

**Schütze**, Yvonne: Generationenbeziehungen: Familie, Freunde und Bekannte. In: Krappmann, Lothar; Lepenies, Annette (Hrsg.): a.a.O. Frankfurt am Main 1997, S. 97-111

**Schwob**, Peter: Großeltern und Enkelkinder. Zur Familiendynamik der Generationsbeziehung. Heidelberg 1988

**Sticker**, Elisabeth: Beziehungen zwischen Großeltern und Enkeln. In: Zeitschrift für Gerontologie 20/1987, S. 269-274

**Sticker**, Elisabeth; Holdmann, Karin: Die Beziehung zwischen 13-14jährigen Mädchen und ihren Großmüttern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35. Jg. München/Basel 1988, S. 27-33

**Stosberg**, Manfred: Alter und Familie. Zur sozialen Integration älterer Menschen. Frankfurt am Main 1995

**Textor**, Martin R.; Heiß, Bernadette: Begegnungen mit älteren Menschen. In: Kindergarten heute 6/1996, S. 34-41

**Wilk**, Liselotte: Großeltern und Enkelkinder. In: Lüscher, Kurt; Schultheis, Franz (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „post-modernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993, S. 203-214

# Gendertraining im Studium der Sozialen Arbeit

*Gesine Spieß*

## Zusammenfassung

Der europäische Auftrag zum Gender Mainstreaming hat den Bedarf an Gendertrainings schlagartig geweckt. Denn er setzt bei Führungskräften eine Schlüsselqualifikation voraus, die nur rar vertreten ist: Genderkompetenz. Auf diesen Bildungsbedarf reagierten Institute und Bildungsträger. Im Folgenden werden die Konzepte, Ziele und Methoden von Gendertrainings skizziert. Der Überblick soll anhand eigener Erfahrungen mit diesem Arbeitsansatz im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Erfurt veranschaulicht werden. Die Absicht ist, den Diskurs zu konkretisieren, aber auch die im Gendertraining enthaltenen Widersprüche zu markieren.

## Abstract

The European task of gender mainstreaming has suddenly aroused the need for gender training as it requires people working in leading positions to have a key qualification which is hard to find: gender competence. This need of education has been addressed by institutions and education bodies. The following report outlines gender training concepts, goals and methods. This outline is to be illustrated by experiences gained from training projects carried out in the faculty of social welfare. The purpose is to clearly define the discourse and, at the same time, to point to the contradictions involved in gender training.<sup>1</sup>

## Schlüsselwörter

Sexualproportion - Training - Chancengleichheit - Definition - geschlechtsspezifische Faktoren - Typologie

## Einleitung

„Gender“ als Begriff wurde durch den europäischen Auftrag zum Gender Mainstreaming aus dem akademischen Diskurs in die politische Praxis überführt. Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union wurden 1999 damit verpflichtet, eine aktive Gleichstellung zu betreiben. Gender Mainstreaming als „(Um)Gestaltung des Geschlechterverhältnisses“ (Krell 2004, S. 78) setzt jedoch voraus, dass die Verantwortlichen den Begriff Gender kennen und fähig sind, eine Geschlechteranalyse zu erstellen sowie konkrete Gleichstellungsmaßnahmen zu entwickeln. Sie müssen genderkompetent sein. In der Regel sind Geschlechterverhältnisse für Führungskräfte jedoch „blinde Flecken“. Mit dem Auftrag wurde daher nicht nur ein großer Handlungs-, sondern auch ein beachtli-

cher Bildungsbedarf geschaffen. Nachfragende sind zum Beispiel Ministerien, Verwaltungen, Unternehmen, ja sogar die Bundeswehr. Auch Hochschulen müssen sich dem Auftrag stellen. Es verwundert daher nicht, dass der Markt für Gendertrainings boomt. Was wird nun unter Gendertraining verstanden?

### **Begriff, Methoden und Widersprüche**

Die meisten Begriffsbestimmungen von Genderkompetenz überschneiden sich. Übereinstimmend wird Gender als soziale Kategorie begriffen, die in der Interaktion zwischen Menschen hergestellt und ausgehandelt wird. Auch der Begriff Genderkompetenz wird ähnlich gefüllt. *Kaschuba* (2004, S.120) verbindet mit Genderkompetenz vor allem die Fähigkeiten, dass Menschen reflektieren, wie sie zur Frau oder zum Mann geworden sind, geschlechtersensibel kommunizieren können und dass sie über ein Grundlagenwissen aus der Geschlechterforschung verfügen. Genderkompetente Personen wenden diese Qualifikationen im persönlichen und beruflichen Umfeld an. *Winter* (2004, S. 285) unterscheidet zwischen individueller, interaktiver und sachinformativer Genderkompetenz. Individuelle Kompetenz ist das Wissen über die biographische Entwicklung als Frau oder als Mann. Die interaktive Kompetenz befähigt, die eigene geschlechterbezogene Kommunikation zu reflektieren und Genderempathie zu entwickeln. Und die sachinformative Kompetenz schließt das Wissen über die Verteilung von Macht und Ressourcen in der Gesellschaft sowie die Kompetenz ein, eine Genderanalyse zu erstellen, um die eigene Praxis auf Gender hin untersuchen zu können (*Blickhäuser* 2004, *Czollek* 2004, *Kaschuba* 2004).

Um das Ziel Genderkompetenz umzusetzen, werden Kommunikations-, Rollenspiele und nonverbale Übungen sowie Inputs zur Frauenbewegung, Geschlechterdemokratie, zum Gender Mainstreaming (*Blickhäuser* 2004) oder zur Ressourcenverteilung in der Welt (*Czollek* 2004) eingeplant. Ein Training dauert mindestens einen Tag, besser drei und mehr Tage. Über Zielsetzung und Vorgehen herrscht weitgehende Einigkeit. Strittig dagegen ist die Frage nach der Wirkung von Geschlechterparität in der Gruppe oder dem „biographischen Ansatz“. Der folgende kurze Problemabriss zeigt: Gendertrainings sind keineswegs widerspruchsfrei.

