

REPORT 34

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
DEZEMBER 1994**

**THEMA:
FRAUEN(FORSCHUNG) IN DER
ERWACHSENENBILDUNG**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
FRAUEN(FORSCHUNG) IN DER ERWACHSENENBILDUNG	11
<i>Frauenforschung und Frauenbildung</i>	<i>13</i>
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i> Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung – Eine Einleitung	13
<i>Ingrid Ambos/Christiane Schiersmann/Bettina Sobkowiak</i> Frauenbildung in den neuen Bundesländern – Reflexionen zu einem regionalen Forschungsansatz	23
<i>Geschlechterverhältnisse in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit</i>	<i>36</i>
<i>Gertrud Hovestadt</i> Männer und Frauen lernen in männerdominierten Seminaren: Geschlechterverhältnisse in der Bildungsarbeit der IG Metall	36
<i>Karin Derichs-Kunstmann</i> „Im Betrieb müssen Männer und Frauen doch auch zusammenarbeiten“ – Zu einem Forschungsprojekt über das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung	49
<i>Frauenbildungsprogramme/Frauenförderung in Bildungsprogrammen</i>	<i>57</i>
<i>Ursula Schneider-Wohlfahrt/Anne Vennemann</i> Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen – Eine Programmanalyse	57
<i>Christiane Lindecke</i> Frauenförderung – (k)ein Thema der Personalentwicklung?	68
<i>Frauen und Fernstudium</i>	<i>79</i>
Ute Bandlow/Elke Begander/Sigrid Eckert/Cornelia Niederdrenk-Felgner Fernstudium und Fernunterricht – ein attraktives Angebot für Frauen?!	79
<i>Frauen als Beschäftigte in der Erwachsenenbildung</i>	<i>91</i>
<i>Birgit Meyer-Ehlert</i> Weiterbildung – eine Mogelpackung für Frauen?	91

<i>Barbara Skripski</i>	
Professionalisierung, Flexibilisierung und Geschlecht	100
<i>Ingrid Hübner/Kersti Schittko/Monika Schmidt</i>	
Ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse in der Frauenbildung – Sich am eigenen Zopf aus dem Sumpf ziehen?	106
<i>Ulla Voigt</i>	
Bericht über den Bundeskongreß des Deutschen Volkshochschul-Verbandes „Erwachsenenbildung in Bewegung – Frauen steuern mit“ am 17./18.2.1994 in München	113
<i>Grundtvigianismus und Frauenbewegung</i>	121
<i>Paul Röhrig</i>	
Vorbemerkungen	121
<i>Hanne Lopdrup</i>	
Grundtvigianismus und Frauenbewegung – Das von Marie Luplau gemalte Bild vom Kampf um das Frauenwahlrecht	124
REZENSIONEN	129
DAS VERGESSENE BUCH	131
Vergessene Pädagoginnen – Elisabeth Siegel über Bertha Ramsauer	
BESPRECHUNGEN	138
Klaus Ahlheim/Bardo Heger/Thomas Kuchinke: Argumente gegen den Haß (<i>Erhard Schlutz</i>)	
Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur (<i>Hans Tietgens</i>)	
Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Lernen für Demokratie (<i>Horst Siebert</i>)	
Renate Neubert/Hans Christian Steinborn (Hrsg.): Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern (<i>Gerhard Reutter</i>)	
Andreas Prüfert: Grundlagen der Erwachsenenbildung in der Bundeswehr (<i>Kurt R. Müller</i>)	
Horst Siebert/Hartmut M. Griese/Olga Czerniawska (Hrsg.): „Lernprojekte Erwachsener“ – Internationale Erwachsenenbildung (<i>Ewa Przybylska</i>)	
Norbert Vogel: Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung (<i>Paul Röhrig</i>)	
KURZINFORMATIONEN	151
AutorInnen	168

Editorial

Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung

Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es seit vielen Jahren „Frauenbildungsaktivitäten“, aber das Thema „Frauen in der Erwachsenenbildung“ ist noch keineswegs „aufgearbeitet“. Es gibt eine Vielzahl von Veranstaltungen, die sich explizit als Frauenbildung verstehen, es gibt sogar eigene autonome Frauenbildungseinrichtungen, und doch gibt es viele Fragen, die noch nicht beantwortet sind: Wie zeigen sich Geschlechterverhältnisse in der Erwachsenenbildung? Spiegeln sie sich in den Strukturen der Organisation? Werden sie zum Thema in Bildungsangeboten? Wie können oder sollen sie überhaupt zum Thema werden? Welches Verständnis von „Frauenbildung“ zeigt sich in unterschiedlichen Ansätzen?

Auf diese Fragen wird in den Beiträgen dieses Heftes auf unterschiedliche Weise eingegangen. Alle Beiträge wenden sich inhaltlich den „Frauen in der Erwachsenenbildung“ zu, methodisch sollten sie möglichst aus empirisch angelegten Studien berichten. Nicht alle Beiträge erfüllen das zweite Kriterium, aber die Gesamtzusammenstellung ergibt unseres Erachtens doch einen Eindruck von dem derzeitigen Erkenntnisstand zur „Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung“, indem sie die Situation von Frauen und Frauenbildung beschreiben und zugleich auf allgemeine Diskussionen um das Geschlechterverhältnis und seine Aufarbeitung durch die Frauenforschung verweisen. In dem einleitenden Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland wird an der Entwicklung von Frauenforschung und Frauenbildung aufgezeigt, daß sowohl deren Ziele – Frauen sichtbar zu machen und ihnen die Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen – wie die Mittel und Wege – eigene Frauenräume und -orte zu schaffen – immer wieder Gegenstand auch theoretischer Klärungsversuche waren. Wenngleich Theorien helfen können, biologistische Festreibungen zu vermeiden, bieten sie dennoch keine letztendliche Entscheidungssicherheit. Feminismus und damit auch Frauenforschung und Frauenbildung sind politische Bewegungen.

Eine Kontroverse innerhalb der Frauenforschung bezog sich auf die Angemessenheit oder Unangemessenheit bisheriger sozialwissenschaftlicher Methoden. Gefordert wurden eigene „weibliche“ Methoden, und insbesondere quantitative Verfahren galten als unvereinbar mit Frauenforschung. Diese Debatte kann inzwischen als weitgehend erledigt betrachtet werden. Auch für die Frauenforschung gilt, daß der Zusammenhang zwischen Gegenstand, Fragestellung und Methode entscheidend für die Angemessenheit von Methoden ist und daß darüber hinaus Methodenvielfalt sehr sinnvoll sein kann. In dem Beitrag von Ingrid Ambos, Christiane Schiersmann und Bettina Sobkowiak wird am Beispiel der Begleitforschung zu einem Weiterbildungsprojekt für Frauen in den neuen Bundesländern das Spektrum möglicher Methoden aufgezeigt und vor dem Hintergrund des feministischen Methodenstreits diskutiert.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist ein Feld, in dem einerseits eine deutliche Männerdominanz konstatiert werden kann, andererseits die Frage nach der Aufdek-

kung und Veränderung von Geschlechterverhältnissen auch methodisch noch Neuland bedeutet. Gertrud Hovestadt befaßt sich mit der Frage, wie „Wirklichkeiten“ in die Seminare der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit kommen, und zwar und vor allem wie „geschlechtsspezifische Wirklichkeiten“ eine Rolle spielen. Wichtig ist ihr, zu zeigen, daß übergestülpte Interpretationen an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorbeigehen, gerade nicht ihre Wirklichkeit treffen. Umgekehrt allerdings wirkt die Kategorie Geschlecht durchaus bis in alle Einzelheiten und bedarf der sensiblen bewußten Herausarbeitung. Wie sich in Materialien Androzentrismus reproduziert und wie mit Zoten und ähnlichem Sexismus und Dominanzgebaren einhergehen, wird anschaulich beschrieben. Gertrud Hovestadt benennt schließlich eine Reihe von Punkten, wie *gemeinsames* Lernen möglich gemacht werden kann: Sie zeigen, wie wichtig die Einstellung und die Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer selber ist. Auch Karin Derichs-Kunstmann betont, daß Einflußmöglichkeiten bestehen, um geschlechterstereotype Verhaltensweisen in gewerkschaftlichen Seminaren zu verändern. Das von ihr beschriebene Forschungsprojekt widmet sich der Frage, wie Geschlechterverhältnisse in Seminaren inszeniert werden. Durch eine Vielfalt von Methoden soll das „doing gender“ beschreibbar gemacht und eine „geschlechtsge-rechte Didaktik für die Erwachsenenbildung“ entwickelt werden.

