Körper drücken wir unsere Haltung zur Welt aus. Mit ihm treten wir in Beziehung zu anderen Menschen“ (Boencke 1993, S. 6)<sup>29</sup>. Die Gesundheitsbildung steht in scharfem Kontrast zur gesundheitsabstinenten Männer-Schablone, sie offeriert eben das, was tradierte Männlichkeit ausgrenzt, und tangiert somit ein hermetisch eingepanzertes männliches Rollenverständnis. Sie synthetisiert subjektive und politische Momente im Kontrast zur männlichkeitssignifikanten Maxime des „Teile und herrsche“: „Das Wissen der Frauen – und der Selbsthilfebewegung um eine positive Körperlichkeit und ihre gesund-

---

29 Fritz Boencke ist Arzt und Psychiater, er war beim Göttinger Männerbüro aktiv.

heitspolitische Sprengkraft – wird hier relevant. „Das Persönliche ist politisch“ (Kickbusch 1992, S. 10).

Die diagnostische Kette, welche das Textbeispiel auszulösen vermag, reicht noch weiter und führt damit zum entscheidenden Aspekt der Gender-Analyse. Im vorgestellten Fall kann die Abneigung gegenüber der Gesundheitsbildung auf das spezielle Verhältnis von Männlichkeit und Gesundheit zurückgeführt werden. Die Abwehr wird nicht offen mit geschlechterdivergenten Einflüssen erklärt, sondern in fachspezifische Termini übersetzt und durch diese Transaktion verfremdet. Letztlich wird die Ablehnung im Gestus eines geschlechtsneutralen, bildungsbestimmenden Kriteriums formuliert. Mit anderen Worten: Da die Gesundheitsbildung Elemente in die Allgemeinheit der Erwachsenenbildung einbringt, die in Widerspruch zu einem Bildungsverständnis von *verdeckter* männlichkeitsgeprägter Dominanz stehen, werden Begründungslinien aus dem erwachsenenpädagogischen Repertoire bemüht, um den Programmbebereich aus dem Allgemeinen der Erwachsenenbildung ausschließen zu können. Vordergründig tauchen als Deklassierungsmuster auf: Gesundheitsbildung verleitet zur politikfernen Regression (der Innerlichkeit, die das männlichkeitstypische Ego scheut), ist also für gesellschaftsbezogene Bildungsaufgaben inadäquat. Gesundheitsbildung vermittelt kein Wissen im „klassischen“ Sinn, umfasst also nicht „richtiges“ Lernen und ist demnach lediglich für beratende und therapeutische Aufgaben funktionell.

Der Symptomatik des Fallbeispiels kommt paradigmatische Qualität zu. Sie wirft die Frage auf, ob sie in ihrer Grundsubstanz folgendermaßen auf generelle Bezüge zwischen Geschlecht und Bildung transferiert werden kann: Gibt ein männlichkeitstypisches Maß den Ausschlag, bestimmt und scheidet es Wertvolles von Unwertem in einem gesellschaftlichen Subsystem wie der Erwachsenenbildung, so darf hypothetisch davon ausgegangen werden, dass Einseitigkeiten des hegemonialen Männerbildes dafür die Folie unterlegen. Wird das vorherrschende Bild an seinen inkonsistenten Grenzen verletzt, so kommt ein eingefahrener Mechanismus in Gang, der ausgrenzt, was Männlichkeit bedroht. Das Diskursfragment dekliniert mit der Gesundheitsbildung in exemplarischer Weise durch, wie das von- statten geht:

## Regelwerk der Konstruktion von Erst- und Zweitrangigkeit



□ Ein androzentrischer, eng geführter Maßstab wird implizit als allgemein gültiger gesetzt, er wird männerbündisch durchgespielt und vertreten;



□ was von diesem Maß abweicht oder es bedroht, wird als Fremdartiges identifiziert und als Abweichendes deklariert;



□ es wird entweder gänzlich ausgegrenzt oder zum Besonderen im Allgemeinen erklärt, zwischen Beidem wird dann eine unsichtbare Trennlinie gezogen;



□ da die Linie der Abgrenzung kontrollbedürftig bleibt, wird das Besondere stetig mit erheblichem argumentativem Konstruktionsaufwand diskreditiert, um ihm die Gleichwertigkeit zu nehmen. Das Besondere wird für diesen Zweck stets negativer bezeichnet als das Allgemeine; Unseriosität, Leichtfertigkeit oder Irrelevanz sind häufig genutzte Charakteristika;



□ ist auch der Modus des Diskreditierens einheitlich, so nicht seine Konfigurationen; sie passen sich dem jeweiligen gesellschaftlichen Feld, institutionellen Kontext oder professionellen Metier und den dort üblichen Begriffen und Methoden an.

Es ist kein Zufall, dass die Schrittfolge dieses Regelwerks der Formel „Dichotome Gender-Relationen“ entspricht (vgl. 2.1.1), auf welche sich diese Forschungsarbeit stützt. Ursprung und Ziel beider Regularien ist die hierarchisch gestufte Binarität im Geschlechterverhältnis. Das Regelwerk ist insofern ein Produkt fortschreitender Ergebnisse in dieser Untersuchung, als es über Schemata der (lernenden) interindividuellen Interaktion zwischen den Geschlechtern hinausgeht und „Komponenten von *gender* als sozialer Institution“ (Lorber 1999, S. 76) herausdestilliert. Judith Lorber benennt als eine von acht Komponenten die „Gender-Metaphorik“, wozu auch Intentionen, Wortwahl und sprachlicher Ausdruck des zuvor behandelten Diskursfragments zu rechnen sind: Es handelt

sich um „kulturelle *gender*-Repräsentationen und die Art und Weise, wie *gender* in der Symbolsprache und in den künstlerischen Produktionen zum Ausdruck gebracht wird, die zur Reproduktion und Legitimation der unterschiedlichen Ausprägungen des *gender*-Status beitragen. Die Kultur ist eine der Hauptstützen der *gender*-Ideologie“ (ebd., S. 76f.). Wie dem Textbeispiel zu entnehmen ist, tritt Gender-Ideologie nicht unbedingt offen zu Tage, sondern verbirgt sich in fachlich transformierten Versionen des Diskreditierens. Das erschwert neben dem Erkennen die kritische Stellungnahme dazu. Dennoch ist davon auszugehen – dies zeigt die Probe aufs Exempel – dass auch Erwachsenenbildung sich aktiv an der kulturellen Komposition von binärer Geschlechterdifferenz beteiligt. Sie tut dies zwar nicht origineller als es in anderen gesellschaftlichen Feldern praktiziert wird (vgl. „Zwischenblende“ in 2.2.10), aber weitgehend unentdeckt. Dazu trägt sie nicht ausschließlich durch Lernangebote bei, die sie entwickelt, sondern durch bildungsbestimmende Wertmaximen, die sie in eigenen Reihen setzt. Diese bringen nicht nur „Angehörige beider Genusgruppen in hierarchische Verhältnisse zueinander“ (Dölling 2001, S. 27), sondern darüber hinaus genustypisch ableitbare Bildungsverständnisse und Lerninteressen.

Das Diskursfragment und seine Interpretation führen plakativ vor, wie es im Einzelnen funktioniert, das Modell der klassischen Geschlechterdifferenz mit seinen Ausschlussverfahren nach dem Entweder-Oder-Muster für die Erwachsenenbildung zu übersetzen und zu zementieren. Im professionellen Alltagsverständnis sind Ahnungen oder selbst das Wissen über dieses heimliche Regelwerk bei Männern wie bei Frauen durchaus vorhanden und begleiten latent das berufliche Handeln. Im fachöffentlichen Diskurs hingegen kommen Reproduktionen geschlechtshierarchischer Verhältnisse auf dieser gesellschaftlich äußerst folgenreichen Ebene für die Bildungsmöglichkeiten Erwachsener nicht zur Sprache. Eine Ausnahme, die das allgemein geltende Tabu um so kräftiger unterstreicht, findet sich in der „Potsdamer Erklärung“: „Die Dominanz männlich oder eurozentrisch geprägter Sichtweisen in Bildung, Wissenschaft, Kultur und Medien ist zu überwinden [...] Die geschlechtshierarchische Strukturierung der Bildungsinhalte ist noch nicht beseitigt“ (Gesellschaft für Chancengleichheit 2000, S. 3f.). Offensichtlich ist der politische Wille zu mehr Geschlechterdemokratie noch zu schwach, um Gender als durchgängiges Konstruktionsprinzip nicht nur im Bildungsangebot, sondern auch in kulturellen und systemischen Dimensionen von Erwachsenenbildung zu

würdigen. Dezipierter ausgedrückt: Die Erwachsenenbildung gibt trotz wiederholt proklamiertem Aufklärungsimpetus bisher nicht zu erkennen, wie weitgehend sie selbst „vergeschlechtlicht“ ist (vgl. Becker-Schmidt 1998), und in welcher Reichweite sie nicht nur formal, sondern gleichfalls informell genderhaltig agiert (vgl. für die Hochschulen Metz-Göckel/Kamphans 2002). Einem entsprechenden analytischen Erkenntnisinteresse will ich mit dieser Untersuchung erstmals Rechnung tragen. Tatsächlich ergibt sich dadurch, wie von der Geschlechterforschung prognostiziert, ein „Potenzial analytischer Öffnungen“, mit dem die „Strukturkategorie Geschlecht anschlussfähig ist an ‚poststrukturalistische‘ Konzepte, die den Blick auf die kulturelle Konstruktion von ‚Geschlecht‘ oder auf die Hervorbringung ‚vergeschlechtlichter‘ Wirklichkeiten im praktischen Handeln sozial unterschiedlich positionierter AkteurInnen richten“ (Dölling 2001, S. 27). Das heißt, mit der Gender-Perspektive öffnen sich der Erwachsenenbildung neue Fenster des Verständnisses für Lern-Wirklichkeiten, die sie selbst mit produziert.

Das Doing Gender in der Erwachsenenbildung, welches ich im Kontext dieses exemplarischen Falles analytisch ausfindig mache, fasse ich in Hypothesen zusammen. Sie könnten sich dafür eignen, über das Exempel hinaus nach disziplinspezifischen Merkmalen des Gendering Ausschau zu halten:

- ↳ Der Hermetik und Einseitigkeit des männlichkeitstypischen Geschlechtsprofils entspricht – im Beispiel Gesundheit, Krankheit und Bildung – die Abgeschlossenheit und Eingleisigkeit von Bildungsmaximen, die darauf zurückgehen. Beiden gemeinsam ist der Mangel an geschlechtssensibler Selbstreflexion.
- ↳ Vergleichbar ist die männliche Abwehr gegen Kontingenzen: im Bezug auf Sex/Körperlichkeit und Gender (vgl. Pasero 1994) ebenso wie im Bezug auf Gesundheit und Gesundheitsbildung. Es handelt sich jeweils um soziale Konstrukte, die mit ihrer Deutungsoffenheit männliche Definitionsmacht bedrohen und dadurch narzisstische Kränkungen provozieren (vgl. Becker-Schmidt 1999)<sup>30</sup>.

---

30 Regina Becker-Schmidt entfaltet auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit geschlechtsdiskriminierenden Facetten im Werk von Günther Anders eine „Kette narzisstischer Kränkungen“ (1999, S. 13), denen sich der Mann in Behauptung omnipotenter Geschlechtsimaginationen ausgesetzt sieht.

- ↳ Die Dualität in der Rangordnung der Geschlechter mit dem Versuch der säuberlichen Trennung von Männlichem und Weiblichem spiegelt sich in der dualistischen Auffassung von Krankheit und Gesundheit wieder und in einem Bildungsbegriff, der den Kopf von Körper, Seele und Sozialem sowie die Wissenschaft vom Alltag trennt.

Die Reduktionismen, die damit zwangsläufig einhergehen, schränken das Lernen ein, und zwar für Männer wie für Frauen. Sie lassen unberücksichtigt, dass sich menschliches Lernen nicht lediglich an einem Ort beziehungsweise in einem Bildungsangebot ereignet, sondern seine Anregungen in komplexester Weise aus unterschiedlichen Anlässen bezieht. Insofern spiegelt das Diskursfragment auch eine omnipotente Mentalität wieder, die annimmt, durch das Bildungsangebot über Menschen und ihr Lernen verfügen zu können. Im gleichen Duktus wird über die Lerninteressen von Frauen verfügt: Sie werden abgelehnt. Aktuell treten solchen Denkmustern innerhalb der Erwachsenenbildung andere Auffassungen gegenüber. Unter konstruktivistischen Vorzeichen erfolgen nicht nur Hinweise auf Selbst-Referenzialität und Selbst-Aneignung im Prozess des Lernens, sondern auch auf Emotionalität, die weit stärker als Kognitionen den Ausschlag für gelingendes Lernen gibt: „Gefühle sind ‚unser erster Verstand‘“ (Arnold 2003, S. 55). Neurobiologische Erkenntnisse wiederum halten den hohen Stellenwert körperlicher Empfindungen und Zustände für das Lernen fest (vgl. Siebert 2003, S. 12). Erweist sich also, dass Lernen ohne Emotion und Körperlichkeit nicht stattfindet und wird dies nun auch von männlichen Wissenschaftlern der Scientific Community vertreten, so dürfte die Gesundheitsbildung an Ansehen gewinnen und als positiv vorausschauende Praxis moderner Lerntheorien gelten. Zumindest aber erhielten die Apologeten „klassischer Wissensvermittlung“ den Anstoß, ihre massiven Vorbehalte vom Kopf auf die Füße zu stellen.

### **3.4.1 Effekte auf struktureller Ebene**

Die Bremer Studie führte zum Ausschluss der finanziellen Förderung für die Gesundheitsbildung. Die Kosten für dieses Programm werden an der Bremer VHS seitdem durch Gebühreneinnahmen gedeckt. Dies hat, wie die zuständige Fachbereichsleiterin betont, zur Konsequenz, dass kaum „gezielt Angebote für sozial benachteiligte Gruppen, die für Planung und Durchführung größere personelle und finanzielle Ressourcen erfordern“

(Voigt 2004, S. 29), entwickelt werden können. Die Untersuchung aus Bremen war kein Einzelfall. Vergleichbare Bestandaufnahmen wurden als Evaluationen in verschiedenen Bundesländern aufgrund von Regierungsaufträgen durchgeführt. Im Vorfeld der Evaluation im Land Nordrhein-Westfalen unternimmt ein Gutachten die kritische Sichtung solcher veröffentlichten Länderstudien zur Erwachsenenbildung, worunter sich auch die Bremer Studie befindet. Für alle vorliegenden Länderstudien werden gemeinsame und gravierende Desiderate festhalten. Die Autor/inn/en des Gutachtens stellen unter anderem in den Vordergrund: „Soziale, kulturelle und industrielle Entwicklungen haben in der Moderne den Prozeß der Individualisierung einerseits und die fortschreitende Tendenz der Freisetzung von Arbeit andererseits entfaltet und damit den Raum der notwendigen Selbstgestaltung zunehmend vergrößert“ (Dräger/Günther/Thunemeyer 1996, S. 33). Den Länderstudien halten sie vor: „Die Gutachter haben es unterlassen, diesen soziologischen und kultursoziologischen Befund aufzuarbeiten. In ihrer besonders am ökonomischen Diskurs orientierten Konzeptualisierung haben sie [...] das durch die Moderne legitimierte Recht auf Bildung als selbstbestimmte Bildung aufgegeben“ (Dräger/Günther/Thunemeyer 1996, S. 33). Dieser Vorwurf trifft den hier analysierten Diskurs der Bremer Studie in zentraler Weise, setzt er doch Teilnehmerinnen (der Gesundheitsbildung) dem Narzissmusverdacht aus, wenn sie das Recht auf selbstbestimmte Bildung in Anspruch nehmen wollen.

Trotz dieser und anderer eindringlicher Kritik verfolgen bildungspolitische Entscheidungen für die künftige Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen ganz nach dem Bremer Muster einen harten Kurs gegen die sogenannte „weiche Bildung“: Personenorientierte Bildung, Kulturelle Bildung und die Gesundheitsbildung sollen aus der öffentlichen Förderung herausgenommen werden. Ähnliche Tendenzen zeichnen sich bei Umstrukturierungen und Kürzungen in Hessen ab, das wiederum dem nordrhein-westfälischen Vorbild folgt. Heftige Proteste aus der Erwachsenenbildungs-Praxis gegen die Gesetzesänderung werden unter anderem in einem Sonderbericht der Süddeutschen Zeitung vorgestellt:

„Die Bereiche, die noch in der Förderung verbleiben, verengen den Bildungsbegriff auf das vordergründig Nützliche und Verwertbare [...] Vieles spricht dafür, dass die nordrhein-westfälische Reform, indem sie weiche Bildungsziele in eine Nische rückt, ein eindimensionales Weiterbildungsangebot zur Folge hat [...] Noch unter einem anderen

Gesichtspunkt scheint sich die Modernisierung der Weiterbildung als ein rückwärts gewandter Prozess zu entpuppen: Wenn sich Fortbildungseinrichtungen auf berufliche Bildung konzentrieren und ausschließlich an der Erwerbsgesellschaft orientieren, grenzen sie vor allem Frauen als Teilnehmerinnen aus. Diese fragen besonders Angebote der Gesundheits- und der kreativen Bildung nach. Prozentual häufiger als Männer belegen sie Kurse der allgemeinen Weiterbildung. Sind es also gerade Frauen, die bald verstärkt zur Kasse gebeten werden? Wird nur gefördert, was dem Arbeitsmarkt unmittelbar dient, aber nicht dem Leben? [...] Die Politik glaubt zu wissen, was für die Menschen wichtig ist und übersieht dabei, wie sehr sich die Bildungslandschaft verändert hat, welche anderen Lernbedürfnisse inzwischen existieren.“ (Süddeutsche Zeitung v. 13. Januar 2000).

Solche deutlichen Einwände sind nicht wirkungslos, können aber nur teilweise eine Anerkennung der Gesundheitsbildung erreichen. In den Kanon des öffentlich geförderten Angebots in Nordrhein-Westfalen nimmt das „Gesetz zur Modernisierung der Weiterbildung“ letztlich nur diejenigen Kurse der Gesundheitsbildung auf, die sich mit den gesellschaftlichen Bedingungen von Gesundheit und Krankheit auseinandersetzen. Nähere inhaltliche Erläuterungen dazu werden nicht gegeben, es kann aber unterstellt werden, dass mit dieser Formulierung Bildungselemente wie Personenbezug, Selbsterfahrung und Handlungsorientierung qua gesetzlicher Vorgabe unterbunden werden sollen. In einer direkt benachbarten Passage schreibt das Gesetz vor, das Pflichtangebot habe auch der Gleichstellung von Frau und Mann zu dienen; es verletzt dieses Diktum im gleichen Atemzug durch Ignoranz der Lerninteressen von Frauen.

Mit diesem Interpretationsschritt will ich am Beispiel der Thematik „Frauen, Männer und Gesundheit“ eine untergründig aktive Verbindungslinie sichtbar machen, die in der Erwachsenenbildung bisher nicht als geschlechtsrelevante diskutiert wird. Diese Linie zieht sich von traditionellen Geschlechtersettings und Männlichkeitsbildern über die Dominanz restriktiver Bildungsprogrammatiken bis hin zu bildungspolitischen, gesellschaftlich relevanten Zäsuren. Durch die Interpretationen zeige ich auf, inwiefern die Gesundheitsthematik im Kontrast zu männlichkeitstypischen Selbst-Imaginationen steht und welche Konsequenzen sich daraus für die Gleichwertigkeit weiblicher Bildungsinteressen ergeben können. Hier kann die Erwachsenenbildung von Fragen profitieren, wie sie in der Geschlechterforschung längst gestellt sind und über den Komplex Gender und Gesundheit weit hinausreichen: „Angesichts einer von Männern geprägten Wissenschaft und angesichts der herrschenden Geschlech-

terhierarchie in der sozialen Realität kommen Sozialwissenschaftlerinnen nicht darum herum, in der Forschung verwendete Paradigmen auf ihre *Neutralitätspostulate* hin zu überprüfen. Sind die erkenntnisleitenden Hypothesen wirklich geschlechtsneutral oder drücken sich in ihnen keineswegs allgemein menschliche, sondern eher maskuline Denkformen, Wahrnehmungsweisen und Erfahrungsweisen aus?“ (Becker-Schmidt/Bilden 1991, S. 23). Wie ich am Beispielfall nachweise, erhält die Diskursanalyse durch die Gender-Perspektive eine spezifisch aufklärende Qualität. So wird die Suche möglich nach „Widersprüchen, dem Verschweigen von Widersprüchen, den Grenzen abgesteckter Sag- und Machbarkeitsfelder als Konstituenten zeitweilig gültiger Wahrheiten, die als rational, vernünftig oder gar über alle Zweifel erhaben dargestellt werden“ (Jäger 2001b, S. 83). Mit der gender-konzentrierte Analyse rekonstruiere ich Diskurse, indem ich ihren scheinbaren Evidenzen entgegenetrete. So kann der wissenschaftlicher Beitrag der Geschlechterforschung Grundlage der Dekonstruktion solcher Geltungsansprüchen sein, die Definitionsmacht ausüben, indem sie die Geschlechtsrelevanz ihres – fachterminologisch überdeckten – Maßstabs nicht preisgeben.

### **3.4.2 Blickwinkel Gesundheit und Geschlecht**

Das Tabuisieren von Gender-Dimensionen verhindert nicht nur Erkenntnisqualität in den eigenen Reihen der Erwachsenenbildung. Es führt auch dazu, dass Erwachsenenbildung rückständig wird und den Anschluss an Entwicklungen in ihren gesellschaftlichen Umfeldern verliert, wie ich mit den folgenden Ausführungen demonstrieren will; sie sollen den Einblick in den fachöffentlichen Diskurs über Gesundheitsbildung abrunden. Die Einsicht, dass Geschlecht ein Schlüssel für Krankheit/Gesundheit und Gesundheit/Krankheit ein Schlüssel für Genderphänomene ist, greift heute politisch folgenreich um sich, beispielsweise auf der Ebene von Landes- und Bundesministerien:

„Frauen sind anders krank als Männer, und Ärzte diagnostizieren bei Frauen anders als bei Männern. Das wird bisher viel zu wenig beachtet. Den Unterschieden werden wir stärker Rechnung tragen müssen. Denn wenn Gesundheitsversorgung und -forschung nicht offen sind für die verschiedenen Faktoren, die Männer und Frauen gesund halten oder krank machen, dann kann dies Folgen haben für die Patientinnen. Wir werden die Geschlechterperspektive deshalb in die Routineberichterstattung der Bundesregierung integrieren, die Belange von Frauen in der Forschung und in der Medizin stärker als bisher fördern und den Blick auf die Bedürfnisse auch der Patientinnen richten“ (Bergmann, Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001, S. 1).

Damit finden Initiativen engagierter Ärztinnen Resonanz, die sich seit Jahren mit deutlichen Hinweisen an die Öffentlichkeit wenden: „Die Frauenmedizin ist ein Relikt des Patriarchats“ (Ehret-Wagener 1994), „Unsere ganze Kultur geht auf die Zerstörung des weiblichen Körpers hinaus“ (Olbricht 1994, S. 12). Ein Kommissionsbericht für das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur beschreibt die Situation:

„In Ermangelung geeigneter universitärer Orte schließen sich derzeit Ärztinnen in außeruniversitären Arbeitsgruppen mit dem Ziel zusammen, kritische Wissenschaft zu ermöglichen und ihre Ergebnisse zu veröffentlichen [...] Obgleich sich die akademische Medizin als Naturwissenschaft versteht und in dieser Tradition besonders hartnäckig auf der Position einer scheinbar wissenschaftlichen Objektivität beharrt (vgl. von Uexküll/Wesiack 1988), sind die wissenschaftlichen Fragestellungen in diesem Fach häufig von einer Subjektivität geprägt, die geschlechtsspezifisch sozialisiert wurde. Männer erleben ihren Körper anders als Frauen den ihrigen, diese Fremdheit wird in der Medizin nicht transparent gemacht [...] Die Anatomie und die Physiologie weisen Defizite sowohl in der Forschung als auch in der Lehre auf: Die Betrachtung gängiger Lehrbücher hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Grundlage läßt den Schluß zu, daß viele der Versuchsreihen, auf denen die dargestellten Ergebnisse beruhen, überwiegend oder ausschließlich an Männern gemacht wurden. Durch die scheinbare Geschlechtsneutralität in der Darstellung wird der männliche Körper zur Norm, zu der der weibliche nur noch als Abweichung zu denken ist [...] Darüber hinaus wäre in der medizinischen Forschung ein Perspektivenwechsel sinnvoll: Gefragt werden sollte auch nach den spezifischen Ressourcen, über die Frauen (und Männer) verfügen, um bestimmte Krankheiten seltener oder weniger schwer zu bekommen. Worin liegt z. B. die durchschnittlich längere Lebenserwartung von Frauen begründet?“ (Schücking 1997, S.40–46).

Auf die Trias Körper, Gesundheit, Geschlecht richtet sich auch die analytische Sorgfalt der Geschlechter-/Gesundheitsforschung:

„Das Paradigma der Herrschaft über Natur, Körper und Krankheit und sogar die Objektivität ‚objektiver‘ Methoden müssen hinterfragt werden. Der ‚männliche Blick‘ erwies sich selbst als Teil des Problems, als etwas, das der Gesundheit von Frauen im Wege steht [...] das Zusammenfallen von Gesundheitsdefinition und Männlichkeitsdefinition,

mit dem Schluß, daß die gesunde Frau ein kranker Mann ist, die Psychiatrisierung des Weiblichen – alle diese Facetten des ‚männlichen‘ Blicks wurden von der Frauenforschung kritisiert und als Beitrag zur Krankschreibung von Frauen analysiert“ (Helfferich 1994, S. 7).

Stellvertretend für andere sei ein Forschungsvorhaben zur sozialen Inszenierung geschlechtlicher Identität mit dem Titel „Körper und Geschlecht“ genannt. Es ist Teil des Forschungsprogramms „Frauen. Männer. Geschlechterverhältnisse“ an der Universität Kiel, das der „somatischen Kultur“ nachspürt, u. a. unter dem Aspekt „geschlechtsspezifischer Umgang mit dem Körper“. Andere Universitäten schließen sich mit interdisziplinären Geschlechterstudien an, so zum Beispiel die Universitäten Bremen und Oldenburg in einem Vorlesungsverband mit der Reihe „Körper und Geschlecht“ (ZFG/ZFS 2002).

Die Akzente außerhalb der Erwachsenenbildung verschieben sich weiterhin durch plötzlich erwachendes, aktives Interesse von Männern. Diese erkennen, dass die männliche Ignoranz von Körper und Gesundheit bei gleichzeitiger Dominanz des „männlichen Maßes“ in medizinischer Praxis und Wissenschaft nicht nur Frauen schadet, sondern auf sie selbst zurück schlägt. Was sie aufrüttelt, ist die statistische Tatsache der geringeren männlichen Lebenserwartung und die von Ärzten diskret und behutsam vorgebrachte Nachricht, dass auch Männer hormonelle Dissonanzen in der Mitte ihres Lebens hätten. Nun wird auch der historisch einmalige Ruf nach einem „Männerarzt“ laut und männliche Wissenschaftler werfen kritische Blicke auf das Körper- und Gesundheitsverhalten des eigenen Geschlechts, *sie vergleichen zwischen den Geschlechtern* und äußern sich öffentlich darüber:

„Männer hingegen halten ihren Körper für einen ‚Besitz‘, mit dem sie wuchern können. Sie leben ‚neben‘ ihrem Körper, oder sie benutzen ihn als Leistungsmaschine. Sie sind bereit, den Körper zu trainieren, wenn sie sich davon soziale Vorteile versprechen, aber sie nehmen ihren Körper nicht in dem gleichen Ausmaß wie Frauen als Bestandteil ihres Wesens wahr. Die einseitige Festlegung auf die außerhäusliche und außerfamiliäre Erwerbsrolle verschafft dem Mann erhebliche gesellschaftliche Macht gegenüber der Frau, bestärkt ihn aber zugleich in verhängnisvoller Weise in seiner instrumentalistischen Haltung den beruflichen Mitbewerbern, dem eigenen Körper und der eigenen Gesundheitspflege gegenüber. Am Ende des Lebens summiert sich diese Kombination von verschiedenen Faktoren zu der höheren Kranken- und Todesrate der Männer“ (Eickenberg/Hurrelmann 1997, S. 125f.).

Solche Einsichten von männlicher Seite in den unmittelbaren Zusammenhang von Geschlecht und Gesundheit kommen spät, denn das Datum von der unterschiedlichen Lebenserwartung der Geschlechter ist keineswegs neu. Erst das Zugeständnis von Differenzen zwischen den Geschlechtern auf gleichem Geltungs-Niveau provoziert in diesem Fall Fragen nach anderen männlichen Lebensperspektiven. Diversen Fachbeiträgen aus den Gesundheitswissenschaften ist dieser Sichtwechsel gegen Ende der 1990er Jahre deutlich abzulesen. Männliche Gesundheits- und Krankheitsbilder werden im Unterschied zu weiblichen betrachtet. Damit ist die schweigende Übereinkunft, Männlichkeit sei mit Gesundheit gleichzusetzen und Frauen seien am Maßstab männlicher Gesundheit zu messen, in ihrer normativen Kraft zumindest theoretisch durchbrochen<sup>31</sup>. Die Gesundheitsförderung von Frauen und Männern wird mehr und mehr nach Sozialisation, Lebensumständen und gesellschaftlicher Situation ausdifferenziert, statt sie linear an Biologismen – die genetische Anlage etwa – zurück zu binden.

Trotz solcher Fortschritte, die sowohl in der Politik als auch auf Seiten von Wissenschaftlern zu konstatieren sind, ist zu vermissen, dass Frauengesundheit und Männergesundheit ausdrücklich mit dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern in Zusammenhang gebracht werden. Der Interdiskurs der Erwachsenenbildung kann vor diesem Hintergrund eingeordnet werden. Er ist von diesem Zusammenhang noch weiter entfernt, weil er nicht einmal die Voraussetzung erfüllt, im Interesse der Lerninteressierten zwischen Frauen- und Männergesundheit zu unterscheiden, und weil er kein Wissen von den Überlieferungen erkennen lässt, die sich darum ranken.

---

31 Auch Fachtagungen zum Problemkomplex luden Sensibilisierte und Neugierige ein, beispielsweise eine Tagungsreihe der Evangelischen Akademie Nordelbien mit der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung, der Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales, der Handwerkskammer Hamburg: „Lohn der Angst' Arbeitswelt und MännerGesundheit – Wege in die Zukunft“ im November 1998. Eine der Leitfragen: „Wie beeinflusst männliche Identität die Gesundheit von Männern in Betrieben und anderen Arbeitsbereichen?“ Themen u. a.: „MännerGesundheit und MännerKrankheit in Betrieben“, „Angst in Betrieben: männerspezifische Erscheinungsformen, Ursachen und Möglichkeiten zur Hilfe“, „Gesundheit und Karriere: Oben auf der Karriereleiter – unten mit der eigenen Gesundheit – Burn Out und Karriereleiden“, „Das Schweigen der Männer - Anmerkungen zur Kultur des Funktionierens“.

### 3.5 Diskursfragment Veranstaltungsdokumentation

---

Mit den beiden Analysen des Kapitels 3 erfasse ich symbolische Deutungen des Diskursstrangs Erwachsenenbildung. Nach meiner Analyse des ablehnenden Werturteils über die Gesundheitsbildung durch Vertreter der Fachöffentlichkeit stelle ich dem jetzt die Konstruktionsmuster von professionell in der Bildungspraxis tätigen Mitarbeiter/inne/n gegenüber. Sie sind als Planungsverantwortliche für das Angebot ihrer jeweiligen Einrichtung zuständig. Werden sie in einer beruflichen Fortbildung mit dem Thema „Frauen, Männer und Gesundheit“ konfrontiert, so kommen ihre themenbezogenen Planungshorizonte zum Ausdruck. Diese mache ich zum Gegenstand meiner folgenden Analyse, um sie mit dem fachöffentlichen Wertmuster kontrastieren zu können.

#### 3.5.1 Die untersuchte Fortbildung – ein „Qualitatives Experiment“

Vor dem Hintergrund wachsenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses für die Wechselwirkungen zwischen Gesundheit und Geschlecht fand im Jahr 2000 erstmals eine vierteilige Fortbildungsreihe mit dem Titel „Frauen, Männer und Gesundheit – Geschlechterdifferenzen als Impulse zur Neuorientierung der Gesundheitsbildung“ statt. Sie wurde als „Qualitatives Experiment“ für die Forschungsabsichten meiner Untersuchung durchgeführt. Diesen Begriff und sein Verständnis entlehne ich einer besonderen Form qualitativer, sozialwissenschaftlicher (sozialpsychologischer) Forschungsmethodologie. Der Einsatz des „Qualitativen Experimentes“ reicht, wie Gerhard Kleining als ihr Hauptvertreter beschreibt, bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück. Nach seiner Definition handelt es sich um die „*explorative, heuristische* Form des Experiments“ in offenen Situationen. Nicht an Wiederholbarkeit gebunden, kann es sich vergleichen lassen mit „Erkundungsexperimenten“ oder „diagnostischen Experimenten“: „Es geht nicht von schon Bekanntem, von Hypothesen aus, sondern zielt auf Neues, auf *Entdeckungen*“ (Kleining 1986, S. 724f., vgl. auch Lamnek 1995).

Kleining unterscheidet diesen wissenschaftlichen „Eingriff in einen sozialen Gegenstand“ vom Alltagsexperimentieren einerseits und dem quantitativen Experiment andererseits. Das experimentelle Arrangieren will komplexe Zusammenhänge erkunden und ist an Beobachtung gebunden. Mit dem Experiment werden soziale Funktionen, Rollen, Einstel-

lungen „unter andere Bedingungen gestellt“ (Kleining 1991, S. 264). Zu den Techniken zählt Kleining unter anderem: „die *Kombination*. Hier werden Teile kombiniert, auf eine andere Art zusammengesetzt, als im Gegenstand vorgefunden. Männer und Frauen, Deutsche und Ausländer, Kinder und Alte werden zu einer Arbeitsgruppe zusammengefaßt, Polizisten und Demonstranten, verfeindete Ehepartner und Nachbarn: was passiert? Das Ergebnis sagt etwas aus über die Besonderheiten der Teile, die zusammengebracht werden, weil es zeigt, wie sie sich zueinander verhalten in ihrer Versöhnbarkeit, Widersprüchlichkeit, Gleichgültigkeit oder auch durch Effekte, die erst bei ihrer Kombination erkennbar sind“ (Kleining 1986, S. 737). Die methodische Nähe zwischen dem „Qualitativen Experiment“ nach Kleining und dem Veranstaltungsexperiment für diese Untersuchung endet dort, wo die sozialwissenschaftliche Methode ein Verändern von Merkmalen ins Extreme vorsieht, um so die Strukturen des Gegenstandes besser fassen zu können. Ein solches „Extremisieren“ war in der Veranstaltungsreihe nicht vorgesehen, auch waren Strukturen des Gegenstandes bis zu einem gewissen Grad durch ihr Konzept gesetzt.