Viele Autorinnen und Autoren sehen den Vorteil der geschlechterparitätischen Gruppe darin, zwischen Geschlechter getrennter und Geschlechter übergreifender Arbeit trennen zu können (*Kaschuba* 2004, *Burbach* 2001, *Ewert; Dragestein* 2001). Eine Schwierigkeit gibt es jedoch: Wesentlich mehr Frauen als

Männer nutzen die Angebote. Deswegen sprechen sich unter anderem *Ewert* und *Dragestein* für einen Mindestanteil von Männern (ein Drittel) aus. Denn die Erfahrung lehrt, dass es bei den männlichen Gruppenmitgliedern angesichts der weiblichen Dominanz zu einer „kollektiven Schuldübernahme“ oder „übermäßigen Rechtfertigung“ kommen kann (*Ewert; Dragestein* 2001, S. 63). *Holzleithner* (2002, S. 26) problematisiert darüber hinaus, dass Teilnehmende Gendertrainings als vordergründig nur „frauenspezifisch“ verstünden und es dabei letztlich um den Verzicht der „patriarchalen Dividende“ gehe. Das Interesse bei Männern könne jedoch nur geweckt werden, wenn bereits im Vorfeld klar sei, dass es sich in dem Training um allgemeine gesellschaftliche Inhalte handele.

Auch das Leitungspaar (Tandem) soll zweigeschlechtlich sein. *Kaschuba* (2004, S. 125) und *Blickhäuser* (2004, S. 169) sehen darin ein Mittel, unterschiedliche Verhaltensmuster der Geschlechter bewusst zu machen. Anders *Czollek* (2004, S.109): Sie befürchtet, dass unter anderem durch die Körperhaltungen, Kleidung und Gestik der Leitenden sowie durch die Verteilung von Redezeit eher Stereotypen (re)produziert werden. Das *Autorenkollektiv Pat-Ex* (2004, S. 73) problematisiert die „heimliche“ oder „offensichtliche Arbeitsteilung“ nach Geschlechtern in einem Tandem. Auf die persönliche Beziehung des Leitungspaares und die darin möglicherweise enthaltene erotische Spannung macht *Morell* (2004, S. 101) aufmerksam. Die Frage sei, wie sich dies auf die Gruppe auswirke.

Ebenfalls in der Diskussion ist der „biographische Ansatz“, der von den Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgeht. Als Vorteil sieht das *Autorenkollektiv* (2004, S. 74), dass die persönliche Betroffenheit die Wirkung von Geschlechterverhältnissen erfahrbar mache. Gleichzeitig sei zu befürchten, dass mit dem häufig anzutreffenden biologistischen Vorverständnis der Teilnehmenden gerade dieser Ansatz weniger für Geschlechterverhältnisse sensibilisiere als vielmehr die biologischen Vorstellungen über Männer/Jungen und Frauen/Mädchen (re)produziere (*ebd.*, S. 71). Diese Gefahr sehen auch *Berninghausen* (2004, S. 93) und *Bauer* (2002, S. 47). Frauen sähen Männer meist als einheitliche Gruppe, ohne die „enorme Variationsbreite“ innerhalb der Genusgruppe zu berücksichtigen.

Für mich liegt ein zentrales Problem eines Gendertrainings darin, dass sich die Teilnehmenden einerseits „geschlechterblind“ zeigen, und andererseits – wie ausgeführt – nur stereotype Geschlechterunter-

scheidungen sehen. Damit entsteht eine Zwickmühle: Im Training muss die so genannte Genderbrille aufgesetzt werden. Denn die Blindheit lässt Phänomene als geschlechtsneutral erscheinen, die in Wirklichkeit an ein Geschlecht gebunden sind. Andererseits muss angeleitet werden, diese Brille abzusetzen, denn vieles wird einseitig geschlechtsspezifisch (das heißt frauenspezifisch) wahrgenommen, was in Wahrheit gesellschaftsspezifisch ist (zum Beispiel häusliche Gewalt). Methodisch entsteht hier ein „Differenzdilemma“ (Minow 1990): Wenn die Unterschiede zwischen den Geschlechtern negiert werden, sind die sich daraus ableitenden Handlungen zwar neutral, sie werden aber den verschiedenen Gruppen nicht gerecht. Wird dagegen die Differenz benannt, wird das Stigma des Anders-Seins verstärkt. Um dem entgegenzuwirken, will Holzleithner (2002, S. 41) den Gender differenzierenden und historisch vergleichenden Blick schulen. Beide Sichtweisen sollen die Pauschalisierungen über „die Frauen“ oder „die Männer“ aufbrechen und den Wandel der Geschlechter-Ordnung(en) sichtbar machen. Zugleich soll problembezogen analysiert werden. Dann werde deutlich, dass Frauen auch „Männerprobleme“ haben können und umgekehrt.

### Qualitätskriterien

Angesichts der beschriebenen didaktischen Herausforderungen ist die Qualitätsbestimmung eines Gendertrainings schwierig. Woran misst sich die Güte? Für Kaschuba (2004, S. 121) ist ein Gendertraining dann gut, wenn die Teilnehmenden einen fachlichen Nutzen hatten, wenn Reflexionsprozesse initiiert wurden, für Geschlechtszuschreibungen sensibilisiert, an Erfahrungen und Kompetenz der Teilnehmenden angeknüpft und eine einfühlbare Atmosphäre entwickelt wurde. Eine gute Leitung zeichne sich durch Empathie, Gelassenheit, Geduld, Humor und geschlechtsbezogene Selbstreflexivität, aber auch durch methodisch-didaktische und gruppendynamische Kompetenz aus.