Wie werden Angebote gestaltet, die sich direkt an Frauen wenden? Ursula Schneider-Wohlfart und Anne Vennemann legen eine Analyse des nordrhein-westfälischen Bildungsangebots für Frauen in Volkshochschulen und in autonomen Frauenbildungsorganisationen vor. Die Analyse zeigt einerseits, daß solche Angebote mittlerweile weit verbreitet sind. Andererseits weist die detailliertere Betrachtung jedoch Schwerpunktsetzungen auf, die als einseitig und eng beschrieben werden können. So dominieren in den Volkshochschulen die Themenschwerpunkte „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ und „Frauen und Arbeitswelt“, wobei innerhalb dieser Bereiche mit Rhetorik, Selbstverteidigung und EDV wiederum deutliche Akzente gesetzt sind. Ähnlich konzentriert ist das Angebot im Bereich „Frauen und Gesundheit“ – hier ist Bauchtanz der Renner. In den autonomen Frauenbildungseinrichtungen findet sich eine klar erkennbare Zentrierung auf die Situation und die Probleme lesbischer Frauen. Die Analyse läßt offen, ob diese Angebotsformen tatsächlich bedarfsentsprechend sind.

Christiane Lindecke untersucht Angebote zur Personalentwicklung. Ihre Analyse der Veranstaltungen von Weiterbildungsträgern ergibt, daß das Thema Frauen nach wie vor eine Randstellung einnimmt. Nur einige wenige Anbieter haben es überhaupt im Programm, wobei sie darunter dann ein durchaus spezifisches Verständnis von Frauenförderung offerieren: Zwar finden sich auch hier Angebote zum Selbstsicherheitstraining und Rhetorikkurse. Darüber hinaus scheinen diese Weiterbildungsanbieter aber auch davon auszugehen, daß Frauen Seminare über gute Manieren, Stil und Beziehungen benötigen. Gleichstellungsaspekte sind dagegen überhaupt nicht zu finden.

Trotz der Propagierung des Fernstudiums als ideale Möglichkeit gerade für Frauen zeigen die vorhandenen Statistiken, daß der Frauenanteil an Fernuniversitäten wesentlich geringer ist als an Präsenzuniversitäten. Die „Arbeitsgruppe Frauen“ am

Deutsches Institut für Fernstudienforschung geht der Frage nach, woran dies liegen mag, und insbesondere, wie eine Fernstudienorganisation aussehen müßte, um „frauengerecht“ zu sein. Sie stützen sich dabei im wesentlichen auf eigene Erfahrungen und auch auf empirische Untersuchungen. Wichtig bei der Präsentation der Erkenntnisse ist, daß hier nicht Aussagen über „Wesensmerkmale von Frauen“ gemacht und Geschlechterdifferenzen festgeschrieben werden, sondern daß die Autorinnen in erster Linie einfordern, was dem Anspruch nach Erwachsenenbildung schon lange realisieren sollte: TeilnehmerInnenorientierung und nicht allein Teilnehmerorientierung. Beschreibt man genauer, was damit gemeint ist – wie dies im Beitrag getan wird –, so wird deutlich, daß die Defizite nicht bei den Frauen zu suchen sind, wenn sie von den vorfindbaren Fernstudienangeboten nicht genügend angesprochen werden.

Die Beiträge mit dem Blick auf die Inhalte der Erwachsenenbildung, die von Frauen und/oder für Frauen gedacht sind, werden ergänzt durch Beiträge, die nach der Situation der in der Erwachsenenbildung beschäftigten Frauen fragen. Birgit Meyer-Ehlert hat deren Situation in Nordrhein-Westfalen in einer standardisierten Untersuchung erhoben. Dabei zeigt sich, daß in der Weiterbildung weitgehend männlich bestimmte geschlechtshierarchische Strukturen und geschlechtsstereotype Verteilungen vorzufinden sind, d.h., die Erwachsenenbildung widerspiegelt die allgemeine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in dieser Gesellschaft. Dies betrifft auch den Zusammenhang von familiärer Situation und beruflicher Stellung.

Barbara Skripski analysiert das gleiche Problem von einem anderen Fokus aus: Sie zeigt in ihrem Beitrag, daß die Entwicklung des Weiterbildungsbereichs mit der Scheidung von hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und nebenberuflichen KursleiterInnen zwei Formen von Beruflichkeit geschaffen hat, die vor allem für Frauen eine Verbindung von Beruf und Vollzeit-Dauerarbeitsplatz obsolet erscheinen lassen. Die ungleiche Verteilung von Frauen und Männern auf diese beiden Formen ist Konsequenz der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und geht nach wie vor zu Lasten von Frauen.

Welche Widersprüche sich ergeben aus den Ansprüchen von „Frauenbildungsarbeit“ einerseits und den Arbeitsbedingungen von Kursleiterinnen an Volkshochschulen, die entsprechende Bildungsangebote machen, andererseits, zeigt die Untersuchung von Ingrid Hübner, Kersti Schittko und Monika Schmidt. Für die Kursleiterinnen sind die Probleme der eigenen Existenzsicherung vorrangig vor dem Engagement in der Frauenbildung.

Ulla Voigt berichtet über den diesjährigen „Frauenkongreß“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, der erstmalig stattfand und unter dem Thema „Erwachsenenbildung in Bewegung – Frauen steuern mit“ stand. Die Beiträge und Diskussionen des Kongresses ermöglichten zum einen den Frauen eine Verständigung über ihre Situation und ihre Forderungen im Rahmen der Erwachsenenbildung der Volkshochschulen. Zum anderen macht ein solcher Kongreß – der ja Männer in die Rolle von Beobachtern brachte – das Thema „Frauen“ für den Deutschen Volkshochschul-Verband zu einem relevanten und beachtenswerten: Was einem nicht ohne weiteres zugänglich ist, erweckt im allgemeinen große Neugier, und ein Verband, der etwas

verteidigen muß – in diesem Fall einen „Frauenkongreß“ –, identifiziert sich in der Regel dann auch leichter damit. Ein DVV-Kongreß als „Frauenraum“ erlaubte den Frauen, ihren Belangen Ausdruck und zugleich sich Gehör zu verschaffen.

Allerdings ist der Weg zu Einfluß und Macht der beschäftigten Frauen auf die Gestaltung der Erwachsenenbildung und damit auch der Frauenbildung noch längst nicht am Ende. Bildungsarbeit bedeutete und bedeutet für Frauen immer noch zugleich auch die Notwendigkeit für politische Arbeit. Daß dies umgekehrt auch gelten kann, d.h., daß Erwachsenenbildner sich mit politischen Fragen und auch mit der Unterstützung der Frauenbewegung befaßten, zeigt Paul Röhrig in seinen einführenden Bemerkungen zu „Grundtvigianismus und Frauenbewegung“ und in seiner Übersetzung des Beitrags von Hanne Lopdrup über „das von Maria Luplau gemalte Bild vom Kampf um das Frauenwahlrecht“. Und auch das „vergessene Buch“ ist diesmal „vergessenen Frauen“ gewidmet, die politisch und erwachsenenbildnerisch tätig waren.