Somit könnte der experimentelle Charakter der Veranstaltung mit seiner doppelten Zielsetzung auch als forschungsstrategische Mischung zwischen „Labor- und Feldexperiment“ (vgl. Olechowski 1980, S. 221ff.) gekennzeichnet werden. Zum einen wurde die Fortbildung als Beobachtungssituation aus speziellem wissenschaftlichem Interesse arrangiert und beinhaltet insofern gewisse Elemente eines „Laborexperiments“. Zum anderen treffen für sie Komponenten des „Feld- oder situationsspezifischen Experimentes“ (Olechowski 1980, S. 222) zu, da sie parallel dazu mit außerwissenschaftlichen Gründen der Weiterbildung/Fortbildung Erwachsener folgte<sup>32</sup>. Mit der Fortbildung wurde Neuland betreten. Vergleichbare Versuche, das Fachspezifische eines (geschlechtsneutral behandelten) Bereiches explizit mit der Gender-Perspektive zu verbinden, existierten nicht, ebenso wenig der Versuch, diese didaktische Integration ausdrücklich ins Zentrum lernender Auseinandersetzung und Selbsterfahrung professioneller Frauen und Männer in der Erwachsenenbildung zu stellen. Die geschlechtsheterogene Zusammensetzung zählte zu den entscheidenden Komponenten des ergebnisoffenen Pioniervorhabens.

---

32 Die entsprechend unterschiedlich gelagerten Intentionen der Veranstalterinnen ließen sich reibungslos zu einer „gemeinsamen Sache“ vereinen.

Die Fortbildungsreihe richtete sich an pädagogisches Personal der Erwachsenenbildung, um für die Umsetzung der Gender-Perspektive in der Gesundheitsbildung zu qualifizieren<sup>33</sup>. Veranstalter/innen und Teamer/innen gewährleisteten eine aufwändige Vorbereitung, ein gründlich konzipiertes Curriculum mit entsprechenden didaktischen Standards, den aktuellen Forschungs- und Informationsstand und die explizite Rücksichtnahme auf Personen und berufliche Handlungssituationen in unterschiedlichen Funktions- und Fachbereichen der Erwachsenenbildung. Die Qualifizierungsreihe strebte folgende Ziele an:

„Gesundheitsrelevante Lerninhalte und -möglichkeiten sollten jenseits der gewohnten Neutralisierung ihre geschlechtsrelevanten Dimensionen entfalten, um Unterschiede zwischen Frauen und Männern an den Tag zu bringen. Darüber hinaus wurde die Chance gesehen, mit der Gesundheitsthematik einen besonders passgenauen Schlüssel für das bestehende Geschlechterverhältnis zu erhalten. Er sollte genutzt werden, um zu prüfen und zu hinterfragen, was als typisch für die Geschlechterrollen gilt, wie sich Frauen und Männer in ihren Rollenauslegungen ergänzen und dabei befördern oder behindern können.“

Verfolgt wurden also Ziele in zweifacher Hinsicht (mit Venth/Wohlfart 2001, S. 151):

- „Die Geschlechterperspektive als einen entscheidenden didaktischen Maßstab in einem Angebotsbereich zu verankern und beispielhaft nachzuweisen, dass mit diesem Schritt unerkannte Qualitäten für das Lernen der Teilnehmer/innen gewonnen werden;
- das Verhältnis zwischen den Geschlechtern auch und gerade durch Gesundheitsbildung so in den Blick zu nehmen, dass eine geschlechtssensible Selbstaufklärung möglich wird und geschlechterdemokratische Effekte erreicht werden können.

Diese zweifache Zielsetzung wurde konkret in folgende Lernziele ausdifferenziert:

- Sensibilisierung für und Vermittlung von Wissen über die geschlechtsspezifischen Ausprägungen von Gesundheit und Krankheit und das Gesundheitsbewusstsein, -wissen und -handeln von Frauen und Männern,

---

33 Diese Reihe hatte Pioniercharakter und wurde deshalb mit vereinten Kräften in Kooperation (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung und Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) und in einem gleichsinnigen, kollegialen Arbeitsbündnis (Ursula Wohlfart vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und Angela Venth vom DIE als Veranstalterinnen) durchgeführt. Das Curriculum entstand in einer speziell eingerichteten Entwicklungsgruppe. Für die Hand der Teilnehmenden wurde umfangreiches Studienmaterial zusammengestellt. Den Veranstaltungszyklus moderierte ein externes gemischtgeschlechtliches Team, die Veranstalterinnen übernahmen auch die Funktion der teilnehmenden Beobachtung und erstellten jeweils die detaillierten Seminardokumentationen.

- Verdeutlichung des unmittelbaren politischen Zusammenhangs von Gesundheitsaspekten mit der Geschlechterfrage,
- Entwicklung von Perspektiven und Zielen einer geschlechterorientierten und emanzipatorischen Gesundheitsbildung, die Geschlechterklischees und überholte Rollenbilder hinterfragt,
- Erarbeitung von konkreten und praxisorientierten Ansätzen, die durch spezielle Angebote, durch inhaltliche Akzentsetzungen und durch methodisch-didaktische Vorgehensweisen den Zusammenhang von Gesundheit und Geschlecht berücksichtigen und zum Lerngegenstand machen,
- Vermittlung von methodischem Know how für das Lernen von Frauen und Männern.

Die Realisierung dieser Lernziele sollte den Teilnehmenden erschließen:

- Wie geschlechtsneutral das Angebot bisher gestaltet wird,
- wie neue Perspektiven für eine Programm- und Profilstaltung der Gesundheitsbildung bei Berücksichtigung der Geschlechterperspektive entstehen,
- wie mit der Orientierung an den geschlechtsspezifisch geprägten Lebenskontexten der Teilnehmenden bei der konzeptionellen Gestaltung der Veranstaltungen gesundheitsbezogene Lernprozesse mehr Alltagsnähe, größere Zielgenauigkeit und nachhaltige Wirkungen erreicht werden können und
- wie sich die Qualität der Gesundheitsbildung mit geschlechtsrelevanten Kriterien insgesamt fundierter entwickeln lässt.“

Mit den Arbeitsweisen und Methoden wurden kognitive, soziale, sinnes- und körperbezogene sowie assoziativ-intuitive und kreative Formen des Lernens angesprochen.

Die Qualifizierungsreihe konnte geschlechterparitätisch besetzt werden. Ihre Teilnehmer/innen kamen aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (wie VHS, Familienbildungsstätte, Lehrerfortbildungs-Kolleg) und Arbeitszusammenhängen in Funktionen als Programmverantwortliche, die Männer hatten zum Teil die Leitungsfunktion in ihrer Institution. Alle Beteiligten waren sich des Experimental-Charakters dieser beruflichen Qualifizierung bewusst und bereit, sich durch Erproben und Lernen gemeinsam „auf die Exploration des Unbekannten“ (Behnke/Meuser 1999, S. 15) einzulassen. Solche Fortbildungen für professionelle Multiplikator/inn/en, die Selbsterfahrung und Subjektbezug beinhalten, wirken immer in doppelter Weise: auf die privaten wie auf die berufsgeprägten Seiten der teilnehmenden Personen. Meist ist nicht zu antizipieren, welche Anteile der Person in welcher Seminarsituation besonders angesprochen werden oder sich Ausdruck verschaffen. Dieser Erfahrungswert spielte bei der Pilotveranstaltung zum Thema „Frauen, Männer und Gesundheit“ eine wichtige Rolle und verlangte didaktische Behutsamkeit bei der Planung und Durchführung. Das offene Curriculum wurde nach je-

der Veranstaltungsphase im Team ausgewertet, die flexible Planung der weiteren Sequenzen auf den jeweiligen Ergebnisstand der Teilnehmenden abgestimmt.

### **3.5.2 Die Dokumentation der Veranstaltung „Frauen, Männer und Gesundheit“**

Im Wechsel mit der Co-Veranstalterin übernahm ich die Aufgabe der teilnehmenden Beobachtung und war auf diese Weise formal integriert. Als Veranstalterinnen dokumentierten wir die vier Zyklen des qualitativen Veranstaltungs-Experimentes. Wie die Fortbildung selbst verfolgte auch ihre Dokumentation einen doppelten Zweck und damit einen doppelten Ertrag: Sie sollte den Ablauf chronologisch mit didaktischen Inputs, methodischen Impulsen und Arbeitsformen für die Teilnehmenden wiedergeben und daneben die Inhalte geschlechtshomogener oder -heterogener Gruppenarbeiten und plenärer Diskussionen für die wissenschaftliche Auswertung möglichst adäquat erfassen. Da die Ergebnisse der Teilnehmer/innen-Diskurse im Seminar selbst auf Wandzeitungen verschriftlicht wurden, konnte dieser Anspruch ohne verzerrende zeitliche Distanz erfüllt werden. Die Dokumentation enthält keine Interaktionsprotokolle, da für diese Untersuchung nicht die Kommunikations- und Handlungsmuster der Frauen und Männer im Seminar im Vordergrund standen, sondern ihre verbalisierten Argumentationen und Einschätzungen, seien sie von konsensueller oder kontrastiver Art.

Bereits die Dokumentation abstrahierte Diskursergebnisse von den konkret agierenden Personen. Mit der hier folgenden Auswertung nimmt die Abstraktion zu, so dass letztlich nur sichtbar bleibt, ob Äußerungen von weiblichen oder männlichen Personen stammen, aus gemischter oder geschlechtshomogener Gruppenarbeit resultieren<sup>34</sup>. Jeder Teil der Gesamtdokumentation wurde vor dem endgültigen Verschriftlichen erst im Team von Veranstalter/inne/n/Moderator/inn/en und anschließend mit den Teilnehmenden in Mehrfach-Interaktionen kommunikativ kontrolliert. Die vierteilige Dokumentation füge ich meiner Untersuchung als weiteres Diskursfragment zu und unterziehe sie der qualitativen Analy-

---

34 Neben den Zeiträumen, die zwischen Veranstaltung, Dokumentation und Auswertung liegen, sorgt dieses Verfahren dafür, dass die notwendige Distanz zwischen Veranstaltung, Dokumentation und wissenschaftlicher Auslegung entsteht, somit zwischen den verschiedenen Funktionen, in denen die Autorin dieses Forschungsprojektes beteiligt war und ist.

se<sup>35</sup>. Wie bei den vorhergehenden diskursanalytischen Schritten nehme ich eine Reflexion von bereits reflektierten Material vor, arbeite also metareflexiv. Dieses Kapitel erhält so eine weitere explorative Komponente durch eine Einzelfallstudie, die für den Gesamtbefund exemplarische Hinweise darauf gibt, ...

- 🍏 ... welcher erwachsenenbildungsspezifische professionelle Interdiskurs geführt wird, wenn für die Gesundheitsbildung die Geschlechtsneutralität aufgehoben und der Bezug zwischen Gender und Gesundheit jenseits diskriminierender Tabus respektiert und explizit thematisiert wird.
- 🍏 ... welche andere Qualität Bildungsprozesse durch die Integration der Geschlechterperspektive in Inhalte und Lernarrangements erhalten können.
- 🍏 ... welches Aufklärungspotenzial Gesundheitsaspekte für das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis und Geschlechterdialoge mit sich bringen können.

Der durch das Veranstaltungsexperiment angeregte Spezialdiskurs professioneller Multiplikator/inn/en ist ohne Vorbild in der Erwachsenenbildung. Dazu trägt vor allem der Effekt bei, dass männliche Maßstäbe nicht im Verborgenen bleiben, sondern Männer – im berufsbezogenen Fortbildungskontext – zum Geschlechterverhältnis wie zum eigenen Geschlecht (selbst)reflexiv Stellung beziehen: „Damit aber wären Mannsein und Männlichkeit zumindest ein Stück weit dem Bereich des Selbstverständlichen enthoben“ (Behnke/Meuser 1999, S. 53). Gleichwohl gibt das Dokument als Diskursfragment einen zwangsläufig reduzierten Ausschnitt professioneller Resonanz auf die Bildungsthematik „Frauen, Männer und Gesundheit“ in situativ gebundenen Möglichkeiten und Grenzen wieder. Dennoch kann es am Fall auf die qualitativen Gesichtspunkte hinweisen, die sich durch die Berührung von „Gender und Gesundheit“ ergeben.

---

35 Die Gesamtdokumentation wurde nicht veröffentlicht, sondern verblieb in den Händen von Teilnehmenden und Team. Den Qualifizierungszyklus stellten die Veranstalterinnen zu einem späteren Zeitpunkt in einem publizierten Beitrag vor (vgl. Venth/Wohlfart 2001).

### 3.5.3 Befund: Geschlechterdialogische Konstruktionen

Der Begriff der Konstruktion geht unmittelbar auf die Perspektive der Diskurstheorie zurück, an der sich meine Arbeit orientiert. Zudem wählte ich ihn, um an dieser Stelle erneut an die konstruktivistische Annahme der Geschlechterforschung anschließen zu können, Geschlecht nicht als selbstverständlich gelten zu lassen, sondern als etwas, das „gesellschaftlich ‚gemacht‘ und individuell nachvollzogen bzw. ‚mitgemacht‘“ wird (Kahlert 2000b, S. 25). Für die Einblicke in die Dokumentation scheint er mir besonders geeignet, weil er die für Fortbildungen typische Wechselwirkung zwischen Wahrnehmen, Deuten und Verbalisieren in sich aufnimmt. Ich rekonstruiere Dialogergebnisse aus der Fortbildung im Bezug auf eines der Ziele dieser Qualifizierung: „Entwicklung von Perspektiven und Zielen einer geschlechterorientierten und emanzipatorischen Gesundheitsbildung, die Geschlechterklischees und überholte Rollenbilder hinterfragt“. Die Veranstaltung wurde für die deutenden Muster der Teilnehmenden zu Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und Geschlechterverhältnis bewusst offen gehalten und regte die Reflexion darüber in vielfältiger Weise an. Im Interesse des Forschungsgegenstandes konzentriert sich das Herausfiltern von Konstruktionen des Dialogs auf diesen Aspekt. Die Rekonstruktion befragt das Fallbeispiel wie folgt:

- Welche Gedanken äußern Frauen und Männer, wenn sie in einer Lernsituation den Zusammenhang von Gesundheit und Geschlecht betrachten?
- Wie beziehen sie gegebenenfalls ihre Reflexionen auf das eigene Metier und das eigene professionelle Handeln?

Im diskurstheoretischen Sinne verstehe ich entsprechende Konstrukte hier als kulturelle Deutungen einer speziellen Gruppe in einem spezifischen Feld, das heißt ich stelle sie als Facetten eines erwachsenenpädagogischen Interdiskurses vor. Ihr Rekonstruieren verlangt kein Fremdverstehen als Verstehen latenter Sinngehalte wie etwa bei der Narrations-Analyse oder bei der dokumentarischen Methode der Interpretation, sondern eruiert Muster, wie sie aus einer schriftlichen Dokumentation herausgefiltert werden können. In einem ersten Schritt erfolgt die Präsentation von Äußerungen und Ergebnissen der Teilnehmenden entsprechend der Chronologie des Veranstaltungs-Ablaufs. Die geschlechterdialogischen Konstruktionen sind von den Themenvorgaben abhängig, aber auch vom Erkenntnisstand der Teilnehmenden im Lauf des Lernprozesses.

ses. Thematische und methodische Impulse durch Konzept und Moderation werden jeweils benannt, sofern die Verständlichkeit es erfordert. Greift auch meine diskursanalytische Rekonstruktion nicht auf die Gesamt-Dokumentation, sondern auf ausgewählte Passagen zu, so ist sie doch grundsätzlich sequenziell orientiert. Dokumentarisch erfasste authentische Deutungen und Diskussionsergebnisse aus der Fortbildung werden im Sinne der Fragen an die Fülle des Materials auf geschlechtsrelevante, kontrastive oder konsensuelle dialogische Muster reduziert, miteinander abgeglichen und geordnet. Dadurch nehme ich bereits im Einzelnen eine nicht unerhebliche Interpretation vor, meine eingebundenen Kommentare („Zwischenblenden“) ergänzen sie. Eine Gesamtreflexion schließe ich an. Bei den folgenden petit gesetzten Textpassagen handelt es sich um ausgewählte und sprachlich etwas bereinigte Originalzitate aus der Veranstaltungs-Dokumentation.

### 1. Veranstaltungs-Sequenz, 1. Teil

**Thema** Die Bedeutung von Alltag und Lebenslauf für die Gesundheit von Frauen und Männern

**Fragen** 1. Was erwarten Frauen von der Veranstaltungsreihe, was erwarten Männer von der Veranstaltungsreihe, 2. was befürchten sie?

#### *Frauen*

1. Ich wünsche mir: Anregungen für geschlechtsspezifische Gesundheitskonzepte; wie bringe ich Gesundheitsangebote an den Mann?; konkrete Hilfestellungen, Umsetzungsmöglichkeiten und Anregungen für die Arbeit; mehr Bewusstsein über den eigenen (frauenspezifischen?) Umgang mit Gesundheit und Krankheit; Straffheit im Ablauf.
2. Ich befürchte/ich will nicht: Dass wir nur reden, ohne zu praktischen, umsetzbaren Ergebnissen zu kommen, zu viel Theorie, Psychostress. Ich will keine Selbstdarstellungen.

#### *Männer*

1. Ich wünsche mir: kognitive und emotionale „Türöffner“, um das Thema auch professionell internalisieren zu können; von den Erfahrungen im wissenschaftlichen Bereich durch die Leitung viele Informationen zu erhalten und sprachfähiger zu werden; Anregungen für die berufliche Tätigkeit; viele Erfahrungsberichte; viel körperliche Bewegung; persönlichen Profit; Heiterkeit.
2. Ich will nicht: keine Dominanz von „Frauenperspektiven“; ich will mich nicht allzu oft rechtfertigen, keinen kognitiven Lernstress.

## Zwischenblende

Die Frauen präferieren sehr deutlich die Umsetzbarkeit konkreter Hilfen und Hinweise in die eigene bildungspraktische Arbeit, sie wollen nicht, dass das Thema „zerredet“ wird. Die Männer erwarten erst einmal theoretische Inputs und Erfahrungen, um sich dem für sie neuen Thema überhaupt annähern zu können. Sie wollen auch persönlich profitieren, es soll dabei aber nicht zu ernsthaft zugehen. In wechselseitigen Projektionen befürchten Frauen männliche Selbstdarstellungs-Dominanz, Männer weibliche Wissens- und Erfahrungsdominanz.

**Frage** **Wann habe ich mich in meinem Leben besonders wohl gefühlt, was brauche ich, um mich wohl zu fühlen? – als Frau, als Mann?**

### *Männer*

Männergespräche über persönliche Erlebnisse, Erfahrungen, Probleme; etwas mit anderen gemeinsam tun, insbesondere Männern, was Spaß macht; verliebt sein, gute Sexualität, sexuelle Potenz; innere Klarheit: Ich weiß, was ich will, das führt zu Stärke und Sicherheit; Natur erleben.

### *Frauen*

Wenn ich Zuwendung/Liebe bekomme; wenn ich Zeit für mich habe/Zeit, ich selbst zu sein, keinen Termindruck und keinen Druck durch äußere Zwänge; wenn ich meine Körperlichkeit erleben kann, z. B. durch Bewegung; Natur erleben.

## Zwischenblende

Männer betonen/suchen den Gesprächskontakt mit Geschlechtsgenossen, die Sexualität mit dem anderen Geschlecht, sie fühlen sich wohl, wenn sie sich innerlich als stark empfinden können. Die Frauen schätzen im Unterschied dazu vor allem Zuwendung, sie wollen Zeit für sich selbst haben, ihnen liegt etwas an einem positiven Körpergefühl. Von beiden Geschlechtern wird Natur-Erleben als Aspekt des Wohlbefindens genannt.

**Methode** **Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen mit drei Fragestellungen und jeweils zwei methodischen Zugängen. A) → Blick auf die eigene Person und das eigene Geschlecht, Suche nach Gemeinsamkeiten in der Gruppe. B) → Gegengeschlechtlicher Blick, die Frauengruppe stellt Vermutungen an über das Gesundheitshandeln von Männern im Allgemeinen, die Männergruppe stellt Vermutungen an über das Gesundheitshandeln von Frauen im Allgemeinen.**

### **Frage 1**

**A) Was tue ich – als Frau, als Mann für meine Gesundheit?**

*Frauen*

Ich-sein, Zeit für mich; Freundschaften pflegen; Bewegung, Ruhe, gesunde Ernährung; Meditation.

*Männer*

Mehr für mich selbst tun; veränderter Umgang mit Stress; Körper-Geist-Verbindung intensivieren; Zuneigung genießen; mit Freude arbeiten, wenn es geht; Erotik, Sex; emotionale Stabilität, Wohlbefinden in der Partnerschaft; gesunde Ernährung; Bewegung; Aufenthalt in der Natur.

**B) Was tut „die Frau“/„der Mann“ für ihre/seine Gesundheit?**

*Männer-Vermutungen über Frauen*

Wellness, Beauty-Farm; Kosmetik, schöne Kleidung; Heilfasten; Esoterik; Bewegung, Fitness, Gymnastik; gesunde Ernährung; schöner Sex.

*Frauen-Vermutungen über Männer*

Aktionsurlaub (z. B. Mountainbike); Extremsport; Sauna; Gartenarbeit; Sport, Fitness, Leistung; Männer tun nur sporadisch etwas für ihre Gesundheit.

**Frage 2**

**A) Was erscheint mir für „die“ Gesundheit am Wichtigsten?**

*Männer*

Erhaltung des inneren Gleichgewichts; gute Beziehungen in der Familie/Familienfrieden; nicht zu schnell altern; die Balance von Körper und Psyche; lebendig sein; selbst bestimmte Zeit.

*Frauen*

Wohlbefinden: seelisch, psychisch, sozial; sich wohl fühlen mit Partner/Familie; gute soziale Beziehungen – Geborgenheit; Eigenverantwortlichkeit; Innehalten; Ausgeglichenheit; genaue Beobachtung des eigenen Körpers; frische Luft, Natur; auf gesunde, bewusste Ernährung achten, Bewegung.

**B) Was ist für die Gesundheit von Männern/Frauen am Wichtigsten?**

*Frauen-Vermutungen über Männer*

Harmonisches Familienleben/Partnerschaft; körperliches Leistungsvermögen, Potenz; soziale Anerkennung durch den Beruf.

*Männer-Vermutungen über Frauen*

Geliebt werden; intakte Familienbeziehungen, Zeit für sich selbst haben.

**Frage 3**

**A) Was tue ich für die Gesundheit anderer?**

*Frauen*

Für gesunde Ernährung in der Familie sorgen/gute Küche; Vorbild für die Kinder sein; Motivation für gesundheitsbewusstes Verhalten wecken (Familie); Austausch, im Gespräch bleiben; Versorgen/Pflege im Krankheitsfall/„Kümmern“ (bei Familienangehörigen); Aufklärung über Fragen von Gesundheit und Krankheit.

*Männer*

Arbeit/Sorge für das Familieneinkommen; Gespräche; Zuneigung zeigen; privat: „bepredigen“; bezogen auf meine Tochter: für Ruhe sorgen, für gutes Essen sorgen, sorgen, dass sie zum Zahnarzt und zur Physiotherapeutin geht; Vorbild im Privaten sein; gemeinsame sportliche und freizeitliche Aktivitäten mit der Familie pflegen; gemeinsam gut essen gehen; in der Familienbildungsstätte, in der ich arbeite: Stress-Situationen entschärfen; Gesundheitskurse anbieten; beruflich für die Teilnehmenden und das Personal Raum für das Thema geben.

**B) Was tun Männer/Frauen für die Gesundheit anderer?**

*Frauen-Vermutungen über Männer*

Finanzielle Absicherung der Familie; Unternehmungen mit Kindern.

*Männer-Vermutungen über Frauen*

Fürsorge; Frauensolidarität pflegen; Alten- und Krankenpflege in der Familie.

## Zwischenblende

Im Vergleich mit den Gruppenergebnissen zur Einstiegsfrage fällt auf, dass Männer und Frauen bereits Einiges voneinander adaptieren. Da sich Selbst- und Fremdbilder als Konstruktionen verändert haben, darf auf einen Lernprozess geschlossen werden. Dem gingen diverse plenäre Auswertungsrunden und ein gemeinsamer Abend voraus, so dass eine genauere wechselseitige Wahrnehmung möglich war. Die Deutungen differenzieren sich aus, Männer nennen beispielsweise jetzt ebenfalls selbst bestimmte Zeit als Faktor für ihr Gesundheitshandeln oder sehen die Balance von Körper und Seele als positives Merkmal. Über das „Natur-Erleben“ hinaus finden sich mittlerweile durchaus Elemente, die bei beiden Geschlechtern nahezu identisch sind. Dagegen sind die Gender-Konstruktionen, die aus der gegengeschlechtlichen Bedeutungs-Codierung resultieren, in hohem Maße klischeehaft, die entsprechenden Gruppenphasen lösten laut Dokumentation besonders lebhaft Debatten aus. Die gezeichneten Stereotypen stimmen mit den Gender-Profilen überein, wie sie sich in populärwissenschaftlicher Literatur oder im alltäglichen

gehandelten Wissen wiederfinden. Letztlich beschreibt ein Geschlecht für das andere das jeweilige Anti-Gesundheitsprogramm, denn was Frauen zugeschrieben wird, würden Männer sich nicht antun und umgekehrt. In der Veranstaltung merken die Teilnehmenden an, die gegengeschlechtlichen Projektionen entsprächen gesellschaftlichen Erfahrungen und Erkenntnissen zur Geschlechtertypik, träfen aber für sie selbst – die Frauen und Männer in der Veranstaltung – offensichtlich nicht zu. Beim distanzierten Nachvollzug der Diskursresultate ergeben sich zu dieser Eigendiagnose Widersprüche. Komponenten, durch die sich in den Diskursbefunden Männer von Frauen deutlich unterscheiden, sind:

#### *Männer*

- Berufsbezug,
- Beschränken des sozialen Kontextes auf Geschlechtsgenossen und die Familie,
- Verantwortung für die finanzielle Sicherung der Familie,
- Angst vor dem Alter,
- körperliches Leistungsvermögen und innere Stärke,
- Sexualität und Potenz,
- gut essen gehen, aber nicht selbst kochen.

#### *Frauen*

- Wunsch nach Zuwendung,
- gute soziale Beziehungen/Freundschaften über den Familienkontext hinaus,
- Eigenverantwortlichkeit,
- Sensibilität für den eigenen Körper,
- sich und andere bewusst und gesund ernähren,
- innerfamiliäre Sorge und Pflege im Krankheitsfall.

Wenn auch subtiler markiert als bei den stereotypen Geschlechterbildern entsprechen die unterschiedlichen Merkmale doch grundsätzlich den traditionell zugeschriebenen Geschlechtsidentitäten und der eingeschliffenen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Diejenigen Faktoren hingegen, welche sich bei Männern und Frauen über Geschlechterdifferenzen hinweg angleichen, spiegeln ein weit gefasstes Verständnis von Gesundheit und Wohlbefinden wieder, das viele Aspekte des täglichen Lebens betrifft. Damit wird eine konstruktivistisch orientierte Auffassung von Gesundheit und Bildung bestätigt, die davon ausgeht, dass Individu-

en den für sie relevanten Begriff von Gesundheit nur selbst bestimmen können und das dazulernen, was ihrem Verständnis entspricht. Unerwähnt bleiben in diesen Diskursergebnissen gesellschaftliche, politische oder umweltbedingte Einflüsse auf die Gesundheit von Frauen und Männern.

## 2. Sequenz, 1. Teil

**Thema** Die Bedeutung der Lebensbedingungen und des Medizinsystems für die Gesundheit von Frauen und Männern

**Methode** Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen mit einer Fragestellung und jeweils zwei methodischen Zugängen. A) → Blick auf das eigene Geschlecht. B) → Gegengeschlechtlicher Blick, die Männergruppe stellt Vermutungen an über Frauen *im Allgemeinen*, die Frauengruppe stellt Vermutungen an über Männer *im Allgemeinen*.

**Frage** Welche Faktoren lösen Stress im Leben von Frauen und Männern aus, was verursacht ihnen Stress<sup>36</sup>? Welche Faktoren und Ursachen liegen in der Person, welche sind strukturell bedingt (etwa durch Arbeitswelt, Familie/Partnerschaft, das soziale und ökologische Umfeld)?

### *Männer*

#### **A) Unsere Stressfaktoren:**

- leistungsorientiert
- sachorientiert
- produktorientiert
- schnelligkeitsorientiert
- Erwartungen an die neue Männerrolle/Abwertung der Männlichkeit.

Unsere Stressursachen:

- Wunsch nach Anerkennung, materieller und emotionaler
- zu wenig Gelassenheit.

#### **B) Was macht nach unserer Vermutung Frauen Stress:**

- Schönheit
- Kinder
- Anerkennung, psychosozial
- alles verstehen
- Frauen wollen „alles“.

---

36 Das Team gab den Unterschied zwischen Faktoren und Ursachen vor, um die Diskussion über Auslöser einerseits und (geschlechtsbezogene) persönliche Motive und Reaktionen andererseits anzuregen.

### Fragen und Antworten dazu aus der anschließenden Diskussion

*Die Frauen fragen:*

Was verursacht Stress bei Produkt- und Sachorientierung?

*Die Männer antworten:*

- z. B. bestimmte Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringen.
- Das Sachliche dominiert in der Arbeitswelt, die Beziehungsebene kommt zu kurz, wird oft nicht beachtet; das ist ein großer Stressfaktor.

*Die Frauen fragen:*

Was macht den Stress hinsichtlich der Erwartungen an die neue Männerrolle aus?

*Die Männer antworten:*

- Die ökonomische Unabhängigkeit der Frauen wertet Männlichkeit der traditionellen Art (z. B. in der Ernährerrolle) ab.
- Männer, die sich um eine neue Rolle bemühen, werden von traditionellen Männern abgewertet, aber auch von Frauen angefeindet. Sie erfahren oftmals keine Unterstützung.

*Die Frauen fragen:*

Frauen wollen alles – was heißt das?

*Die Männer antworten:*

- Beruf und Familie/Kinder.
- Viele Frauen stehen unter Druck (z. B. durch die Eltern), ein Kind haben zu müssen; ein „Nein“ zum Kind ist schwer, Frau muss sich deswegen immer legitimieren.
- Manche Frauen wollen ein Kind, aber ohne Mann/Partner, und den Beruf dazu. Alleinerziehende Frauen haben einen enormen Stress.

*Dazu merken die Frauen direkt an:*

Die Aussage muss ja wohl korrekter heißen: „Frauen müssen alles!“. Die Doppelbelastung durch Familie und Beruf ist noch immer ein „Zwang für Frauen“, ein „Frauenproblem“.

*Die Frauen befragen die männlichen Projektionen, die Männer antworten:*

*Frauen:* Wieso vermuten die Männer, dass Schönheitsideale nur Frauen Stress machen und nicht auch ihnen? *Männer:* Sie stimmen zu, für ihre „Schönheit“ tun sie ja durchaus auch etwas (z. B. Sport, Fitness-Studio). *Frauen:* Sie beharren allerdings darauf, dass der Zwang zur Schönheit für Frauen größer ist. Ältere Männer gewinnen öfter eine attraktive junge Partnerin als umgekehrt. *Männer:* Gerade wegen ihrer jungen Partnerinnen stehen diese älteren Männer besonders unter Schönheitsdruck. *Frauen:* Ob das wohl stimmt? Es gibt so viele „hässliche“ ältere Männer mit schönen jungen Frauen. *Männer:* Junge Frauen suchen doch auch keine schönen älteren Männer, sondern einen reichen Mann, ausgestattet mit Macht. Macht ist für viele Frauen „erotisch“.

### Frauen

#### A) Unsere Stressfaktoren:

- Verantwortung für andere übernehmen
- Harmoniebedürfnis
- Identifizierung mit aktuellen Situationen
- die Doppelbelastung von Frauen.

**B) Was macht nach unserer Vermutung Männern Stress:**

- berufliche Konkurrenzsituationen
- Potenzprobleme
- die Ernährerrolle für Frau und Kinder.

**Fragen und Antworten dazu aus der anschließenden Diskussion**

*Die Männer fragen:*

Wieso macht euch die Übernahme von Verantwortung für andere Stress?

*Die Frauen antworten:*

- Wir übertreiben es manchmal mit der Verantwortung.
- Wir mischen uns häufig in alles ein, übernehmen Verantwortung für alles und jedes, sind manchmal überverantwortlich.

*Die Männer fragen:*

Was meint ihr mit „Identifizierung mit aktuellen Situationen“?

*Die Frauen antworten:*

Wenn es im Beruf Probleme gibt, fühlen wir uns schnell schuldig. Wir haben manchmal nicht den Blick für die äußeren Bedingungen der Probleme. Wir können manchmal nur schwer unterscheiden, welches unser persönlicher Anteil am Problem ist, welches der Anteil anderer und welches der Anteil an strukturellen Bedingungen.

*Frauen und Männer ergänzen zu dieser Sequenz:*

*Frauen:* Die Männer haben für sich berufliche Konkurrenzsituationen nicht als Stressfaktor oder als Stressursache benannt, ebenso nicht Potenzprobleme. Die Ernährerrolle kommt bei den Nennungen der Männer ebenfalls nicht vor. Männer erleben heute Angst vor Arbeitsplatzverlust. Viele Männer stehen zudem unter dem Druck, nicht krank werden zu dürfen, um die finanzielle Absicherung ihrer Familie nicht zu gefährden. Und zunehmend mehr Männer empfinden es als Druck oder hohe Anforderung, ihre Frau und ihre Kinder nach der Scheidung versorgen zu müssen. *Männer:* Es stimmt, dass drohende Arbeitslosigkeit für viele Männer ein großes Problem ist, weil sich Männer in erster Linie über ihre Arbeit definieren. Frauen haben in der Regel vielfältigere Möglichkeiten, ihre Identität auch über andere gesellschaftliche Aufgaben zu definieren (z. B. Familie, Kindererziehung).