Die Autorin schlägt folgendes Prüfraster für die Qualitätsbestimmung vor:

- ▲ Wurden Ziele formuliert?
- ▲ Wurde die alltägliche Handlungsfähigkeit gestärkt?
- ▲ Wurde für die Mehrdimensionalität der Kategorie „Geschlecht“ sensibilisiert?
- ▲ Wurde an den Erfahrungen der Teilnehmenden angeknüpft?
- ▲ Wurden Frauenbewegung und Gender Mainstreaming thematisiert?
- ▲ Ziele das Training auf gesellschaftliche Veränderungen?

Das Raster ist aus meiner Sicht nützlich, blendet aber Widersprüche eines Trainings aus, die bewusst gemacht werden müssten. Denn die Erfahrungen in einem Gendertraining sind widersprüchlich.

### Gendertraining in der Praxis

Für die Darstellung wähle ich drei exemplarische Einheiten mit Studentinnen und Studenten des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Erfurt aus. Zurückgegriffen wird hierbei auf das Protokollmaterial, welches im Wintersemester 2002/03, im Sommersemester 2003 und im Wintersemester 2003/2004 gefertigt wurde. Die Trainings im Tandem (jeweils in den Wintersemestern) sind von meinem Kollegen Hermann Bullinger und mir durchgeführt worden.

Der Konvent der Fachhochschule hat Genderkompetenz zur hochschuldidaktischen Schlüsselqualifikation erklärt (Konventsprotokoll vom 17.11.2004). Insofern gibt es eine interessante Zeitgleichheit zwischen dem Bildungsbedarf von Lehrenden und Lernenden. Für den Fachbereich Sozialwesen ist jedoch weder der Auftrag neu, Gender in Lehre und Didaktik zu verfolgen, noch das Ziel Genderkompetenz (Spieß; Rentmeister 2003). Neu ist, dass Gendertrainings explizit im Lehrangebot erscheinen.

### Ziele und Gruppenzusammensetzung

Auch unsere Ziele sind fachlicher Nutzen, Sensibilisierung für Geschlechtszuschreibungen sowie Bewusstmachen von Geschlechterunterscheidungen.<sup>2</sup> Die Studierenden sollen die sozialen Konstruktionen „weiblich“ und „männlich“ verstehen und lernen, was geschlechtergerecht bedeutet. Die Geschlechterparität wird auch von uns angestrebt, sie ist für mich jedoch nicht zwingend. Die Gruppenstärke soll 16 Studierende nicht überschreiten. Bei dem von mir allein durchgeführten Training ergab sich eine paritätische Zusammensetzung von selbst. Ein anderes Mal war das Interesse so groß, dass wir unter den Studentinnen losen mussten, um die Geschlechterparität herzustellen. Die Studenten waren in der Minderheit und wurden daher bevorzugt. Ein anderes Mal bestand trotz Werbung die Gruppe zu zwei Dritteln aus Frauen.

Uns ist klar, dass bereits die Gruppenbildung widersprüchlich ist. Die Bevorzugung von männlichen Studierenden beinhaltet eine Fokussierung auf das (biologische) Geschlecht und verstärkt damit die Polarisierung, die es doch gerade aufzulösen gilt. Das ist paradox. Für dieses Vorgehen spricht andererseits, dass die Studenten in einem „Frauenstudium“ ohnehin Probleme haben, ihre Position zu finden (Bullin-

ger 2003, S. 82). Umso wichtiger ist es, wenn sie sich im Geschlechterdiskurs von einem Trainer angesprochen fühlen können. Aber vor allem sehen wir den methodischen Vorteil, zwischen gleich- oder gegengeschlechtlich besetzten Gruppen und Paaren wechseln zu können.

Die Tandemlösung ist für mich didaktisch nicht zwingend, sie hat aber ebenfalls eindeutige Vorteile wie Arbeitsteilung, gegenseitige Anregung, die Möglichkeit zur kollegialen Rückmeldung. Die Gefahr eines „heimlichen Lehrplans“ durch geschlechterstereotype Arbeitsteilung und Verhaltensweisen sehe ich nicht, denn ich gehe davon aus, dass wir als Personen und durch die Art unserer Interaktion eher zur Auflösung als zur Verstärkung von Geschlechtertypisierung und -hierarchisierung anregen. Außerdem achten wir darauf, dass Impulse und pädagogische Interventionen ausgewogen verteilt sind. Ein wichtiger Unterschied zu den außerakademisch angebotenen Trainings liegt darin, dass Studierende einen Leistungsnachweis (Referat) erwerben und dadurch unter Leistungsdruck geraten können, der vermutlich auch die Gruppe beeinflusst. Die von uns angebotenen Trainings sind in Phasen eingeteilt und dauern von Donnerstag bis Samstag.

### Verlauf eines Trainings

Nach einer Meditation beginnt die Eingangsphase, in der die Studierenden aufgefordert werden, ihre augenblickliche Situation anhand von Bildkarten zu beschreiben. In der Sondierungsphase werden ihre Erwartungen und Befürchtungen auf verschiedenfarbige Karten geschrieben. Abschließend stellen wir Verlauf und Ziele vor. Im Hauptteil referieren die Studierenden zu Themen wie Gender Mainstreaming, Frauen-, Männerforschung, Sozialisation oder Geschlechterungleichheit. Die dazu nötigen Fakten werden dem Fischer Frauen-Atlas 1998 (Hrsg. Saeger) entnommen.