Dieses Report-Heft soll einen Einblick in die Bedeutung von „Frauenarbeit“ und „Frauenbildung“ geben – es kann das Thema weder erschöpfend behandeln, noch ist es etwa schon abschließend zu beurteilen. Wir werden es sicherlich weiterzuführen haben.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuissl
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Frankfurt/M., im Oktober 1994

FRAUEN(FORSCHUNG) IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Frauenforschung und Frauenbildung

Hannelore Faulstich-Wieland

Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung – Eine Einleitung

Auf der Bremer Tagung zur „Feministischen Bildung – Frauenbildung“ 1991 hat Ulla Bock „Interpretationen zum Verhältnis von Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung“ vorgenommen. Sie sieht die Gemeinsamkeit dieser drei Ansätze im Versuch, „dem Bestreben von Frauen, sich von diskriminierenden Zuschreibungen und Abhängigkeiten zu befreien, *Ausdruck* (Begriffe, Sprache) zu verleihen, *Orte* der (Selbst-)Reflexion zu schaffen und den notwendigen *Raum* zur Einübung von kritischer Distanz zum Gegebenen zu bilden“ (Bock 1993, S. 19). Bildung stellt dabei eine „Schlüsselforderung“ dar „für die Suche der Frauen nach Bedingungen von Freiheit und Selbstbestimmung, nach persönlicher (nicht länger vom Mann/von Männlichkeit abgeleiteter) *Identität*“ (ebd.).

„Weibliche Räume“ sind nicht neu: Sie haben in Geschichte und in Utopie schon eine lange Tradition. Patriarchalische Strukturen hatten nicht nur eine Trennung der Geschlechter, die Frauen zu den minderen machten, zur Folge, sondern auch, daß Frauen sich zu eigenen Gruppen zusammenschlossen und Gemeinschaften bildeten. Dazu gehörten z.B. die Beginen im Mittelalter, die Amazonen in den Anden, die Staker-Frauen, Frauennetzwerke im 19./20. Jahrhundert, die spanischen Anarchisten *Mujeres Libres*, die *Women Strike for Peace* (WSP) u.a. (vgl. Baruch/Rohrich 1986, S. 13–25). Selbst in diesem Jahrhundert wurden immer wieder Kommune-Experimente durchgeführt und Utopievorstellungen entwickelt:

„Die Idee, daß Frauen an eigenem Ort, ohne Herrschaft und Entmutigung der Männer, besser klarkommen, spinnt sich ins 20. Jahrhundert hinein“ (ebd., S. 63).

Kennzeichnend für die von Frauen angestrebten Gemeinschaften ist das einheitlich zu findende „Ideal“ „dezentraler kooperativer Anarchien“, „in denen alle gleichermaßen über ihr Leben selbstbestimmen und niemand herrscht“ (ebd., S. 158).

Die Geschichte der Frauenbewegung zeigt allerdings, daß solche „weiblichen Räume“ nur von einem Teil der aktiven Frauen angestrebt wurden, der größere Teil seine Forderungen auf gleiche Rechte wie Männer und auf die Teilhabe an den gesellschaftlichen Bereichen – vor allem Erwerbsarbeit und Politik – bezog.

Betrachtet man die mittlerweile etwa 20jährige Geschichte von neuer Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung, so zeigen sich die Kontinuitäten dieser Auseinandersetzungen um „Gleichheit und Differenz“. In diesem Überblicksbeitrag soll in aller Kürze die Entwicklung der Frauenforschung und der Frauenbildung aufgezeigt werden. Es wird dabei zu zeigen sein, daß die Praxis in Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung, eigene Räume für Frauen zu schaffen und

damit Separierungen von Männern durchzusetzen, einhergehend mit theoretischen Klärungen der Differenz zwischen den Geschlechtern. In dieser Entwicklung lassen sich drei Stadien kennzeichnen: Zunächst galt es, den Blick überhaupt auf Frauen und Frauenleben zu richten. Danach wurde versucht, die Differenzen zwischen Frauen und Männern als Differenzen zwischen „weiblich“ und „männlich“ zu fassen. Schließlich zeigen sich deutlich auch die Differenzen zwischen Frauen – ebenso wie Gemeinsamkeiten mit Männern; dies läßt die Frage nach den Geschlechterverhältnissen zum Kern werden.

1. Anfänge von Frauenforschung und Frauenbildung

Der Beginn von Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland – falls sich überhaupt eindeutig von einem solchen sprechen läßt – kann an der ersten Berliner Sommeruniversität der Frauen 1976 zum Thema „Frauen in der Wissenschaft“ festgemacht werden. Zwei Kritikpunkte waren damals zentral für die Kennzeichnung der Wissenschaft als männlich:

Der erste betrifft die Teilhabe von Frauen am Wissenschaftssystem. Nach damals knapp 70 Jahren Zulassung von Frauen zu akademischer Bildung und nach etwa 25 Jahren grundgesetzlich verankerter Gleichberechtigung von Frauen und Männern war der Zugang zur Wissenschaft höchst ungleich auf die Geschlechter verteilt.

Die Unterrepräsentanz von Frauen stellt aber nicht nur ein Problem für die Gleichberechtigung dar, sie zeitigt auch inhaltliche Konsequenzen – dies war der zweite Kritikpunkt der beginnenden Frauenforschung. Frauen, die sich mit Wissenschaft beschäftigten, mußten feststellen, daß ihre Lebensbereiche, ihre Erfahrungen und ihre Erkenntnisse in der Regel keine Entsprechungen in den Gegenständen, Theorien und Methoden der Wissenschaften hatten. Frauenforscherinnen arbeiteten heraus, wie Konstruktionen von Weiblichkeit in wissenschaftliche Darstellungen und Theorien eingingen, bzw. – was häufiger der Fall war – es wurde sichtbar gemacht, daß Frauen und deren Lebensrealität ausgeblendet blieben. Vor diesem Hintergrund wurde die Geschlechtsneutralität der Wissenschaft in Zweifel gezogen und ihr universalistischer Anspruch kritisiert. Die kritische Durchforstung der Wissenschaften deckte nahezu überall einen „männlichen Blick“ auf. Die ersten Arbeiten der Frauenforschung dienten vor allem dazu, Frauen sichtbar zu machen, den Blick nicht mehr auf die männlich bestimmten Entwicklungen zu richten, sondern zu erforschen, wie Frauen leben und gelebt haben.