## **Zwischenblende**

Selbst Stress ist als Gesundheitsfaktor nicht geschlechtsneutral, sondern in erheblichem Maß von geschlechtsrelevanten Momenten durchsetzt. Wie bei der Gesundheitsthematik generell können Reflexionen über Stress das Geschlechterverhältnis spezifisch erhellen, wenn das Reden über Geschlechterkontrastives auf gleichwertiger Ebene möglich wird. Angeregt durch den Arbeitsauftrag an die Seminargruppen bewegt sich das Gedeutete im Unterschied zu den vorhergehenden Passagen auf einer abstrakteren Ebene des Diskurses über Geschlechterbilder, wenn auch mit persönlicher Erfahrung verwoben. Verschiedenartige Bedingungen und Lebenskontexte spielen in den Zusammenhang von Stress und Ge-

schlecht hinein, wobei nicht klar ersichtlich wird, ob Stress entsteht, weil Lebensbedingungen geschlechtsspezifisches Verhalten determinieren oder weil geschlechtsgeprägtes Verhalten den Umgang mit Bedingungen steuert. Die Frauen und Männer in der Veranstaltung beginnen sich wechselseitig zu hinterfragen, teils um zu verstehen, was zusammengetragen wurde, teils um es zu korrigieren. Im Vergleich zu Männern wirken die Äußerungen von Frauen über Belastendes für ihr Geschlecht offener und selbstkritischer. Entsprechend kritisch ergänzen sie das, was die Männer von sich zeichnen, und diese gehen daraufhin in die Offensive.

War zu Beginn des Seminars unter dem Vorzeichen von Wohlbefinden von Männerseite noch Sexualität und Lust deutlich herausgestellt worden, so fehlt jetzt unter dem Vorzeichen von Stress die Sorge um die Potenz, wie Frauen bemängeln. In der Debatte über „Schönheit“ rücken anschließend Männer zurecht, dass in der Konstellation „reicher, mächtiger, älterer Mann und schöne junge Frau“ Frauen das Klischee mit bedienen.

Auffallend sind die divergenten Annahmen über die Ernährerrolle des Mannes. Während die Frauen annehmen, diese Rolle verursache lediglich finanziellen Druck angesichts der Gefährdungen durch Arbeitsplatzverlust, wird bei den Männern ersichtlich, dass mit dieser Ernährerrolle (neben dem Beruf) ein zentrales Statussymbol von Männlichkeit bedroht wird – nicht nur durch den Arbeitsmarkt, sondern auch durch die wachsende ökonomische Unabhängigkeit von Frauen. In dieses Muster passt es, wenn von männlicher Seite defensiv oder aggressiv die Doppelbelastung von Frauen als selbstgewählte Problematik gedeutet wird. Die Männer weisen gleichzeitig darauf hin, dass Versuche zu anderen Männlichkeitskonzepten zu gelangen, weder von anderen Männern noch von Frauen positiv sanktioniert würden. Wenn die Männer in dieser Gruppenkonstellation unterstellen, „Frauen wollen alles“, so stimmen die Frauen dem in gewisser Hinsicht zu. Nur bezeichnen sie nicht die doppelte Orientierung an Beruf und Familie als Stressfaktor, sondern das Übermaß an Verantwortung und Fürsorgepflichten, das sie an der Vereinbarkeit hindert.

Was sich über den Komplex Gesundheit und Stress in diesem Dialog zur Beziehung zwischen den Geschlechtern widerspiegelt, ist nicht eindeu-

tig, es wechselt zwischen stereotypen Geschlechterbildern und dem Widerstand dagegen und lotet im Schlagabtausch das Zusammenspiel zwischen Frauen und Männern aus. Eigene Erfahrungen mischen sich mit Annahmen allgemeingültigerer Art, ohne dass bereits neue Wege zu einem anderen Geschlechterverhältnis gewünscht und ausgemalt oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen dafür ins Spiel gebracht würden.

### 3. Sequenz, 3. Teil

#### **Thema** Der Blick auf die Praxis der Gesundheitsbildung

**Methode und Fragen** Gesichtet werden in Einzelarbeit Veranstaltungsprogramme aus Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft unter folgenden Fragestellungen:

- Welche Veranstaltungen sind aufzufinden, die laut Ankündigung den Geschlechteraspekt thematisieren?
- Welche Veranstaltungen würden sich eignen für eine geschlechterorientierte Arbeit? Wo sehen wir Ansatzpunkte?
- Was fällt uns sonst noch bei Durchsicht der Programme auf?

#### **Auswertung im Plenum**

- Es sind durchaus Angebote zu entdecken, mit denen der „Geschlechteraspekt“ gut thematisiert werden könnte, z. B.
  - Entspannung für Beruf und Alltag in Theorie und Praxis
  - Ein Wochenende für unser Wohlfühl
  - Gesundheit durch ganzheitliches Körperbewusstsein.
- Angebote speziell für Frauen sind häufiger zu entdecken, Angebote speziell für Männer fehlen; aber die meisten Angebote sind geschlechtsneutral ausgeschrieben. Die Wörter „Geschlecht, geschlechtsspezifisch, weiblich, männlich“ kommen so gut wie gar nicht vor.
- Es gibt Angebote im Bewegungsbereich nur für Frauen; allerdings werden keine Begründungen angegeben, warum sie nur für Frauen sind.
- Es ist verwunderlich, dass auch bei Veranstaltungen, von denen man genau weiß, dass nur Frauen sie wahrnehmen, nicht die weibliche Form in der Ankündigung auftaucht oder der Kurs ganz klar für Frauen ausgeschrieben wird. Das wäre ehrlicher.
- Die Ausschreibungen formulieren sehr häufig Defizite, aber meist erst im zweiten Satz.

Die Dokumentation resümiert zu dieser Plenumsphase: „Zusammengefasst kommt die Gruppe zu dem Ergebnis, dass es viele Ansatzpunkte für die Integration der Geschlechterperspektive in die Gesundheitsthematik gibt“.

## Zwischenblende

Die Teilnehmer/innen der Qualifizierungsreihe lösen sich mit dieser Arbeitsphase von persönlichen Eindrücken und Erfahrungen und von allgemeinen Konstruktionen des Zusammenhangs von Gesundheit und Geschlecht und begeben sich im Interesse des Anwendungsbezugs auf die Ebene ihrer Profession sowie auf ihr berufliches Tätigkeitsfeld. Mit der Sichtung vorliegender Angebote aus verschiedenen Bildungseinrichtungen erhalten sie Gelegenheit, potenziell gewonnene Einsichten mit der Realität der Gesundheitsbildung zu konfrontieren. Ihr Recherche-Ergebnis unterstreicht den Mangel an geschlechtsbewusster Orientierung in diesem Programmbereich als Versäumnis von Lernmöglichkeiten für beide Geschlechter. Zu diesem Befund gelangen sie aufgrund höherer und selbsterfahrungs-gestützter Sensibilität für den Bezug zwischen „Frauen, Männern und Gesundheit“. Als professionelle Planungsverantwortliche kritisieren sie nun auch die von Kolleg/inne/n geübte diffuse Praxis der Ausschreibung von Bildungsangeboten, die nicht zu frauengerechten Anspracheformen findet und Männer als Adressaten ignoriert.

### 4. Sequenz, 1. Teil

**Thema** Konsequenzen für die berufliche Tätigkeit

**Impuls** Die Teilnehmenden werden als Multiplikator/inn/en aufgefordert zu beschreiben, wie sie bei Rückkehr an den Arbeitsplatz als Erstes handeln werden und was sie in Gang setzen wollen.

*Teilnehmer:* Mit Schüler/inne/n soll geschlechterdifferenziertes Arbeiten im Unterricht erprobt werden. In der Lehrer/innen-Fortbildung wird das Wagnis unternommen, Körper-/Bewegungsübungen einzusetzen.

*Teilnehmer:* Eine geschlechterorientierte Methodik sollte im Unterricht Platz finden. Im Mathematik- und Physikunterricht muss mehr Rücksicht auf Mädchen genommen werden. „Gender“ sollte als Perspektive ins Schulprogramm Eingang finden. Geplant ist eine Projektwoche „Gesunde Schule“.

*Teilnehmerin:* In den kommenden beiden Wochen werde ich über diese Fortbildung hier informieren. Eine „Produkt-Bereichs-Sitzung“ in der Einrichtung wird genutzt werden, um in das Thema dieser Fortbildung einzuführen. Die Lernerfahrungen werden in ein bestehendes lokales Netzwerk „Gesundheitsbildung“ hineingetragen. In einem „Jour fixe“ erhält die Amtsleitung einen Bericht über die Veranstaltung. In Kursleiter/innen-Treffs des eigenen Fachbereichs werden die Inhalte des Seminars informell zur Sprache gebracht. Mit den Verantwortlichen für die interne Kursleiter/innen-Fortbildung in

der Einrichtung wird Kontakt aufgenommen, um eine gendergerechte Qualifizierung zu entwerfen. Ein Lehrgang „Techniken des Neurolinguistischen Programmierens“ wird geschlechtsdifferenziert ausgeschrieben, was mit dem Trainer abgestimmt werden muss. Die Veranstaltung „Wechseljahre für Frauen und Männer“ wird präziser konzipiert, dafür sind passende Kursleiter/innen zu finden.

*Teilnehmerin:* Alle Ankündigungen im Gesundheitsbereich werden auf Geschlechterdifferenzierung überprüft. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, ob Männer angesprochen werden können. Der Geschlechteraspekt wird Gymnastik-Kursleiter/inne/n in der eigenen Bildungseinrichtung vorgestellt und in die interne Fortbildung einbezogen.

*Teilnehmerin:* In ein geplantes Bildungsurlaubs-Konzept werden Bewegungselemente integriert werden. Alle Ausschreibungstexte im Gesundheitsbildungs-Angebot sind auf Geschlechterrelevanz zu überprüfen. Aufgrund des Seminars wird ein Impuls an den VHS-Landesverband erfolgen, die Geschlechterperspektive in die Kursleiter/innen-Fortbildung einzubeziehen.

*Teilnehmer:* Einrichtungen intern ergeben sich Schwierigkeiten, weil der Tn sich als Mann mit einem sogenannten „Frauenthema“ beschäftigt. Die Folge ist, dass seine Mitarbeiter/innen kritisch auf Informationen von der Fortbildung reagieren. Dennoch muss er – als Leiter – das pädagogische Team von den Inhalten der Qualifizierung informieren. Lerneffekte aus dem Seminar werden in einen bestehenden Fortbildungstag für Pflegepersonal einfließen. Es wird erneut Kontakt mit einer Reha-Klinik aufgenommen, um in Kooperation Fortbildung für das dortige Personal durchzuführen. Dort sollen sowohl Gesundheits- wie auch Geschlechteraspekte einen Platz haben. Das Seminar wird zu einem Schwerpunktthema bei einem Treffen der nebenberuflichen Mitarbeiter/innen werden.

*Teilnehmerin:* In einer laufenden Fortbildungsreihe „Gesundheitsberater/in“ wird ein Tag zu dem Thema der Qualifizierungsreihe als Probelauf veranstaltet. Im Anschluss wird die Kursleiter/innen-Fortbildung mit diesen Inhalten genauer konzipiert.

## **Zwischenblende**

Wie die Reflexionen über die nächste Zukunft am Arbeitsplatz zeigen, handelt es sich bei der Geschlechterrelevanz der Gesundheitsthematik um ein quer liegendes Phänomen, das in viele fachliche Aspekte und operative Ebenen organisierter Erwachsenenbildung hineinreicht und dort aufgegriffen werden kann. Die Teilnehmenden der Seminarreihe spiegeln diesen Stellenwert wieder, wenn sie Möglichkeiten veränderter Praxis erwägen. Einerseits verspricht die Thematik mehr Tiefe und Präzision für bestehende Angebote, andererseits wird die konzeptuelle Phantasie dadurch so angeregt, dass die Teilnehmenden im Seminar selbst neuartige Bildungsangebote entwerfen können. Für die Fortbildung von Kursleiter/inne/n, auch von Lehrer/inne/n trägt das Thema ein besonderes

qualitatives Potenzial in sich. Wird in einem der Statements das generelle Integrieren von Bewegungselementen in Fortbildungen als produktiver, aber sehr gewagter Schritt beurteilt, so lässt das rückschließend erahnen, wie blind oder abweisend diese Praxis bisher für die körperlich bestimmten Seiten des Lernens ist. Durch die Veranstaltung scheint ein differenzierteres Wahrnehmen für die Gesundheit und das Lernen bei-der Geschlechter einschließlich körperbewusster Effekte erreicht zu sein, darüber gibt der professionelle Diskurs an dieser Stelle Auskunft. Die Äußerung eines Teilnehmers enthüllt aber sehr viel Weitergehendes. Gesundheit (und Geschlecht) ist in eigenen wie fremden Konstruktionen offensichtlich als „Frauthema“ konnotiert. Der Teilnehmer trägt damit explizit in den Diskurs hinein, was in früheren Sequenzen der Dokumentation bereits deutlich anklang: den engen Bezug zwischen der Gesundheitsbildung und Fragen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Im konkreten Fall löst die Teilnahme eines Mannes an dieser Qualifizierungsreihe – zudem in der Funktion als Leiter einer Einrichtung – Befremden bei seinen Mitarbeiter/innen aus. Die Annahme, Gesundheit sei eine Frauen-Angelegenheit, wirkt als schweigend vorausgesetzte und sozial geteilte. Sie kommt erst in dem Moment zum Vorschein, in dem ein Mann Gesundheit zur eigenen Lernangelegenheit erklärt und damit die unsichtbare Grenze von der Männer- zur Frauendomäne überschreitet.

#### 4. Sequenz, 2. Teil

**Thema** Politische Perspektiven einer geschlechterorientierten Gesundheitsbildung

**Methode** Zwei Referentinnen stellen vor:

- Die strategischen Eckpunkte des Gender Mainstreaming (nach Stiegler 1998),
- Frauengerechte Gesundheitspolitik am Beispiel Nordrhein-Westfalens
- Leitbegriffe der „Potsdamer Erklärung 2000“ zu Chancengleichheit und Bildungspolitik.

Die Diskussion der inhaltlichen Impulse erfolgt im Plenum und in nachfolgenden geschlechtshomogenen Arbeitsgruppen.

#### Plenum

Von männlicher Seite wird in der Diskussion vor allem eine andere Verteilung geschlechtstypischer Ausbildungen und Berufe auf beide Geschlechter in Frage gestellt, welche die Potsdamer Erklärung fordert. Die gesellschaftliche Umwertung von Arbeit und Arbeitsteilung wird als Utopie oder Großprojekt charakterisiert. Das stärkere Engagement von Männern für Sozial- und Pflegeberufe – so ein Teilnehmer – sei bei der

heutigen Bezahlung und Bewertung solcher Tätigkeiten nicht denkbar. An dem nordrhein-westfälischen Beispiel – einem Antrag an den Landtag zur „Frauengerechten Gesundheitspolitik“ – monieren Teilnehmer, dass auf die Gesundheit von Männern nicht eingegangen wird, obwohl von geschlechtsspezifischer Gesundheitsförderung die Rede ist. Im Hinblick auf die Gesundheit deuten sie die Lage der Männer im Vergleich zu derjenigen von Frauen als benachteiligte.

### Arbeitsgruppe Männer



1. Gender-Ansatz: bleibt nur auf der Beziehungsebene
2. Es fehlen die heutigen strukturellen, gesellschaftssystemorientierten Bezüge

*(Abschrift der Wandzeitung)*

Die Teilnehmer erläutern und ergänzen die Wandzeitung zu ihrem Gruppenbericht. Sie fordern noch einmal, in der Gesundheitspolitik ein frauen- und männergerechtes Profil zukünftiger Gesundheitsförderung zu erarbeiten. Sie bemängeln, dass in den vorgestellten Beispielen für Gender Mainstreaming und Chancengleichheit die aktuellen gesellschaftsstrukturellen Aspekte fehlten, die sich auf Männer und Frauen gleichermaßen negativ auswirkten.

### Arbeitsgruppe Frauen

Die Teilnehmerinnen fragen sich, was die politische Perspektive aus ihrer Sicht bedeutet und wie das Politische zu verstehen ist. Sie betrachten es als politisch, wenn die Eigenverantwortung für Gesundheit gestärkt und entsprechend bei Männern und Frauen gefördert wird. Frauen und Männer sollten ihr Gesundheitswissen an jüngere Generationen weitergeben (Aufgabe von Schule). Die Teilnehmerinnen sehen Gender Mainstreaming im Bildungsbereich realisiert, wenn Trägerverbände bzw. Landesverbände

von Bildungseinrichtungen die Gender-Perspektive als festen Bestandteil in einer professionellen Grundqualifizierung für alle Angebotsbereiche verankern. Darüber hinaus impliziere Gender Mainstreaming im Interesse von Gesundheit den politischen Gang durch alle Ebenen und Gremien.

### **Zwischenblende**

In dem Moment, in dem der Diskurs über das Politische im Verhältnis von Gesundheit und Gender angeregt wird und entsprechende strukturverändernde Strategien vorgestellt werden, wandelt sich der Dialog in der Veranstaltung erheblich. Im Unterschied zu den vorhergehenden Sequenzen erhält er geschlechterpolitische Brisanz, da Differenzen zwischen den Geschlechtern mit unterschiedlichen Verständnissen von Politik und Geschlechterdemokratie deutlich zu Tage treten. Die Männer sprechen nicht mehr als Individuen, sondern stellen ihre Wandzeitung als konsensuelles Gruppenprodukt vor. Sie verwickeln sich in Widersprüche: Einerseits reagieren sie ablehnend auf strukturpolitische Korrekturen im Interesse von Frauen, wie sie in den Referaten vorgestellt werden. Andererseits kritisieren sie das Fehlen system- und strukturorientierter Bezüge. In ihrer Konstruktion wird demgegenüber die systemische Komponente mit einem politischen Gesamtsystem gleichgesetzt, das beide Geschlechter durch Flexibilisierungsdruck gleichermaßen schädigen soll. Sie übergehen damit die vorhandenen Divergenzen in den Lebenssituationen der Geschlechter. Indem die Teilnehmer „Patriarchat“ durch „turbo-kapitalistisches Patriarchat“ ersetzen, verwandeln sie in einem Kunstgriff das Politische in eine abstrakte Größe, die dem Einfluss von Männern und Frauen entzogen ist (vgl. Abschrift der Wandzeitung). Im gleichen Konstruktionsakt löschen die Teilnehmer die politischen Implikationen aus, die das Gender Mainstreaming strukturell folgenreich beinhaltet. Gender verankern sie auf der Beziehungsebene, obwohl dessen politischer Gehalt in den Referaten konkret vor Augen geführt wurde. Ihre Konstruktionen nehmen die Form von Definitionen an: Einerseits wird bestimmt, was politisch ist – es ist hier die Staatsform als „große Politik“. Andererseits erfolgt eine Reprivatisierung des vorgängig bereits privat Situierten – hier: Gender/Gesundheit. Beides wird getrennt gesehen. Wenngleich die Korrektur der Teilnehmer Gender als politische Frage eliminieren will, versehen sie ihre Deutung mit einem Fragezeichen und halten sie damit immerhin für den Dialog offen.

Die Frauen der Gruppe agieren anders. Sie fragen zu Beginn erst einmal nach dem eigenen Verständnis dessen, was politisch sein kann, und sehen es als Politikum, wenn Eigenverantwortung gefördert wird (das Personenbezogene und sozial Vermittelte ist politisch). Die Teilnehmerinnen gehen dann zu einer professionellen, umsetzungspraktischen Perspektive über. Sie reflektieren vorrangig, wie Gender-Bewusstheit als Qualifikation in der Erwachsenenbildung erzeugt und strategisch implementiert werden kann.

Trotz geschlechtshomogener Gruppenarbeiten setzen sich die Teilnehmer/innen im bisherigen Fortbildungsverlauf behutsam mit eigenen und fremden Geschlechterbildern auseinander. Diese Qualität verschwindet im zuletzt vorgestellten Teil der 4. Sequenz. Es entsteht eine Geschlechterdifferenz, welche die Gruppe der Männer von der Gruppe der Frauen unterscheidet. Hypothetisch und interpretatorisch zugespitzt ist der Unterschied so festzuhalten: Die Männer der Seminargruppe befassen sich mit Grundsatzfragen außerhalb ihrer professionellen Funktion und vollziehen einen Ordnungsakt, indem sie erst einmal auf eine weltpolitische Lage hinweisen, welche die Geschlechterpolitik als nebensächlich erscheinen lässt. Die Frauen der Seminargruppe klären am inhaltlichen Impuls ihren eigenen Begriff von Politik und schalten dann auf ihre Profession und das bildungsspezifisch Machbare um.

### ***3.5.4 Essenzen des Dialoges: Alte Bilder – neue Bilder im Geschlechterverhältnis?***

Dem Diskursfragment „Veranstaltungsdokumentation“ entnehme ich beispielhafte Hinweise auf den Stand von Geschlechterbeziehungen und Geschlechterverhältnissen, die ich auf den nachfolgenden drei Ebenen in ihren Widersprüchen analysiere und interpretiere. Die Frage nach einer geschlechterdemokratischen Beweglichkeit im Arrangement zwischen Frauen und Männern lässt sich aufgrund der Dialoge nicht eindeutig beantworten. Die dialogischen Konstruktionen stellen aber den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Gesundheits- und Geschlechterfragen her.

#### ***1. Ebene des inhaltlichen Bezugs zwischen Gender, Gesundheit und Bildung***

Mit geschlechtssensibel geschärfter Wahrnehmung verändern sich in der Fortbildung die inhaltlichen Aspekte des Gesundheitsverständnisses der

teilnehmenden Frauen und Männer. Dieses Verständnis weitet sich aus, wird mehrdimensional und gewinnt den Bedeutungshof, den es im Lebensalltag einnimmt. Unversehens kommt zum Vorschein, wie vielfältig die Voraussetzungen für eine gute Gesundheit sind, wenn sie aus Frauen- und Männersicht benannt werden. So treten beispielsweise als Faktoren in den Vordergrund: *Körperbewusstheit, Wohlbefinden, Lebendigkeit, Freude, Lust und Sinnlichkeit, Achtsamkeit, Muße, Zeit, Beziehungen und Beziehungsfähigkeit (auch in sexueller Hinsicht), Anerkennung, Leistungsfähigkeit, Arbeitszufriedenheit, Schönheit, Stärke, Sorge und Fürsorge, Verstehen und Verständnis, Alltäglichkeit*. Trotz erheblicher individueller Unterschiede verläuft der interpersonelle Austausch über gute oder schlechte Gesundheit äußerst angeregt; produktive Lernanlässe erwachsen in besonderer Weise aus dem Vergleich zwischen den Geschlechtern. Unter anderem wird erkannt, in welchem Maße Gesundheits- und Erkrankungsprozesse sozial bestimmt und auslegungsbedürftig sind und wie die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge von Frauen und Männern ihre Gesundheit und ihre Einstellung zu Gesundheit und Krankheit prägen. Das heißt Gesundheit entsteht oder verliert sich in sozialen Zusammenhängen, unter denen das Geschlechterverhältnis markant hervortritt. Die Suche nach Unterschieden zwischen Frauen- und Männergesundheit führt nach Aussagen der Teilnehmer/innen zu Aufschlüssen von neuer Qualität und zu erheblichen Lerngewinnen. Das geht aus der Gesamtauswertung am Ende der Qualifizierungsreihe hervor. Die Teilnehmer/innen bewerten die beiden ersten Sequenzen am positivsten, in denen Erfahrungen und Informationen zur Differenz zwischen Frauen- und Männergesundheit zusammengetragen werden<sup>37</sup>.

## 2. Ebene der Geschlechterdifferenzen im interpersonellen Diskurs

In der Fortbildungsreihe erkennen die Teilnehmenden, dass gesundheitsfördernde Momente für Frauen und Männer in je anderer Art und Weise von Bedeutung und oftmals nicht in gleicher Weise zu realisieren sind.

---

37 Auf einer Punkteskala, die von minus 5 bis plus 5 reicht, erhält laut Veranstaltungsdokumentation der erste Fortbildungsteil eine Bewertung „zwischen plus 4 und plus 5“, der zweite eine Bewertung „zwischen plus 2 und plus 5“. Zu Beginn der zweiten Sequenz hält die Veranstaltungsdokumentation aus einem Rückblick auf Sequenz 1 fest: „Viele betonen, ihr geschlechtsspezifischer Blick auf Gesundheit und Krankheit/das unterschiedliche Gesundheitshandeln der Geschlechter sei durch den ersten Teil der Fortbildungsreihe geschärft worden. Die Sensibilität für die Genderperspektive habe deutlich wahrnehmbar zugenommen“.

Ausschlaggebend sind geschlechtsdivergente Lebensbedingungen. Die Teilnehmerinnen betonen beispielsweise im Gegensatz zu den Teilnehmern, wie wenig Gelegenheit ihnen ihr Alltag mit Beruf und Familie gibt, sich Zeit und Muße für sich selbst zu nehmen. Für sie ist es besonders wichtig, nicht ständig fremd bestimmt zu sein und für andere funktionieren zu müssen, sondern sich eigene Zeit nehmen zu können. Das Bedürfnis nach Geborgenheit in positiven sozialen Beziehungen kommt hinzu. Auch die Teilnehmer wünschen sich gute soziale Beziehungen, konzentrieren dies aber auf eine harmonische Partnerschaft und die Familie. Anders als die Teilnehmer stellen die Teilnehmerinnen im Hinblick auf Gesundheit das positive Gefühl für den eigenen Körper in den Vordergrund, während Männer den Abbau körperlicher Leistungsfähigkeit fürchten und deshalb das Altwerden so weit wie möglich hinausschieben wollen. Die teilnehmenden Männer heben besonders Sexualität und sexuelle Potenz für ihr Wohlbefinden und die Gesundheit hervor, die Teilnehmerinnen verweisen hingegen auf Aspekte von Zuwendung und Anerkennung in der Beziehung zum Partner. Wird zwischen Frauen- und Männergesundheit in einem Dialog der Gleichwertigkeit unterschieden, dann kann teilweise Unterschwelliges oder Vorbewusstes zum Vorschein kommen. Männer und Frauen gewinnen daraus potenziell bisher verborgene Einsichten in die Gesundheitssituation des je anderen Geschlechts und lernen daraus für sich selbst: Erst der Kontrast bringt Klarheit. Durch die Veranstaltung wird offenkundig, dass der Verzicht auf Geschlechtsneutralität der Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern weitaus gerechter wird, als es mit der allgemein praktizierten Blickrichtung auf Gesundheit und Krankheit des „Menschen an sich“ möglich ist. Auf dieser Diskursebene bleibt trotz einzelner Kontroversen der Dialog gleichberechtigt. Für den Veranstaltungskontext beinhaltet das: Neugier, Aufmerksamkeit und Respekt für das jeweils andere Geschlecht sowie für interindividuelle Unterschiede sind von Männer- wie von Frauenseite gewahrt.

### *3. Ebene von Geschlechterdemokratie im professionellen Diskurs*

Die diskursiv verschränkte Selbst- und Fremdeinschätzung im Seminar bringt Geschlechterstereotypen ans Licht. Auch wenn die Teilnehmer/innen gesellschaftlich dominante und eigene Bilder strikt getrennt sehen wollen, weist der interpretative Nachvollzug Gegenteiliges aus. Die Geschlechtsrollen traditionellen Zuschnitts scheinen partiell stärker internalisiert zu sein, als es den betroffenen Männern und Frauen bewusst

ist. Dies gewinnt an Gewicht, je mehr sich der Diskurs den genderpolitisch dimensionierten Ungleichheiten in der Gesundheitssituation zuwendet. Gesundheitspolitik für Frauen lehnen die Teilnehmer ab, wenn nicht in gleicher Weise Gesundheitspolitik für Männer aufgenommen wird. Sie berücksichtigen dabei weder die besondere Benachteiligungen von Frauen im Medizinsystem noch die Tatsache männlicher Gesundheitsignoranz. An solchen Stellen fällt auf, dass es speziell Männern schwer fällt, zwischen männlichkeitstypischen Imaginationen und der eigenen Person als Mann zu trennen: Sie reagieren bei kritischen Repliken auf hegemoniale Männlichkeitsbilder wie auf einen persönlichen Angriff. Anders formuliert: Trotz vorhandener Differenzen auch innerhalb der Männergruppe vermag letzten Endes keiner der Teilnehmer die eigene männlichen Person von vorherrschenden männlichen Mentalitäten abzusetzen.

Überraschend gestaltet sich die Kontroverse über politische Frauengesundheitsförderung zu einem geschlechterdemokratischen Dreh- und Angelpunkt. Die Teilnehmer übergehen die Benachteiligung von Frauen im Medizinsystem und betonen statt dessen die gesundheitspolitische Benachteiligung von Männern. Eine solche Umdeutung verdeckt die Ursachen und Folgen völlig verschiedenartiger gesellschaftlicher Lagen: Frauen leiden darunter, qua Geschlecht als krank zu gelten; sie teilen das von Männern zugeschriebene Bild mit allen Angehörigen ihres Geschlechts und wehren sich dagegen. Männer leiden offensichtlich darunter, qua Geschlecht nicht krank sein zu dürfen, wenden sich aber nicht gegen die ebenfalls von Männern gesetzte Norm, die sie dazu verdammt. Das mag einer der Gründe sein, der die Teilnehmer veranlasst, Konsequenzen politischer Art aus dem Doing Health / Doing Gender abzuwehren (vgl. letzter Ausschnitt aus der 4. Sequenz). Zwar suchen sie für sich durchaus nach individuellen Wegen der Veränderung, gleichzeitig verwahren sie sich gegen Denkweisen und konkrete Schritte strukturpolitischer Art, die auf geschlechtsspezifische Chancenungleichheiten eingehen (Frauengesundheitspolitik). Werden sie mit einer solchen Politik konfrontiert, so weichen sie entweder auf eine politische Bühne aus, die sich als Bedrohungsszenario nicht mehr dingfest machen lässt („turbo-kapitalistisches Patriarchat“). Oder sie entpolitisieren die Strategie des Gender Mainstreaming sowie die Potsdamer Erklärung, indem sie den darin enthaltenen Gender-Ansatz als Umgang mit – privaten – Beziehungsproblemen charakterisieren.

Demgegenüber fordern sie politisches Eingehen auf „gesellschaftsstrukturelle Aspekte, die sich auf Männer und Frauen gleichermaßen negativ auswirken“, obwohl ein solches Gleichmaß in der gegenwärtigen Gesellschaft und Gesundheitspolitik nicht existiert. Ihre Vorstellung von Gleichheit überspringt vorhandene Ungleichheit, ihre Vorstellung von Politik macht sich an abstrakten Fragen des Systems fest und wendet sich gegen konkrete Möglichkeiten politischer Verbesserung. Überspitzt wäre zu hypostasieren, dass die Männergruppe Gender-Gesundheitspolitik nur dann akzeptiert, wenn diese strukturelle Schief lagen zwischen den Geschlechtern ausspart. Eine vergleichbare männliche Vermeidungsstrategie tritt angesichts der Forderung in der Potsdamer Erklärung auf, Arbeit und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung um zu bewerten. Das wird von der Gruppe der Teilnehmer einhellig als Utopie abgetan.

Dieses Diskursfragment erhält als Fallbeispiel seine Bedeutsamkeit durch die Tatsache, dass sich professionsleitende Konstruktionen für die Erwachsenenbildung in geschlechtsbezogener Differenz darin spiegeln. Die Teilnehmenden an der Qualifizierung sind Multiplikator/inn/en, die im Berufsalltag für Angebotsbereiche oder das Bildungsprogramm ihrer Einrichtung verantwortlich sind. Sie entscheiden mit, was Erwachsenen zum Bezug zwischen Gesundheit und Geschlecht als Lernmöglichkeit offeriert beziehungsweise vorenthalten wird. In ihrer beruflichen Funktion prägen sie den Lerngegenstand und seinen geschlechterpolitischen Gehalt. Nach dem Gang durch die Diskursausschnitte kann ich als These festhalten, dass ein bildungspraktisches Übersetzen geschlechterdemokratischer Anliegen in gesellschafts- und bildungspolitische Aspekte dann unwahrscheinlich wird, wenn bei männlichen Angehörigen des professionellen Feldes die persönliche Fixierung auf vorherrschende männliche Kodizes Überhand über den professionellen Auftrag gewinnt.

Aus der Analyse des Diskursfragments ziehe ich zudem den interpretativen Schluss, dass erst durch Geschlechterdifferenz ein Angebotsbereich wie die Gesundheitsbildung die innovative Qualität erhält, welche dem Lernen von Frauen und Männern gerechter wird. Zielt der politische Anspruch allerdings auf Geschlechterdemokratie, so ist Gender Diversity zwar die Voraussetzung für ihr bildungsspezifisches Realisieren, aber weder ihr Synonym noch ihr Garant. Im negativen Fall kann ein Differenzieren nach Geschlecht geschlechterdemokratisches Lernpotenzial

überdecken und Bipolarität verfestigen, wenn es bei Gender-Gegenblicken stehen bleibt. Es erfasst weder die Machtkonstellationen, die im Geschlechterverhältnis liegen, noch die latenten Antriebskräfte und Mechanismen geschlechtsspezifischer Art, welche Ungleichheit herstellen und sich fach-, disziplinen- und professionstypisch einfärben.

### **3.6 Bildung, Gesundheit, Geschlecht: Analyse durch Synthese**

---

Die diskursanalytischen Etappen dieses Kapitels stützen sich auf Fallbeispiele und heben im qualitativen Vorgehen Form und Gehalt von Gender-Dimensionen in der Erwachsenenbildung ans Licht. Damit ist der Anspruch auf allgemeingültige Befunde nicht zwangsläufig obsolet, sofern der jeweilige Fall in einen erläuternden Hintergrund eingebunden wird (Heiligenmann 1989). Diese Hintergründe stelle ich her, indem ich Erkenntnisse der Geschlechterforschung so an empirische Beispiele herantrage, dass sie seismografisch wirken können und erhellen, was noch im geschlechtsneutralen Dunkel liegt. Wird im methodologischen Kontext der Sozial- und Erziehungswissenschaften an den Einzelfall die prinzipielle Frage gestellt, „ob das Ziel wissenschaftlichen Forschens im sozialen Bereich das Aufstellen allgemeiner Sätze sei oder das Erforschen einzelner, individueller, einmaliger Tatsachen oder etwas dazwischen“ (Heiligenmann 1989, S. 187), so trifft für die Diskursanalyse dieses Kapitels das „Dazwischen“ zu. Analytisch herauskristallisiert und für weitere Folgerungen miteinander verbunden werden diskursive Muster aus verschiedenartigen Untersuchungsebenen, um so den Weg zu „vertikaler Verallgemeinerung“ (Terhart 1985, S. 301) bahnen zu können. Statt eine Vielzahl von Daten zu aggregieren, führt mein Weg zur Emergenz verschieden gelagerter Einzelfallstudien. Wie Terhart betont, besteht die Aufgabe der Fallstudie darin, „dieses Eingelagert-Sein zu explizieren“ (Terhart 1985, S. 302).