Die anschließenden praktischen Übungen bestehen aus Rollenspielen, die paarweise, entweder gleich- oder zweigeschlechtlich durchgeführt werden. Die anschließenden Diskussionen zu den Geschlechterunterscheidungen in der Lehre und ihre Ergebnisse werden später zur Kriterienbildung für eine geschlechtergerechte Lehre genutzt. Zum Abschluss werden die Erfahrungen der Gruppenmitglieder mit den anfangs formulierten Erwartungen und Befürchtungen sowie unserer Planung verglichen. Ich beschreibe nun die einzelner Trainingseinheiten und beginne mit einem Referat, welches zu Gender Mainstreaming gehalten wurde, um dann zu den anderen Aufgabenstellungen zu kommen.

Im Referat zum Gender Mainstreaming wird die Hochschule mit Hilfe einer Statistik der Frauenbeauftragten kritisch unter die Lupe genommen. Damit wird das unausgewogene Geschlechterverhältnis im Lehrkörper (überwiegend männlich) und die einseitige Verteilung der Studierenden in den meisten Fachbereichen (Sozialwesen überwiegend Frauen, Bauingenieurwesen überwiegend Männer) sichtbar gemacht. Die Gruppe erweitert die *Genderanalyse*, indem sie die Geschlechterunterscheidungen in der Lehre herausarbeitet, welche sie im Studium beobachtet. Ich zitiere aus den Protokollen: Die männlichen Professoren geben „oft fragwürdige Kommentare zum Thema Gender“, zeigen aber „eine höhere Diskussionsbereitschaft“ und lassen „mit Vorliebe Zahlen sprechen“. Ihr „Zynismus“ ist bei den Professorinnen „weniger verbreitet“. Die Lehrenden behandeln ungleich: „Man wird als Frau schnell befreit, wenn man ein Kind hat, es gibt aber noch andere Lebensumstände“. „In den Seminaren zur Kinder- und Jugendarbeit muss man sich als Mann rechtfertigen, bei Frauen wird dasselbe Argument hingegenommen.“ Eine Erkenntnis ist: „Das Ungleichgewicht der Geschlechter im Lehrkörper wirkt als heimlicher Lehrplan“. Auch Studierende verhalten sich rollenkonform: „In der Lehre gibt es eine stereotype Aufteilung: in den politischen Seminaren sitzen viele Männer, in den Seminaren zu Familie und Recht sitzen oft ausschließlich Frauen“.

Das Erkenntnis bildet die Grundlage für die nächste Aufgabe. In geschlechtshomogenen Gruppen werden Kriterien für eine geschlechtergerechte Lehre entwickelt (Transfer). Im Plenum wird Folgendes gefordert:

- ▲ „Geschlechterparität unter den Lehrenden“;
- ▲ „interdisziplinäre Kooperation“ und „Doppelmoderation“;
- ▲ „geschlechterdifferenzierende Sprache“;
- ▲ Einführung von „Identifikationsfiguren für Männer“ und „in Männerseminaren auch Frauenthemen behandeln“;
- ▲ „beim Praxisbezug immer die unterschiedliche Wirkung auf die Geschlechter“ einbeziehen;
- ▲ „Gendertraining für Professoren und Professorinnen als interdisziplinäres Muss und für Studierende ab erstem Semester“;
- ▲ „Einstellungstest zur Gendermotivation der Lehrenden“;
- ▲ die „Erhöhung des Männeranteils im Fachbereich Sozialwesen durch Quote“;
- ▲ „Werbung der Fachbereiche, um die einseitige Geschlechterrepräsentanz“ zu verändern, zum Beispiel an Männer gerichtete Werbung „Werden Sie Sozialwesen!“

In der Diskussion wird deutlich: Während sich die Studentinnen in die männlichen Studenten im „Frauenstudium“ einfühlten, interessierten sich die Männer nicht für die Situation der Studentinnen. Das stellen sie selbstkritisch fest: „Wir haben uns keine Gedanken darüber gemacht, wie eine gerechte Lehre für Frauen aussehen könnte.“ Insgesamt bilden die Vorschläge zur geschlechtergerechten Lehre ein umfassendes hochschuldidaktisches Repertoire und spiegeln präzise Beobachtung und ein kritisches Veränderungspotenzial wider.<sup>3</sup>

In der folgenden Übung setzen sich die Studierenden paarweise mit dem Frauen- beziehungsweise Männerbild auseinander, welches durch die Mutter oder durch den Vater vermittelt wurde. Gefragt wurde nach den Ansichten über das andere Geschlecht, die in der Erziehung transportiert wurden, und danach, ob es Merkmale und Eigenschaften gäbe, die als Mann oder Frau erstrebenswert seien und welche nicht. Ich zitiere aus den Antworten nur die, welche die Geschlechteridentität ansprechen: „Eigenschaften sind für mich nicht geschlechtsspezifisch. Ich stelle mir eher die Frage: Wie fühle ich mich als Mensch“, „Ich sehe mein Gegenüber nicht als Geschlecht, sondern als Mensch“, „Männer und Frauen sehe ich nicht als Geschlecht, sondern als Personen“, „Was ist schon typisch weiblich? Ich muss erst einmal die Grundsatfrage für mich klären, wer ich bin“. Die Antworten lassen sich unterschiedlich interpretieren: Ist die Betonung auf den Menschen ein Zeichen für Geschlechterblindheit? Oder spiegelt sie das Bedürfnis, das bipolare System der Zweigeschlechtlichkeit (welches in der Fragestellung liegt) aufzubrechen? Unabhängig von der Antwort spiegeln sich in den Beiträgen wichtige Suchbewegungen, in denen die Mehrdimensionalität von Gender kenntlich wird. Die folgende Aufgabe soll in dieselbe Richtung gehen.