In der Erwachsenenbildung der sechziger/siebziger Jahre finden wir ähnliche Ausgangsbedingungen wie zu Beginn der Frauenforschung: Die Frage, ob Frauen zu den TeilnehmerInnen gehörten, wurde so gut wie nicht erörtert. In den VHS-Diskussionen wurde lange Zeit völlig ausgeklammert, daß mehr als 70% der VHS-BesucherInnen Frauen waren und daß entsprechend viele Kurse sogar reine Frauenkurse darstellten, während gleichzeitig in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereichen auch reine Männerkurse zu finden waren. Ebenso wenig wurde problematisiert, daß in der beruflichen Weiterbildung Frauen unterrepräsentiert waren. Gründe

für diese Beteiligungsformen der Frauen liegen in der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und der dadurch bedingten Lebenslage von Frauen. Hierauf gingen die Bildungsangebote z.T. in spezifischer, nämlich festschreibender Form ein – wie z.B. die hauswirtschaftlichen Kurse in den VHS – oder sie berücksichtigten sie – wie in der beruflichen Weiterbildung – in keiner Weise. Seit dem Aufkommen der neuen Frauenbewegung gab es deshalb Ansätze, Bildungsmaßnahmen speziell und bewußt für Frauen einzufordern. Die „Frauengesprächskreise“ und „Frauenforen“ bildeten hier den Anfang und für mehrere Jahre auch den Hauptanteil. Frauen erfuhren in diesen Bildungsveranstaltungen, daß ihr privates Leben sehr wohl politische Relevanz besaß, da es in den Gemeinsamkeiten und Wiederholungen der einzelnen Frauenschicksale ein Abbild der gesellschaftlichen Realität von Frauenexistenz bildete. *Eigene* Räume und Orte waren das entscheidende Mittel, um Frauen „Ausdruck zu verleihen“ – wie Ulla Bock dies formulierte. Zu Beginn der Diskussion um „frauenbewegte“ Frauenbildung gab es harte Auseinandersetzungen darum, ob eine solche Frauenbildung „autonom“ sein müsse oder ob sie auch im Rahmen bestehender Institutionen verwirklicht werden könne. Gegen die Anbindung an Institutionen sprachen zum einen deren bürokratische Regelungen, die etwa eine explizite Parteilinie für Frauen verunmöglichten. Zum anderen sprachen aber auch jene Ansprüche der Frauen dagegen, die auf Abbau von Arbeitsteilung und Herrschaft als umfassende Veränderung zielten. Volkshochschulen – als vorrangige Ansprechpartner – boten solche Chancen kaum; dennoch fand ein großer Teil von Frauenbildungsmaßnahmen in ihrem Rahmen statt. Auch in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wurden frauenspezifische Ansätze diskutiert und zum Teil realisiert (1). Ein größerer Teil der „frauenbewegten“ Frauen allerdings blieb außerhalb der traditionellen Organisationen und gründete autonome Frauenbildungszentren sowie Frauenferien- und Bildungshäuser. Mittlerweile existiert eine Reihe solcher Einrichtungen bereits seit mehr als zehn Jahren (2).

Die Sichtbarmachung von Frauen in der Wissenschaft wie in den Bildungsveranstaltungen stellte allerdings nur einen ersten Schritt dar, sie mündete schnell in Fragen nach den Begründungen für Unterschiede zwischen den Geschlechtern und nach den Zielen für Veränderungen.

2. Vom Defizit zur Differenz der Geschlechter

In der Frauenforschung finden wir dazu eine Ablösung der Sichtweise von Frauen als Defizitwesen zugunsten einer Betonung der Differenz zwischen den Geschlechtern. Zunächst einmal bedeutete das Sichtbarmachen von Frauen, ihre Unterschiedlichkeit zu Männern darzulegen. Ihr geringerer Einbezug in Wissenschaft, das Fehlen qualifizierter Frauen, das vermeintliche Desinteresse der Frauen an technischen Berufen – dies alles erschien als Defizit: Frauen hatten, konnten, taten weniger als Männer, waren nicht „auf der Höhe der Männer“. Sehr schnell jedoch wurde bewußt, daß diese Sichtweise den Androzentrismus wiederum reproduzierte, statt ihn zu überwinden. Dem Anspruch auf Gleichheit wurde deshalb die Betrachtung der Differenz entgegengesetzt.

Frauenleben, Interessen und Fähigkeiten von Frauen wurden nunmehr nicht als defizitär gesehen, sondern neu bewertet. Allzuleicht allerdings geriet diese Neubewertung zu einer einfachen Umwertung: Was vorher als Benachteiligung von Frauen angeprangert wurde – wie z.B. ihr Verweis auf die Hausarbeit –, galt nun als Stärke, es zeigte die Beziehungsfähigkeit von Frauen. Stutzig machen mußte, daß diese Umwertung gerade auch von konservativen politischen Positionen vorgenommen wurde, wie z.B. von der CDU, deren damaliger Generalsekretär Heiner Geißler 1986 einen Band zum „Abschied von der Männergesellschaft“ herausgab, um die „Leitsätze der CDU für eine neue Partnerschaft zwischen Mann und Frau“ zu begründen. Frauen erschienen in dieser Betrachtungsweise als die besseren Menschen. Auch von Frauen selber wurde die Positivbewertung von „weiblichem Leben“ – vor allem die Fähigkeit zu gebären und das daran anschließende Aufziehen der Kinder – geteilt. Gegen das Erobern und Verändern von Institutionen wie auch der Wissenschaft – gegen die Frauenteilhabe also – wurde die Rückbesinnung auf die eigenen Bereiche, der Rückzug in vermeintliche Nischen gesetzt (vgl. Mies 1985; zur Kritik vgl. Großmaß/Schmerl 1989, Pinl 1993).

3. Defizit, Gleichheit und Differenz in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung finden wir hier analoge Diskussionen insbesondere im Zusammenhang mit den seit den siebziger Jahren gemachten Anstrengungen, Frauen für gewerblich-technische Berufe zu qualifizieren bzw. später sie in informationstechnische Bildung einzubeziehen. In diesen Auseinandersetzungen spiegeln sich die für die Positionen der Frauenforschung charakterisierten Schritte am deutlichsten wider:

Während zu Anfang die Bildungsmaßnahmen in erster Linie als Kompensation betrachtet wurden, die Defizite in den Qualifikationen von Frauen ausgleichen und ihr Gleichziehen mit Männern ermöglichen sollten, differenzierten sich bald Pro- und Contra-Positionen heraus. Die Ablehnung entsprechender Bildungsmaßnahmen läßt drei Varianten des Differenzkonzeptes erkennen: Einerseits bildete sich eine spiritistisch orientierte Gruppe heraus, die „weiblicher Technik“ mit Hilfe der Rückkehr zu Natur und Magie zu größerem Einfluß verhelfen wollte. Andererseits gab es explizite Gegnerinnen des Einbezugs von Frauen in Technik, da Weiblichkeit mit Technik für unvereinbar angesehen wurde. Frauen sollten sich auf „fraueneigene“ Bereiche konzentrieren und den Männern die Technik lassen. Eine dritte Position schließlich bezog sich konkreter auf pädagogische und didaktische Aspekte der Bildungsangebote und forderte die Berücksichtigung eines „anderen“ Zugangs von Frauen zur Technik. Im Versuch, zu identifizieren, was diesen anderen Zugang ausmache, wurden allerdings wiederum problematische Differenzkonstruktionen entwickelt, die alte Klischeevorstellungen von Weiblichkeit festschrieben (vgl. ausführlicher hierzu Faulstich u. a. 1992, S. 69 ff.).

Allerdings – und dies darf nicht verkannt werden – zeigten die Erfahrungen mit Weiterbildungen von Frauen in technischen Berufen, daß die Art und Weise des

Umgangs mit Technik tatsächlich ein Problem in der Ausbildung darstellte: Sowohl als Lehrende wie auch als Fachleute fühlten sich die Ausbilder von den Frauen in ihrem beruflichen Selbstverständnis häufig dadurch herausgefordert, daß technische Lerninhalte hinterfragt wurden, deren Rationalität den Männern offensichtlich zu sein schien. Dies wurde dann leicht als weibliches Defizit abgewertet: „Das Nachfrageverhalten der Teilnehmerinnen ist schulmädchenhaft“, vermerkte etwa ein Kursleiter des Faches „Technisches Zeichnen“ in seinem Bericht. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung stellte sich dies ganz anders dar:

„In der Tat stellten die Frauen Fragen nach dem Wieso und Warum von technischen Gegebenheiten, die davon zeugten, daß sie hier in Sphären eintraten, die ihnen ein völlig anderes Denken abforderten. Sie stießen an die Grenzen ihrer gedanklichen und konkreten Vorstellungswelt, und um diese Bezugslosigkeit aufzubrechen, mußten sie tiefer in die Materie eindringen, als es der Lehrplan vorgab. Aber ihnen fehlten nicht nur die bei Männern üblichen technischen Vorkenntnisse, sondern auch die Faszination, die Technik sogar auf jene Männer ausübt, die selber nur über geringe technische Kenntnisse verfügen ... Den Mangel an Begeisterung ersetzen die Frauen mit einer aus der Sicht des Weiterbildungspersonals ‚naiven Neugier‘ über alle Funktionszusammenhänge technischer Arbeitsmittel und vor allem über den jeweiligen Nutzeffekt technischer Abläufe und Produkte“ (Foster 1987, S. 227).