Mit der Analyse von Fallbeispielen zeige ich auf ...

- ... wie die Zweitrangigkeit von Gesundheitsbildung im fachöffentlichen Urteil hergestellt wird (Diskursfragment „Evaluationsstudie“);
- ... wie die Gesundheitsthematik trotz des interindividuell zentralen Stellenwerts in einem Lernarrangement im professionellen Geschlechterdialog von männlicher Seite letztlich wieder

als gesellschaftspolitisch nachrangiges Thema reproduziert wird (Diskursfragmente „Veranstaltungsdokumentationen“).

In der Zusammenschau ziehe ich aus beiden Untersuchungen das Fazit, dass der Gesundheitsbildung sowohl von wissenschaftlichen Vertretern der Erwachsenenbildung wie von Vertretern der Bildungspraxis öffentliche und politische Relevanz abgesprochen wird. Im Spannungsfeld von Öffentlichkeit und Privatheit gewinnt die Gesundheitsthematik zwar auch für Männer subjektive Bedeutsamkeit, ihre geschlechterpolitischen und demokratischen Implikationen aber werden nivelliert, um die „Ordnung der Geschlechter“ als geschlechtsspezifische Raumordnung nicht zu gefährden. Die getrennten eingerichteten Räume für Männer- und Frauenangelegenheiten (etwa die große Politik hier, die kleinen Gesundheitsfragen da) spiegeln sich auch in der Erwachsenenbildung als Prinzip der Zweiteilung wieder, das Wichtiges, Förderungswürdiges, von Unwichtigem trennt. Selbst in der Seminarsituation endet die männliche Dialogbereitschaft, sobald die Gender-Relevanz von Gesundheit nicht mehr als Privatangelegenheit behandelt wird. Die Teilnehmer lassen sich auf das Thema ein, wenn es persönlich gerahmt bleibt, politische Konsequenzen aus einem Gender/Gesundheits-Gap lehnen sie ab.

In beiden Fallbeispielen arbeite ich Merkmale eines Prozesses heraus, der als untergründiger exemplarisch offen zu legen war: den Modus, durch den Zweiwertigkeit entsteht. Mit der Gesundheitsbildung führe ich eine spezifische Domäne vor, in der Geschlechtercodes wirken und weiter transportiert werden. Bisher unerkannt für die Erwachsenenbildung ist als Sachverhalt, dass sich entsprechende geschlechtlich codierte Konstruktionen von konkreten Personen lösen, abstrahieren und auf verallgemeinerter Ebene – hier der fachöffentlichen – ihren symbolischen und strukturell wirksamen Einzug als immanente Wertmuster halten. Im Zuge dieses Transfers verändert sich der terminologische Ausdruck für diese Muster so weitgehend, dass sie nur mit analytischen Mühen als geschlechtsgeprägtes Wertesystem zu identifizieren sind. Geschlechterrelevanzen können deshalb bei kritischem Erkenntnisinteresse nicht als deutliche Tatbestände entnommen werden, sondern müssen erst des disziplinären oder professionstypischen Begleitwerks entkleidet werden, um zum Gender-Kern des speziellen Diskurses vorstoßen zu können. Die Gesundheitsbildung führt ein Beispiel vor, das „geschlechtlich (noch) nicht einseitig aufgeladen ist und sich in einem Auseinandersetzungsg-

prozess austariert, bei dem neue (oder alte) Grenzlinien zwischen den Geschlechtern eingeführt werden“ (Bühmann/Diezinger/Metz-Göckel 2000, S. 110). Die Reaktionen auf Gesundheitsbildung rekonstruieren nicht lediglich alte Markierungen von Geschlechterdifferenz, sondern nehmen diese zudem in einen Definitionsakt auf, der – bildungspolitisch äußerst folgenreich – geschlechterideologisch bestimmte Erwachsenenbildung hervorbringt.

Die vorgelegten analytischen Einblicke in den Bildungsdiskurs verbindet als gemeinsame Achse „die Prozessualität im Verhältnis der Geschlechter und der jeweiligen Machtbalancen“ (Dölling 2001, S. 27). Veränderungen in Richtung auf mehr Geschlechterdemokratie können dann gelingen, wenn der Angelpunkt „Männlichkeit und Gesundheit“ mit besonderer Akribie betrachtet wird: „Trotzdem gibt es einige Schauplätze, wo eine Reform männlicher Gender-Praktiken mit einigen Erfolgsaussichten möglich ist, manche von ihnen betreffen männliche Körper unmittelbar [...] Verkörperte Männlichkeit ist ein politischer Schauplatz, offen für Veränderungen und beständig von sozialer Macht affiziert [...] Gesundheit ist ein wichtiges Gebiet.“ (Connell, 2000, S. 85). Connells Soziologie des Körpers beinhaltet weiteren gesellschaftlichen Aufschluss über Fakten, die im herkömmlichen Geschlechterarrangement als Beweis einer ontologisch verankerten Hierarchie männlicher und weiblicher Körper gelten.

Die Verbindung von Körperlichkeit, Gesundheit und Politik kann auch die Erwachsenenbildung dabei unterstützen, das schweigende Verlängern von Geschlechterideologien in eigene Settings zugunsten geschlechtergerechter Lernchancen aufzugeben und Bildungspolitik nicht lediglich per Proklamation, sondern in der Substanz auf Geschlechterdemokratie auszurichten.

## 4 Leben und Arbeit als alltäglicher Zusammenhang im Geschlechterverhältnis

---

War dem Umgang mit der Gesundheitsbildung das unterschwellige Muster geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung zu entnehmen, so ist damit eines der persistentesten Elemente für das Arrangieren von Geschlechterverhältnissen erkannt, das zum Trennen und Ordnen öffentlicher und privater Sphären führt: „Wirtschaft, staatliche Institutionen, Militär und Kulturbetrieb haben Vorrang vor Bildung, privaten Lebenswelten, Gesundheitswesen“ (Becker-Schmidt 2004, S. 68). Becker-Schmidt spricht von einer spezifischen Passung, der „Wechselwirkung zwischen den Verhältnisbestimmungen in der Geschlechterordnung, in welcher Männer den Vorrang haben, und den Kriterien der Dominanz jener gesellschaftlichen Sektoren, die maßgeblichen Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen nehmen. In diesen Sphären sind Männer Herrschaftsträger“ (Becker-Schmidt 2004, S. 67). Für den weiteren Untersuchungsschritt stelle ich deshalb dieses Element ins Zentrum, um zu prüfen, inwieweit über den einzelnen Angebotsbereich hinaus in der Erwachsenenbildung generell eine ordnende Schematik aufzufinden ist, die Bildungsbereiche analog zur Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern auflädt und entsprechend in Beziehung zueinander setzt. Analytische Erkenntnisse aus der Gesundheitsbildung nutze ich im Folgenden als Erkenntnisquelle für den Mainstream der Erwachsenenbildung, auf den sich meine forschende Wissbegier richtet. Ich betrachte die Dreigliedrigkeit allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung, durch die das Feld des Erwachsenenlernens üblicherweise beschrieben wird. Hypothesengenerierend stelle ich die Fragen

- wie in der Erwachsenenbildung berufliche und allgemeine Bildung fachöffentlich ins Verhältnis gesetzt werden;
- welche Konfiguration von Öffentlichkeit und Privatheit sich darin abzeichnet;
- welches Politikum (geschlechter- und bildungspolitischer Art) gegebenenfalls in Akten des Klassifizierens enthalten sein kann.

Mit Rücksicht auf einen arbeitsökonomischen Zugang konzentriere ich meine Diskursanalyse im ersten Teil des Kapitels auf den Aspekt der Bildungsnachfrage. So rückt – mit den Teilnehmenden – der gesellschaftliche Zweck von Bildung in den Vordergrund. Ich wähle Diskursfragmente aus, die statistische Informationen über geschlechtsspezifische Belegungsquoten und die Lerninteressen von Frauen und Männern geben. Eine offizielle Deutung vorhandener Differenz ist Gegenstand meiner Interpretation, die sich damit wiederum auf die strukturprägende und symbolkräftige Ebene von Geschlechterkonstruktionen im Interdiskurs der Erwachsenenbildung begibt.

Mit diesem ersten Teil kontrastiere ich im zweiten Teil des Kapitels diskursive Muster aus „Qualitativen Experimenten“ (vgl. 3.5.1) – beruflichen Fortbildungen für professionelles Personal der Erwachsenenbildung. Mit meinen Analysen in den Diskursfragmenten „Weiterbildungsstatistik“ und „Fortbildungsdokumentationen“ erfasse ich – wie bereits in Kapitel 3 – sowohl die Ebene des fachöffentlichen Diskurses in der Erwachsenenbildung als auch die Ebene des Diskurses, der von Planungsverantwortlichen in der Erwachsenenbildung geführt wird. Indem ich beide Diskursebenen gegeneinander halte, ziehe ich interpretative Schlüsse auf den Stellenwert, den das Modell geschlechtssegrierter Arbeitsteilung darin einnimmt.

## **Diskursstrang: Geschlechterverhältnisse**



### **Teil 1**

Lerninteressen von Frauen und Männern in offizieller Deutung



### **Teil 2**

Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im professionellen Diskurs

In diesem Kapitel halte ich ausdrücklich nach der bildungsspezifischen Transformation einer gesellschaftlichen Geschlechterordnung Ausschau, die sich jenseits des Bewusstseins konkreter bildungsinteressierter Frau-

en und Männer als Konstruktion innerhalb der Erwachsenenbildung selbstständigen kann, unthematisiert bleibt und gleichwohl Inklusion wie Exklusion von Bildungsinteressen produziert. Dies wurde bereits am Fall der Gesundheitsbildung nachgezeichnet. Ich frage nach, inwieweit es sich bei der Konstruktion um ein „buntes Muster von Persistenz, Auflösung und Konditionalisierung“ (Heintz 2001, S. 10) handelt. Auf diesem Weg prüfe ich das widerspruchsvolle Changieren zwischen Institutionalisierung und De-Institutionalisierung (vgl. ebd., S. 15) von Geschlechterdifferenz in der Erwachsenenbildung durch den „systematischen Blick auf Geschlecht und die damit verbundenen Strukturen sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Arbeitsteilung“ (Oechsle/Geissler 2004, S. 202). Die Diskursanalyse führe ich fort, indem ich auch weiterhin im Umgang mit den Diskursfragmenten „abduktiv“ vorgehe: Ich trage theoretische Lesarten der Geschlechterforschung an das empirische Material heran, um implizite Zusammenhänge des „Interdiskurses Erwachsenenbildung“ mit einer Interpretationskette ans Licht bringen zu können (vgl. Sturm 2004).

#### **4.1 Diskursfragment Weiterbildungsstatistik**

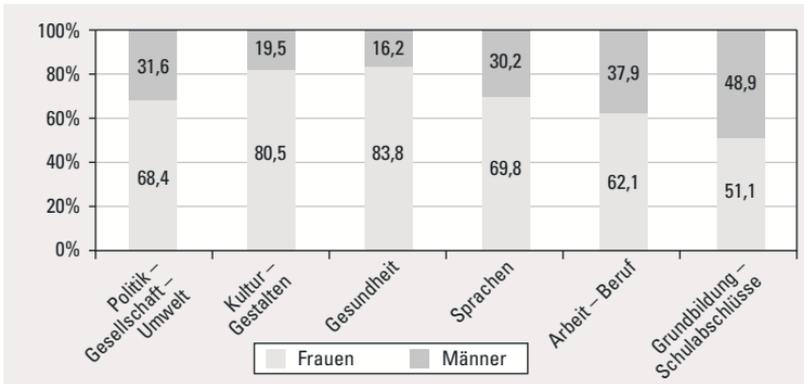
---

##### **4.1.1 Lernpräferenzen der Geschlechter zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung: VHS-Statistik<sup>38</sup>**

Statistische Daten stellen eine besonders interpretationsbedürftige, quantitative Form der Empirie her. Sie können als pauschale, aber immerhin grundlegende Basis gelten, um die Geschlechtsneutralität von Erwachsenenbildung aufzuheben. Dennoch werden solche Daten, die etwa die Bildungsnachfrage nach Geschlecht unterscheiden, nicht selbstverständlich und systematisch in allen Trägerbereichen von Erwachsenenbildung festgehalten. Eine Ausnahme stellt – wie bereits demonstriert – die Statistik der Volkshochschulen dar, deren Zahlenwerk kontinuierlich erfasst und veröffentlicht wird. Sie weist bereits seit Jahren eine signifikante Differenz zwischen männlichen und weiblichen Teilnahmekquoten nach:

---

<sup>38</sup> Innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung anders akzentuiert als innerhalb der beruflichen *Ausbildung*: Was berufsbezogen ist, gilt als berufliche Bildung, was nicht auf den Beruf bezogen ist, gilt als allgemeine Bildung.

**Abbildung 2: Geschlechtsverteilung von Kursbelegungen 2002**

(Quelle: Volkshochschul-Statistik, Arbeitsjahr 2002)<sup>39</sup>

Der Anteil von Frauen ist in allen Angebotsbereichen deutlich höher als der männliche. Beim Vergleich der Bereiche fällt auf:

- In allen Programmbereichen haben die Frauen die Mehrheit unter den Teilnehmenden.
- Die Anteile sind in der Gesundheitsbildung mit 83,8 Prozent und im Bildungsangebot „Kultur – Gestalten“ mit 80,5 Prozent am höchsten.
- Bei Angeboten zu „Grundbildung – Schulabschlüsse“ ist die weibliche Quote wie bereits in den Vorjahren am niedrigsten, liegt aber etwa gleich mit derjenigen der Männer.

Die Gründe, aus denen Frauen die Bildungseinrichtung „Volkshochschule“ (VHS) in allen Angebotsbereichen – und nicht lediglich in der Frauenbildung – überproportional frequentieren, sind bis heute nicht erforscht. Volkshochschulen und ihre Verbände unternehmen oder initiieren keinen wissenschaftlich ernst zu nehmenden Versuch, diesem Datum nachzugehen. Einzelne Volkshochschul-Landesverbände starteten allerdings angestrebte Initiativen, Männer verstärkt als Teilnehmer anzusprechen, und nahmen dies auch als Ziel in ihre veröffentlichten Programmatiken

<sup>39</sup> Die Statistik des Arbeitsjahres 2004 weist lediglich geringfügige Veränderungen um einige Prozentpunkte nach, wodurch sich die geschlechtsspezifische proportionale Verteilung grundsätzlich nicht verschiebt.

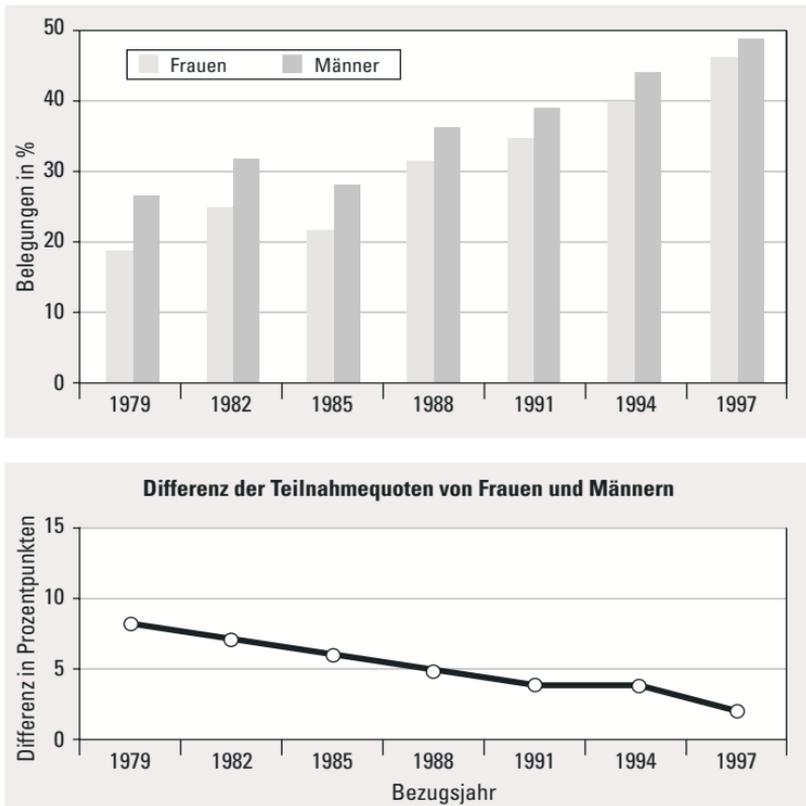
auf, so dass von professioneller Geschlechtsblindheit in diesem Fall nicht ausgegangen werden kann. Der Zusammenhang zwischen dem breit gefächerten Angebot an allgemein bildenden Kursen im Gesamtkonzept von VHS und dem Lerninteresse von Frauen beziehungsweise dem männlichen Desinteresse daran könnte für die Zukunft als Wechselspiel von Angebot und Nachfrage zu einem speziellen Forschungsgegenstand werden.

#### **4.1.2 Lernpräferenzen der Geschlechter zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung: Berichtssystem Weiterbildung**

Die Bildungsteilnahme Erwachsener ist nicht lediglich an einem einzelnen Trägerbereich organisierter EB nachzuvollziehen, sondern wird bundesweit und trägerübergreifend recherchiert und in einem Berichtssystem des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im rund dreijährigen Rhythmus vorgelegt. Seine Befunde zeichnen ein anderes Bild, als es sich in der VHS-Statistik spiegelt. Das „Berichtssystem Weiterbildung“ wird als integrierter Gesamtbericht publiziert und speist sich aus unterschiedlichen Datenquellen und Hochrechnungen, so sind auch mündliche Repräsentativbefragungen einbezogen. Dieses Berichtssystem versteht sich nicht als „amtliches“, ist aber als einzige Möglichkeit gekennzeichnet, „einen Gesamtüberblick über Strukturen und Entwicklung der Weiterbildung zu erhalten“ (BMBF 1996, S. 4), die vor allem Auskunft über die Teilnahme an Weiterbildung gibt. Ab 1996 wird neben der allgemeinen und beruflichen erstmals auch die betriebliche und außerbetriebliche berufliche Weiterbildung mit einbezogen. Zwischen dem Berichtssystem VI (BMBF 1996) und dem Berichtssystem VIII (BMBF 2003) wird hier aus dem Berichtssystem VII (BMBF 2000) zitiert, um Vergleiche sowohl mit dem zurück liegenden wie mit dem darauf folgenden Bericht anstellen zu können. Grafische Überblicke des Berichtssystems weisen unter dem kontinuierlich durchlaufenden Titel „Geschlecht und Weiterbildung“ im längerfristigen Vergleich die Bildungsteilnahme von Frauen und Männern in allen Segmenten des vorhandenen Angebots in Deutschland nach:

Der Bericht resümiert, dass die Gesamtteilnahme-Zahl von Männern 1997 bundesweit 49 und von Frauen 47 Prozent beträgt und konstatiert in der Summe für beide Geschlechter den höchsten Stand seit 1979, wobei sich diejenige der Frauen an die der Männer bis zu einem Unterschied von

Abbildung 3: Weiterbildungsteilnahme bei Frauen und Männern 1979–1997



(Quelle: BMBF 2000, S. 138)

zwei Prozentpunkten angleicht. Darüber hinaus hält er fest, „daß sich Frauen im Bundesgebiet an allgemeiner Weiterbildung häufiger beteiligen als Männer (34 % versus 28 %), daß sie aber deutlich seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (35 % vs. 26 %)“ (BMBF 2000, S. 137).

### 4.1.3 Geschlechtsdifferente Teilnahmequoten im fachöffentlichen Urteil

Weiteren Aufschluss über die statistischen Unterschiede der Bildungsteilnahme von Frauen und Männern geben die Kommentare zu den grafischen Überblicken, welche die Differenz erklären wollen. Diese kom-

mentierenden Texte in den Berichten des Zeitraums 1996-2003 sind partiell identisch formuliert, sie gleichen sich insgesamt in der Interpretationslinie. Es ist davon auszugehen, dass die Passagen im gesamten Zeitraum von einem wissenschaftlichen Vertreter der im Auftrag handelnden Forschungsinstitute verfasst wurden.

### **Kommentar 2000**

„Obwohl sich insgesamt Männer häufiger als Frauen an Weiterbildung beteiligen, gilt dies bundesweit weder für die Erwerbstätigen noch für die Nichterwerbstätigen. Wie bereits im BSW 1994 beschrieben wurde, ist dies darauf zurückzuführen, daß die niedrigere Weiterbildungsbeteiligung der Frauen im Zusammenhang mit Lebenssituationen zu sehen ist, die sozusagen im Vorfeld von Weiterbildung liegen, und die vor allem die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung beeinflussen. Hier sind insbesondere vier Einflußfaktoren zu nennen: Erwerbstätigkeit, Teilzeitbeschäftigung, berufliche Stellung und Berufsbildung.

Wie in Punkt 6.3 dargestellt wurde, nehmen Erwerbstätige häufiger an Weiterbildung teil als Nichterwerbstätige. Die niedrigere Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung ist wesentlich von Unterschieden in der Erwerbsbeteiligung beeinflusst. Bundesweit ist im Jahr 1997 etwa jede zweite Frau zwischen 19 und 64 Jahren erwerbstätig. Bei den Männern sind es dagegen fast drei von vier.

Frauen üben sehr viel häufiger als Männer eine Teilzeitbeschäftigung aus. Teilzeitbeschäftigte Frauen beteiligen sich seltener an beruflicher Weiterbildung als vollzeitbeschäftigte. Betrachtet man nur *voll erwerbstätige Männer und Frauen*, so liegt bundesweit die Teilnahmequote der Frauen etwas höher als die der Männer.

Auch die unterschiedlichen beruflichen Positionen von Männern und Frauen wirken sich auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. So nehmen z. B. an- und ungelernte Arbeiter besonders selten an Weiterbildung teil. Bei den Männern arbeitet bundesweit etwa jeder vierte Arbeiter als An- oder Ungelernter, während es bei den Arbeiterinnen fast drei von vier sind.

Die bundesweite Betrachtung zeigt weiterhin, daß Frauen häufiger als Männer keinen beruflichen Abschluß haben. Wie gezeigt wurde, nehmen Personen ohne beruflichen Abschluß seltener an Weiterbildung teil.

In den neuen Bundesländern nehmen Männer und Frauen häufiger an beruflicher Weiterbildung teil als in den alten Ländern, während sich im Bereich der allgemeinen Weiterbildung das umgekehrte Bild zeigt. Auch die männlichen Erwerbstätigen beteiligen sich im Osten öfter an beruflicher Weiterbildung als im Westen. An allgemeiner Weiterbildung nehmen dagegen erwerbstätige Männer in den neuen Ländern seltener teil als in den alten Ländern.

In den alten und neuen Bundesländern gibt es Teilgruppen, bei denen Frauen dann deutlich seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, wenn eines oder mehrere Kinder unter 14 Jahren im Haushalt leben.

Insgesamt belegen diese Ergebnisse erneut die zentrale Bedeutung von Einflußfaktoren, die ‚im Vorfeld‘ von Weiterbildung liegen: Schulische und berufliche Vorbildung, Erwerbstätigkeit und berufliche Stellung, aber auch die familiäre Situation sind hier zu nennen. Dies ist auch bei der Konzeption von Maßnahmen, die auf einen Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligungen abzielen, zu berücksichtigen“ (BMBF 2000, S. 137–144).

Der Bericht des Jahres 2003 geht demgegenüber auf entscheidend veränderte Befunde ein. Männer wie Frauen beteiligen sich sukzessive weniger an Weiterbildung. Die Gesamtteilnahmequote von Männern liegt im Jahr 2000, auf den sich der Bericht bezieht, lediglich bei 45 Prozent, diejenige von Frauen bei 40 Prozent. Nachdem sich die Teilnahme beider Geschlechter erheblich angenähert hatte, nimmt sie auf weiblicher Seite erstmals seit 1979 wieder ab – in der allgemeinen Bildung, in abgeschwächter Form auch in der beruflichen Bildung. Der Bericht wiederholt die Aussage aus dem vorhergehenden Berichtssystem, wonach *„die niedrigere Weiterbildungsbeteiligung der Frauen im Zusammenhang mit Lebenssituationen zu sehen ist, die gewissermaßen im Vorfeld von Weiterbildung liegen und die vor allem die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung beeinflussen. Hier sind vor allem vier Einflussfaktoren zu nennen: Erwerbstätigkeit, Teilzeitbeschäftigung, berufliche Stellung und Berufsbildung“* (BMBF 2003, S. 132). Der Bericht stellt durch seinen Kommentar nun aber heraus, dass der Rückgang in der beruflichen Bildung vor allem durch die geringere Weiterbildungsbeteiligung von Frauen in den neuen Ländern entsteht<sup>40</sup>.

Trotz der verschobenen Datenlage muss der Bericht in gleicher Weise wie in den Jahren zuvor konstatieren: *„Frauen nehmen nach wie vor häufiger als Männer an allgemeiner Weiterbildung teil“* (BMBF 2003, S. 136).

---

<sup>40</sup> In der 2006 erschienenen Fassung des IX. Berichtssystems Weiterbildung wird erstmals ein Rückgang der Teilnahmequote erwerbstätiger Männer an der beruflichen Weiterbildung nachgewiesen (vgl. BMBF Hrsg. 2006: Berichtssystem Weiterbildung IX, Bonn, Berlin). Dennoch verbleibt der begleitende Kommentar beim hier vorgestellten Tenor der Interpretation.

Beim Verweis auf andere Datenquellen ergänzt das Berichtssystem: „*Laut Volkshochschulstatistik liegt der Frauenanteil kontinuierlich auf sehr hohem Niveau*“ (BMBF 2003, S. 140).

Aus einer Studie „Weiterbildung in Eigenverantwortung“ fügt der Bericht als Befund hinzu: „*Auch die Eigen- und Fremdfinanzierung von Weiterbildung korreliert mit der Berufstätigkeit und ist ursächlich weniger im Zusammenhang mit dem Geschlecht zu sehen. Die befragten Frauen geben weit häufiger als die Männer an, dass ihnen Seminarkosten entstanden sind, die sie zudem häufiger vollständig selbst getragen haben als die meist berufstätigen Männer*“ (BMBF 2003, S. 140).

#### **4.1.4 Der Interdiskurs um geschlechtsdifferente Bildungsteilnahme: Variationen der Analyse**

Fachöffentliche Diskurse der Erwachsenenbildung greifen geschlechtsrelevante statistische Informationen nicht selbstverständlich auf. Dem Prinzip der Geschlechtsneutralität entspricht es, wenn lediglich von Teilnehmern oder Belegungszahlen gesprochen und zwischen Lerninteressen von Frauen und Männern kein Unterschied herausgestellt wird (vgl. Venth 2000). Erste und gehäufte Signale anderer Art lassen in jüngster Zeit auf mehr Aufmerksamkeit für das prognostische Potenzial von Teilnahmequoten nach Geschlecht schließen (vgl. Tippelt/Reich/Panyr 2004). Allerdings wirkt der Umgang mit diesem Indikator für Geschlechterdifferenz wenig elaboriert, weil lediglich die prozentualen Anteile und Proportionen für Männer und Frauen abgebildet und entsprechende Kommentare aus dem Berichtssystem Weiterbildung affirmativ weiter getragen werden (vgl. von Felden 2004).

Betrachtet man hingegen statistische Daten als so auslegungsfähig wie interpretationsbedürftig, dann können die Kommentare aus dem Berichtssystem als Diskursfragment verstanden werden, das analytisch mit verschiedenartiger Perspektivität anzureichern ist, indem gender-reflexive Hintergründe in den Vordergrund projiziert werden. Auf wissenschaftlichem Weg entstehen dadurch „Konstruktionen ‚zweiter Ordnung‘ [...] überprüfbar, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktionen ‚erster Ordnung‘“ (Hitzler/Honer 1997, S. 8). Das vorgestellte Diskursfragment bietet in seiner Mixtur von Zahlenwerk und Kommentar das, was ein sozialwissenschaftlich-hermeneutischer Zugang benötigt: „*geronnene*, fixierte, hin- und herwendbare, immer wieder in objektivierbarer Form

vergegenwärtigbare Daten“ (Hitzler/Honer 1997, S. 8). Mit der rekonstruierenden Analyse folge ich dem Ziel, „durch den oberflächlichen Informationsgehalt des Textes hindurch zu stoßen zu tiefer liegenden Sinn- und Bedeutungsschichten und dabei diesen Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen bzw. zu halten“ (Hitzler/Honer 1997, S. 23). Ich entwickle in diesem Interesse zwei inhaltlich verschiedenen ausgerichtete Interpretations-Modelle, die gegeneinander gehalten werden können.

**Variante A: Die Teilnahme von Frauen an beruflicher Weiterbildung ist auf ihre Position im System beruflicher Ausbildung und Erwerbsarbeit zurückzuführen.**

Beleuchte ich die Deutungen in den kommentierenden Partien des Berichtssystems Weiterbildung intensiver, dann tritt speziell für Deutschland die benachteiligte Situation von Frauen in Ausbildung und Beruf als Abfolge sich wechselseitig verstärkender Komponenten hervor. Helga Krüger charakterisiert das als „Schieflagen“ in horizontaler wie vertikaler Richtung (vgl. Krüger 2003):

- Das deutsche Berufssystem ist strukturell hierarchisch genormt, es ordnet bestimmte Berufe anderen unter, vor allem die Dienstleistungsberufe der „Helferinnen“ und Assistentinnen unter die voll professionalisierten akademischen Berufe wie Arzt, Anwalt etc.
- Dieses System von Berufen basiert auf Bildungsniveaus beziehungsweise Bildungsabschlüssen. Das Ausbildungssystem wiederum qualifiziert „in Abweichung von den anderen Industrienationen für Anforderungsprofile von Berufen“ (Krüger 2003, S. 498).
- In der Ausbildung steht dem Lehrvertragssystem ein anwachsendes Schulberufssystem gegenüber. Durch den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Ausbildung und Beruf kann von Lehrvertrags-Berufen und Schulberufen ausgegangen werden. Die Lehrvertragsausbildung ist bundeseinheitlich geregelt, stark formalisiert und durch Qualitätsstandards gesichert. Durch das Angebot an allgemein bildenden Fächern ist ein Umstieg in zweite Bildungswege garantiert. Für die Berufsschule in Vollzeitform gelten die genannten Möglichkeiten nicht, ihre Quali-

fikationsprofile sind nicht eindeutig formalisiert, sondern die Gestaltung der Ausbildung liegt in der Hand der jeweiligen Arbeitgeberseite und wird betrieblichen Interessen angepasst und meist entsprechend verschlankt. Dieser Ausbildungsweg ist deshalb weniger anerkannt als derjenige durch Lehrvertrag, er gilt noch immer als zweitrangig.

- Die Ausbildungen im Schulberufssystem sind „i.d.R. zu über 80 % weiblich besetzt“ (Krüger 2003, S 502). Schulberufe wie Kranken- oder Kinderpflege, Assistenzen stellen das traditionelle Berufsfeld für Frauen dar.
- Das Ineinandergreifen von vertikaler (im Ausbildungssystem) und horizontaler Hierarchie (im Berufssystem) reproduziert noch heute Höher- und Minderwertigkeiten des „geschlechtsspezifischen“ Arbeitsverhältnisses und produziert Segregationen nach Geschlecht. Tendenziell führt es bis in die Gegenwart für die Mehrzahl von jungen Frauen in Bildungs-Einbahnstraßen, die in beruflichen Sackgassen enden<sup>41</sup>.

Aufgrund dieser die weibliche Berufs-Wirklichkeit prägenden Kernproblematik ist dem Kommentar im Berichtssystem Weiterbildung zuzustimmen, wenn er den Einfluss von Berufs(aus)bildung, Erwerbsarbeit und beruflicher Stellung als Faktor der Benachteiligung von Frauen festhält. Zu widersprechen ist, wenn von Bericht zu Bericht wiederholt angemerkt wird, solche Faktoren lägen „gewissermaßen im Vorfeld der Weiterbildung“, da die Weichen für eine berufliche Weiterbildung bereits in der Ausbildung und während des Übergangs zum Beruf gestellt werden. Berufliche Ausbildung, Beruf und berufliche Weiterbildung sind als miteinander verflochtene, systemische Elemente zu verstehen, die auch kein Kunstgriff voneinander lösen kann. Selbst wenn voll erwerbstätige Frauen mit ebenso voll erwerbstätigen Männern hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung gleichziehen oder Männer sogar überholen mögen, so trifft das nur für einen vergleichsweise kleinen Anteil von Frauen zu, während ihre Mehrzahl sowohl für den Beruf wie für die berufliche Weiterbildung bereits beim Stoppschild „Dead End“ angelangt ist. Der

---

41 Einzelne Veränderungen – auch im Fachhochschul- und Hochschulbereich – sind u. a. dem „GEW-Gender-Report 2004“ ([www.gew.de](http://www.gew.de)) zu entnehmen. Er weist allerdings nach, dass Schulen des Gesundheitswesens beispielsweise zu über 80% von Frauen besucht werden.

Kommentar des Berichtes dagegen unterstellt linear, dass bei voller Erwerbstätigkeit einer ebenso großen weiblichen wie männlichen Zahl die Beteiligungsquote an beruflicher Weiterbildung der Frauen so hoch wäre wie diejenige von Männern. Damit unterschlägt er die Ursachen und Folgen der anderen Ausbildungs- und Berufswege von Frauen, in die Chancen-Ungleichheit systematisch eingebaut ist.