Die Aufgabe zur Selbst- und Fremdwahrnehmung – in geschlechtergetrennten Gruppen – hat das Ziel, die eigene (meist unbewusste) Sicht auf das andere Geschlecht bewusst zu machen, um diese Sicht möglicherweise zu korrigieren. Der Frauengruppe wird die Frage gestellt: „Was ist schön daran, ein Mann zu sein?“, die Männergruppe soll auf die Frage antworten: „Was ist schön daran, eine Frau zu sein?“ Die Einschätzungen werden im Plenum von der anderen Gruppe kontrolliert und mit Symbolen bewertet: Die Blume bedeutet Zustimmung, ein schwarzer Punkt symbolisiert Zweifel und ein Fragezeichen falsch. Ich zitiere nun die vermeintlichen Geschlechtervorteile, wobei die Bewertung der jeweiligen Kontrollgruppe in Klammern erscheint. Die Studentinnen finden im Mann-Sein viele Vorteile:

- ▲ finanzielle Besserstellung und ein Mehr an Macht und Prestige (zugestimmt),
- ▲ mit weniger Aufwand höhere Ziele erreichen zu können (zugestimmt und fraglich),
- ▲ männliche Aufmüpfigkeit ist akzeptiert und erwünscht (zugestimmt und fraglich),
- ▲ nicht zur Reproduktion der Arbeitskraft der Frau beitragen zu müssen und keinen Haushalt zu führen (falsch),
- ▲ keiner sexuellen Ausbeutung (Sexhandel, Prostitution) ausgeliefert zu sein und weniger die Opfer als vielmehr die Beschützerrolle einzunehmen (falsch),
- ▲ ein Macho sein zu können, Sex en masse zu haben (falsch) und nicht als „Schlampe“ definiert zu werden, viele Frauen abschleppen zu können und dafür Anerkennung zu bekommen (zugestimmt),
- ▲ Emotionen besser kontrollieren zu können und im richtigen Moment rational zu sein, Stärke und Kraft (zugestimmt),
- ▲ keine Menstruationsbeschwerden haben, im Stehen „pinkeln“ (zugestimmt).

Die Studenten finden im Frau-Sein folgende Vorteile:

- ▲ ein Kind bekommen und eine engere Beziehung zum Kind haben zu können (fraglich, zugestimmt),
- ▲ Quotenregelung, Wehrdienstfreiheit und Bekleidungsfreiheit (zugestimmt),
- ▲ Schwächen und Emotionen haben und zeigen zu können sowie eher intim sein zu können (zugestimmt),
- ▲ keinen Umwerbungsknigge zu brauchen (fraglich),
- ▲ einen Orgasmus vortäuschen zu können (fraglich),
- ▲ Frauen mit gleichgeschlechtlichen Beziehungen sind besser akzeptiert (fraglich, zugestimmt),
- ▲ zu Multi-Tasking fähig (zugestimmt),
- ▲ „nicht täglich rasieren müssen“ (falsch).

Diese Antworten laden ein, ausführlicher kommentiert zu werden: Einerseits sprechen viele der Zuschreibungen für ein bipolares Rollenverständnis (Beschützer- und Eroberungsrolle versus Mutterrolle). Der Blick auf den Körper des anderen ist ebenfalls sehr traditionell (männliche Stärke, weibliche Emotionalität, Reproduktionsfähigkeit, Menstruation). Andererseits werden im Kontrollgang tradierte Geschlechterannahmen berichtigt. So sehen die Studenten „Kinderkriegen“ als Privileg, die Studentinnen dagegen verweisen auf die Geburtsschmerzen. Während die Frauen das Macho-Sein (unter den negativen Folgen sie vermutlich zu leiden haben) vorteilhaft finden, sehen die vermeintlichen Nutznießer darin keinerlei Vorteil. Bei dem angesprochenen Vorteil, dass Frauen einen Orgasmus vortäuschen könnten, fragt sich, ob sich hier der Wunsch spiegelt, dass

auch Männer gerne Potenzstörungen verschleiern würden, oder ob sich hier vielmehr ein allgemeiner Potenzdruck zeigt? Die Studenten sehen Vorteile darin, dass bei Frauen Schwäche erlaubt sei, dass sie „intim“ sein dürften, keinen Kleiderzwang hätten, keiner „Umwerbungsnorm“ unterworfen und die gleichgeschlechtlichen Beziehungen von Frauen akzeptierter seien als die von Männern. Solche Äußerungen verraten sowohl Normenkritik und Distanz sowie eine gewisse soziale Sehnsucht. Ebenso verraten die angesprochenen Themen wie Gewalt im Geschlechterverhältnis, die ungerechte Verteilung von Macht-, Prestige- und Finanzressourcen ein kritisches Geschlechterbewusstsein. Ich bewerte den Fragebogen insgesamt als ein gutes Instrument, Vorverständnisse und Vorurteile bewusst zu machen, sie zu korrigieren und zu dekonstruieren. Die unmittelbare Überprüfung erweist sich als didaktisches „Pfund“. Durch sie erscheint die Genusgruppe nicht als „homogene Großgruppe“. Das Ziel, viele Differenzen innerhalb einer Gruppe zu erkennen, wird hier partiell erreicht. Die Vielfalt zeigt sich in den kontroversen Ansichten, und gängige Geschlechterannahmen lassen sich nicht mehr aufrecht erhalten.