Die Schwierigkeiten liegen also nicht einfach in Bildungsdefiziten der Frauen, sondern umfassen die früheren Sozialisationserfahrungen in Schule und Familie. Die dabei erworbene „Technikdistanz“ ermöglicht es den Frauen, auf Fragen zu stoßen, die von Männern aufgrund ihrer Sozialisation gar nicht gestellt werden. Frauen erzwingen dadurch eine Versprachlichung technischer Sachverhalte, die keineswegs selbstverständlich ist und von vielen Ausbildern auch gar nicht geleistet wird. Die Konsequenzen aus diesen Erkenntnissen sind jedoch nicht einlinig in Bildungsmaßnahmen umsetzbar. Anknüpfend an die Anfänge der Frauenbildung mit ihren Gesprächskreisen und Frauenforen wurden geschlechtshomogene Bildungsveranstaltungen gefordert und eingerichtet. Andererseits stellt gerade der technische Bereich – aber nicht nur dieser – eine Herausforderung für Frauen dar, sich mit Männern zu messen. Frauen betonen, daß sie sich nicht von den Männern abgrenzen wollen und auch gar nicht können. Sie erwarten kollegiale Zusammenarbeit im späteren Berufsalltag und verlangen das auch in der Phase der Ausbildung. Das Plädoyer für gemischtgeschlechtliche Angebote entspringt nicht zuletzt auch der – nicht unrealistischen – Befürchtung, daß die in Frauenkursen erworbenen Qualifikationen als „Schmalspurausbildung“ abschätzig beurteilt werden. In der Tat verbinden Arbeitgeber, Kollegen und Frauen selbst häufig mit spezifischen Angeboten für Frauen negative Werturteile. Dies ist nicht nur auf den Weiterbildungsbereich beschränkt. Schon für den schulischen Bereich sind bei zeitweiser Aufhebung der Koedukation die Verdachtsmomente nur schwer ausräumbar, daß Mädchen zwar „unter sich“ durchaus leistungsfähig seien, daß sie aber letztlich doch weniger kompetent seien als Jungen (3).

Eine zentrale Auseinandersetzung in der Frauenbildung stellt also die Frage dar, ob koedukative Kontexte verhindern, daß Frauen „persönliche ... Identität“ entwickeln können – oder anders herum, ob dafür eigene Frauenräume, zu denen Jungen und Männer keinen Zutritt haben, unabdingbar notwendig sind. Entscheidend für die Beantwortung einer solchen Frage ist natürlich wiederum, welche Theorien zur Erklärung von Geschlechterverhältnissen herangezogen werden. Die Entwicklung bzw. der Stand der Frauenforschung erhält also für die Begründung der Praxis von Bildungsmaßnahmen eine zentrale Funktion.

4. Frauenforschung und feministische Bildung(sforschung) heute

Die Notwendigkeit eigener Frauenräume und geschlechtshomogener Gruppen im Bildungsbereich wurde mit „frauenspezifischen“ Zugangsweisen begründet (4). D.h., zugrundegelegt wurde ein theoretisches Konzept, das von einer prinzipiellen Gleichheit der Frauen und zugleich einer prinzipiellen Ungleichheit von Frauen und Männern ausging.

Nun kann zweifellos nicht geleugnet werden, daß wir tatsächlich deutliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern ausmachen können – jenseits des biologischen Unterschieds, der, wie auch in neuesten Erkenntnissen immer wieder belegbar, allerdings weit stärker sozial geformt als physisch determiniert wird. Entscheidend ist jedoch, wie diese Unterschiede theoretisch und methodisch gefaßt, wie sie erklärt werden.

Eine Form ist die Festschreibung der Unterschiede durch ihre Ontologisierung. Sie findet sich insbesondere in jenen Arbeiten, die Frauen als „anders“ beschreiben, die davon ausgehen, Frauen hätten eine andere Moral (vgl. Gilligan 1984, zur Kritik Nunner-Winkler 1991; Davis 1991) oder ein anderes Denken (vgl. Belenky u.a. 1989, zur Kritik Pinl 1991) als Männer. Ich halte dies für den falschen Weg. Aber auch Beschreibungen des „weiblichen Arbeitsvermögens“ und der „weiblichen Normalbiographie“ mögen soziologisch gedacht sein – sie geraten dennoch in den Widerspruch, Geschlechterdualitäten zu zementieren, wenn sie aus ihnen die Begründung für erneute oder weitergehende Separierungen ableiten. Und sie lassen aus dem Blick verlieren, daß die Differenzen innerhalb der Gruppe der Frauen oft größer sind als die zwischen Frauen und Männern und daß umgekehrt Ähnlichkeiten zwischen Frauen und Männern manchmal größer sind als solche zwischen Frauen.

Theoretische Ansätze müssen also komplexer und differenzierter angelegt sein, um den tatsächlichen Verhältnissen gerecht zu werden. Die Geschlechterdifferenz konstituiert sich im kulturellen Symbolismus, in der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und in der individuellen Identitätsentwicklung. Alle drei Ebenen gilt es im Forschungsprozeß und in der Theorie zu berücksichtigen. Entscheidend dafür ist, die Entstehung und Veränderung der Konstruktion von Geschlechterdifferenz zu untersuchen (vgl. Knapp/Wetterer 1992). Innerhalb der Frauenforschung gibt es – und dies ist der aktuelle Stand, wenngleich die anderen Ansätze weder überholt noch überflüssig sind – spannende Diskussionen um die Bedeutung der Differenz. Sie reichen von

den erkenntnistheoretischen Prämissen der Aufhebung des Androzentrismus durch Frauen – festmachbar an der Frage „Wer ist das ‚wir‘ in der feministischen Theorie?“ (vgl. Harding 1990) – zu den wissenschaftstheoretischen Perspektiven, die insbesondere die Notwendigkeit von Historisierung und Kontextualisierung der Methoden und Forschungsansätze betreffen (5).

Frauenforschung heute muß ihre Aufgabe in der Kritik von Differenzkonstruktionen sehen. Die Kategorie Geschlecht als soziales Merkmal wird solange für Menschen beiderlei Ausprägung Eingrenzungen und Verhinderungen bringen, wie sie die dominante Klassifizierungskategorie darstellt. In der Aufdeckung der Konstituierungsprozesse von Vergeschlechtlichung sowohl als Dekonstruktion der Differenzen wie auch umgekehrt als Re-Konstruktion ihrer Herstellungsmodi liegt die Perspektive für feministische Forschung (6).