Soziale Disparität zu Lasten von Frauen nimmt noch zu, wenn die Beschäftigungsverhältnisse in die Wahrnehmung gerückt werden. Zu einem der Hauptmerkmale des entgrenzten und deregulierten Arbeitsmarktes gehört es, dass die Arbeitskraft stärker an die Risiken des Marktes rückgebunden wird. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse oder Teilzeitarbeitsplätze in Folge des „ungezügelter Marktkausalismus“ (Nickel/Frey/Hüning 2003, S. 536) betreffen augenblicklich vor allem Frauen beziehungsweise Frauen mit Kindern. Aber auch innerhalb von Unternehmen verlaufen Hierarchien nicht lediglich sachlogisch, sondern sind „entlang von Geschlecht konstruiert“ (Nickel/Frey/Hüning 2003, S. 538). Was sich angesichts marktorientierter Erwerbsarbeit zukünftig als neue Chance für Frauen eröffnen mag, bleibt abzuwarten und empirisch zu überprüfen. Zur Zeit geben die vorliegenden Fakten in einem Bericht der Bundesregierung präzise Auskunft über ein sozialstrukturelles Gefälle, das sich als geschlechtsdivergierendes erweist:

- „Ein immer größerer Teil der Frauen ist in *Teilzeit* beschäftigt.
- Im Westen Deutschlands waren im Jahr 2000 nahezu doppelt so viele Männer wie Frauen in Führungspositionen tätig.
- Frauen erreichen im Durchschnitt 75,8 % des durchschnittlichen Jahresbruttoeinkommens der Männer.
- Je höher das Ausbildungsniveau, umso größer fällt der geschlechtsspezifische Einkommensabstand aus.
- Die Erwerbstätigkeit von Frauen konzentriert sich vorwiegend auf Wirtschaftszweige mit geringem Verdienstniveau sowie auf Klein- und Mittelbetriebe, in denen durchschnittlich weniger verdient wird.
- Die über das Leben kumulierten Erwerbszeiten und Erwerbseinkommen von Frauen sind deutlich geringer als diejenigen von Männern“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2002, S. 3–4).

Dieser Bericht zur Berufs- und Einkommenssituation von Frauen und Männern unterstreicht noch einmal, dass und inwiefern sich geschlechtsspezifische Spaltungsprozesse von der Beruflichen Bildung (der Struktur des Berufsbildungssystems) über den Arbeitsmarkt, durch Frauen- und

Männerberufe bis hinein in betriebliche Organisationen ziehen und in der Entgeltsituation niederschlagen. Was sich als geschlechtlich differentes Faktorenbündel präsentiert, geht auf „tradierte Leitbilder über Geschlechterrollen und über das Zusammenleben von Männern und Frauen („Zuverdienerin/Ernährermodell“), die geschlechtsspezifische familiäre Arbeitsteilung [...] zurück“ (BMFSFJ 2002, S. 5).

Der Kommentar im Berichtssystem Weiterbildung behandelt hingegen die Weiterbildungsteilnahme letztlich als isoliertes statistisches Phänomen. Er geht von der einfachen Rechnung aus: Wären Frauen voll erwerbstätig wie Männer, so wären sie entsprechend in der beruflichen Bildung vertreten. Lebensläufe und Lebenssituationen der Geschlechter mit der Problematik der Arbeitsteilung und ihrer Konsequenzen bleiben ausgeblendet. Beide Perspektiven sind hingegen im Bericht der Bundesregierung aufgenommen, der sich insofern an das Konzept der Geschlechterforschung anlehnt, stets *Öffentliches und Privates*, *Beruf und Familie* zu reflektieren. Die wissenschaftliche Expertise<sup>42</sup> in diesem Bericht des BMFSFJ erwächst so aus dem gesamten Lebenszusammenhang. Sie erkennt auf diese Weise besondere Kohäsionen bei den statistischen Befunden, moniert deshalb entscheidende Lücken in der Statistik und fordert andere Informationssysteme: „Ein integriertes System für *Erstbildung, Ausbildung, Weiterbildung* und (zweite oder dritte) *Neuausbildung*“ (BMFSFJ 2002, S. 51). Eine solche dynamischere, auf den Zeitverlauf bezogene Betrachtung ließe es zu, Bildungsbiografien von Frauen und Männern zu erfassen und sie auf unterschiedliche Lebensbedingungen und -perspektiven zu beziehen. Sie wäre zudem mit dem bildungspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens kongruent.

Der Kommentar des Berichtssystems Weiterbildung verengt die Wahrnehmung aber noch in anderer, rezeptionssteuernder Weise. Obwohl die Daten zur Teilnahme an allgemeiner wie beruflicher Bildung vorgestellt werden, spitzt sich das Kommentierte auf Frauen und ihre Anteile an beruflicher Bildung zu. Die höhere Quote in der allgemeinen Bildung wird knapp benannt, aber nicht erörtert. So entsteht der Eindruck von Zweitrangigkeit der allgemeinen Bildung und als analytischer Schluss drängt sich auf, dass dem Kommentar ein bestimmter, nicht ausgewiesener Maßstab zugrunde liegt, der (Weiter-)Bildung in erster Linie als berufliche oder

---

42 Beteiligt daran war u. a. die Geschlechterforscherin Ute Gerhardt.

betriebliche konstruiert. Dementsprechend münzt er das Bildungsverhalten von Frauen in einen Nachholbedarf um. Dieses wertende Maß ist im professionellen Feld bis hin zur Bildungspolitik verbreitet<sup>43</sup>.

Es offenbart sich etwa, wenn im historischen Rückblick konstatiert wird, dass Untersuchungen zur Weiterbildung seit den 1990er Jahren vor allem arbeitsmarktorientiert ausgerichtet sind: „Im Vordergrund steht die Frage, ob die Beschäftigungschancen durch Maßnahmen der (ehemaligen) Bundesanstalt für Arbeit verbessert werden und/oder ob die beschäftigungspolitischen Effekte durch die Hartz-Reformen beeinträchtigt werden. Damit wird Weiterbildung nicht mehr vorwiegend als ‚Persönlichkeitsbildung‘ definiert“ (Siebert 2004). Wie bereits im Falle der Gesundheitsbildung analytisch aufgerollt wurde, beeinflusst dieser Maßstab ebenfalls die öffentliche Finanzierung von Erwachsenenbildung und setzt sich dort seit dem gleichen Zeitraum durch. So wurde für den Bereich der Volkshochschulen beklagt: „Die vorgesehenen Kürzungen werden Strukturveränderungen des Bildungsangebots mit sich bringen. Gerade jene Bereiche der humanen, kulturellen und politischen Bildung bleiben auf der Strecke, die als offene Lernorte die Verständigung über Konzepte für die eigene Lebensführung und über zentrale Werte des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft fördern“ (Rohlmann 1999). Kontrastiert man damit die geschlechtsdifferenzierte Statistik der Volkshochschulen, so handelt es sich um jene Bildung, die Frauen bevorzugen: die allgemeine. Der Kommentar des Berichtssystems Weiterbildung respektiert solche Lernprioritäten nicht, sondern suggeriert unter der Hand, Frauen seien (noch) nicht auf dem richtigen Bildungsweg. Er tut dies, obwohl er gleichzeitig als Befund aufnimmt, dass Frauen für die Kosten ihrer Bildung häufig selbst aufkommen müssen, während berufliche/betriebliche Bildung von Arbeitgeberseite gefordert, angeordnet, gefördert und finanziert wird.

*Fazit:* Wie die Analyse es auch drehen und wenden mag: Stehen Arbeitsmarkt und Beruf im Zentrum dessen, was Bildung bedeuten soll, so haben Frauen in jeder Hinsicht den schlechteren Part. Jegliche noch so

43 Kennzeichnend für solche unterlegten Annahmen ist die so anhaltende wie unterschwellige Kontroverse um begriffliche Definitionen. So wird der Begriff Weiterbildung prioritär als Lernen für den Beruf verstanden und eingesetzt. Er impliziert Bildung ausschließlich als Mittel für berufliches Fortkommen und – schärfer noch – über den Anschluss an den Arbeitsmarkt – als Instrument im Interesse von Wirtschaftsförderung, während Erwachsenenbildung die subjekt- und personenzentrierte Dimension von Lernen akzentuiert.

wohlwollende Förderabsicht verbleibt im Rahmen einer Denkfigur und des dazu passenden Systems, das ein Geschlecht mit seinen Lebens- und Lerninteressen in einer Benachteiligungs-Kette durch die Ebenen von Bildung und Beruf hindurch auf das zweite Gleis schiebt.

**Variante B: Die Distanz von Männern gegenüber der allgemeinen Weiterbildung entspricht der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung.**

Entsteht der Eindruck, als sei das Kapitel „Geschlecht und Bildung“ des Berichtssystems Weiterbildung in seinen Kommentaren vor allem auf den Mangel an beruflicher Bildung bei Frauen konzentriert, so liegt das einerseits daran, dass – rein quantitativ gesehen – betont darauf eingegangen wird. Andererseits enthält der Kommentar als fachöffentliches Diskursfragment der Erwachsenenbildung ein qualitatives Versäumnis. Er unterstreicht nicht in gleicher Häufigkeit und im gleichen Duktus die Absenz von Männern in der allgemeinen Bildung. Welche Faktoren, und lägen sie „gewissermaßen im Vorfeld von Weiterbildung“, mögen zur Unterrepräsentanz der Männer in der Allgemeinbildung beitragen? Sie stellt sich ja keineswegs ein, wenn allgemeinbildende Fächer in der Lehrvertragsausbildung den Zugang zu zweiten Bildungswegen öffnen, noch dann, wenn Führungsfunktionen im oberen Management an die allgemeiner angelegte Fortbildung zur Führungspersönlichkeit gebunden werden. Das heißt, allgemeine Bildung scheint in der männlichen Wahrnehmung durchaus akzeptabel zu sein, wenn sie auf Beruf und beruflichen Aufstieg bezogen bleibt. Will ich also mit analytischem Nachdruck weiter verfolgen, an welchem impliziten Wertmuster sich das Diskursfragment „Weiterbildungsstatistik“ orientiert, so muss ich den thematischen Fokus „Männlichkeit im gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis“ zu Rate ziehen, um Versäumtes einzubringen. Robert W. Connell bezeichnet unter den verschiedenen Formen von Männlichkeit die hegemoniale als kulturell dominante Strategie. Er grenzt ein, dass „in der hegemonialen Männlichkeit eine ‚derzeitig akzeptierte‘ Strategie verkörpert ist“ und hält damit ihre Veränderbarkeit vor Augen. Zusätzlich ergänzt er aber, wie weitreichend diese Strategie „von der kulturellen Maschinerie westlicher Industrienationen“ verteidigt und hochgehalten wird (Connell 1999, S. 98 und 264).

## Exkurs: Ideologische Dreh- und Angelpunkte hegemonialer Männlichkeit



- ▶ Hegemoniale Dramaturgien leben von Macht und Unterordnung, sie reproduzieren sich im einfachen Differenzieren zwischen einander ausschließenden Alternativen: entweder ! oder. Macht wird nicht als Verantwortung übernommen, sondern soll die Position gegen Konkurrenz sichern und Lust erzeugen. Funktionalität im System tritt an die Stelle von Verantwortung und Moral, (fragiler) Status an die Stelle von Selbstreflexion. Unter dem Vorzeichen von Hegemonialität sind Männlichkeitstypik und die Person miteinander verschmolzen, Kritik an der Typik wird persönlich genommen. Vorherrschaft und omnipotente Fantasien verbieten es dem hegemonialen Mann, Schwächen einzugestehen und einen Lernbedarf zu artikulieren.
- ▶ Männliche Ansprüche an Macht äußern sich nicht unbedingt in offener Gewalt, sondern beanspruchen und setzen Autorität auch als Definitionsmacht durch. So deuten sie Geschlechtsunterschiede im Rahmen eines kulturellen Settings, das die Geschlechter in hierarchischer Komplementarität durch scharfes Trennen von Geschlechtsmerkmalen und geschlechtsspezifischen Aktivitätsfelder zueinander ordnet: männlich ! weiblich, öffentlich ! privat. Diese Ordnung ist labil und fordert sorgfältige Kontrolle heraus.
- ▶ Im hegemonialen Verständnis handelt es sich bei Männlichkeit und Arbeit nicht um getrennte Dimensionen, sondern der Mann definiert sich grundlegend über Voll-Erwerbsarbeit und die Integration in den Arbeitsmarkt. Häufig ist der Beruf sein primärer Lebensinhalt. Die männliche Normalbiografie ist deshalb in erster Linie auf den Beruf/auf berufliche Karriere abgestellt, die männliche Welt-sicht kreist um Beruf und Position.
- ▶ Das Bild des Mannes konstituiert und stabilisiert sich über eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und den Status als Familienernährer außerhalb des Hauses. Arbeits- und Lebensort werden in diesem Interesse ebenfalls getrennt gehalten.
- ▶ Schauplätze hegemonialer Männlichkeit sind Erwerbsverhältnisse und Organisationen.

► Selbst im beruflichen Ambiente realisieren hegemoniale Mentalitäten strukturell sowie faktisch handelnd das traditionelle Teilen zwischen öffentlich Relevantem und privat Konnotiertem. Männer bewähren sich außerhalb des Hauses (der Institution), Frauen fungieren innerinstitutionell als Zuarbeiterinnen und werden bis zur Ebene des mittleren Managements als Expertinnen für das berufliche Klima, soziale Aufgeschlossenheit, kommunikative Harmonie und empathisches Handeln vernutzt. Entsprechend zwei-klassig werden die Tätigkeiten im Außen-Raum und in der Binnensphäre von Institutionen bewertet und bezahlt.  
(vgl. u. a. Connell 1995, Hollstein 1999, 2001, Döge 2001)

Da sich hegemoniale Männlichkeit lediglich auf dem Nährboden des dualistischen Geschlechterverhältnisses behaupten kann (sie bringt es hervor und fußt auf ihm), ist sie darauf angewiesen, dieses Verhältnis täglich in feld-, branchen- oder organisationenspezifischen Formen zu sichern und neu herzustellen. Als dominante Typik von Männlichkeit hält die hegemoniale allerdings ungleichgewichtig Einzug in Strukturen, Symbole und Lebenspraxen. Gegenwärtig ist zu beobachten, wie sich hegemoniale Männlichkeit über symbolisch leitende Maximen derart subtil in Strukturen einbrennt, dass sie von Frauen und Männern alltäglich als Formationsprinzip nicht mehr erkannt wird. Peter Döge geht diesem Karriereweg des Bildes vom „Macht- und ErwerbsMann“ zum impliziten Kristallisationspunkt in unterschiedlichen Politikfeldern nach und zieht den Schluss: *„Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik wird auf diese Weise zur umfassenden Kritik an Dominanzkulturen“* (Döge 2000, S. 150).

Überträgt man diesen Ansatz auf den Bildungsbereich, so ist klarer zu erkennen, aus welchem Grund ein bestimmter, männlichkeitstypischer Definitionsgestus alle Weiterbildung als berufliche Bildung setzen will und wie es dazu kommt, „daß Männer die Angebote der Volkshochschulen assoziieren mit Freizeit, geringer Leistung und Frauen, schließlich auch mit geringerer Qualität, und sich aus diesem Assoziationsgemenge heraus eine Teilnahme an Volkshochschulangeboten ohnehin verbietet: sie gehören zum reproduktiven Bereich“ (Nuissl 1993, S. 65). Männliche Abneigung gegen allgemeine Bildung und ihre „Bildungsferne“ erklärt sich aus dieser Perspektive, auch wenn im einzelnen zu wenig erforscht ist, „wie es gelingen kann, daß Männer Identitäts- und Lebens-

probleme wahrnehmen und als Bildungsprobleme begreifen, und wie es gelingen kann, ihnen mit ihrem erschwerten Zugang zur eigenen Identität angemessene Bildungserfahrungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 67).

Übersetzt man solche Einsichten weiter und legt sie an das Diskursfragment „Weiterbildungsstatistik“ an, so wird augenfällig, an welcher Maxime von Bildung sich die Kommentare im Berichtssystem Weiterbildung orientieren und vor welcher Deutungs-Folie die Bildungsinteressen von Frauen und Männern ungleichwertig abgehandelt werden. Da das Berichtssystem Weiterbildung das einzige offizielle Dokument von Seiten der Bildungspolitik ist, welches umfassendes Zahlenmaterial zur Weiterbildungsteilnahme bereit stellt, ist zu fordern, dass im Kapitel „Geschlecht und Bildung“ Gender-Bewusstheit auf der Basis der Geschlechterforschung adäquat unter Beweis gestellt wird. Ein Schritt in diese Richtung könnte es sein, im Sinne von „Diversity“-Analysen allgemeine Bildung nicht der beruflichen unterzuordnen sowie weibliche *und* männliche Teilnahmezahlen in *beiden* Angebotsbereichen geschlechtsbewusst zu kommentieren.

## 4.2 Geteilte Arbeit im Geschlechterverhältnis

---

Insbesondere zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung bietet die Geschlechterforschung theoretische Überlegungen und empirische Befunde. Auf eine Auswahl daraus gehe ich im Folgenden ein, um diesen für Genderaspekte bedeutsamen wissenschaftlichen Kontext als zentrale Achse zwischen den ersten (4.1) und den zweiten Teil (4.3) dieses Kapitels zu legen.

Der Bezug zwischen Arbeit und Leben steht als „Work-Life-Balance“ wissenschaftlich neu zur Diskussion. Dazu veranlassen unter anderem aktuelle Trends im Beschäftigungssystem und auf dem Arbeitsmarkt, die den Druck von Arbeitskräften zum flexiblen Reagieren auf den Markt erhöhen. Die Situation provoziert Reflexionen über das Ambiguitäts-Potenzial bei Männern und Frauen, darüber hinaus Thesen zur speziellen Fähigkeit von Frauen:

„Frauen könnten sich als Vorreiterinnen der Vermarktlichung und Entgrenzung in dem Sinne erweisen, dass sie aufgrund gesellschaftlicher Zuweisungen und Zumutungen (‚Vereinbarkeit‘) notwendigerweise Fähigkeiten und Qualifikationen ausbilden mussten,

die nun in einem ganz anderen Zusammenhang (und familienferner denn je) gewissermaßen auf der Höhe der Zeit sind und den gegenwärtig in den Betrieben formulierten Anforderungen an die Beschäftigten näher kommen. Frauen könnten aufgrund des ihnen gesellschaftlich abverlangten Spagats zwischen den Lebensbereichen zu ‚Pionierinnen‘ – oder negativ ausgedrückt: zum ‚Schmiermittel‘ – der Flexibilisierung werden“ (Nickel/Frey/Hüning 2003, S. 539).

Angesichts zunehmender Differenzierungen auch unter Frauen würden solche Projektionen aber – sollten sie denn zutreffen – ohnehin nur zu der Gruppe gut qualifizierter, sozial ungebundener Frauen passen. Diese verschrieben sich in einer Umkehr der Geschlechterpolarität dann gleichfalls vollständig der Erwerbsarbeit. Gegenhypothesen führen aus, dass Muster weiblicher Lebensführung, die im Pendeln zwischen Privatem und Beruflichem besondere Anforderungsspektren erzeugen, nun auf beide Geschlechter zukommen. Wachsende Ansprüche von betrieblicher Seite an die Verfügbarkeit der Arbeitskraft konkurrieren mit erhöhten Ansprüchen, sich im Privaten zu entfalten und führen zu Zeitnotständen, die individuell austariert werden müssen: „Gefordert ist eine Handlungskompetenz des Balancierens, des beständigen Reflektierens, Abwägens und Arrangierens zwischen alternativen Zeitverwendungen [...] Empirisch hat sich allerdings eine ausgeprägte Schiefelage zwischen dem betrieblichen Zugriff auf das Arbeitsvermögen einerseits und der Thematisierung und Durchsetzung persönlicher Zeitinteressen andererseits gezeigt“ (Hildebrandt 2004, S. 349 und 352).

Mit den Balanceakten zwischen Leben und Arbeit steht unter den veränderten Vorzeichen des Marktkapitalismus die Grenze zwischen Beruf und Lebensalltag im Privaten verstärkt zur Disposition – mit der Tendenz zur Missachtung des privaten Raums und dem Aufsaugen der „ganzen Person“ in den betrieblichen Kontext. Die Rettung des Reproduktiven kann nur gelingen, wenn gesellschaftlich notwendige – familiäre, alltägliche und erwerbsförmige – Arbeit in gleicher Weise anerkannt und zwischen den Geschlechtern geteilt wird. Was bisher aufgrund ihrer benachteiligten Situation von Frauen gefordert wurde, erhält unter dem Regime des Arbeitsmarktes neue gesellschaftspolitische wie persönliche Brisanz: Es betrifft jetzt auch Männer, wenn Lebensmöglichkeiten eng geführt werden. Das sagt aber noch nichts über ihre Neigung aus, in der Konsequenz private Arbeit zu teilen und Teilzeitarbeit im Beruf zu akzeptieren (vgl. auch Kastner 2004, Metz-Göckel 2004).

Das Urteil über Geschlechterhierarchie, gesellschaftlich wertvolle Arbeit und deren arbeitsteilige Übernahme zählt dagegen zu den Schwerpunkten in den großen Männerstudien, die das Geschlechterverhältnis im Zugang auf subjektive Repräsentationen von Männlichkeit erforschen. Ein Startzeichen für solche Untersuchungen gibt nach der ersten Studie von Helge Pross („Der deutsche Mann“ 1978) die zweite Brigitte-Studie von Sigrid Metz-Göckel und Ursula Müller („Der Mann“ 1986). Die quantitative und qualitative Forschung dieser beiden Geschlechterforscherinnen bringt eine Reihe von Widersprüchen zu Tage – zwischen Männern und in der männlichen Person. Im Vergleich beider Studien weisen sie nach, dass sich männliche Einstellungen verändern, vor allem bei gut gebildeten Männern und vorwiegend im Hinblick auf die Qualifikation und Berufstätigkeit von Frauen. Im Ergebnis können die Forscherinnen dennoch prononciert formulieren, was bis 1986 unverändert bleibt:

„Die Legitimation für die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ist die strikte Trennung von beruflichem und familiärem Bereich. Die traditionelle männliche Lebensführung rechtfertigt sich durch die Behauptung, diese Trennung sei unüberwindbar und man könne sich nur einem dieser Bereiche voll widmen. Dem faktisch ‚kinderlosen‘ Vater entspricht ideologisch immer noch die berufslose Mutter. Die berufstätige Mutter muß daher für viele Männer eine grundsätzliche Bedrohung darstellen. Sie repräsentiert die Verbindung beider Lebensbereiche [...] Wenn es nicht nur um die Einstellung geht, sondern Änderungen im Handeln verlangt werden (z. B. Aufteilung von Hausarbeit, Zurückstehen zugunsten der Frau), ist die Veränderung zu 1976 gleich Null. Die Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern nähert sich den praktischen Kernfragen. Wer macht letztlich die Hausarbeit? Wie und von wem sollen die Kinder betreut werden? Wer bekommt welchen Arbeitsplatz? Wer steigt auf in der Hierarchie? Wer setzt sich durch?“ (Metz-Göckel/Müller 1986, S. 38)

Anders zugeschnitten geht ein nachfolgender, ebenfalls deutscher Forschungsbericht vor, der lediglich zwei Typen von Männlichkeit untersucht und profiliert: den „traditionellen“ und den „neuen“ Mann. Zusätzlich setzt er Männer und Frauen in Vergleich und konfrontiert das Männer-Selbstbild mit dem Frauen-Fremdbild (Zulehner/Volz 1998). Für beide Geschlechter werden bei einzelnen Analysen als zusätzliche Mischtypen der pragmatische sowie der unsichere eingeführt. Dieser Bericht formuliert als Eingangs-Hypothese: „Männerentwicklung hieße daher theoretisch, daß Männer auf der einen Seite ihre Alleindefinition von der Erwerbsarbeit her relativieren, diese also zugleich herabgewichten sowie zu anderen Lebensvollzügen in Beziehung setzen. Auf der

anderen Seite gilt es, praktisch eine neue, aktive Anwesenheit im familialen Lebensraum zu finden. Der vielleicht sensibelste Vorgang ist, die eigene Innenwelt besser zu bewohnen und bei sich selbst daheim zu sein“ (ebd., S. 16). Dem Resultat der ausgewerteten Interviewserie ist zu entnehmen, das die zwischengeschlechtliche Schematik nach über zehn Jahren als bipolare noch nicht aufgelöst ist: „Beziehungsarbeit ist eher Frauenaufgabe. Die Frau sorgt für die Gemütlichkeit, die Lösung von Problemen, den Abbau von Spannungen sowie den Streitausgleich. Kurz: Männer sorgen für das Einkommen, Frauen für das Auskommen. Männer sind Familienerhalter, Frauen Familiengestalterinnen“ (ebd., S. 127). Was sich laut Interviewaussagen verändert, ist eher als Changieren innerhalb des traditionellen Geschlechterarrangements zu charakterisieren. So steigt der Anteil von Frauen am ökonomischen Erhalt der Familie durch zunehmende Berufstätigkeit. Am unbeweglichsten ist hingegen die niedrige Quote, in der sich Männer an häuslichen, innerfamiliären Arbeiten beteiligen, wobei noch einmal die Neigung zu „sauberen“ Tätigkeiten Vorrang hat (im Unterschied zur Schmutzarbeit, auch bei der Kinderpflege. Sie bleibt in Frauenhände delegiert).

Bemerkenswert erscheint es, dass der Forschungsbericht eine neue Trennlinie einzieht, diejenige zwischen „weiblichen“ und „männlichen“ Hausarbeiten (ebd., S.151). Das Prinzip „Was weiblich ist, darf nicht männlich sein“ findet so seinen forschungsspezifischen Niederschlag selbst noch im letzten Detail privater Arbeit. In einer österreichischen Studie, die einer der Autoren fünf Jahre später vorlegt, ist nun sogar von „frauen-spezifischen“ und „männerspezifischen“ (Zulehner 2003, S. 165) Hausarbeiten die Rede – eine Rück-Formulierung in geschlechterstereotype Codes<sup>44</sup>. Einerseits kommen auch in dieser Veröffentlichung durch Ergebnisse der Interviewreihen mit Männern und Frauen alle vorhandenen sozialen „Schieflagen“ zwischen den Geschlechtern deutlich zum Vorschein. Was zentral schief liegt, entsteht vor allem, wenn Frauen in stärkerem Maße berufstätig, aber doppelt belastet werden, weil Männer

---

44 Aufschlussreich sind Reaktionen von männlicher Seite auf solche geschlechtstypisierenden Begriffsspiele, wie sie die Autorin anlässlich eines Rundfunk-Interviews (Interview mit Zulehner, Folgeinterview mit Venth) zum Internationalen Frauentag im März 2004 erfahren konnte. Der verantwortliche Redakteur bezog sich mit hörbarem Wohlbehagen auf Zulehners Studie und hob hervor, da Männer nun verstärkt im Haushalt aktiv seien, wenn auch auf männlichkeitstypische Art, sei die Geschlechterfrage ganz offensichtlich erledigt. Diese mediale Botschaft ging im 0-Ton über den Sender.

nicht zu einem anderen Lebensmodell gleich bewerteter und geteilter privater und beruflicher Arbeit übergehen und sich dem Reproduktiven eher verweigern. Andererseits kommt der Herausgeber der Studie zu dem Deutungs-Schluss, dass wegen fortdauernder Resistenzen und Widerstände letztlich doch auf anthropologische Urgründe für die Geschlechterdifferenz geschlossen werden müsse. Er plädiert zwar dafür, mehr Gerechtigkeit einzuführen, spricht sich aber dagegen aus, die laut der „Wissenschaft vom Menschen“ angelegte Differenz zwischen Männern und Frauen aufzulösen (ebd., S. 177).

Ein solcher Rückgriff auf die Anthropologie setzt Assoziationen in Gang und erinnert misslich an die aktive Rolle, die diese Disziplin im frühen 19. Jahrhundert bei der Konstruktion einer weiblichen Sonderanthropologie übernahm (vgl. Kapitel 3). Dem Herausgeber scheint dieser historische Kontext nicht zugänglich zu sein, wenn er bedauernd anführt, es handele sich um „eine Disziplin, die beim Fragen nach Mann und Frau in den letzten Jahrzehnten nicht im Mittelpunkt stand, sondern als veränderungsfeindlich eher verdrängt worden ist“ (ebd.). Im Tenor der immer wieder suggestiv in den Text eingestreuten Zwischenfragen könnte an dieser Stelle nachgefragt werden: die Renaissance der Anthropologie, weil sie sich in der Geschichte bereits mehrfach, auch gender-relevant, nachhaltig bewährt hat? Die Studie wurde im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für soziale Sicherheit und Generationen erstellt. Sie belegt, dass nicht jegliche Untersuchung, die „Männer/Mannsbilder/Männlichkeiten“ zum Gegenstand hat, per se gender-progressiv sein muss, weil sie ein Tabu bricht. Die zweite Brigitte-Studie lenkt demgegenüber schon früh die Aufmerksamkeit darauf, wie Untersuchungsansätze mit der Geschlechterforschung und ideologiekritischer Genauigkeit zu verbinden sind.

Wissenschaftlich, sachgerecht, analytisch transparent und gender-bewusst verfährt auch das Team von Autor/inn/en des bereits erwähnten Berichts der deutschen Bundesregierung zur Berufs- und Einkommenssituation von Frauen und Männern. Es umgeht nicht Ungleichzeitiges und Diskriminierendes im faktischen Alltags- und Berufs-Verhalten, konstatiert aber dennoch einen Einstellungswandel bei Frauen wie bei Männern und verortet Widerstände in Normen und Institutionen: „Sowohl das Normalarbeitsverhältnis als auch die Institutionen des Wohlfahrtsstaates orientieren sich weitgehend an diesem traditionellen Leitbild. Zunehmen-

de Widersprüche zwischen dem in Institutionen geronnenen Leitbild – Ernährmodell, Normalfamilie – und den von einem wachsenden Teil der Frauen und Männer geteilten, veränderten Leitbildern und realisierten Lebensformen sind nicht zu übersehen“ (BMFSFJ 2002, S. 42f.). Ein solches Potenzial zwischen Männern und Frauen, das Arbeit und Leben jenseits der Maxime „teile und herrsche“ anders ins Verhältnis setzt, tritt vor allem dann zu Tage, wenn die Achsen Geschlecht – Generation – Ethnie – Milieu gekreuzt werden. Bei jüngeren Männern weichen die hegemonialen Vorbilder teilweise auf, werden zum Teil aber auch bewusst und massiv zugespitzt übernommen und öffentlich demonstriert. Die Aufgeschlossenen suchen nach partnerschaftlichen Lebensmodellen, treffen dann aber auf symbolisch verdichtete, strukturell abgesicherte, oberflächlich aber geschlechtsneutrale Barrieren.

### **4.3 Diskursfragmente Fortbildungsdokumentationen**

---

Setzen sich planend und lehrend tätige, professionelle Frauen und Männer in der Erwachsenenbildung selbst mit Geschlechter-Phänomenen lernend auseinander, dann sind sie in ihren vermittelnden Funktionen herausgefordert; im Effekt können sie ihre berufliche Kompetenz und die Qualität von Programm und Angebot verbessern. Zuvor aber begeben sie sich häufig erst einmal auf Entdeckungsreise in ein Land, das ihnen persönlich nicht fremd ist, dessen Höhen und Tiefen sie aber kaum in einer Seminar-situation erkundet haben. Das trifft in besonderem Maße zu, wenn Fortbildungen für die Profession auf die Geschlechterthematik konzentriert und geschlechtsheterogen besetzt sind.

#### **4.3.1 *Untersuchungsmodus***

Im Folgenden gehe ich mit der Diskursanalyse auf solche „Qualitativen Experimente“ ein, die für (kurs-) leitendes und planendes Personal von Bildungseinrichtungen geschlechterdialogisch durchgeführt wurden und Aspekte des Geschlechterverhältnisses beinhalteten. Als Diskursfragmente liegen veröffentlichte Veranstaltungs-Dokumentationen (Buch-Publikation: Arbeitsgruppe 1995; Online-Publikation: Venth u. a. 1995), schriftliche Seminar-Reflexionen, Protokolle und Wandzeitungen vor. Diese empirischen Grundlagen spiegeln Ausschnitte aus den Veranstaltungen nicht interaktionsgetreu wieder, sondern gehen jeweils reflexiv oder in auswertender Absicht mit den Seminarabläufen und -gegenständen um (so nahmen in zwei Fortbildungen reflektierende Teams aus der Gruppe

der Teilnehmenden Stellung zum Diskursverlauf, ihre Stellungnahmen liegen verschriftlicht vor, in einem dritten Fall fertigten jeweils eine Teilnehmerin und ein Teilnehmer schriftliche Nach-Betrachtungen des Fortbildungsgeschehens an, die Gesamt-Dokumentationen wurden von der jeweiligen Veranstaltungsleitung erstellt). Die Fragmente enthalten keine wörtlichen Transkriptionen, sondern distanziert erarbeitete Wiedergaben des Diskursgeschehens. Vier zweitägige Seminare und ein Werkstatt-Gespräch – alle geschlechtsheterogen besetzt – bilden den Stoff für meinen nächsten, metareflexiven Schritt:

- Dialoge zwischen den Geschlechtern (1995)
- Frauen, Männer und Alltag (1998)
- Frauen lernen anders – Männer auch (1999)
- Der kleine Unterschied – Frauen, Männer, Gesundheit und die Politik (2000)
- Der Gender-Diskurs in Forschung, Lehre und Bildung (2000)<sup>45</sup>.

Außerdem ziehe ich Protokolle und eigene Mitschriften aus dem OpenSpace-Workshop „Geschlechterdemokratie als Herausforderung – Es gibt mindestens zwei Arten die Welt zu sehen“ der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (2001) hinzu. An dieser Veranstaltung war ich in der Rolle einer teilnehmenden Beobachterin beteiligt, an den übrigen Seminaren als Veranstalterin und als Mitglied der Leitungsteams.

Allen Seminaren gemeinsam ist ein didaktischer Kern, der dazu anregt:

- Differenzen und Gleichheiten zwischen den Geschlechtern sowie in einer Geschlechterklasse zu klären,
- Blockaden und Möglichkeiten für die Gleichwertigkeit der Geschlechter abzuwägen,
- Perspektiven für eine geschlechterdemokratisch ausgerichtete Bildungspraxis zu präzisieren.