Das Rollenspiel „Apfelübung“ ist dem Trainingsbuch von Gitta Mühlen-Achs (1998) entnommen. Ziel ist auch hier, unbewusste Geschlechterinszenierungen deutlich zu machen. Das szenische Spiel wird im ersten Durchgang von einem gegengeschlechtlichen und im zweiten von einem gleichgeschlechtlichen Paar durchgeführt. Folgende Regel gilt: Eine oder einer besitzt einen Apfel, die oder der „Besitzlose“ will den Apfel haben. Drei Strategien stehen zur Verfügung, um das Ziel zu erreichen:

▲ In der Unterwerfungsstrategie kann gebeten oder gefleht werden, damit wird die besitzende Person mächtig gemacht. Gewinnt die oder der Flehende den Apfel, geht das auf Kosten des Status der mächtigen Person.

▲ In der Dominanzstrategie wird gefordert, gedroht oder erpresst. Beim Kampf um die überlegene Position kann sich die oder der andere wehren, doch das Klima ist vergiftet.

▲ In der Tauschstrategie wird zwischen Gleichwertigen verhandelt. Die Art der Verhandlungsführung entscheidet über den Erfolg.

Nach einem Spieldurchgang, in dem die Strategien angewendet werden, tauscht das Paar die Rollen.

*Erfahrungen der Frauenpaare:* Bei der Unterwerfungsstrategie berichten einige vom schnellen Erfolg trotz unangenehmer Gefühle. Unterwerfung sei besonders *gegenüber Frauen* schwierig. Eine betont:

„Ich bitte normal um Sachen, aber unterwerfe mich doch nicht!“ Hingewiesen wird darauf, dass eine große Frau schwerlich „unterwürfig“ sein könne, die drohende Haltung sei da besser. Die Dominanzstrategie ist für die eine „lustig“, für die andere zu „heftig und ungerechtfertigt“ und für die Dritte ist sie nicht anwendbar, denn sie fände keine Worte. „Ich konnte ihr gegenüber nicht dominant sein, eher freundschaftlich“. Zur grundsätzlichen Frage: „Warum stellt sich da jemand über mich?“ lautet die Antwort: „Dazu gibt es keinen Grund“. Die Dominanzstrategie wird als nicht funktional beschrieben: „... wir haben uns gegenseitig hochgeschaukelt, und keine wollte klein begeben, das wäre irgendwann eskaliert“. Die Dominanz unter Frauen sei problematisch, zwischen Frauen herrsche eher „Gleichwertigkeit“. Bevorzugt wird die Tauschstrategie: „Das ist ein Weg durch die Mitte, das entspricht eher meinem Wesen, Kompromisse zu schließen. Da nehme ich anderen nichts weg.“

*Erfahrungen der Männerpaare:* Die Dominanz unter Männern sei „gut“, wobei Erpressen erfolgreicher sei als „Beleidigen und Bösewerden“, das könne man nicht ernst nehmen. „Angriff, sich wehren, das gehört für einen Mann dazu.“ Männerstreit sei normal, Männer „kloppen sich und gehen danach zusammen einen trinken. Aber wenn Frauen hassen, dann hassen sie richtig“. Die Unterwerfungsstrategie wird als „zwischen Männern ungewöhnlich“ und unangenehm beschrieben und die Tauschstrategie kontrovers beurteilt. Der eine findet es schwer, zu überzeugen, der andere bevorzugt den Konsens: „Da habe ich mich auf einer Ebene mit ihm gefühlt.“

*Erfahrungen der zweigeschlechtlichen Paare:* „Bei uns war die Verteilung klischeehaft. „Sie war bei der Unterwerfung erfolgreich und ich bei der Dominanz. Ich hatte bei der Unterwerfung klare Grenzen. Ich hatte mit der Dominanzstrategie angefangen, habe dann zum Tausch gewechselt, und die Unterwürfigkeit ist dann auch in Verhandlung übergegangen“. „Bei uns wurde die typische Verteilung spontan vollzogen, der Erfolg ist eher vorauszusehen. Der Tausch war erfolgreich. Meine Unterwürfigkeit hat mich mehr berührt als ihre. Ihr Zappeln hat mir Spaß gemacht.“ Ein Student: „Beim Mann steckt die Dominanz so drin, dass er das starke Geschlecht ist und das Weib schwach ist.“ Dagegen sei die männliche Unterwerfung gegenüber einer Frau problematisch: „Sich selbst klein machen, und das noch gegenüber Frauen!“ In der Plenumsdiskussion bewerten die Männer die Dominanzstrategie gegenüber einer Frau als „normal“ und begründen das kulturell und essenzialistisch. Die Erfahrungen der Studentinnen, gegenüber

einem Mann dominant zu sein, sind unterschiedlich. Eine hat ihren Partner „gut erpressen“ können, gegenüber ihrer Partnerin hat sie dagegen eher Strategien wie „Gezicke und schlechte Sachen über jemanden erzählen“ angewendet. Eine andere wollte bei der Partnerin nichts „erzwingen“, bei einem Mann dagegen war das leicht. Eine Dritte sagte: „Ich mag nicht dominant sein, egal ob bei Mann oder Frau.“ Die Studentinnen differenzieren auch bei der Unterwerfung gegenüber einem Mann: diese könne „trotz ungueter Gefühle“ auch „Mittel zum Zweck“ sein, ebenso wie das Umschmeicheln und Verführen. Umgekehrt wirke der ritualisierte Kniefall des Mannes mit dem Blumenstrauß sofort.