Die Probleme dieses wissenschaftlichen Ansatzes für das zentrale Anliegen der Frauenforschung, Frauenleben zu verändern, sind allerdings nicht zu übersehen. Gabriele Geiger macht deutlich, daß Dekonstruktion als Methode feministischer Kritik wichtig ist, aber als Mittel politischer Strategie nicht hilft:

„Die partielle Integration von Frauen im politischen Feld über Parteien, Gewerkschaften und Verbände hat deutlich gemacht, daß sie – als Personen und als Mediatorinnen frauenpolitischer Anliegen – in einem Paradox gefangen sind: Sie müssen Gleichheitsforderungen vertreten, während ihr eigener Status und das Mittel der Wahl – Frauenförderung – zugleich wieder auf den weiblichen Sonderort verweisen und die Differenz im Geschlechterverhältnis reifizieren. Theoretisch wurde dieses Dilemma inzwischen sehr präzise benannt; auf analytisch-diskursiver Ebene ist ihm ... mittels der Methode der Dekonstruktion auch beizukommen. Praxis ist jedoch nicht diskursiv, sondern die Gleichzeitigkeit von gelebten Widersprüchen einerseits, notwendig antagonistischen Zielsetzungen andererseits. Dekonstruktion als Methode feministischer Kritik ist damit noch kein Instrument für das politische, situativ gebundene Handeln. Welche Form die Dekonstruktion als Mittel politischer Strategie annehmen könnte/müßte, dürfte ein zentrales Anliegen feministischer Auseinandersetzung der nächsten Zeit sein“ (Geiger 1993, S. 149).

Die Separierung in eigenen Frauenräumen läßt sich theoretisch nicht mehr begründen, sie behält allerdings eine praktisch-politische Funktion: Gabriele Geiger fordert sie als „Selbstbindung zur Solidarität zwischen Frauen“. „Solidarisch sein kann ich auch mit Nicht-Gleichen, mit Tieren, mit Pflanzen, sofern ich zumindest *irgend etwas* als ähnlich, vertraut, übereinstimmend wahrnehme“ (ebd., S. 158).

Wiltrud Gieseke hat diese „Selbstbindung zur Solidarität zwischen Frauen“ für die Frauenbildung thematisiert, wenn sie die „fehlende Liebe zum eigenen Geschlecht“ kritisiert und aus der notwendigen Überwindung dieses Zustandes ein weites Feld für feministische Bildungsforschung und Bildungspraxis konstatiert:

„Wenn Frauen ihr Geschlecht nicht ernst nehmen können, wie sollen sie gerade auch im Bildungsprozeß und in beruflichen Zusammenhängen sich ernst nehmen, wie

können sie dann andere Frauen fördern und damit das weibliche Potential in unserer Gesellschaft stärken helfen? Ich möchte es unterlassen, eindeutige Ziele zu formulieren. Es muß aber ein stärkeres Interesse daran geben, die gesellschaftlichen Verkehrsformen und Interaktionsstrukturen zwischen den Geschlechtern und der Frauen untereinander stärker zu beachten, zu analysieren und zu veröffentlichen. Ebenso sind die Selbst- und Fremdbilder im Geschlechterverhältnis in Bildungsprozessen anzugehen. ... Nur über Analysen von Strukturen des Geschlechterverhältnisses läßt sich der nicht mehr öffentlich vertretbare, aber latent vorhandene Widerstand gegen die Aufhebung der gesellschaftlich zugewiesenen Zweitrangigkeit der Frau angehen. Frauen aus der feministischen Bildungspraxis, in der auch die Widersprüche zum eigenen Geschlecht ‚tägliches Brot‘ sind, sollten ihre Arbeit so wichtig nehmen, daß sie ein stärkeres Interesse an Veröffentlichung haben. Dafür sollten wir neue Organisationsformen entwickeln. Dieses ist eine harte Arbeit und löst sich keineswegs durch ein emphatisches Wir-Gefühl. ‚Machen wir’s in Liebe‘, aber besitzen wir den Stolz, unser Geschlecht und damit uns selbst mehr zu achten“ (Gieseke 1993, S. 52 f.).

Wie schwierig solche Prozesse sind, war – auch – Thema des letzten Bundeskongresses des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, der erstmalig als reiner Frauenkongreß stattfand (7). Solidarität, Liebe, Schwesterlichkeit sind einerseits wichtige politische Momente zur Stärkung von Frauen, andererseits beinhalten sie gerade auch jene Momente der weiblichen Sozialisation, die Frauen auf Harmonie und Beziehungen orientieren und sie von Macht und Einfluß fernhalten. „Sisterhood can kill you“ war immerhin ein warnendes Signal in der amerikanischen Frauenbewegung – wenn Schwesterlichkeit nämlich nicht zur gegenseitigen Stärkung, sondern zum Kleinmachen und Herunterziehen benutzt wurde. Naomi Wolf hat die Perspektiven der heutigen feministischen Bewegung, die gegen einen starken Backlash – auch mit Unterstützung durch Frauen (vgl. Faulstich-Wieland 1993) – ankämpfen muß, in ihrem neuen Buch beschrieben (Wolf 1993). Sie wendet sich gegen alle Formen von Larmoyanz, die Frauen nur als Opfer präsentieren und Solidarität aus dem Gefühl von Schwäche und Unterlegenheit heraus begründen. „Frauenförderung“ als inzwischen fast überall anerkannte Forderung leistet einer solchen Sichtweise und Haltung durchaus Vorschub (8). Zugleich wird Frauenförderung häufig mit „Sondermaßnahmen“ für Frauen und damit zugleich mit Separierung – also mit getrennten Räumen, Orten, Veranstaltungen, Gruppen ... – verbunden. Gegen einen solchen „Opfer-Feminismus“ fordert Naomi Wolf die Entwicklung eines „Power-Feminismus“. Ihn charakterisieren seine grundlegende Forderung „mehr für Frauen“ und seine fünf Grundsätze:

„1. Frauen sind so wichtig wie Männer.

2. Frauen haben das Recht, über ihr Leben selbst zu bestimmen.

3. Die Erfahrungen von Frauen sind wichtig.

4. Frauen haben das Recht, offen über ihre Erfahrungen zu sprechen.

5. Frauen müssen bekommen, was ihnen als Frauen so lange vorenthalten wurde: Achtung, Selbstachtung, Berufsausbildung, Sicherheit, Gesundheit, politische Vertretung und Geld“ (Wolf 1993, S. 188).

Mit dem Power-Feminismus begeben wir uns auf den „Weg zu einer neuen Psychologie weiblicher Macht“. Angst vor Macht und Angst vor Geld – als wesentliche Faktoren in der weiblichen Sozialisation (9) – müssen überwunden werden vor allem durch weibliche Vorbilder, die jungen Frauen vorleben, daß Frauen auch Spaß an Macht und damit an Einflußnahme haben. Powergruppen, die Ressourcen und Möglichkeiten in den Vordergrund stellen und nicht in erster Linie Probleme thematisieren, sieht Wolf als zentralen Weg zur Verbesserung der Situation von Frauen an. Gemeint sind damit auch Netzwerke von Frauen, die ein Gegengewicht zu den Old-boy-networks schaffen können. Auch in dieser Strategie spielen Frauengruppen und Frauenräume also eine wichtige Rolle. Allerdings – dies sollte der kurze Überblick deutlich machen – müssen wir uns bei der Arbeit in und mit Frauengruppen immer bewußt machen, daß sie nicht aus Bestimmungen von „Weiblichkeit“ – nicht aus einer ontologischen Differenz zu Männern –, sondern aus konkreter derzeitiger Lebenswelt von Frauen begründet (10) und mit politischen Zielsetzungen versehen sind, die einer ständigen Auseinandersetzung, Überprüfung und Revidierung bedürfen. Frauenbewegung, Frauenforschung und Frauenbildung sind aktuelle und aktuell wichtige Aspekte gesellschaftlichen Lebens, sie sind jedoch nicht „festschreibbar“.