Als inhaltlicher Brennpunkt für meine Diskursanalyse bietet sich das Konzept der „alltäglichen Lebensführung“ an, verstanden als „*Lebenszusammenhang*, aus dem heraus Menschen handeln“ (Diezinger 2004,

---

<sup>45</sup> Die Fortbildungen fanden im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung statt, „Frauen lernen anders – Männer auch“ in Kooperation mit dem Burckhardt Haus, Gelnhausen, und der VHS Rüsselsheim, „Der kleine Unterschied“ in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

S. 205). Dieses Konzept ist nicht lediglich auf den familiären Alltag ausgerichtet, sondern umfasst Erwerbsarbeit als bezahlte und privat geleistete, reproduktive Arbeit als unbezahlte. Die Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf ist eine ihrer Komponenten, dazu zu rechnen sind aber beispielsweise ebenfalls „die Organisation institutioneller, wohlfahrtsstaatlicher Einbindung, etwa in das Gesundheits-, Bildungs- und Sozialversicherungssystem, aber auch Kontakte im Freundeskreis, Erholung und Vergnügen“ (Diezinger 2004, S. 205). Öffentlichkeit und Privatheit sind in diesem Konzept miteinander verwoben, ihr Bezug schlägt sich in den Denk- und Handlungshorizonten von Subjekten nieder, in meinem empirischen Material erscheint er als professionsspezifische Konstruktion in didaktisch inszenierten Fällen. Was in den Deutungen der Seminar-Teilnehmenden als widersprüchlich, vereinbar oder unvereinbar erscheint, rückt in den Mittelpunkt der Diskursanalyse, denn „Auf- und Abwertungen beider Arbeitsformen – der privaten und der bezahlten – ergeben sich erst aus der Analyse zueinander in Beziehung gesetzter Kontrasterfahrungen“ (Becker-Schmidt und Bilden 1991, S. 26).

Der Weg, auf dem ich Erkenntnis aus dem Material gewinne, ist ein induktiver. Ich gebe keinen Kategorienrahmen oder Idealtypen vor, sondern suche in den Berichten nach Fundstellen, die den Zusammenhang zwischen vergeschlechtlichten Individuen und – arbeitsteiliger – Gesellschaft aus intersubjektiver Perspektive herstellen (vgl. Fischer-Rosenthal 1991). Erst anschließend systematisiere ich diesen Zusammenhang begrifflich und kontrolliere, ob die gefundenen Begriffe zu den eruierten Textpassagen passen. Ich prüfe das gesamte Material in mehreren Durchgängen und in folgenden aufeinander aufbauenden Suchrichtungen:

1. Wo wird das Geschlechterverhältnis im Kontext alltäglicher Lebensführung explizit angesprochen?
2. In welcher Weise wird es als Verhältnis benannt: in der Charakterisierung von Frauen und von Männern, als Beziehung, als konkreter männlicher und weiblicher Funktionsbereich, als gesellschaftliche Konstruktion?
3. Welche Kritik wird am Geschlechterverhältnis formuliert, welche Anregungen werden für Geschlechterdemokratie gegeben?
4. Welche Chancen werden gesehen, Geschlechterdemokratie durch das Bildungsangebot zu fördern?

Im Vordergrund meines Forschungsinteresses stehen Muster von Geschlechterdemokratie, die sich aus dem Dialog zwischen professionellen Frauen und Männer herauschälen. Die Deutungs-Figurationen der Teilnehmenden sind durch die jeweiligen Seminarprogramme beeinflusst. Deren offene Didaktik aber lässt die Eigenlogik von geschlechterdialogischen Konstruktionsprozessen nicht nur zu, sondern löst sie aus.

Mit der Analyse des Dokumentierten ziele ich auf Abstraktionen, die ich in drei Stufen erreichen will:

- ☞ Aus dem diskursiv Verfügbaren destilliere ich solche Ankerbegriffe heraus, die zentrale Linien der Dialoge kennzeichnen können. Ihnen ordne ich anschließend exemplarische Konstruktionsmuster zu, die ich als Kondensate aus den Diskursfragmenten so zusammenfasse und beschreibe, dass die Hauptakzente der Geschlechterdialoge enthalten sind.
- ☞ Solche Konstruktionsmuster extrahiere ich nicht entlang der Chronologie der Veranstaltungen oder der Diskursverläufe, sondern verdichte sie durch wiederholtes Sichten der verschiedenen Diskursfragmente zu Rekonstruktionen, welche die Diskussionsergebnisse aus den Veranstaltungen qualitativ angemessen wiedergeben können. Dabei nehme ich auch solche Muster auf, die im Widerspruch zueinander stehen.
- ☞ In der nachfolgende Interpretation bewerte ich die Diskursmuster in einem theoretischen Rahmen. Ich wechsele vom induktiven zum abduktiven Vorgehen über, indem ich die analytischen Befunde auf das theoretische Konzept der alltäglichen Lebensführung beziehe.

Die letzte Etappe einer Inhaltsanalyse, auf der Einzelfalldarstellungen abschließend fallübergreifend betrachtet werden (vgl. Lamnek 1995), ziehe ich bei dem gewählten Vorgehen also bereits in die erste Sichtung des Materials hinein. Das heißt ich konzentriere mich nicht auf den einzelnen dokumentierten Fall, sondern ziehe die diskursiven Muster aus dem gesamten vorliegenden dokumentarischen Material heraus. Diesem Untersuchungsmodus gebe ich deshalb den Vorzug, weil sich mein Erkenntnisinteresse nicht auf Interaktionen und deren Analyse im jeweiligen Seminar richtet. Auch individuelle Äußerungen sind nicht von Interesse, statt dessen die Produkte zwischengeschlechtlicher Dialoge als „Bestandteil eines (sozialen) Diskurses“ (Jäger 2001, S. 173) – dem internen Diskurs von Programm- und Planungsverantwortlichen in der Erwachsenenbildung.

### **4.3.2 Befund: Ankerbegriffe und Konstruktionsmuster**

Das Lernen der professionell pädagogisch tätigen Frauen und Männer kreist in allen Fortbildungs-Dokumentationen um Begriffe, die sich nach ihrer Zugehörigkeit zu einer interindividuellen, kulturell-symbolischen oder strukturellen Ebene unterscheiden lassen:

#### **Ankerbegriffe**

- **Sozialisation**
- **Geschlechterbilder**
- **Körperlichkeiten – Gesundheit**
- **Privater Kontext**
- **Öffentlicher Kontext**
- **Kultur – Geschlecht**
- **Geschlechterdemokratische Strategien & Ziele**
- **Professionelle Konsequenzen**

In den Dialogen mischen sich Muster kritischer Bestandsaufnahmen mit offenen Fragen, Forderungen mit Visionen. Trotz mancher Ratlosigkeit bewegt sich dieses Bild ständig, und die Motivation, am Geschlechterverhältnis etwas zu verändern, ist ablesbar. Das kommt vor allem in den Seminar-Auswertungen zum Ausdruck, wenn nach weiteren Fortbildungen zum Thema verlangt wird, es äußert sich ebenfalls rund um die Ankerbegriffe „Geschlechterdemokratische Strategien & Ziele“. Im Folgenden stelle ich die von mir kondensierten Konstruktionsmuster aus den Dialogen in meiner Zuordnung zu den Ankerbegriffen vor.

#### **Sozialisation**

Erziehung prägt: Die Trennung zwischen Mann und Frau beginnt durch Erziehung.

Jedem Jungen wird die Ebene von Macht verheißen, es gibt keine Gegenbotschaften.

Bis zur Pubertät werden Mädchen stark, warum reduziert sich das anschließend wieder?

Schon an der Berufswahl zeigt sich, dass Frauen mehr in Berufe gehen, die mit Menschen zu tun haben, im Sozialbereich etwa. Es findet demnach eine geschlechtstypische Sozialisation statt und aufgrund dieser Sozialisation auch eine bestimmte Selektion für einen Beruf. Deshalb ist die Frage: Können wir eigentlich noch frei wählen, was wir lernen wollen?

Brauchen wir für unsere Identitätsbildung zwei Geschlechter bzw. Zweigeschlechtlichkeit?

Das Christentum, die Kirche, der Papst – sie sind Sozialisationsinstanzen von erheblichem Einfluss, über die zu wenig gesprochen wird.

### **Geschlechterbilder**

#### **Männer**

Männer sind in ihrer psychischen Struktur eher schwach als stark, d. h. wenn Männer selbstbewusster und verantwortlicher werden sollen, ist es wichtig, sie zu stärken und nicht zu schwächen. Der Mann hat Angst, dass die Frau stärker sein könnte als er. Viele Männer haben Angst vor ihren Frauen, weil sie spüren oder auch definitiv wissen, dass die Frau vieles besser kann und souveräner ist als er. Das kann der Mann nicht zugeben, denn es würde seine Vorstellung von Männlichkeit ins Wanken bringen.

Ein Mann, der sich seiner selbst nicht sicher ist, wird auch keine stabile Beziehung aufbauen können, dann stehen Männer relativ schnell vor Trümmern der Partnerschaft. Viele Männer durchleben intensive Krisen in der Partnerschaft, dennoch lernen sie nichts.

Für Männer ist es eine Schwierigkeit, sich als Mängelwesen zu empfinden, solange sie sich in dem, wie sie sind, hinreichend anerkannt und wertgeschätzt fühlen. Erst Mangel-Erfahrungen führen zu Lernprozessen.

Wir müssen uns immer wieder klar machen, wie einseitig und enggeführt Männer auf beruflichen Erfolg ausgerichtet sind. Die „Familienernährer-Existenz“ wird nicht unbedingt als Belastung wahrgenommen (sozialisationsbedingt), fraglich ist auch, was der Mann mit gewonnener Zeit anfängt, so dass er Anerkennung findet. Männer sind leistungsorientierter und weniger auf soziale Kompetenz ausgerichtet, berufliche Karriere ist wichtiger als Familienengagement.

Es ist mittlerweile sehr deutlich geworden bei der Frage nach dem Mann-Sein, dass es sich dabei nicht nur um Sensibilisierung handeln darf, sondern auch um Erfahrung. Wir haben es mit Jahrzehnten einer Frauenbewegung zu tun, bei den Männern ist nichts Vergleichbares vorhanden, und so ist auch die Identitätsfindung bei Männern so nicht vorhanden.

Männer definieren sich als das Allgemeine, nehmen sich aber in ihren geschlechtsspezifischen Befangenheiten selbst nicht bewusst wahr.

Wie viel Gleichheit verträgt der Mann? Männer nehmen sich einfach mehr Freiheit.

Die Verunsicherung auf Seiten der Männer ist wahrzunehmen, gleichzeitig aber auch der Eindruck, dass (viele) Männer wenig Interesse spüren, am Geschlechterverhältnis etwas zu ändern.

Es gibt „fortschrittliche“ Männer, die über „Geschlecht“ reden, sich selbst als Mann aber nicht einbeziehen.

Männer sind die Norm und sehen sich weniger veranlasst, dazuzulernen. Was hindert Männer am Lernen? Wie können Männer sich selbst in den Blick nehmen? Unter Män-

nern gibt es bestimmte Formen von Interaktionen: Selbstdarstellungsrituale, Konkurrenzverhalten, Männerwitze („Konkurrenz-Kumpaneier“) – in diesen Formen von Interaktion wird auch gelernt, aber nichts, was weiterbringt.

Im Grunde gibt es unter Männern keine Beziehungsebene, sondern nur ein Verhältnis, das als Konkurrenz- und Leistungsverhältnis funktioniert.

Männer stecken tief in Geschlechtsrollen-Klischees: Männer haben keine Probleme und wenn ein Mann ein Problem hat, dann ist er kein Mann.

Männer in öffentlichen Funktionen sind nicht in der Lage, ihre Männlichkeit politisch mitzudenken.

Männer haben eine geringere Lebenserwartung.

Überwiegt das Leiden der Männer gegenüber dem Status/Profit, den sie immer noch haben?

Differenzierungen innerhalb eines Geschlechts werden nicht ausreichend wahrgenommen, alternative Männer und ihre Kompetenzen nicht ausreichend gewürdigt.

Die Abwesenheit der Männer in den Erziehungsphasen: Gibt es nicht mehr Väterlichkeiten, als die öffentlich gehandelten Schablonen es suggerieren?

Fürsorglichkeit und Pfléglichkeit sind keine „weiblichen“ Eigenschaften und werden auch bereits von Männern gelebt.

Selbstreflexive Männer sind erotisch.

Welche Anforderungen stellt das Ziel „Geschlechterdemokratie“ an Männer, wie sind sie zu motivieren?

### **Frauen**

Frauen haben eher ein Harmoniebedürfnis.

Frauen verbieten sich gegenseitig, genussvoll zu leben.

Viele Alltagsaufgaben lassen wenig Freiraum für persönliche Entfaltung und Genuss.

Frauen haben Angst, in ihrem Bereich Macht abzugeben, wenn sie in keinem anderen Bereich Macht haben.

Gleichheit unter Frauen wurde in der Frauenbewegung empfunden und gelebt. Heute werden die Differenzen und Unterschiede unter Frauen wahrgenommen als ein Mehr an Wissen und Fähigkeiten. Frauen haben die vielfältigsten Lebensentwürfe. Frauen haben gelernt, sich immer neu zu orientieren und Kompromisse zu schließen.

Die Töchtergeneration lehnt feministische Denkweisen der Müttergeneration ab.

Frauen haben den männlichen Wissensvorsprung eingeholt bzw. überholt, aber nicht den männlichen Machtvorsprung. Wie können Frauen konstruktiv mit Macht umgehen?

Gibt es noch die Wut der Frauen über soziale Ungleichbehandlung, über ungleich entlohnte Arbeitsdienste, über prekäre Arbeitsplätze besonders für Frauen, über sexuelle Belästigung von Frauen im Privaten und Öffentlichen (auch am Arbeitsplatz)?

### **Geschlechterbeziehungen**

Jede zwischenmenschliche Begegnung ist eine zwischengeschlechtliche Begegnung.

Können Frauen und Männer sich von bestimmten Verhaltensweisen verabschieden, ohne ihre „Geschlechtlichkeiten“ und das sexuelle Begehren zu verlieren?

Die weibliche aktive Lust ist unterdrückt, Männer verknüpfen Lust mit Macht.

Der Mann als Opfer: In Beziehungen haben Männer sehr selten einen Opferstatus.

Heute existieren unendlich viele Beziehungsprobleme, es gibt viele Trennungen und Scheidungen. In dieser Sphäre erfahren Männer sehr gravierende Mängel, weil sie mehr Macht ausüben als sich der anderen Person zuzuwenden und auch sich selbst in Frage zu stellen.

Den Blick nach „innen“ kennen Männer meist nur aus der Begegnung mit Partnerinnen, mit Frauen erfahren sie intensive Gefühle.

Der emotionalere Zugang von Frauen kann Männer auch unter Druck setzen.

Geschlechterbilder werden alltäglich, wechselseitig und auch unbewusst produziert.

Geschlechtsbezogene Selbstvergewisserung ist für beide Geschlechter schmerzlich, weil beide sich darüber klar werden müssen, was sie alles nicht wahrnehmen (gilt für Männer) bzw. was sie nicht in Handeln umsetzen, obwohl ihnen die Notwendigkeit bewusst ist (gilt für Frauen).

Männer und Frauen haben eine gemeinsame Tradition der Missverständnisse und Verletzungen, gemeinsame Interessen werden nicht sichtbar.

Der Rollentausch zwischen den Geschlechtern ist keine Lösung.

Welchen Gewinn können Männer in einer gleichberechtigten Partnerin sehen?

### **Körperlichkeiten – Gesundheit**

Die Körperlichkeit von Frauen wird zu sehr idealisiert.

Frauen haben im öffentlichen Kontext noch immer Schwierigkeiten, einen Platz offensiv mit entsprechender Körperhaltung zu besetzen.

Männer inszenieren sich im politischen Raum auch durch dominante Körperlichkeit, das könnten sich Frauen umgekehrt nicht erlauben.

Männer können sich nicht gegenseitig in den Arm nehmen.

Frauen und Männer haben eine unterschiedliche Wahrnehmung des Körpers (Schönheit und Pflege versus Funktionalität).

Männer sind vom eigenen Körper entfremdet.

Gesundheit ist als Thema für Männer unwichtig (Arroganz), ihr Umgang mit eigener und fremder Gesundheit ist unverantwortlich.

Die Verantwortung für Gesundheit wird in viel zu hohem Maß auf die Familie abgewälzt, Frauen werden allein gelassen bei der Aufgabe, die Gesundheit der Familie zu erhalten.

Es gibt zu wenig „Bewegungs-Räume“ im Freien für Kinder u. a. durch die kommerzielle Nutzung von Grünflächen und öffentlichen Flächen.

Ein alltagsverträglicher Zeirhythmus für beide Geschlechter ist gesund.

#### **Privater Kontext**

Kinderarbeit und Hausarbeit des Mannes erscheinen vor allem als unterstützende Arbeit oder als zeitlich befristete Übernahme.

Das Verständnis von Expertentum (männlich, beruflich, spezialisiert) steht dem Verständnis von der Allroundkraft (weiblich, multifunktional auf mehreren Ebenen von Haushalt und Familie) gegenüber.

Sind Männer zu Hause, dann ist für sie Feier-Abend: ausspannen, erholen, spielen.

Der männliche Zugang zum Haushalt ist ein Zugang von außen. Der Haushalt ist nicht *seine* Arbeitswelt, hier will er *leben*. Der männliche Begriff der Versorgung liegt im außerhäuslichen Bereich von Erwerbsarbeit. Der weibliche Zugang zum Haushalt ist ein innerer, hier ist ihr Arbeits- und Versorgungsbereich. Auch wenn sie einer Erwerbstätigkeit nachgeht, bleibt diese Perspektive erhalten, Erwerbsarbeit wird so zur zusätzlichen, zur Doppel-Belastung. Männer bewerten Hausarbeit aus der Perspektive der Erwerbsarbeit außer Haus.

Während im beruflichen Bereich die traditionellen geschlechterhierarchischen Strukturen beklagt werden, werden sie für den privaten Bereich auf allgemeiner Ebene zwar gesehen und abgelehnt, im Konkreten aber eher erklärend verteidigt. Vor allem die berufliche „Unabkömmlichkeit“ des Mannes wird auch von Frauen eher akzeptiert. Holt die resignierende Akzeptanz im privaten Alltag Utopien und Unzufriedenheiten auf den Boden der Tatsachen eingespielter Gender-Realitäten zurück? Sind Männer und Frauen darauf angewiesen, im privaten Alltag die anstrengenden Anforderungen des Para-

digmenwechsels schleifen lassen zu können und nicht ständig reflektieren zu müssen?

Der Begriff des Alltags umfasst berufliche wie private Sphären. Männer trennen den Alltag vom Beruf, Frauen hingegen trennen nicht zwischen der Arbeit des beruflichen und privaten Alltags.

Die Erwerbsarbeit hat gegebenenfalls immer zu Lasten der Hausarbeit zu gehen – nicht umgekehrt.

Nicht nur das Private, sondern auch die Arbeitswelt ist an Geschlechtstypiken gekoppelt. Solange eine bestimmte Tätigkeit als frauenspezifische Tätigkeit begriffen wird, lehnen Männer es ab, sie zu übernehmen.

Den Privathaushalten wird zu viel Verantwortung abverlangt. Was in der Produktionssphäre oder in der Politik auf falschen Gleisen läuft und dort zu regeln wäre, soll im Bereich privater Konsumtion aufgefangen werden (Beispiel: Müll/Mülltrennung). Frauen werden im Privaten zu Umweltverantwortlichen gemacht ohne Rücksicht auf Alltagsbelastungen.

Die Gefahr ist, dass Kinder die Leidtragenden werden.

Der Wandel des Männerbildes ist für Männer bisher allenfalls ein privates, aber kein öffentlich verhandelbares Problem (im Unterschied zu „Männerthemen“ im öffentlichen Diskurs, in der Politik [...]). Differenzierte Gefühle werden im Zuge der geschlechtlichen Arbeitsteilung im Kontakt mit Frauen erfahren und dafür reserviert.

Besonders durch die private Versorgungsarbeit für andere konstituiert sich Persönlichkeit.

### Öffentlicher Kontext

Im öffentlichen/institutionellen Raum herrscht eine Männer-Infrastruktur vor: hierarchisch, männerbündisch und kontrollierend.

Innerhalb der so strukturierten Männergesellschaft ist es natürlich mit Tabu belegt, jenseits des Berufs zu lernen.

Frauen sind heute mindestens ebenso gut, wenn nicht besser qualifiziert als Männer. Die Realität aber ist, dass hervorragende Frauen maximal die Position von mittelmäßigen Männern erreichen.

Frauen können an die Maxime „Wissen ist Macht“ kaum mehr glauben. „Nicht wissen macht auch nichts“ beschreibt dagegen die Haltung von Männern. Sie treten öffentlich auf und sagen „Ich bin eigentlich kein Experte auf dem Gebiet, aber man hat mir gesagt, ich soll hier über XY reden“. Entsprechend legen sie los und es kommt nichts Vernünftiges zustande.

Wie unterstützen/stabilisieren Frauen „Machtmänner“?

Innerhalb eines Systems können Frauen bis zu einer gewissen Grenze aufsteigen, ihnen wird aber abverlangt, sich den bestehenden Normen und Werten unterzuordnen.

Um welche Macht geht es Frauen, wenn sie Führungspositionen einnehmen wollen. Was ändern Frauen damit, wenn sie in bestehenden Strukturen, im bestehenden System solche Funktionen übernehmen wollen? Was kann und soll verändert werden, mit welchem Ziel?

Sind die vorhandenen Zuschnitte von Leitungspositionen für Frauen überhaupt interessant?

Männer, denen droht, ihre Arbeit zu verlieren, stellen fest, dass sie ihr Leben auf die Ökonomie ihrer Erwerbsarbeit hin aufgebaut haben. Wird das plötzlich in Frage gestellt, erscheint solchen Männern das ganze Leben sinnlos. D. h. nicht nur Frauen werden der männlichen Erwerbsbiografie untergeordnet, sondern Männer auch. Und Männer sind im Begriff, daran zu scheitern.

Männer sind ein Leben lang auf der Flucht, indem sie sich im öffentlichen Raum als einem Herrschaftsraum bewegen, und müssen dann im Alter wieder nach Hause kommen. Viele Männer finden in der Öffentlichkeit den sicheren Raum, in dem sie nicht mit Privatheit, der Intimsphäre, dem Austausch von Gefühlen in Kontakt kommen müssen.

Die Frauenbewegung hat das zentrale Ziel, das Private auch öffentlich zu machen. Sofern sich Männer heute verändern, sind sie eigentlich auf dem umgekehrten Weg, von der Öffentlichkeit, vom Herrschaftsanspruch, von Macht und entsprechenden Männerbildern zurückzukommen in einen persönlichen Identitätsprozess.

Männer kommen selbst auf die Ideen, öffentlichen Raum besetzen zu wollen. Es macht Frauen Schwierigkeiten, wenn sie sehen, dass diese Männer *als Männer* aber öffentlich nicht auffindbar sind. Greift eine Frau sie an, sind sie es nicht gewesen, weil sie individuell gar nicht existent sind, sie befinden sich in Rollen. Männer sind es angeblich gewohnt zu kämpfen, aber sie können es nicht. Sie sind nicht in der Lage, sich auch in der Öffentlichkeit als Subjekte zu fühlen und zu verhalten.

Im Beruf machen männliche Kollegen Setzungen, ohne Sorgfalt in der Umsetzung wagen zu lassen. Frauen agieren bedachtsamer und alltäglich verantwortlicher, das wird von Männern als Verhinderung diffamiert.

In Institutionen gibt es den Dialog zwischen Männern und Frauen, nur ist es meist kein bewusster Geschlechterdialog, sondern einfach nur der Alltag, bestenfalls ist es ein Kampf, dadurch ergibt sich wenigstens die Chance zur Bewusstseinsbildung.

Das berufliche Umfeld – z. B. Arbeitgeber, Kollegen – akzeptiert männliche Veränderungswünsche in Richtung auf das Private nicht. Männer, die sich familiär stärker engagieren, werden teilweise vom Arbeitgeber (Karriereknick), teilweise von Frauen (Krab-

belgruppe) ausgegrenzt. Oft stehen auch finanzielle Abwägungen dem „Hausmann“ entgegen.

Arbeitsfelder mit hohen Zugangsschwellen sowie familiäre Aufgaben zwingen Frauen dazu, sich allzu schnell umzuorientieren: z. B. von der Forschung in den Schuldienst in die Familie und zurück.

Die alte Arbeitsteilung funktioniert nicht mehr, eine neue hat sich noch nicht hergestellt.

Es gibt zu wenig Teilzeitarbeitsplätze – für Frauen, für Männer.

In der institutionellen Struktur unterscheiden sich Bildungseinrichtungen nicht entscheidend von anderen Unternehmen. Sie sind hierarchisch strukturiert, das Leitungspersonal ist vorwiegend männlich, Männer sind in der Minderzahl tätig.

### **Kultur – Geschlecht**

Es ist immer wieder zu hören, Frauen hätten durch die Jahrhunderte hindurch sehr wohl Macht besessen, nämlich auf der privaten Ebene. Das Problem ist aber, dass die Macht im Privaten nicht wert geschätzt wird, sondern nur die Macht, wie sie in der Öffentlichkeit ausgeübt wird. Es handelt sich also um die Frage der kulturellen Wertschätzung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche.

Es gibt kein geschlossenes Modell mehr für Männlichkeit und Weiblichkeit.

Der aktuelle Freiheitsbegriff schadet Frauen wie Männern.

Sind Frauen und Männer den gleichen körperfeindlichen Zwängen unterworfen – durch Effektivitätsdenken, Zeitzwänge etc.?

Bringt Geschlechterdemokratie eine Einbuße an Weiblichkeit und Männlichkeit, führt sie zur „Verweichlichung“ der Gesellschaft?

Wie können wir die Gesellschaft „weiblicher“ machen? Im Unterschied zu anderen Kulturen gibt es bei uns Defizite im Hinblick auf Fürsorglichkeit, Körperlichkeit, menschliche Nähe. Die Gründe können sein: Leistungsstreben, Konkurrenzverhalten, Versagensängste, Isolation durch Kleinfamilien.

Ist ein gemeinsames Wertesystem für Frauen und Männer möglich?

Was ist frauen-, was männerspezifisch?

Deutschland ist eine eher geschlossene Gesellschaft, was die Geschlechterfrage angeht.

Es existiert sehr viel Unehrllichkeit in Bezug auf das Geschlechterverhältnis.

Die Medien sind eine dominante Instanz bei der Vermittlung von Geschlechterschablonen.

Unsere Kultur bietet kaum Vorbilder für nicht-traditionelle, „neue“ Männlichkeiten.

Männer wie Frauen empfinden die Unsicherheit ihrer Lebensperspektiven angesichts von Individualisierung/Modernisierung/Globalisierung.

Kinder auf die Welt zu bringen und zu erziehen, ist keine Privatsache.

Bildung gilt in offizieller Lesart nur als Wert, wenn sie profitabel verwertbar ist, ihre Funktion ist es dann, Wissen „anzuhäufen“.

Bildungsbedürfnisse werden nur Erwerbstätigen zugestanden und sind direkt an den Arbeitsmarkt gekoppelt.

Berufliche Bildung wird politisch eindeutig höher bewertet.

Welches Leitbild, welcher Bildungsbegriff ist in der Erwachsenenbildung und ihren Einrichtungen dominant?

### **Geschlechterdemokratische Strategien und Ziele**

#### ***individuell – interpersonell***

Männer müssen lernen, dass für die Kommunikationsebene nicht nur Sprache zur Verfügung steht, sondern auch das Fühlen, Sehen, Wahrnehmen.

Es geht um die Anerkennung aktiver und passiver Lust bei beiden Geschlechtern.

Frauen und Männer könnten sich unabhängiger machen von typischen Äußerlichkeiten (z. B. der Mann schminkt sich, wenn er es wünscht, die Frau unterwirft sich nicht dem Diktat des gestylten Superweibchens oder passt sich äußerlich an, wenn sie sich in Männerdomänen bewegt).

Männer sollten in ihren sehr unterschiedlichen Rollen und öffentlichen Positionen etwas über sich als Mann und über andere Männer sagen.

Frauen und Männer können aktiv andere geschlechterdemokratische Vorbilder leben.

Männern muss klar gemacht werden, dass die alten Geschlechterrollen überholt sind.

Eine neue Solidarität muss zwischengeschlechtlich und kollektiv entwickelt werden, statt Männersolidarität mit Männern und Frauensolidarität mit Frauen zu fordern. Das führt erneut zu Dualitäten und der Dichotomie zwischen Frauen und Männern.

Männer sollten dazu veranlasst werden, Macht als Verantwortung zu verstehen und sie entsprechend durch Einflussmöglichkeiten in der Familie wahrnehmen zu lernen. Dies

wäre die Kompensation für Verlust an „öffentlicher“ Macht und betrifft die Frage von Gerechtigkeit.

Männern soll mehr Vertrauensvorschuss gewährt und sie sollten ermutigt werden, z. B. im Hinblick auf ihre Fähigkeit, Kinder zu versorgen.

Männer wären dazu zu bringen, jenseits des beruflichen Erfolges all die anderen Ressourcen, die Menschen haben, zu entwickeln – und Frauen sollten das einfordern.

Männer sollten mehr Mut zeigen, gegen den Mainstream zu handeln, sie sollten mehr Offenheit zeigen im mitmenschlichen Umgang (z. B. lächeln).

Frauen müssen mehr „geschlechterdemokratischen“ Druck auf Männer ausüben. Sie sollten überlegen, welche Männer sie wollen: solche, die in 100 Gremien arbeiten oder solche, die bei der Familie sind.

Mehr Abkehr von der Kleinfamilie hin zu anderen Formen des sozialen Zusammenlebens (Beispiel Kibbuz, Beispiel generationenübergreifendes Wohnen).

Die Forderung nach Geschlechterdemokratie eröffnet Wege aus der Ohnmacht: Jede/r ist ein Teil der Gesellschaft und kann zu ihrer Veränderung beitragen: mehr Eigeninitiative für die Änderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen!

Männer sollten eine Vielfalt von Männlichkeitsvorstellungen aktiv leben. Zur Geschlechterdemokratie gibt es aber keinen singulären männlichen Weg, sondern nur einen gemeinsamen für Männer und Frauen.

#### **symbolisch**

Für Jungen und Mädchen müssen neue Vorbilder geschaffen und traditionellen Geschlechterrollen entgegengesteuert werden.

Der öffentliche Raum ist strukturell verwahrlost. Es müsste separate Männergruppen geben, in denen sich Männer als Männer und nicht als Funktionsträger austauschen – aber im öffentlichen Rahmen. Und wenn Frauen sagen, das Private sei politisch, dann sind damit besondere Qualitäten des Lebens gemeint, die ebenfalls ans öffentliche Licht und zur Sprache kommen müssen. Sie dürfen nicht einfach als Beiwerk in Anspruch genommen werden, damit die öffentliche Verwahrlosung ertragen werden kann. Vorhandene Wissensbestände müssen systematisch durch die vernachlässigte Perspektive auf die Leistungen und Bedürfnisse von Frauen ergänzt werden.

Für Männer ist Machtverlust als Krise die Voraussetzung dafür, dass ein Lernschritt gemacht wird. Die Frage ist, wie kann eine kollektive männliche Machtkrise erreicht werden?

Dialoge zwischen den Geschlechtern müssen öffentlich geführt werden, damit ist auch die Forderung an die Männer verbunden, sich als Männer und ohne die gewohnte geschlechtstypische Anonymität zu äußern.

Zwischen den Geschlechtern sind neue qualitative Formen von Toleranz, Akzeptanz und ein gemeinsames Wertesystems auf gleichwertiger Ebene zu entwickeln. Quantitative Parität ist wichtig, reicht aber nicht aus.

Ein Mehr an Diversity darf nicht zu neuen Zuschreibungen führen, jegliche Stereotypenbildung ist zu vermeiden.

Aufwerten von Sozialkompetenz als Gegengewicht zum Leistungsprinzip.

Notwendig ist die Abkehr vom Leitbild des „Voll-Erwerbs-Mannes“.

Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten sind prinzipiell von den „Zugehörigkeiten“ zum Geschlecht zu entkoppeln.

Der Begriff von Macht ist anders zu füllen – verantwortungs- statt herrschaftsorientiert. Verantwortung muss auch in Machtpositionen (im Sinne von Fürsorglichkeit) erhalten bleiben und darf nicht „nach unten“ wegdelegiert werden.

Die Kategorie „Gender“ sollte per se Männlichkeitskritik einschließen.

Im Zentrum einer geschlechtergerechteren Gesellschaft liegt als Schnittstelle die Vereinbarkeit von Beruf und Familie mit den Rollen, die Männer und Frauen arbeitsteilig übernehmen.

Perspektivenwechsel: Demokratie, soziale Gerechtigkeit und politisches Handeln sind vom Geschlechterverhältnis her zu denken.

Der Zugewinn für Frauen *und* Männer durch Gleichwertigkeit im Lebensentwurf muss gesucht und öffentlich dargestellt werden.

Zu schärfen ist das Bewusstsein dafür, dass Geschlechts-Rollenbilder in der Wechselbeziehung zwischen persönlichem und gesellschaftlichem Bereich entstehen.

Ein Kulturwechsel ist denkbar, als Lösung aber nur praktikabel, wenn infra-strukturelle und strukturpolitische Voraussetzungen erfüllt sind.

### **strukturell**

Jungen sollten schon in Kindheit und Jugend soziale Erfahrungen durch konkretes Tun sammeln, z. B. in allen Schulen Körperarbeit, z. B. Pflicht zur Ableistung eines sozialen Jahres (oder Projekt „Babysitting“ für 8- bis 9-jährige Jungen).

Jungen/jungen Männern müssen soziale Räume eröffnet werden, in denen sie über Männlichkeit nachdenken können.

Wenn mit Macht eigene Existenzsicherung, politische Partizipation und Zugang zu Leitungspositionen zu verbinden ist, dann muss es für Frauen und Männer die gleichen Möglichkeiten geben, an dieser Macht teilzuhaben.

Leitungsfunktionen sind so attraktiv zu machen, dass Frauen sie auch ausüben wollen.

Kindererziehung und Hausarbeit sollen zu bezahlter Arbeit werden.

ISO 2003/4/5 für den Alltag sowie Alltagsprozessanalysen!

Geschlechterdemokratie beinhaltet Frauen, Männer- und Kinderpolitik, an der Männer aktiv mitzuwirken haben.

Es fehlt staatlicher Druck auf die Privatwirtschaft, familienverträgliche Arbeitsverhältnisse einzuführen.

Es fehlen Eltern-Teilzeit-Konzepte und Teilzeit-Arbeitsplätze auch für Männer.