Die studentischen Äußerungen laden zu vielen Interpretationen ein. Ich beschränke mich auf das mir Augenfällige. Offensichtlich spiegelt sich in der Bewertung der Studenten zur männlichen Dominanz die gesellschaftliche Vorgabe, dass ein Mann sich durchsetzen und sich wehren können muss, keinesfalls Opfer sein darf. Die kontroversen Einstellungen der Studentinnen zur Dominanz dagegen zeigen, dass die Koppelung Frau-Dominanz historisch weit weniger festgezurr ist. Ich beurteile die Apfel-Übung insgesamt als produktiv. Der Wechsel zwischen der gegen- beziehungsweise gleichgeschlechtlichen Spielbesetzung ermöglicht unterschiedliche Erfahrungen mit derselben Strategie. Damit wird die Wirksamkeit von Gender bewusst und das biologistische Vorverständnis fragwürdig. Ein Zwischenfazit ist:

- ▲ Die gegengeschlechtliche Paarkonstellation ruft leichter stereotype Handlungen ab, der traditionelle „Code“ zwischen Frau und Mann setzt spontan ein.
- ▲ Die Dekonstruktion von Gender gelingt eher im gleichgeschlechtlichen Paar.

In der *Abschlussphase* werden Anfangsfragen nach Befürchtungen und Erwartungen als Mittel der Evaluation genutzt. Die studentischen Erwartungen deckten sich zum großen Teil mit unseren Zielen, die Befürchtungen trafen dagegen nicht ein. Die meisten Bewertungen sind positiv, manche aber auch kritisch. Erwartet wurden Informationen, Hintergrundwissen, Erkenntnisse, Reflexion über die eigene Rolle, Bewusstmachung, Männerforschung, Abbau von Klischees, Informationen über Rollenkonstruktionen, Gender Mainstreaming in der Praxis, Übungen für die praktische Arbeit. Befürchtet wurden Blamage, Schuldzuweisungen, Einseitigkeit, peinliche Situationen, verletzende Diskussionen, Streitigkeiten, Geschlechterkampf, Frauenpropaganda. Solche Befürchtungen spiegeln das soziale Risiko, welches Studentinnen und Studenten bei einem Gendertraining eingehen.

Kritisiert wird wenig: „Manche Impulse hängen noch in der Luft, Weiterführung und Vertiefung haben gefehlt, Übungen sollten genauer erklärt werden, wie so wir das machen.“ Für die einen gibt es zu viele Informationen, für andere waren die Inhalte oft schon bekannt. Gelobt wird viel, speziell die Didaktik: „der Wechsel von Information und Übung, die Unterhaltbarkeit, die guten Erfahrungen in der geschlechtshomogenen Gruppe und dann ... in der gemischtgeschlechtlichen Gruppe“. Gelernt worden sei zu hinterfragen, wahrzunehmen, zu erkennen, was die andere Seite denkt, nachzuempfinden, wie die weibliche Psyche ist, auf Signale zu achten, falsche Bilder abzulegen. Insgesamt sei es zu einer Blickerweiterung gekommen, und der kritische Blick sei geschärft worden. Es habe eine Geschlechtersensibilisierung und ein „Abbau von Vorurteilen“ stattgefunden. Das Training habe „neue Impulse“ vermittelt „die weitere Suche nach Chancengleichheit sei angeregt“ und „das Thema wird noch weiter beschäftigen“. Sehr weit greifen Äußerungen wie „Ich habe ein neues Gesellschaftsverständnis bekommen“, „Mein Menschenbild hat sich verändert“.

Wenngleich ich diese euphorische Einschätzung nicht teile, komme ich nicht zuletzt auf der Grundlage der Qualitätskriterien von *Kaschuba* auch zu einer positiven Einschätzung: Für die Mehrdimensionalität der Kategorie Geschlecht wurde sensibilisiert, die Erfahrungen der Teilnehmenden wurden einbezogen, relevante Wissensanteile vermittelt sowie der genderdifferenzierende Blick geschärft. Durch die sofortige Überprüfung von Stereotypen wurden Polarisierungen brüchig. Es wurde die Einsicht vorbereitet, dass Gender zwar da ist, aber auch gemacht beziehungsweise reproduziert wird, also auch veränderbar ist. Viele Kommentare spiegeln die gedankliche „De-konstruktion“.

Erreicht wurde aus meiner Sicht, dass die „Institution“ Gender mit einigen Geschlechterarrangements bewusster wurde. Angesichts des damit verbundenen Differenzdilemmas stimme ich *Lorber* (2002, S. 52) zu: „Das erste und oberste Paradox von gender ist, dass die Institution, ehe sie abgebaut werden kann, erst einmal ganz sichtbar gemacht werden muss“. Auch unsere didaktische Devise ist, dass nur das verändert werden kann, was bewusst ist, wobei die methodisch-didaktischen Widersprüche eines Gendertrainings bestehen bleiben:

- ▲ Die Gratwanderung ist, dass die gesellschaftlichen Unterscheidungen zwischen „männlich“ und „weiblich“ aufgedeckt und zugleich bipolare Wahrnehmungsmuster zerstört werden müssen.
- ▲ Die Genusgruppen dürfen nicht als homogene

„Großformationen“, im Sinne „die Frauen“ und „die Männer“ behandelt, sondern die vielen Unterschiede innerhalb einer Genusgruppe müssen sichtbar werden. Trotzdem muss die gesellschaftliche Sicht auf die bipolare Geschlechterordnung klar sein.