Anmerkungen

- (1) Vgl. dazu auch die Beiträge von Hovestadt und Derichs-Kunstmann in diesem Heft.
- (2) Vgl. den Beitrag von Schneider-Wohlfart/Vennemann in diesem Heft.
- (3) Dies gilt, wie wir in unserem Frankfurter Projekt „Mädchenbildung und neue Technologien“ feststellen konnten, auch, wenn Schülerinnen die Erfahrungen mit getrenntem Unterricht gemacht haben (vgl. Faulstich-Wieland/Dick 1989, S. 37).
- (4) In der Praxis der Frauenbildung scheint dies allerdings nicht notwendigerweise der zentrale Ansatzpunkt für die Arbeit von Kursleiterinnen zu sein - vgl. dazu Hübner u.a. in diesem Heft.
- (5) Vgl. dazu auch den Beitrag von Ambos u.a. in diesem Heft.
- (6) Vgl. den Beitrag von Skripski in diesem Heft.
- (7) Vgl. den Beitrag von Voigt in diesem Heft.
- (8) Vgl. den Beitrag von Lindecke in diesem Heft.
- (9) Die dann spürbar werden in der geringeren Bezahlung von Frauen - vgl. dazu den Beitrag von Meyer-Ehlert in diesem Heft.
- (10) Vgl. dazu auch die Begründungen für eine Verbesserung von Fernstudienangeboten bei Bandlow u.a. in diesem Heft.

Literatur

- Baruch, E.H./Rohrlich, R. (Hrsg.): Weder Arkadien noch Metropolis. Frauen auf der Suche nach ihrer Utopie. München 1986
- Belenky, M.F., u.a.: Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Frankfurt/M. 1989
- Bock, U.: Der lange Weg der Emanzipation. Interpretation zum Verhältnis von Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung. In: Gieseke 1993, S. 17–39
- Davis, K.: Die Rhetorik des Feminismus. Ein neuer Blick auf die Gilligan-Debatte. In: Feministische Studien 1991, H. 2, S. 79–97

- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Weinberg, J./Brokmann-Nooren, Ch./Raapke, D.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim 1992
- Faulstich-Wieland, H.: Perspektiven der Frauenforschung. In: *Ethica* 1993, H. 1, S. 361–376
- Faulstich-Wieland, H.: Rezensionenforum: Backlash - Krieg der Geschlechter. In: *Zeitschrift für Frauenforschung* 1993, H. 11, S. 115–121
- Faulstich-Wieland, H./Dick, A.: Mädchenbildung und neue Technologien. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum hessischen Vorhaben. HIBS-Sonderreihe, H. 29. Wiesbaden 1989
- Foster, H.: Weiterbildung von Frauen im gewerblich-technischen Bereich. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1987, H. 3, S. 223–230
- Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Juli 1976. Berlin 1977
- Geiger, G.: Postmoderner Feminismus. Über die blinden Flecke der Theoriebildung und Alltagshandeln. In: *Zeitschrift für Frauenforschung* 1993, H. 1/2, S. 133–160
- Geißler, H. (Hrsg.): Abschied von der Männergesellschaft. Frankfurt/M. 1986
- Gieseke, W.: Von der fehlenden Liebe zum eigenen Geschlecht. In: *Gieseke* 1993, S. 41–55
- Gieseke, W.: *Feministische Bildung – Frauenbildung*. Pfaffenweiler 1993
- Gilligan, C.: *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München 1984
- Großmaß, R./Schmerl, Ch. (Hrsg.): *Feministischer Kompaß, patriarchales Gepäck. Kritik konservativer Anteile in neueren feministischen Theorien*. Frankfurt/M. 1989
- Harding, S.: *Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg 1990
- Huber, M./Bussfeld, B. (Hrsg.): *Blick nach vorn im Zorn*. Weinheim 1985
- Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg 1992
- Mies, M.: *Neue Technologien – Wozu brauchen wir das alles? Aufforderung zur Verweigerung*. In: *Huber/Bussfeld* 1985, S. 211–229
- Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt/M. 1991
- Pinl, C.: *Vom kleinen zum großen Unterschied. „Geschlechterdifferenz“ und konservative Wende im Feminismus*. Hamburg 1993
- Wolf, N.: *Die Stärke der Frauen. Gegen den falsch verstandenen Feminismus*. München 1993
- Bibliographien zu den Themen „Frauenforschung“, „Frauen und Technik“, „Koedukation“ und zum Thema „Frauen und Erwachsenenbildung“ sind gegen Einsendung von jeweils DM 3.00 (z.B. in Briefmarken) erhältlich bei: Professur für Frauenforschung, Westfälische Wilhelms-Universität, Scharnhorststr. 100, 48151 Münster.

Frauenbildung in den neuen Bundesländern – Reflexionen zu einem regionalen Forschungsansatz

1. Begründung des regionalen Forschungsansatzes

Der in der ehemaligen DDR stattfindende politische, soziale und ökonomische Transformationsprozeß trifft Frauen in besonderem Maße. Bis zur „Wende“ stellten Frauen etwa die Hälfte der Beschäftigten, und die Vereinbarung von Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Familie war eine Selbstverständlichkeit. Seitdem haben Frauen weit überdurchschnittlich häufig ihren Arbeitsplatz verloren und vor allem vergleichsweise größere Schwierigkeiten, eine neue Stelle zu finden. Hinzu kommen schlechter werdende Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die Konfrontation mit überkommenen Vorstellungen von der gesellschaftlichen Rolle der Frau. Aus dieser Situation resultiert ein dringender frauenpolitischer Handlungsbedarf, um die mit der deutschen Vereinigung neu entstandenen bzw. auch aus der ehemaligen DDR fortbestehenden sozialen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zu verringern.

Für die Bewältigung des Wandels wird allgemein der Weiterbildung – auf der individuellen sowie auf der gesellschaftlichen Ebene – eine wichtige Funktion zugewiesen. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Anpassung an die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes als auch in bezug auf die Reflexion der privaten und gesellschaftlichen Umbruchsituation.

Vor diesem frauen- und bildungspolitischen Hintergrund setzen wir uns im Rahmen unseres empirischen Forschungsprojekts mit der Weiterbildungssituation von Frauen in den neuen Bundesländern auseinander. In diesem Kontext interessiert uns auch – angesichts des Fehlens einer entsprechenden Tradition in der ehemaligen DDR – die mögliche Rolle frauenspezifischer Weiterbildungsmaßnahmen, die ja in den alten Bundesländern in den letzten 20 Jahren intensiv diskutiert wurden (1).

Ausgangs- bzw. Bezugspunkt unserer Untersuchung ist ein Weiterbildungsprojekt für Frauen aus der ehemaligen DDR. Im Rahmen dieses vom FrauenTechnikZentrum DFR e.V. Hamburg initiierten und durchgeführten Projekts werden Frauen aus den neuen Ländern zu EDV-Dozentinnen bzw. Projektleiterinnen fortgebildet und beim Aufbau informationstechnischer Weiterbildungseinrichtungen, die sich gezielt an Frauen richten, unterstützt (2). Mittlerweile existieren im Rahmen des Netzwerks zur informationstechnischen Weiterbildung auf dem Gebiet der ehemaligen DDR 12 FrauenTechnikZentren (FTZ), die nach dem ganzheitlichen und fächerübergreifenden Ansatz des Hamburger Modells EDV-Kurse durchführen (3). Ein Arbeitsschwerpunkt unseres Forschungsvorhabens ist die Evaluation des Aufbau- und Institutionalisierungsprozesses der FTZ.

Den zweiten Schwerpunkt bilden Regionalstudien. Bei der Entscheidung zugunsten dieses Forschungsansatzes sind wir von der Überlegung ausgegangen, daß pauschale Analysen gerade im Hinblick auf die Gestaltung von Weiterbildung wenig aussagekräftig sind. Vielmehr läßt sich der konkrete Weiterbildungsbedarf aufgrund wirtschaftlicher Disparitäten und Unterschiede im Hinblick auf das vorhandene bzw. erforderliche Qualifikationspotential am ehesten regionalspezifisch ermitteln. Außerdem lassen sich angesichts der grundlegenden politischen und ökonomischen Umbruchsituation in den neuen Bundesländern Weiterbildungskonzepte und -erfahrungen aus den alten Bundesländern keineswegs bruchlos übertragen. Ein nachhaltiger Erfolg von Qualifizierungsstrategien ist nur unter der Voraussetzung einer engen Verzahnung mit der Struktur- und Regionalpolitik zu erwarten. Gerade auch für Frauen erhoffen wir uns von der regionalen Zuspitzung der Fragen einen Synergieeffekt im Hinblick auf Handlungs- und Kooperationsstrategien.