Es mangelt an Ganztags-Kinderbetreuungs-Möglichkeiten.

Die paritätische Versorgung von Kindern muss gesetzlich geregelt werden. Zur Teilung von Familien- und Erwerbsarbeit sind politische Anreize erforderlich.

Gesetzliche Regelungen sollten die Wahlfreiheit zwischen Familie und Beruf für beide Geschlechter eröffnen, so dass auch das berufliche Umfeld (Arbeitgeber, Kollegen) männliche Veränderungswünsche akzeptieren muss.

Grundsätzlich sollten finanzielle Mittel als Steuerungsinstrument zur Förderung von Geschlechterdemokratie eingesetzt werden – bis hin zur angemessenen Bezahlung von Sozial- und Pflegeberufen. Das setzt andere Prioritäten bei der Macht- und Mittelverteilung und einen anderen Gesellschaftsvertrag voraus, z. B. mit einem Grundgehalt (Problem: in Geld gebenden Gremien sitzen noch zu viele traditionell orientierte Männer).

### **Professionelle Konsequenzen**

Der Frage, was Männer zum Lernen antreibt, vor allem, was sie daran hindert, wäre nachdrücklich nachzugehen.

Für mehr Gender-Bewusstsein und Geschlechterdemokratie reichen Verhaltenstrainings nicht aus, sondern es müssen kulturelle Tiefenstrukturen ausgeleuchtet werden.

Lernen muss mehr beinhalten als vermitteltes Wissen und Verhaltensänderung, beispielsweise müssen Motive des Lernens zum Vorschein kommen können.

Bildung steht zur Zeit im Dienst einer „Pseudoreligion“: Fortschrittsglaube, Machbarkeitswahn, Wissenschaftsglaube, Shareholder Value – die „männerstrukturiert“ ist (männerstrukturiert = linear und vektoral, weder zyklisch noch ganzheitlich). Die Widersprüche zwischen dieser Pseudoreligion und dem Alltag von Menschen sollten politisches Thema sein – Bildung gegen die „Landnahme der Person“.

Bildung sollte fragen, welche individuellen und welche gesellschaftlichen Visionen für Geschlechterdemokratie es geben kann und welche Kompetenzen bei Frauen und Männern erforderlich sind, um diesen Visionen näher zu kommen.

Erwachsenenbildung muss Räume und Zeit zur persönlichen Entwicklung zur Verfügung stellen, sie muss als Orientierungshilfe und Reflexionsraum gestaltet werden. Sie greift Zukunftsfragen von Menschen und für menschliches Zusammenleben auf und animiert zum Querdenken.

Bildung kann zum Sinnbild des Wertes sozialer Kompetenz werden.

Fortbildungen und Evaluationen dürfen nicht stereotype Geschlechterdifferenzen bestätigen.

Die Gender-Perspektive muss selbstverständlich integriert werden, z. B. in die öffentlichen Diskussionen über „Neue Lernkulturen“.

Bildung sollte Männer dabei unterstützen, ihre Rolle als „aktiver“ Vater in Familie, Gesellschaft und insbesondere in der Berufswelt zu leben und zu vertreten.

Bildung muss dazu beitragen, die kulturell dominante Schematik des Entweder-Oder aufzulösen, vor allem im Hinblick auf eine andere Geschlechterkultur: entweder Karriere oder Fürsorge, entweder Erwerbsarbeit oder Versorgungsarbeit (entweder Mann oder Frau, jung oder alt, Inländer oder Ausländer). Aktuell fehlen noch Vorstellungen und Begriffe für das, was dazwischen liegen könnte. Streitkultur wäre ein erster Schritt zu einer Geschlechterkultur, die nicht dualistisch ist.

Bildung darf nicht auf das pragmatisch Machbare und das Berufliche reduziert werden, sondern soll gegen die kulturelle Verarmung Kräfte, Kreativität, Fantasien freisetzen.

Erwachsenenbildung sollte den Alltag und Erfolgchancen im Alltag zum Thema machen. Programmplanung muss am persönlichen Lebensalltag von Frauen, von Männern ansetzen, geschlechtsrelevanten und -diskriminierenden Prozessen in der Lebens- und Arbeitswelt Rechnung tragen und sie zur Analyse in geschlechterdialogische Lernprozesse transferieren.

### ***4.3.3 Interpretation: Verwobene Alltags-Muster zwischen Person und Profession***

Die Diskursfragmente aus den geschlechterdialogischen Fortbildungen bestätigen die Relevanz des geschlechtertheoretischen Konzepts der „Alltäglichen Lebensführung“. Ich orientiere mich daran, wenn ich nun die sedimentierten und geordneten Diskursausschnitte aus den Fortbildungen interpretativ betrachte. Zum Schluss konfrontiere ich diesen zweiten Teil (4.3) des Kapitels 4 noch einmal mit seinem ersten Teil, dem Diskursfragment „Weiterbildungsstatistik“ und seiner Interpretation (4.1).

Mit den aus dem empirischen Material der Fortbildungsdokumentationen erschlossenen Ankerbegriffe erfülle ich nicht den Anspruch eines Kategoriensystems, das Trennschärfen eindeutig nachweisen muss. Diese Begriffe bewähren sich demgegenüber beim Ordnen der Dialog-Ergebnisse nach markanten Schwerpunkten, um welche die Gesprächsflüsse immer wieder zirkulieren. Als ersten augenfälligen, analytisch bedeutsamen Befund aus dem Prozess des Selektierens und Zuordnens stelle ich heraus, dass die Konstruktionsmuster nicht trennscharf auseinander zu halten sind. Sie greifen in einer Weise ineinander, die symptomatisch für diese exemplarischen Geschlechterdiskurse ist und deshalb eine besondere Qualität von Erkenntnis anbietet. Anders ausgedrückt: Ihre spezifische Qualität sehe ich darin, dass sie solche Kohäsionen enthalten. So tritt häufig der Fall ein, dass Muster, welche passend unter einen Ankerbegriff zu subsumieren sind, dennoch bereits wörtlich oder sinngemäß auf Muster anderer Ebenen verweisen. Sie bleiben aufeinander bezogen oder sind direkt voneinander abzuleiten, weshalb meine Interpretation dem Material nur adäquat entsprechen kann, wenn ich eine integrative Sichtweise verfolge (vgl. die Untersuchungsperspektive in Kap. 3). Zur Illustration ziehe ich ein Beispiel aus den Diskursfragmenten heran. Es beschäftigt sich deshalb in erster Linie mit dem Männerbild, weil dessen Dominanz in den Dialogen vorwiegend kritisiert und seine Veränderung als zentrales Moment für mehr Geschlechterdemokratie gesehen wurde:

### Ein Konstruktionsmuster mit sieben Aspekten

#### **Geschlechterbilder:**

*Männer definieren sich als das Allgemeine, nehmen sich aber in ihren geschlechtsspezifischen Befangenheiten selbst nicht wahr.*

#### **Geschlechterbeziehungen:**

*Den Blick nach „innen“ kennen Männer meist nur aus der Begegnung mit Partnerinnen, mit Frauen erfahren sie intensive Gefühle.*

#### **Körperlichkeiten – Gesundheit:**

*Männer sind vom eigenen Körper entfremdet.*

*Die Verantwortung für Gesundheit wird in viel zu hohem Maß auf die Familie abgewälzt, Frauen werden allein gelassen bei der Aufgabe, die Gesundheit der Familie zu erhalten.*

#### **Privater Kontext:**

*Der Wandel des Männerbildes ist für Männer bisher allenfalls ein privates, aber kein öffentlich verhandelbares Problem.*

**Öffentlicher Kontext:**

*Viele Männer finden in der Öffentlichkeit den sicheren Raum, in dem sie nicht mit Privatheit, der Intimsphäre, dem Austausch von Gefühlen in Kontakt kommen müssen.*

**Kultur – Geschlecht:**

*Wie können wir die Gesellschaft „weiblicher“ machen? Im Unterschied zu anderen Kulturen gibt es bei uns Defizite im Hinblick auf Fürsorglichkeit, Körperlichkeit, menschliche Nähe.*

**Geschlechterdemokratische Strategien & Ziele:**

*Männer sollten in ihren sehr unterschiedlichen Rollen und öffentlichen Positionen etwas über sich als Mann und über andere Männer sagen.*

Angesprochen ist in diesem Konstruktionsmuster das Verschwinden des Mannes als private Person in einem abstrakten Männerbild, das die Öffentlichkeit sozial und strukturell bestimmt. Der Widerspruch zwischen Männern, der sich mit einem männlichkeitstypischen Leitbild gleichsetzen und Männern, die dem männlichkeitstypischen Leitbild nicht entsprechen wollen, stellt sich als zentraler Gegenstand der zwischen-geschlechtlichen Reflexionen in den Fortbildungen heraus. In diesem Widerspruch werden aktuell entscheidende Hindernisse oder Potenziale für ein Mehr an Geschlechterdemokratie gesehen.

Der innere Zusammenhang zwischen den einzelnen Mustern ist der Zusammenhang zwischen der privaten und öffentlichen Lebenssphäre. Blockaden für Geschlechterdemokratie und für den Wandel des Männerbildes können nur erkannt werden, wenn dieser Verweisungs-Zusammenhang nicht zerrissen wird. Was in diesem Konstruktionsmuster an der männlichen Person als Mangel an Selbstreflexion charakterisiert wird, findet seinen Niederschlag in einer komplementär zugeschnittenen Geschlechterbeziehung, in der die Frau zuliefert, was dem Mann fehlt (sie ist „die Nacht zu seinem Tag“, Lorber 1999, S. 55 ff.), und in den getrennten Verantwortungsbereichen für Frau und Mann. Der Einseitigkeit des Mannes entsprechen Aspekte des hegemonialen Männerbildes. Zu diesem gehört es, dass der Selbstbezug öffentlich unerwünscht ist; was verunsichert, wird allenfalls privat thematisiert.

In der Öffentlichkeit wirkt hingegen ein gefühlsabstinentes, sozial kaltes Männerbild, das die gesellschaftliche Wirklichkeit kulturell und politisch so formt, dass sie seine Ambitionen erfüllt. Der private Raum muss dem

passgenau entsprechen und soll enthalten, was öffentlich tabu, für die alltägliche Lebensführung aber ebenfalls notwendig ist. Wird eine solche direkte Ableitung von der speziellen Art von Öffentlichkeit auf die spezielle Art von Privatheit wahrgenommen, so können im Umkehrschluss das politische System, seine vorherrschenden Mentalitäten und tragenden Symboliken herunterdekliniert werden auf das darin enthaltene, geltungskräftige Männerbild und die individuell gewählte Männerrolle. Aktive und passive Akteure des Männlichkeits-Verbundes kommen auf diese Weise schärfer zum Vorschein.

In der Erwachsenenbildung sollte deshalb ein Ansatz für gender-bewusstes Lernen im Dialog zwischen Männern und Frauen nicht vernachlässigt werden, der vom einzelnen Mann ausgeht und die Linie zu Männer-typiken und einer männlichkeitsgeprägten Gesellschaft weiter zieht. So geben auch die Konstruktionsmuster aus den Fortbildungen zu erkennen, dass beide Geschlechter zur Kritik an dominanter Männlichkeit beitragen und Teilnehmer angeregt werden, sich dazu individuell zu positionieren, so dass männliche Veränderungen sichtbar werden können.

Sind sie sich solcher Wirkungsgeflechte bewusst, können auch Frauen adäquatere Antworten finden, wenn sie einerseits nach den Zielen fragen, die öffentlich zu vertreten wären, andererseits nach dem Zweck von Macht, die öffentlich übernommen – oder vermieden – werden soll. Die geschlechterdialogischen Konstruktionsmuster unterstreichen, dass Frauen im Gegensatz zum männlichkeitstypischen Gestus an das Pendeln zwischen Öffentlichem und Privatem, beruflicher und reproduktiver Arbeit gewöhnt sind. Aufgrund dieses Verständnisses aus dem gesamten Lebenskontext heraus wäre auf ihr qualitativ anderes politisches Urteil über die sozial verantwortliche Seiten öffentlich ausgeübter Macht zu hoffen.

Erst in solchen Pendelbewegungen kommt die „Arbeit des Alltags“ (Jurczyk/Rerrich 1993) in ihrer ganzen Reichweite zum Tragen. Faktisch wird sie noch immer in der Art geschlechtsspezifisch aufgeteilt, wie es dem dominanten männlichen Postulat entspricht. In der alltäglichen Lebensführung, sofern sie nicht beruflich konnotiert ist, sind Männer offensichtlich auch in diesem Jahrhundert grundsätzlich noch so mangelhaft präsent, wie es Sigrid Metz-Göckel und Ursula Müller in der Brigitte-Studie

„Der Mann“ bereits für das Jahr 1986 konstatieren mussten. Nach wie vor signalisieren die Konstruktionsmuster aus den Diskursfragmenten auf exemplarische Art, dass nicht jegliche Arbeit partnerschaftlich und solidarisch von Frauen und Männern erledigt wird, auch wenn bestimmte Männer im Konkreten etwas mehr zugreifen mögen als noch vor zwanzig Jahren. Mit dem Primat des Beruflichen werden zudem erhebliche organisatorischen Leistungen systematisch ausgeblendet, welche die alltägliche Lebensführung und soziales Zusammenleben erst möglich machen:

„Erst durch das Zusammenspiel der Einzelarrangements im Alltag wird evident, welche problematischen Seiten die fortgeschrittene Arbeitsteilung und Differenzierung dieser Gesellschaft haben kann. Viele gesellschaftliche Probleme heute – und dies zeigt die Perspektive ‚alltägliche Lebensführung‘ wie unter einem Brennglas – sind Resultat solcher Segmentierungs- und Abschottungsprozesse, der Entwicklung nicht nur unterschiedlicher, sondern widersprüchlicher Anforderungsstrukturen“ (Jurczyk 1996, S. 41).

Der Begriff des Alltags lässt es zu, unterschiedliche gesellschaftliche Sektoren, das Geschlechterverhältnis und das kulturell dominante Männerbild aus der Sicht handelnder Subjekte wahrzunehmen. Die Konstruktionsmuster aus den geschlechterdialogischen Fortbildungen spiegeln die gleiche Perspektive wieder und geben preis, in welchem Ausmaß das, was alltäglich faktisch ineinandergreift, durch die Maxime „Was weiblich ist, darf nicht männlich sein“ symbolisch auseinander geteilt wird. Das angestrebte Segregieren erscheint als Kern-Anliegen einer männlich geprägten Kultur, die zudem den Mann als Person zum Verschwinden bringt und ihn „*nicht nach Hause kommen lässt*“. Frauen dagegen „sind diejenigen, die die alltägliche Lebensführung organisieren [...] Sie führen, wie wir sagen, ‚Regie‘ über den Alltag [...] Hier entwickeln sie gleichzeitig erhebliche, nahezu managermäßige Kompetenzen [...] Frauen sind die Expertinnen des Alltags, ohne daß ihnen dies allerdings in irgendeiner Weise gesellschaftlich honoriert wird. Männer hingegen, so können wir vielleicht etwas ironisch zusammenfassen, zeichnen sich geradezu durch ‚Alltagsvergessenheit‘ aus“ (Jurczyk 1996, S. 52).

Die ungleiche Situation ändert sich – zumindest generell – bis heute auch mit der Geburt eines Kindes nicht. Im Gegenteil verschärft diese Situation die Ungleichheit noch: Während selbst hoch qualifizierten Frauen mit dem ersten Kind auch der „Traditionalisierungsschub“ in ganzer Schärfe droht, „erleichtert eine konservative Aufgabenteilung hoch qua-

lifizierten Familienernährern die Konzentration auf den Beruf“ (Helfferich/Klindworth/Wunderlich 2004, S. 64). Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zeigt sich resistenter, als Männer und Frauen es zum Teil individuell wünschen oder leben wollen. Sie setzt sich nach wie vor als gesellschaftliches Ordnungsprinzip vor allem gegen die Interessen von Frauen durch. So ist nachvollziehbar, dass eine eindringliche Deutung aus den professionellen Konstruktionen die „kollektive männliche Machtkrise“ als einzigen Ausweg sieht. Das traditionelle, hegemoniale männliche Leitbild wird zum Politikum, weil es sich nicht aufgrund eigener Substanz, sondern nur im Gegensatz zu Projektionen des Weiblichen behaupten kann. Allerdings wird bisher zu wenig theoretisch behandelt und erforscht, inwiefern sich ein Männlichkeitstypischer Habitus nicht lediglich durch die Dichotomie zwischen öffentlichem und privatem Sektor etabliert, sondern eine solche Dichotomie mit der Folge zweierwertiger Arbeit auch im männlich okkupierten Feld des Berufes wieder einführt.

In ihren strategischen Überlegungen und Zielen sind die Konstruktionsmuster der professionellen Geschlechterdialoge jenseits von Larmoyanz und Ohnmachtsgefühlen klar und zum Teil radikal, wenn sie das System von Zweigeschlechtlichkeit hinterfragen und das Männerbild für überlebt erklären. Die abschließenden Forderungen verweisen auf interpersonell, kulturell oder strukturell sedimentiertes, ohne innere Zusammenhänge zu negieren: *„Zu schärfen ist das Bewusstsein dafür, dass Geschlechts-Rollenbilder im Wechsel zwischen persönlichem und gesellschaftlichem Bereich entstehen [...] Ein Kulturwechsel ist denkbar, als Lösung aber nur praktikabel, wenn infrastrukturelle und strukturpolitische Voraussetzungen erfüllt sind“*. Die Work-Life-Balance steht im Zentrum der Vorschläge – besonders eindrucksvoll dort, wo Geschlechterdemokratie durch einen Akt der Dekonstruktion gedacht wird, der Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten von jeglicher Geschlechtszugehörigkeit entkoppelt. Mit der Abkehr von der Normalitäts-Folie der männlichen Vollerwerbs-Biografie zugunsten von Teilzeitarbeitsplätzen für Männer und Frauen befindet sich der professionelle Diskurs der Fortbildungsveranstaltungen auf dem Stand aktueller arbeitsmarkts- und gesellschaftspolitischer Debatten.

Den Bestandsaufnahmen zwischen individuellen, sozialen und gesellschaftspolitischen Komponenten von Geschlechterdemokratie schließt

sich in den Diskursfragmenten der Rekurs auf professionelle Konsequenzen an. Er ist zwar ebenfalls deutlich, aber von vergleichsweise geringer Vielfalt. Zwischen persönlich Erlebtem und Erkanntem und den Handlungsmöglichkeiten qua Profession ergeben sich erhebliche Diskrepanzen. Die Fixierung auf das Berufliche und ökonomisch Verwertbare in der Erwachsenenbildung wird als männliche Ideologie verstanden, das kommt pointiert zum Ausdruck. Es ist aber nicht zu erkennen, welche Schlüsse für das konkrete professionelle Tun daraus zu ziehen wären. Zwischen persönlicher Einsicht und professionellem Handeln entsteht eine Leerstelle, die noch nicht mit bildungsspezifischen Alternativen gefüllt werden kann. Plastisch wirkt allerdings das Insistieren auf einen neuen Gegenstand von Erwachsenenbildung: Sie sollte *„den Alltag und Erfolgchancen im Alltag zum Thema machen. Programmplanung muss am persönlichen Lebensalltag von Frauen, von Männern ansetzen, geschlechtsrelevanten und –diskriminierenden Prozessen in der Lebens- und Arbeitswelt Rechnung tragen und sie zur Analyse in geschlechterdialogische Lernprozesse transferieren“*. Das könnte zukünftig gelingen; es kann besser gelingen, wenn genau im Blick bleibt, wer mit welchem Interesse die gesellschaftlichen Sphären trennt, die den Gesamtkontext des alltäglichen Lebenszusammenhangs ausmachen, und wer demgegenüber ihre Verbindung aufrecht erhält und sichert: *„Indem sich Frauen zwischen dem häuslichen und dem marktvermittelten Arbeitsplatz hin- und herbewegen, rekombinieren sie das, was gesellschaftlich auseinander gerissen ist: Privatsphäre und Öffentlichkeit. Von dieser Rekombination lebt die Gesellschaft“* (Becker-Schmidt 2004, S. 69). Von solch einem analytischen Standort aus lässt sich auch besser rekonstruieren, wer von diesem Geschlechterarrangement wie profitiert. Der Doppelbelastung von Frauen steht der doppelte Nutzen für Männer gegenüber, die sich im öffentlichen, beruflichen Bereich nur vor dem Hintergrund behaupten können, dass sie sich dem häuslichen Bereich entziehen und sich die widerspruchsvolle Arbeit des Alltags ersparen.

Konfrontiere ich abschließend meine Analysen und Interpretationen aus beiden Teilen dieses Kapitels miteinander, dann fallen Ungleichzeitigkeiten im Interdiskurs der Erwachsenenbildung auf. Den Diskursfragmenten „Fortbildungsdokumentationen“ entnehme ich den ideologiekritischen Umgang mit einem Bild von Männlichkeit, das durch das Teilen von Öffentlichem und Privatem herrscht, öffentliche und private Arbeit bestimmt und mit zweierlei Maß mißt. Dem Diskursfragment „Weiter-

bildungsstatistik“ entnehme ich ein Deutungsmuster, das ein solches Trennen von Erwachsenenbildung in einen hoch und einen niedrig eingestuften Sektor vornimmt: die berufliche Bildung hier, die allgemeine Bildung dort. Ganz im Sinne der Konstruktionsmuster aus den Fortbildungen halte ich es für zulässig, vom bildungspolitischen Mainstream berufsbezogener Bildung auf eine dominante, berufsfixierte Typik von Männlichkeit zurück zu schließen. Bei diesem Mainstream handelt es sich um eine „kulturelle Produktion“, welche „die Interessen von Männern“ widerspiegelt (Lorber 1999, S. 81). Diese dichotomisiert die berufliche Bildung als Synonym für öffentlich Relevantes und die allgemeine Bildung als Synonym für die private Sphäre. Der Gegensatz zwischen beiden enthält ein hierarchisches Gefälle und transformiert so die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in eine bildungsspezifische. Das Prinzip des Teilens und der definitionsmächtigen Vorgabe, die ich im ersten Part dieses Kapitels vorfinde, zählt offensichtlich nicht nur in der allgemeinen Männeröffentlichkeit, sondern auch in der Welt der Erwachsenenbildung, die Gender in ihrer eigenen Art tut, zu den Mitteln, die Vormacht von Männlichkeit jenseits der Semantik von Gleichheit zu erhalten. Diesen Konstruktionsakt decke ich als Prozess am Beispiel der kommentierten Statistik auf. Gleichzeitig aber gehe ich auf Diskurse von Planungsverantwortlichen in der Erwachsenenbildung ein, die zusammenhalten, was zusammengehört: die subjektiven, symbolischen und strukturellen Phänomene des Gender-Alltags. Angesichts solcher diskursiver Widersprüche scheint die Zeit gekommen zu sein, Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung danach zu befragen, wie sie als Männer, „*die persönlich auffindbar sind*“ zu diesem gender-relevanten Zusammenhang stehen und auf welchen Begriff von Männlichkeit ihr Begriff von Bildung und Lernen zurückgeht. Eine solche Fragerichtung trüge innerhalb der Erwachsenenbildung zu jener Selbstaufklärung bei, die im fachöffentlichen Diskurs noch nicht geleistet ist: Sie könnte das Bias zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung als aktiv gestaltetes Synonym für das Gender-Bias enttarnen und verbände auf diese Weise bildungspolitische Reflexionen mit geschlechterpolitischen.

## 5 Resümee und Diskussion: Ergebnisse der Gender-Diskursanalyse

---

Die analytischen Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln meiner Arbeit vollziehe ich abschließend nicht erneut im Detail nach, da sie an den jeweiligen thematischen Fokus und die einzelnen Diskursfragmente gebunden sind. Dennoch will ich die Linien der Befunde so zusammenführen, dass ein Gesamteindruck entstehen kann, der – geschlechtertheoretisch gestützt – einen Ausblick für die Erwachsenenbildung zulässt.

Zuvor möchte ich die Konzeption der Untersuchung und ihre diskurstheoretische Anlage rückblickend reflektieren. Ich befrage die von mir gewählte Dramaturgie für den analytischen Verlauf danach, ob sie schlüssig erscheint. In erster Linie will ich damit bewirken, dass Einblicke und Interpretationen auf verschiedenen Ebenen von Erwachsenenbildung sowie mit verschiedenartiger Perspektivität möglich werden und unterziehe mich deshalb der „Mühsal der Ebenen“ (Knapp 1992, S. 292). Ich erfasse den fachöffentlichen und professionellen Interdiskurs in exemplarischen Ausschnitten und Fallbeispielen. Da die Einzelfälle aber miteinander kontrastiert werden können und wechselseitigen Aufschluss geben, gehe ich davon aus, dass insgesamt ein allgemeingültigerer Eindruck entsteht, als es jedes Untersuchungssegment für sich beanspruchen könnte. Was ich analytisch herausarbeite, sagt etwas über das Gender Doing der Erwachsenenbildung aus. Ich verstehe es als meinen Beitrag, unter der Oberfläche ihrer Geschlechtsneutralität Kräfte erkennen zu können, die in einem impliziten Programm dem Geschlechterverhältnis eine bildungsspezifische Form geben.

Ein konzeptuelles Wagnis meiner Studie sehe ich im Einsatz der Formel „Dichotome Gender-Relationen“ (vgl. 2.1.1) als Leitfaden für die einzelnen Analysen. Weil die Geschlechtsneutralität der Erwachsenenbildung mir aber so subtil wie hartnäckig erscheint, formuliere ich die Formel besonders plakativ, um sie als analytische Anregung durch die Kapitel hindurch nutzen und die einzelnen Forschungsfragen um ein und denselben theoretischen Kern bewegen zu können. Da die Geschlechterforschung gegenwärtig nachdrücklich vor dem Reifizieren der Geschlech-

terdualität warnt, achte ich allerdings auf eine offene analytische Haltung, um nicht lediglich interpretativ das nach zu erfüllen, was die Formel skizziert.

Die Diskurstheorie bewerte ich als geeignetes Forschungsprogramm, um einem Untersuchungsgegenstand distanziert gegenüberzutreten zu können. Sie verhilft mir zu der notwendigen analytischen Einstellung außerhalb beziehungsweise über dem Tagesgeschehen im Berufsfeld Erwachsenenbildung, in dem ich selbst langjährig tätig bin. Aus dieser Distanz fasse ich die Erwachsenenbildung als gesellschaftlichen Ort auf, an dem Bedeutungen generiert werden, die über die Teilnehmenden in soziale Praxen hineinwirken. Die Diskursanalyse wiederum zwingt mich zur Genauigkeit, wenn ich empirisches Material prüfe, und hält mich stets von Neuem dazu an, die Stimmigkeit analytischer Produkte im Vergleich mit den Diskursfragmenten zu überprüfen. Ihren „Mehrwert“ erhält die diskurstheoretische Absicht meiner Arbeit aber erst durch die Verbindung mit der Geschlechterforschung. Erst durch diesen Zuschnitt wird es mir möglich, der Erwachsenenbildung jenseits oberflächlicher Beurteilung in tieferen Dimensionen von Definitionsmacht kritisch aufklärend nachzugehen, so dass ich ihr ein gender-analytisch durchleuchtetes Porträt ihrer selbst zurück geben kann.

## **5.1 Essenzen der Studie**

---

Zwischen der Analyse des ersten Diskursfragments – des Bildungsprogramms – und der letzten Analyse von dokumentierten, professionellen Geschlechterdialogen schließt sich ein Kreis. Das Programm spiegelt wider, inwiefern professionelle Planer/innen das Bildungsangebot auf die Thematik des Geschlechterverhältnisses abstellen. Tatsächlich tasten die herausgearbeiteten Gender-Muster im Bildungsangebot ein bipolares Geschlechterverhältnis nicht grundsätzlich an, sondern tendieren im Gegenteil dazu, es zu verstärken. Geschlechterdemokratie fehlt als politisches Lehr-/Lernziel ebenso wie das Angebot, sich ideologiekritisch mit kulturell und strukturell dagegen aufgerichteten Barrieren auseinanderzusetzen zu können. Was professionelles Planungspersonal hingegen aufgrund eigenen Lernens an Einsichten formuliert, geht – so eines der zentralen Ergebnisse – mit seiner Geschlechtsbewusstheit und dem kritischen Verständnis weit über das hinaus, was sich bildungspraktisch im Kursangebot niederschlägt. Der Einfluss eines dominanten Bildes von Männ-

lichkeit wird in den entsprechenden Diskursen aus den Fortbildungen ebenso herausgestellt wie die anhaltende Problematik der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. In diesen Geschlechterdialogen gelingt es, Faktoren des Geschlechterverhältnisses auf unterschiedlichen Ebenen nicht nur klar zu benennen, sondern sie auch so ins Verhältnis zu setzen, dass sich Ursachen und Wirkungen von Geschlechterungleichheit abzeichnen und Veränderungsstrategien von unterschiedlicher Qualität zusammengetragen werden können.

Meine Analysen zeigen auf, dass und inwieweit das Bildungsangebot hinter die persönlichen Erkenntnisse der Planungsverantwortlichen zurückfällt. Die Diskursfragmente weisen darüber hinaus auf die Ratlosigkeit hin, die entsteht, wenn die Diagnosen aus den Fortbildungen in Bildungsaufgaben transferiert und konzeptuell gefüllt werden sollen. Es bleibt offen, inwiefern sich die geschlechterdialogischen Reflexions-Produkte später am Arbeitsplatz in verändertem Planungshandeln ausdrücken, solche Effekte können nicht im Rahmen einer Diskursanalyse geklärt werden. Meine Untersuchung hält dagegen die hohe Diskrepanz zwischen gendersensiblen Verständnissen des pädagogischen Personals und dem im Fall untersuchten Bildungsprogramm fest.

Fortbildungsseminare für pädagogische Multiplikator/inn/en sind Ausnahmesituationen. Im Bildungsalltag hingegen muss sich professionelles Handeln auf eine Fülle von Einflüssen pragmatisch einstellen, welche die Programmplanung zum Kompromisshandeln werden lassen. Eine der einflussreichen Komponenten stellt das fachöffentliche „Klima“ dar, das sich bestimmten Thematiken äußerst rasch öffnet, anderen verschließt und dadurch mit fixiert, was „an der Tagesordnung“ ist und was nicht. In den weiteren analytischen Etappen der Diskursanalyse gebe ich vor allem Hinweise darauf, wie geschlechtsrelevante Phänomene im fachöffentlichen Interdiskurs der Erwachsenenbildung entweder ignoriert oder in eine Ordnung gebracht werden, die dem traditionellen Arrangement der Geschlechter entspricht. Das Beispiel „Gesundheitsbildung“ zeigt auf, wie solche Konstruktionsakte im Konkreten vor sich gehen können und welchen immanenten Werteschemata sie verhaftet sind. Fachöffentliche Definitionen von „wertvoller“ und „irrelevanter“ Erwachsenenbildung gehen in meiner Interpretation auf eine bestimmte Typik von Männlichkeit zurück. Sie sind darauf ausgerichtet, Kategorien für „Männliches“ und „Weibliches“ kulturell auf Abstand zu halten und diesen Prozess

des Trennens unter der Oberfläche fachlicher Argumentations-Logik als gender-durchzogenen unsichtbar zu halten. Damit verstoßen sie nicht zuletzt gegen das Prinzip der Orientierung an den Teilnehmenden, diskriminieren faktisch die Lerninteressen von Frauen und provozieren entsprechende bildungspolitische Konsequenzen.

Suche ich den Interdiskurs wiederum im Freiraum einer Fortbildung auf, wo er ausdrücklich auf den Zusammenhang von Gesundheit und Geschlecht konzentriert ist, so erweist sich dieser Diskurs unter Planungsverantwortlichen nicht als geschlossenes Ganzes, sondern zeigt durchaus Brüche. Die Profession ist im untersuchten Fall generell aufgeschlossen für differenzierende Akzente in der Beziehung zwischen Frauen und Männern. Professionelle Männer widersprechen durch ihr Mitwirken an einem Seminar der verbreiteten männlichen Ablehnung von Gesundheitsbelangen. Allerdings erheben sie massiven Einspruch, wenn Gesundheitsfragen als Geschlechterfragen auf strukturpolitischer Ebene vorgestellt werden. Trotz persönlicher und professioneller männlicher Aufgeschlossenheit wird Gesundheitsangelegenheiten ein politischer Gehalt abgesprochen, der über den privaten Lebenskontext hinausreicht. Das Segregieren zwischen Politischem und Privatem zieht sich als männlichkeitstypischer Impetus bereits in diesem Kapitel durch die Diskursfragmente hindurch und verdient als relevanter hypothetischer Ansatzpunkt für weitere Forschung volle Aufmerksamkeit.

Im vierten Kapitel weise ich analytisch nach, um welche Typik von Männlichkeit es sich handelt, die sich kontinuierlich um das Trennen von männlichen und weiblichen Sphären bemüht. Es ist das hegemoniale Männerbild, das auch in der Erwachsenenbildung diskursiv gestaltungskräftig wird. Was hierzu durch die Geschlechterforschung theoretisch vorgelegt ist, kann auch im Bildungsbereich aufgefunden werden: Dem Teilen zwischen Öffentlichem und Privatem entspricht die Zäsur zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung; sie ist hegemonial konnotiert und setzt sich bis in bildungspolitische Dimensionen durch. Im Vergleich zur männlichen, einseitig an Beruf und linearer Vollerwerbstätigkeit orientierten Norm gerät der alltäglich flexibilisierte weibliche Lebenszusammenhang systematisch in Nachteile. Das führe ich am Beispiel von Datenlagen und Bildungsstatistiken vor Augen. Über den einzelnen Angebotsbereich wie die Gesundheitsbildung hinaus rückt hier zudem die generelle Differenz zwischen weiblichen und männlichen

Bildungsinteressen ins Zentrum. Sind Männer vorwiegend an beruflicher Bildung interessiert, so pendelt das Interesse der Frauen (auch voll erwerbstätiger Frauen) von der allgemeinen zur beruflichen Bildung mit Prioritäten für die Allgemeinbildung. Die Gründe dafür sind bisher nicht untersucht, sie wären einer quantitativ wie qualitativ angelegten empirischen Forschungsinitiative wert. Mit den Möglichkeiten der Diskursanalyse arbeite ich ein anderes Phänomen heraus. Erneut kristallisiert sich heraus, auf welche Weise – wie bereits im Kontext der Gesundheitsbildung erkannt – die anders gelagerten Lerninteressen von Frauen unter dem Einfluss einer hegemonialen Norm (mit der beruflichen Bildung als *Maxime*) durch gesonderte Betrachtung separiert und als unzureichend gekennzeichnet werden.