Ein Gendertraining muss Paradoxien deutlich machen, produziert diese aber auch selbst. Doch erweist sich diese Gefahr in der Praxis als nicht so groß wie befürchtet. Salopp ausgedrückt: Die Praxis ist besser als die Theorie. Meine Bewertung ist daher insgesamt optimistisch. Gendertraining will die hierarchische Ordnung zwischen den Geschlechtern verändern. Das ist gerade für einen Beruf mit emanzipatorischer Tradition, der zudem mit sehr unterschiedlichen Menschen und Geschlechterarrangement arbeitet, von zentraler Bedeutung. Die bipolare Geschlechterordnung ist zwar ein konstitutiver Bestandteil von Gesellschaft und zugleich die Voraussetzung unseres Denkens und Handelns. Aber diese Ordnung ist nicht starr, sie kann im Diskurs und in Handlungen reproduziert oder verändert werden. Ein Studium der Sozialen Arbeit soll zur Veränderung anleiten. Die Korrektur von hinfällig gewordenen Geschlechterordnungen ist angesichts der immer differenzierteren sozialen Anforderungen dringend erforderlich. Bewusstmachung, Irritation und Veränderung können das starre Geschlechtergebäude in eine flexible Baustelle verändern. Hier können und sollen sich gerade sozial Arbeitende aktiv und genderkompetent einbringen.

### Anmerkungen

- 1 Übersetzung durch Frau Belinda Dolega-Pappé, Berlin
- 2 Ich werde in Anlehnung an Krell von „Geschlechterunterscheidung“ anstatt von „Geschlechterunterschied“ sprechen, um das Aktive des Herstellungsvorgangs von Gender zu verdeutlichen.
- 3 Diese Anregungen wurden der Frauenbeauftragten, dem Dekan des Fachbereichs und dem Rektor zugesendet. Sie trugen mit dazu bei, dass der Konvent Genderkompetenz als eine der Schlüsselqualifikationen in die Lehre einbezog.

### Literatur

- Autorenkollektiv Pat-Ex:** Die Ressource der geschlechtlichen Identität. In: Netzwerk Gender Training (Hrsg.): a.a.O. 2004, S. 71-88
- Bauer, Ingrid:** Frauengeschichte, Männergeschichte, Geschlechtergeschichte. Geschlechtersensible Geschichtswissenschaft. In: Bauer, Ingrid; Neissl, Julia (Hrsg.): Gender Studies. Denkachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung. Innsbruck 2002, S. 35-52
- Berninghausen, Jutta:** Gender Training zur interkulturellen Kompetenz – Überlegungen zu Gender Training, interkultureller Kommunikation und Managing Diversity. In: Netzwerk Gender Training (Hrsg.): a.a.O. 2004, S. 89-104
- Blickhäuser, Angelika:** Gender Training der Heinrich-Böll-Stiftung – ein Instrument zum Erwerb von Gender-Kompetenz. In: Netzwerk Gender Training (Hrsg.): a.a.O. 2004, S. 159-173

- Burbach, Christiane; Schlottau, H. (Hrsg.):** Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen 2001
- Bullinger, Hermann:** Zur Thematisierung von Männlichkeit im Studium Sozialer Arbeit. In: Spieß, Gesine; Rentmeister Cillie (Hrsg.): Gender in Lehre und Didaktik. Frankfurt am Main 2003, S. 81-86
- Czollek, Leah Carola:** Differenzen und Pluralismus in Gender Trainings. In: Netzwerk Gender Training (Hrsg.): a.a.O. 2004, S. 105-116
- Ewert, Christel; Dragestein, Bernd:** Gender-Training: Position beziehen – Begegnungen erleben. In: Burbach, Christiane; Schlottau, Heike (Hrsg.): a.a.O. 2001, S. 62-66
- Holzleithner, Elisabeth:** Von der Gleichheit aller Bürger zum Gender Mainstreaming – ein Paradigmenwechsel. In: Bauer, Ingrid; Neissl, J. (Hrsg.): a.a.O. 2002, S. 17-33
- Kaschuba, Gerrit; Löchele, C.:** Gender Training. Ein Ansatz zur Qualifizierung. In: Geschlechter – Perspektiven – Wechsel. Impulse zur Bildungsdiskussion; Dokumentation Gender Fachkongress Stuttgart 12. Juni 2002, S. 46-51
- Kaschuba, Gerrit:** Gender Training: Feministische Erbschaft mit Verantwortung? In: Netzwerk Gender Training (Hrsg.): a.a.O. 2004, S. 57-70
- Krell, Gertaude (Hrsg.):** Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden 2004, S. 75-92
- Knapp, Gudrun Axeli:** Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, Gertaude (Hrsg.): a.a.O. 2004, S. 151-159
- Lorber, Judith:** Gender-Paradoxien. Opladen 1999
- Minow, Martha:** Adjudicating Differences: Conflict Among Feminist Lawyers. In: Hirsch, Marianne; Fox Keller, Evelyn (Hrsg.): Conflicts in Feminismus. New York 1990, S. 149-163. Zitiert nach Gudrun Axeli Knapp, Macht und Geschlecht. Neuere Entwicklungen in der feministischen Macht- und Herrschaftsdiskussion. Freiburg im Breisgau 1992
- Morell, Saskia:** Das Thema Heterosexualität im Gender Training. Eine queere Sicht auf die Praxis von Gender Trainings. In: Netzwerk Gender Training (Hrsg.): a.a.O. 2004, S. 105-116
- Mühlen Achs, Gitta:** Geschlecht bewusst gemacht. Körper-sprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München 1998
- Netzwerk Gender Training (Hrsg.):** Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training. Königstein/Taunus 2004
- Seager, Joni (Hrsg.):** Fischer Frauen-Atlas. Frankfurt am Main 1998
- Spieß, Gesine:** Das Wagnis, Gender Studien zu lehren. In: Spieß, Gesine; Rentmeister, Cillie (Hrsg.): a.a.O. 2003, S. 25-40
- Spieß, Gesine; Rentmeister, Cillie (Hrsg.):** Gender in Lehre und Didaktik. Frankfurt am Main 2003
- Winter, Reinhard:** Muss Gender trainiert werden? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 3/2004, S. 283-296