Im diskursanalytischen Gang entnehme ich dem vorgefundenen „Gewimmel von Aussagen“ (Jäger 2004) in der Erwachsenenbildung eine Ordnung, die sich in erheblichem Maß unter die traditionelle Geschlechterordnung subsumieren lässt. Den fachöffentlichen Interdiskurs charakterisiere ich als Diskurs der Macht. In meiner Untersuchung treten letztlich die pädagogisch tätigen Mitarbeiter/innen als diejenigen Protagonisten hervor, welche in lerngestützten Gegendiskursen das Potenzial für andere Auffassungen des Geschlechterverhältnisses zu erkennen geben. Ob sie sich professionell durch einen Bildungs-Mainstream blockieren lassen, der Gender mit diskriminierenden Folgen tut, aber diskursiv ausklammert, wird in der Zukunft zu beobachten sein.

## **5.2 Diskussion: Die Ergebnisse vor geschlechtertheoretischem Hintergrund**

---

Sofern in der Erwachsenenbildung ein bildungspolitischer Rückstau als geschlechterpolitischer offenkundig wird, können geschlechtertheoretisch akzentuierte Modernisierungstheorien den Anstoß zur Bestandsaufnahme und qualitativen Korrektur geben: „Die Institutionen der modernen Gesellschaft sind implizit – und damit sehr wirksam – als männliche Institutionen konstruiert worden; dabei gingen mit der Durchsetzung liberaler und demokratischer Werte in Politik und Öffentlichkeit und mit der sozial-kulturellen Individualisierung Exklusionsprozesse einher, die zugleich Abwertung und Missachtung der Interessen, Fähigkeiten und Leistungen von Frauen mit sich brachten“ (Oechsle/Geissler 2004, S. 197). Als Effekt aufeinanderfolgender Modernisierungsschübe – als erste und

zweite Moderne bezeichnet – treten gesellschaftliche Institutionen mit ihren Zwängen, mit Mechanismen von Exklusion und Entfremdung in Kontrast zu Freiheits- und Partizipationsansprüchen, welche individuell realisiert werden wollen. Diese Entwicklung betrifft gegenwärtig nicht nur Frauen, sondern auch Männer, sie trifft sie aber nicht in gleicher Weise. Ambivalenzen und Widersprüche verschaffen sich auch im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse Geltung in Form „sich überlagernder Prozesse der Auflösung polarer Geschlechtercodes bei gleichzeitiger Reproduktion kultureller Geschlechterdifferenzen“ (ebd., S. 200). Die Ordnungskraft des bipolaren Geschlechtermodells schwächt sich ab, während Geschlechterdifferenzen in konkreten Kontexten neu etabliert werden.

Solche „Widersprüche zwischen verschiedenen Ebenen und Bereichen der Geschlechterkonstruktion“ (Teubner/Wetterer 1999, S. 19) scheinen auch in den Ergebnissen meiner Diskursanalyse auf. Die strukturpolitische, offizielle Ebene der Bildungsgesetzgebung und -berichterstattung stimmt in den von mir untersuchten Fällen mit der Ebene der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit insofern überein, als Geschlechterdifferenz symbolisch sowie politisch folgenreich als Geschlechterhierarchie ausgelegt wird. Die „zunehmende Inklusion von Frauen in die Institutionen der Moderne“ (Oechsle/Geissler 2004, S. 201) wird für die Erwachsenenbildung zwar verbalisiert, indem Frauen mit benannt werden. Dieser Einbezug ist aber insofern geschlechterpolitisch halbherzig, als er auf der Basis eines bereits vorgängigen dichotomen Konstruktionsmusters erfolgt, welches die Lernwelten von Männern und Frauen gegeneinander setzt und abstuft. Gleichwertigkeit zwischen Frauen und Männern finde ich hingegen in den geschlechterdialogischen Fortbildungen, die sich vorerst allerdings nur in der gemeinsamen Suche nach geschlechterdemokratischeren Lebenszusammenhängen ausdrückt.

Das Erkenntnisinteresse meiner Untersuchung mündet in die Frage, inwiefern die Erwachsenenbildung als Akteurin eines Doing Gender zu betrachten ist. Angesichts meiner Befunde muss ich abschließend konstatieren, dass vor allem die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung das Gendering der Erwachsenenbildung bestimmt. Sie verwickelt dadurch nicht nur sich selbst in einen inneren Widerstreit, sondern verstärkt vor allem die Widersprüche, mit denen ihre Adressat/inn/en konfrontiert sind: „Da die institutionellen Vorgaben des Erwerbsbereichs,

die ‚Normalitätsfolien‘ der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungs-, Betreuungs- und Bildungssysteme implizit oder explizit auf einer geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung aufbauen, ergeben sich empirisch unterschiedliche Lebensführungen von Frauen und Männern“ (Diezinger 2004, S. 206). Diese Differenz wird nicht aufgehoben, aber in steigendem Ausmaß durchschnitten von einem neuartigen Spannungsfeld „Arbeit und Familie“, das *doing work, doing family, doing time, doing gender* zu einem Problemkomplex verbindet: „Die Grenzen zwischen Arbeit und Familie verwischen sich zunehmend, wenn zeitlich und räumlich flexible Arbeitsverhältnisse für immer mehr Männer und Frauen zur Norm werden“ (Deutsches Jugendinstitut 2004). Was jenseits der Norm des männlichen Arbeitsalltags und Lebensverlaufs lag, wird nun tendenziell zur neuen Normalität: die Vielfalt, Unregelmäßigkeit und zeitliche Zerreißprobe für Frauen im Pendeln zwischen Erwerbsarbeit und privatem Alltag. Über die Entgrenzung der Arbeitszeit lösen sich „typische Zeitordnungen in einem Maße auf, dass dies einer *Erosion der Alltagszeit* im bisher gewohnten Sinne nahe kommt. Als Reaktion darauf muss alltägliche Zeit verstärkt aktiv und reflexiv kontrollierend gestaltet und dabei letztlich eine je *eigene Zeitordnung* entwickelt werden“ (Jurczyk/Voß 2000, S. 1).

Jurczyk/Voß führen auf der Basis empirischer Untersuchungen aus, wie unter dem Zwang des Arbeitsmarktes die Grenzen zwischen Erwerbsarbeit und Privatsphäre unschärfer werden, weil der gesamte alltägliche Lebenszusammenhang rational durchgestaltet werden muss. Dieser Anforderungsdruck stellt sich oberflächlich für beide Geschlechter ein. Darunter vollzieht sich „für Frauen mit Fürsorgeaufgaben eine De-Stabilisierung der Rahmenbedingungen ihrer bislang vollzogenen Synthesen und Balancen, ohne dass sich ihre doppelte Zuständigkeit prinzipiell ändert. Männer erfahren die Notwendigkeit, solche Synthesen – gleichfalls unter der Bedingung von Entgrenzung und Offenheit – selbst herzustellen, seit der Etablierung des Industriekapitalismus erstmals systematisch auf sich selbst bezogen“ (Jurczyk/Voß 2000, S. 19). Die Zukunft der Arbeit angesichts globalisierter Märkte und des rigiden Ökonomismus wird trotz aller Gegenläufigkeiten so beurteilt, dass Menschen in zweifacher Weise ge- oder überfordert werden: im Hinblick auf die volle Entfaltung ihrer Subjektivität, um sich rasch wechselnden Marktanforderungen anpassen zu können und im Hinblick auf den Übergang öffentlicher Verantwortlichkeiten auf individualisierte (vgl. Nickel/Frey/Hüning 2003).

Mit ihrer Trennung von Öffentlichem und Privatem, erwachsenenbildungsspezifisch übersetzt: von beruflicher und allgemeiner Bildung und der Missachtung alltagsbezogener Bildung versperrt die Erwachsenenbildung Menschen bisher die Möglichkeit, etwas für ein anderes Geschlechterverhältnis und eine neue Verteilung von Arbeit und Leben zu lernen.

Angesichts der Zukunfts-Prognosen zeichnen sich Orientierungs-Nöte ab, die Gewinner und Verlierer produzieren werden. Was unter Druck kommt, ist neben dem Management des Alltäglichen der Anspruch, soziales und privates Leben jenseits der Verwertbarkeit durch den Wirtschafts- und Arbeitsmarkt aufrecht erhalten zu können. Die Grenze zwischen öffentlich und privat verschiebt sich von der Seite der Erwerbsarbeit her mit der Tendenz zum Adaptieren des Privaten. Erwachsenen-/Weiterbildung, die den Konstruktionen der ersten Moderne gender-blind verhaftet bleibt, indem sie hegemoniale Männlichkeit, die starre Trennung zwischen öffentlichen und privaten Angelegenheiten sowie traditionelle Geschlechterkonstellationen prolongiert, wirkt vor diesem Hintergrund unzeitgemäß. Das gilt für ihre internen Diskurse ebenso wie für ihren Auftrag, der sich nach außen – an die Gesellschaft und die Adressat/inn/en – richtet.

# Literatur

---

- Amendt, G. (1985): Die bevormundete Frau oder Die Macht der Frauenärzte, erw. u. akt. Aufl. Frankfurt a.M.
- Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hrsg.) (1995): Dialoge zwischen den Geschlechtern. Frankfurt a.M. (DIE)
- Arnold, R. (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Report 3/2003 – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung „Gehirn und Lernen“, S. 51–61
- Atteslander, P. (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/New York
- Baur, E./Marti, M. (2000): Kurs auf Genderkompetenz – Leitfaden für eine geschlechtsgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Bern
- Becker, S. (2000): Geschlechterkonstruktion in der Zeitschrift „Men's Health“. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, H. 4, S. 110–136
- Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung – Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden
- Becker-Schmidt, R. (1996): Transformation und soziale Ungleichheit, soziale Ungleichheit und Geschlecht. In: Metz-Göckel, S./Wetterer, A. (Hrsg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Texte für Aylä Neusel. Frankfurt/New York, S. 183–195
- Becker-Schmidt, R. (1998): Relationalität zwischen den Geschlechtern, Konnexionen im Geschlechterverhältnis. In: Zeitschrift für Frauenforschung, H. 3, S. 5–21
- Becker-Schmidt, R. (1999): Maskulinität und Kontingenz: Macht als Kompensation eines männlichen Konflikts. In: Zeitschrift für Frauenforschung, H. 4, S. 7–15
- Becker-Schmidt, R. (2004): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 62–71
- Becker-Schmidt, R./Bilden, H. (1991): Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenerforschung. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, S. 23–30
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1987): Geschlechtertrennung, Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York
- Behm, B.L./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.) (1999): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen
- Behnke, C./Meuser, M. (1999): Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen
- Bergmann, Ch. (Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001): Frauengesundheit – Thema der Gleichstellungspolitik. Pressemitteilung. URL: [www.bmfsfj.de/Kategorien/Presse/pressemitteilungen,did=4512.html](http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Presse/pressemitteilungen,did=4512.html) (Stand 22.05.2006)
- Bereswill, M. (2003): Feministische und geschlechterdemokratische Perspektiven zwischen Anschluss, Abgrenzung und gegenseitiger Herausforderung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Geschlechterdemokratie wagen. Königstein/Ts., S. 39–51
- Blättner, B. (1998): Gesundheit lässt sich nicht lehren. Professionelles Handeln von KursleiterInnen in der Gesundheitsbildung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bad Heilbrunn
- Blättner, B./Borkel, A./Venth, A. (Hrsg.) (1996): Anders leben lernen. Beiträge der Erwachse-

- nenbildung zur Gesundheitsförderung. Kongressdokumentation einer Veranstaltung mit der Weltgesundheitsorganisation – Regionalbüro Europa. Frankfurt a.M.
- Boencke, F. (1993): Der Umgang mit Gesundheit – ein Schlüssel zum Geschlechterverhältnis – Männlichkeit und Gesundheit. Impulsreferat beim XXIV. Soester Weiterbildungsforum 5.–7. Mai 1993. Unveröffentlichtes Manuskript
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage. Opladen
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M., S. 153–217
- Bühmann, A./Diezinger, A./Metz-Göckel, S. (2000): Arbeit, Sozialisation, Sexualität – Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1997): Gesundheit und allgemeine Weiterbildung – Beitrag zu einer neuen Perspektive der Gesundheitsförderung. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2000): Übergreifende Aufgaben und Informationen. URL: [www.bmbf.de/pub](http://www.bmbf.de/pub)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Berichtssystem VIII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Bericht der Bundesregierung zur Berufs- und Einkommenssituation von Frauen und Männern. URL: [www.bmfsfj.de/Politikbereiche/gleichstellung,did=5152.html](http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/gleichstellung,did=5152.html)
- Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Frankfurt a. M.
- Butler, J. (2001): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.
- Carrigan, T./Connell, R. W./Lee, J. (1996): Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin/ Hamburg, S. 38–75
- Carter, E.T. (1976): Preventive Medicine. In: Minnesota Medicine, Vol. 59, S. 399–401
- Connell, R. W. (1995): ‚The big picture‘ – Formen der Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte. In: Widersprüche – Männlichkeiten. Heft 56/57, S. 23–45
- Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Opladen
- Connell, R. W. (2000): Globalisierung und Männerkörper. In: Feministische Studien – *Männlichkeiten*, H. 2, S. 78–87
- Derichs-Kunstmann, K./Ausra, S./Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld
- Deutscher Volkshochschul-Verband (1985): Arbeitskreis Gesundheitsbildung: Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Bonn
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE (Hrsg.) (2003): Volkshochschul-Statistik. 40. Folge, Arbeitsjahr 2002, Bielefeld
- Deutsches Jugendinstitut (2004): Homepage zum Projekt „Entgrenzte Arbeit – Entgrenzte Familie“. Projektbearbeitung Dr. Karin Jurczyk. URL: <http://cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=359> (Stand: 22.05.2006)

- Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.) (1997): Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 18, vervielf. Manuskript. Berlin
- Dietzen, A. (1993): Soziales Geschlecht. Opladen
- Diezinger, A. (2004): Alltägliche Lebensführung: Die Eigenlogik alltäglichen Handelns. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 204–208
- Döge, P. (2000): Männerbildung als Beitrag zur Geschlechterdemokratie. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 28–32
- Döge, P. (2001): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik. Bielefeld
- Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.) (1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.
- Dölling, I. (2001): 10 Jahre danach: Geschlechterverhältnisse in Veränderung. In: Berliner Journal für Soziologie „Gender in Transition“, Bd. 11, S. 19–30
- Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B. (1996): Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. – „Bilanz und Kritik ausgewählter Länderstudien zur Weiterbildung“. Landesinstitut für Weiterbildung, Soest
- Eberhardt, U./Weiher, K., (Hrsg.) (1994): Rahmenplan Frauenbildung – Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt a.M.
- Ehret-Wagener, B. (1994): Eine neue Frauenmedizin braucht das Land. In: Lippische Landeszeitung, April 1994
- Eickenberg, H.-U./Hurrelmann, K. (1997): Warum fällt die Lebenserwartung von Männern immer stärker hinter die der Frauen zurück? Medizinische und soziologische Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), H. 2, S. 118–134
- Faltermaier, T. (1998): Gesundheitsverständnis von Männern im Kontext von Identität und Lebensführung. In: Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales (BAGS), Amt für Gesundheit, Gesundheitsförderung und Prävention in Zusammenarbeit mit der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e.V. (HAG) (Hrsg.): MännerGesundheit. Dokumentation der Tagungsreihe. Hamburg, S. 67–82
- Felden, H. v. (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen
- Felden, H. v. (2004): Von der Frauenbildung über das Gender Mainstreaming zur Genderkompetenz. Geschlecht als Kategorie in der Erwachsenenbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung „Beteiligung und Motivation“, H. 3, S. 40–47
- Felder, H./Brähler, E. (Hrsg.) (1999): Weiblichkeit, Männlichkeit und Gesundheit: medizinpsychologische und psychosomatische Untersuchungen. Opladen
- Fischer-Homberger, E. (1984): Krankheit Frau. Frankfurt a.M.
- Fischer-Rosenthal, W. (1991): Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, S. 78–89
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2004): Frauen-Politik – Gender-Politik. Bonn
- Geißel, B./Seemann, B. (Hrsg.) (2001): Bildungspolitik und Geschlecht. Opladen
- Gesellschaft für Chancengleichheit (2000): Potsdamer Erklärung. URL: [www.chancengleichheit.org/](http://www.chancengleichheit.org/) (Stand 22.05.2006)
- Gieseke, W. (1997): Frauenspezifische Fragestellungen in der Gesundheitsbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation der Weiterbildung – Gutachten. Soest, S. 89–91
- Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn

- Göckenjan, G. (1985): Kurieren und Staat machen. Gesundheit und Medizin in der bürgerlichen Welt. Frankfurt a.M.
- Gottschall, K. (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Opladen
- Groult, B. (1996): Ein Tier mit langen Haaren. Frauenbilder – Mörsersprüche. München
- Haug, Ch. V. (1990): Gesundheitsbildung im Wandel. Die Tradition der europäischen Gesundheitsbildung und der „Health Promotion“-Ansatz in den USA in ihrer Bedeutung für die gegenwärtige Gesundheitspädagogik. Bad Heilbrunn.
- Hausen, K. (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, S. 363–393
- Heiligenmann, U. (1989): Einzelfallstudien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, H. 1, S. 175–192
- Heintz, B. (2001): Geschlecht als (Un)-Ordnungsprinzip. Entwicklungen und Perspektiven der Geschlechtersoziologie. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden, S. 9–29
- Helferich, C. (1993): Das unterschiedliche „Schweigen der Organe“ bei Frauen und Männern – subjektive Gesundheitskonzepte und „objektive“ Gesundheitsdefinitionen. In: Franke, A./Broda, M. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept. Tübingen, S. 35–65
- Helferich, C. (1994): Quo vadis, Frauengesundheitsforschung? Warum es so nicht weitergeht, warum es weitergeht und wie es weitergehen könnte. In: Zeitschrift für Frauenforschung, H. 4, S. 7–19
- Helferich, C./Klindworth, H./Wunderlich, H. (2004): männer leben. Studie zu Lebensläufen und Familienplanung. Basisbericht im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln
- Henkelmann, Th./Karpf, D. (1982): Gesundheitserziehung – gestern und heute. Ergebnisse einer Umfrage. Stuttgart
- Henze, Ch. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster
- Hess, S. (2003): Gesundheitsbildung – Ein umstrittener Programmbereich. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 206–218
- Hildebrandt, E. (2004): Balance von Arbeit und Leben. Neue Zumutungen oder Chance für mehr Lebensqualität? In: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, H. 4, S. 339–353
- Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.) (1997): Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 7–27
- Hoecker, B. (2000): Geschlechterdemokratie im europäischen Kontext. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 31-32, S. 30–38
- Hof, Ch. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied
- Hollstein, W. (1989): Verunsichert: Der langsame Abschied vom tradierten Männerbild. In: Frankfurter Rundschau vom 8. Mai 1989, S. 15
- Hollstein, W. (1999): Männerdämmerung. Von Tätern, Opfern, Schurken und Helden. Göttingen
- Hollstein, W. (2000): „Mann sein geht nicht – wenigstens nicht so“. Im Interview mit A. Venh. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 15–18

- Hollstein, W. (2001): *Potent werden – Das Handbuch für Männer*. Bern
- Honegger, C. (1991): *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib*. Frankfurt a.M./New York
- Höyng, St./Jungnitz, L. (2000): Mehr als nur ein Blickwinkel – Männerforschung als Teil der Genderforschung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. IV, S. 19–21
- Jäger, M. (2004): Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden, S. 336–341
- Jäger, S. (2001a): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 3. Aufl., Duisburg
- Jäger, S. (2001b): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 1: Theorien und Methoden. Opladen, S. 81–112
- Janshen, D. (Hrsg.) (2000): *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung*. Frankfurt a.M.
- Jurczyk, K. (1996): „Die Arbeit des Alltags“ – Unterschiedliche Anforderungen in der alltäglichen Lebensführung von Frauen und Männern. In: Stiftung Verbraucherinstitut (Mackert, H./Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Venth, A.) (Hrsg.): *Focus Alltag – Neue Bildungsperspektiven für Frauen*. Frankfurt a.M., S. 35–56
- Jurczyk, K./Rerrich, M. S. (Hrsg.) (1993): *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg
- Jurczyk, K./Voß, G.G.: *Entgrenzte Arbeitszeit – Reflexive Alltagszeit. Die Zeiten des Arbeitskraftunternehmers*. URL: [www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/voss/aufsaeetze/kjgv-Zeit.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/voss/aufsaeetze/kjgv-Zeit.pdf) (Stand: 22.05.2006)
- Kahlert, H. (2000a): (Aus-)Bildung durch Wissenschaft: Frauen- und Geschlechterstudien als Beiträge zur Hochschulreform. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, H. 1 + 2, S. 5–21
- Kahlert, H. (2000b): *Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht*. In: Lemmermöhle, D. u. a. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts*. a.a.O., S. 20–44
- Kaschuba, G. (2000): „Wenn ihr mit ins Boot wollt...?“ – Schwierigkeiten und Perspektiven, Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung zu verändern. In: Venth, A. u. a. (Hrsg.): *Frauen lernen anders – Männer auch*. URL: [www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/venth00\\_02.doc](http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/venth00_02.doc), S. 70–83 (Stand: 22.05.2006)
- Kastner, M. (Hrsg.) (2004): *Die Zukunft der Work Life Balance*. Kröning
- Keller, R. (1998): *Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen. Die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich*. Opladen/Wiesbaden
- Keupp, H. (1996): *Begegnung zwischen Gesundheitsförderung und Gesundheitsbildung*. In: Blättner, B./Borkel, A./Venth, A. (Hrsg.): *anders leben lernen*. Frankfurt a.M., S. 25–36
- Kickbusch, I. (1992): Vorwort zu: Milz, H.: *Der wiederentdeckte Körper. Vom schöpferischen Umgang mit sich selbst*. München/Zürich, S. 9–11
- King, P./O’Driscoll, Sh./Holden, St. (2002): *gender and learning. A study of the learning styles of women and men and their implications for further education and training*. Dublin
- Kleining, G. (1986): *Das Qualitative Experiment*. In: *Kölnener Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, H. 4, S. 724–750
- Kleining, G. (1991): *Das qualitative Experiment*. In: Flick, U. u. a.: *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München, S. 263–266
- Klika, D. (2000): *Konturen divergenter Diskurse über die Kategorie Geschlecht*. In: Lemmermöhle, D. u. a. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts*. Opladen, S. 8–19

- Knapp, G.-A. (1992): Macht und Geschlecht. Neuere Entwicklungen feministischer Macht- und Herrschaftsdiskussion. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 287–325
- Körper, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen – Ergebnisse der Kommissionsarbeit Bd. 3. Bremen
- Kriszio, M. (2001): Frauen im Studium. In: Gieseke, W.(2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 293–302
- Krüger, H. (2001): Ungleichheit und Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden, S. 512–537
- Krüger, H. (2003) Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. In: Berliner Journal für Soziologie. Arbeit – Beschäftigung – Berufliche Bildung. Bd. 13, S. 497–510
- Kuckartz, U. (1997): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 584–595
- Kuhlmann, E./Babitsch, B. (2000): Körperdiskurse, Körperkonzepte. Wechselnde Blicke zwischen feministischen Theorien und Frauengesundheitsforschung. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, H. 3, S. 27–46
- Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung – Band 1: Methodologie. München/Weinheim
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken, 3. korr. Aufl. Weinheim
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest
- Läufer, Th. (1999): Vertrag von Amsterdam. Bonn
- Lemma, D. u. a. (Hrsg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen
- Lorber, J. (1999): Gender-Paradoxien. Opladen
- Lorber, J. (2000): Using Gender to undo gender. A feminist degendering movement. London
- Lüders, Ch./Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 57–79
- MacKinnon, C. A. (1996): Geschlechtergleichheit: Über Differenz und Herrschaft. In: Nagl-Dockel, H./Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a.M., S. 140–173
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München/Weinheim, S. 97–106
- Merten, K. (1983): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Metz-Göckel, S./Müller, U. (1986): Der Mann. Die Brigitte-Studie. Weinheim/Basel
- Metz-Göckel, S. (1991): Geschlechterverhältnis. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, S. 351–355
- Metz-Göckel, S. (2000): Spiegelungen und Verwerfungen. Das Geschlecht aus der Sicht der Frauenforschung. In: Janshen, D. (Hrsg.) (2000): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt/New York, S. 25–46
- Metz-Göckel, S. (2004): Wenn die Arbeit die Familie frisst: Work Life Balance ein Gender-Problem? In: Kastner, M. (Hg.): Die Zukunft der Work Life Balance. Kröning, S. 107–139

- Metz-Göckel, S./Kamphans, M. (2002): Gender Mainstreaming in Hochschulleitungen von NRW. Mit gebremstem Schwung und alter Skepsis. Gespräche mit Hochschulleitungen. Dortmund
- Metz-Göckel, S./Nyssen, E. (1990): Unsere Zwischenbilanz der Frauenforschung. In: Metz-Göckel, S./Nyssen, E.: Frauen leben Widersprüche. Weinheim/Basel, S. 9–23
- Müller, U. (1999): Männerforschung in Bewegung. In: Connell, R. W.: Der gemachte Mann. Opladen
- Nagl-Docekal, H. (1996): Gleichbehandlung und Anerkennung von Differenz: Kontroversielle Themen feministischer Philosophie. In: Nagl-Docekal, H./Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a.M., S. 9–53
- Nickel, H. M. (2001): Gender. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 65–74
- Nickel, H.M./Frey, M./Hüning, H. (2003): Wandel von Arbeit – Chancen für Frauen? Thesen und offene Fragen. In: Berliner Journal für Soziologie. Arbeit – Beschäftigung – Berufliche Bildung. Bd. 13, S. 531–543
- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M., S. 139–227
- Nuissl, E. (1992): Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Machtstrukturen, Normalität, Innovation – Männerbildung. In: Die österreichische Volkshochschule. H. 163, S. 7–15
- Nuissl, E. (1993): Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit. Frankfurt a.M.
- Oechsle, M./Wetterau, K. (Hrsg.) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen
- Oechsle, M./Geissler, B. (2004): Modernisierungstheorien: Anregungspotentiale für die Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 196–203
- Olbricht, I. (1994): Unsere ganze Kultur geht auf die Zerstörung des weiblichen Körpers hinaus. In: „ab 40“ – Zeitschrift von, für, über Frauen. Wie sie leben, was sie denken, wer sie sind, H. 2, S. 12–17
- Olechowski, R. (1980): Methodologie der empirisch-pädagogischen Forschung. In: Spiel, W. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. XI „Konsequenzen für die Pädagogik“. Zürich, S. 221–227
- Oswald, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 71–87
- Pasero, U. (1994): Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven. In: Wobbe T./Lindemann, G. (Hrsg.): Denksachsen. Frankfurt a.M., S. 264–296
- Pauer-Studer, H. (1996): Geschlechtergerechtigkeit: Gleichheit und Lebensqualität. In: Nagel-Docekal, H./Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a.M., S. 54–95
- Pehl, K. (1998): Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Frankfurt a.M., S. 9–59
- Pehl, K./Reitz, G. (1999): Volkshochschul-Statistik. Frankfurt a.M.
- Prenzel, A. (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a., S. 599–627
- Puchert, R./Höyng, St. (1998): Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Bielefeld

- Rhode, D. L. (1996): Prinzipien und Prioritäten. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt a.M., S. 281–311
- Richter, R./Verlinden, M. (2000): Vom Mann zum Vater. Köln
- Rittner, V. (1998): Körperbilder im Sport: Ergebnisse aus der Forschung. In: Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales (BAGS), Amt für Gesundheit, Gesundheitsförderung und Prävention in Zusammenarbeit mit der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (Hrsg.): MännerGesundheit. Dokumentation der Tagungsreihe. Hamburg, S. 118–125
- Rohmann, R. (1999): Drastische Kürzungen der Landeszuschüsse für die Erwachsenenbildung in Hessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung – Legitimation in der Erwachsenenbildung, H. 4, S. 359–362
- Schmid, P. (1995): Sauber und schwach, stark und stillend – Der weibliche Körper im pädagogischen Diskurs der beginnenden Moderne. In: Akashe-Böhme, F. (Hrsg.): Von der Auffälligkeit des Leibes. Frankfurt a.M., S. 55–79
- Schücking, B. (1997): Medizin. In: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Berichte aus der Frauenforschung: Perspektiven für Naturwissenschaft, Technik und Medizin, S. 31–55
- Siebert, H. (2003): Das Anregungspotenzial der Neurowissenschaften. In: Report, H. 3 – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung „Gehirn und Lernen“, S. 9–13
- Siebert, H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3/2004, S. 9–14
- Sonntag, U./Gerdes, U. (Hrsg.) (1992): Frau und Gesundheit. Beiträge zur Sensibilisierung für eine frauenspezifische Gesundheitsförderung. Oldenburg
- staat modern (2000): Gemeinsame Geschäftsordnung der Bundesministerien/GGO. URL: [www.staat-modern.de/dokumente/sm\\_artikel\\_staat\\_modern/-550488/dok.htm](http://www.staat-modern.de/dokumente/sm_artikel_staat_modern/-550488/dok.htm) (Stand: 23.05.2006)
- Stahr, I./Jungk, S./Schulz, E. (Hrsg.): Frauengesundheitsbildung. Grundlagen und Konzepte. Weinheim/München
- Stiegler, B. (2001): Mehr Geschlecht als Recht. In: politische ökologie Nr. 70, S. 28–29
- Sturm, G. (2004): Forschungsmethodologie: Vorüberlegungen für eine Evaluation feministischer (Sozial-)Forschung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 342–350
- Süddeutsche Zeitung (2000): Einbahnstraße Erwachsenenbildung. Beilage Nr. 9 „Unterricht & Weiterbildung“ vom 12. Januar, S. 41
- Terhart, E. (1985): Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, H. 2, S. 283–312
- Teubner, U./Wetterer, A. (1999): Gender Paradoxien: Soziale Konstruktion transparent gemacht. In: Lorber, J.: Gender-Paradoxien. Opladen, S. 12–29
- Tipelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung „Beteiligung und Motivation“, H. 3, S. 48–56
- Uexküll, Th. v./Wesiack, W. (1988): Theorie der Humanmedizin. München
- Ullrich, C.G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenskonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr 3

- Venth, A. (1986): Der „Rahmenplan“. In: *dasforum*, H. 3, S. 7–11
- Venth, A. (Hrsg.) (1987): *Gesundheit und Krankheit als Bildungsproblem*. Bad Heilbrunn
- Venth, A. (1994): Von der Bedeutung der Gesundheitsförderung für Frauen – Eine Entdeckungsgeschichte. In: Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.): *Differenz und Gleichheit von Frauen – Rahmenplan Frauenbildung*. Frankfurt a.M., S. 220–229
- Venth, A. u. a. (1995) (Hrsg.): *Frauen lernen anders – Männer auch*. URL: [www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/venth00\\_02.doc](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/venth00_02.doc), S. 70–83 (Stand: 22.05.2006)
- Venth, A. (1998): *Gesundheit als kulturelle Produktion. Betrachtungen aus Sicht der Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 119–124
- Venth, A. (1999a): Von der Bedeutung der Gesundheitsförderung für Frauen: eine Entdeckungsgeschichte. In: Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.): *Rahmenplan Frauenbildung – Differenz und Gleichheit von Frauen*. 2. Aufl., Frankfurt a.M., S. 220–229
- Venth, A. (1999b): *Gender und Gesundheit*. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung „Frauenfragen?“*, H. III, S. 33–35
- Venth, A. (2000): *Programmatiken und Ziele*. In: Venth, A. u. a. (Hrsg.): *Frauen lernen anders – Männer auch. Beiträge einer Fachtagung*. URL: [www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/venth00\\_02.doc](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/venth00_02.doc), S. 40–47 (Stand 25.04.2005)
- Venth, A. (2001): *Differenz und Gleichheit als theoretische Prämisse von Frauenbildung*. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, S. 59–63
- Venth, A./Wohlfart, U. (2001): *Frauen, Männer und Gesundheit – Eine Qualifizierung des pädagogischen Personals zur Umsetzung der Genderperspektive in der Gesundheitsbildung*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Arbeitsgruppe „Geschlechterverhältnis“ (Hrsg.): *Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten*. Soest, S. 149–165
- Venth, A. (2002): *Männer managen den Haushalt, Frauen den Beruf. Gleichberechtigung als Qualitätsmerkmal in der Weiterbildung*. In: *Frankfurter Rundschau* v. 23. Februar
- Voigt, U. (2004): *Spielbein – Standbein, Bewegungsbildung an Volkshochschulen*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. IV „Erwachsenenbuilding“, S. 29–32
- West, C./Zimmermann, D. H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender & Society*, 2. Thousand Oaks, S. 125–151
- West, C./Zimmermann, D. H. (1991): *Doing Gender*. In: Lorber, J./Farrell, S. A. (Hrsg.): *The Social Construction of Gender*. Newbury Park
- Wobbe, Th./Lindemann, G. (Hrsg.) (1994): *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht*. Frankfurt a.M.
- ZFG – Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung/ZFS – Zentrum für feministische Studien (Hrsg.) (2002): *Körper und Geschlecht. Bremer – Oldenburger Vorlesungen zur Frauen- und Geschlechterforschung*. Opladen
- Zulehner, P. M. (Hrsg.) (2003): *MannsBilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung*. Ostfildern
- Zulehner, P. M./Volz, R. (1998): *Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht*. Ostfildern

## **Autorin**

---

**Dr. Angela Venth** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programmbereich „Lehren und Lernen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Lernforschung und Gender-Perspektiven der Erwachsenenbildung.



## Zukunftsfeld Weiterbildung

### Zukunftsfeld Weiterbildung

*Standortbestimmungen für  
Forschung, Praxis und  
Politik*

KLAUS MEISEL, CHRISTIANE  
SCHIERSMANN (HRSG.)

Bielefeld 2006, 278 Seiten, 26,90 €  
ISBN 3-7639-1933-3  
Best.-Nr. 81/0098

Die Weiterbildung ist seit Jahren einem umfassenden Strukturwandel unterworfen. Namhafte Autor/innen aus dem In- und Ausland ziehen in diesem Buch Bilanz und zeigen neue Perspektiven auf. Im Fokus stehen die Bereiche praktisches Handlungsfeld, Forschung und Politik der Weiterbildung.



Ihre Bestellmöglichkeiten: W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld  
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf**