Vor dem Hintergrund bestehender wirtschaftlicher Unterschiede sowie von Differenzen im vorhandenen Qualifikationspotential auf regionaler Ebene besteht schon seit Anfang der sechziger Jahre die Forderung nach regionaler Bildungsforschung. Erste Ansätze dazu wurden seit den siebziger Jahren entwickelt (vgl. Dobischat/Wassmann 1985). Nach der Wende wurden diese Ansätze verstärkt für die neuen Bundesländer eingefordert (vgl. Sauer 1994, S. 1; Böcker/Floßmann 1992). Dennoch bestehen nach wie vor erhebliche Forschungsdefizite zur regionalen Analyse und Gestaltung von Weiterbildung. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte. Unseres Wissens liegen bisher lediglich regionale Studien zur Erwerbs- und Arbeitsmarktsituation von Frauen vor (vgl. Kollros 1992), nicht jedoch zur Weiterbildung.

Angesichts dieses Forschungsdefizits bzw. -bedarfs in bezug auf Weiterbildung im regionalen Kontext sowie der prekären Situation von Frauen in den neuen Bundesländern, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, haben wir in unserem zweiten Untersuchungsschwerpunkt einen regionalen Ansatz gewählt, der es ermöglicht, die Arbeitsmarkt- und Weiterbildungssituation von Frauen exemplarisch genauer zu betrachten und gegebenenfalls regionale Unterschiede zu verdeutlichen.

Im folgenden gehen wir schwerpunktmäßig auf den regionalen Ansatz unserer Untersuchung ein, wobei wir keine inhaltlichen Ergebnisse vorstellen, sondern vielmehr unsere Überlegungen für die Wahl dieser „Perspektive“ und das methodische Vorgehen zur Diskussion stellen möchten (4).

2. Konkretion der Regionalstudien

Unter einer „Region“ wird eine bestimmte räumliche Einheit verstanden, die sich durch eine homogene wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklung sowie ein historisch gewachsenes Bewußtsein der Zugehörigkeit der BewohnerInnen aus-

zeichnet (vgl. Herlyn 1993, S. 248). Im Forschungskontext werden Regionen unterschiedlich definiert, wobei die räumliche Abgrenzung u.a. von der jeweiligen Problemstellung und dem theoretischen Bezugssystem abhängt.

Mit dem Ziel der inhaltlichen Verknüpfung beider Aufgabenstellungen unserer Untersuchung, der Evaluation der Entwicklung der FTZ einerseits und der Regionalstudien andererseits, haben wir für unsere Untersuchung die Regionen Rostock, Erfurt und Leipzig ausgewählt. Dabei haben wir uns von folgenden inhaltlichen Gesichtspunkten leiten lassen: Zum einen sollte in jeder Region ein FTZ mit einer Beratungsstelle für Frauen vorhanden sein, zum anderen sollten die ausgewählten Gebiete sich im Hinblick auf ihren wirtschaftlichen Charakter unterscheiden. Neben großstädtisch-industriellen Ballungsräumen sollte zumindest eine ländlich geprägte Region berücksichtigt werden. Hierfür sprach die Annahme, daß sowohl hinsichtlich der Bedingungen für die Teilnahme an Weiterbildung (z.B. Infrastruktur und Umfang des Weiterbildungsangebots) als auch in bezug auf zukünftige Erwerbsmöglichkeiten und -perspektiven nicht unerhebliche Differenzen gerade zwischen (groß-)städtisch und ländlich strukturierten Regionen existieren. Bei der räumlichen Abgrenzung der Untersuchungsregionen legten wir die Gebietseinteilung der Arbeitsverwaltung zugrunde. Für eine solche Vorgehensweise sprach insbesondere die auf diesen Bereich bezogene Aufbereitung von Daten zur Arbeitsmarktsituation sowie zur AFG-geförderten Weiterbildung. In Leipzig und Erfurt konzentrieren wir uns auf das jeweilige Hauptamt. Für die Region Rostock wurde der Arbeitsamtsbezirk gewählt, weil es uns hier auf die Einbeziehung ländlicher Gebiete ankam.

Um ein möglichst komplexes Bild der Situation von Frauen in der Weiterbildung der Regionen erstellen zu können, ist es uns wichtig, möglichst viele verschiedene Perspektiven der am Weiterbildungsgeschehen Beteiligten zu erfassen. Diese Zielsetzung ließ sich am besten durch eine Kombination verschiedener qualitativer und quantitativer Verfahren realisieren. Darüber hinaus hielten wir es angesichts unserer Thematik für unabdingbar, daß unser Team aus West- und Ost-Forscherinnen besteht.

Angesichts unserer Zielsetzung, Daten, Einstellungen und Bewertungen des regionalen Geschehens aus möglichst vielen Blickwinkeln zu erfassen, kommen folgende Erhebungsverfahren zur Anwendung:

- Sekundäranalyse regionaler Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsdaten,
- mehrfache leitfadenorientierte Interviews mit den Leiterinnen der FTZ zum Stellenwert der Einrichtungen und ihrer Angebote,
- postalische Befragung der Teilnehmerinnen der FTZ-Kurse sowie von Ratsuchenden der ins Projekt integrierten Beratungsstellen zu ihren Weiterbildungserfahrungen und ihrer Bewertung von Weiterbildung,
- Erhebung der Beratungsbedürfnisse und der Weiterbildungsinteressen der Ratsuchenden mittels eines teilstandardisierten Erfassungsbogens,

- Telefoninterviews mit den Weiterbildungsträgern über die Beteiligung von Frauen bzw. die Berücksichtigung frauenspezifischer Interessen und Belange im jeweiligen Weiterbildungsangebot,
- leitfadensorientierte Interviews mit ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen zu frauenspezifischen Weiterbildungsangeboten sowie
- leitfadensorientierte ExpertInnengespräche mit VertreterInnen verschiedener weiterbildungsrelevanter Institutionen und Einrichtungen zur Arbeitsmarkt- und Weiterbildungssituation von Frauen.

Im folgenden setzen wir uns exemplarisch etwas ausführlicher mit der Begründung der Auswahl der Methoden der postalischen Befragung von Kursteilnehmerinnen, der Telefonbefragung der Weiterbildungsträger und der ExpertInneninterviews sowie mit unseren Erfahrungen mit diesen methodischen Verfahren auseinander.

2.1 Postalische Befragung von Weiterbildungsteilnehmerinnen

Angesichts unseres Selbstverständnisses, im Interesse und aus der Perspektive von Frauen zu forschen, und des Defizits an Kenntnissen über die subjektiven Einschätzungen von Frauen in den neuen Ländern zu ihrer Weiterbildungs- und Erwerbssituation liegt ein Schwerpunkt unserer Regionalstudien auf der Einbeziehung der Erfahrungen und Sichtweisen von Frauen, exemplarisch von Kursteilnehmerinnen der FTZ. Dabei interessieren uns folgende *Fragen*:

- Welche Erfahrungen haben Frauen nach der Wende in der ehemaligen DDR mit der Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung gemacht?

Hierbei geht es uns sowohl um Erfahrungen mit den spezifischen Angeboten der FTZ als auch mit sonstigen Maßnahmen. Wichtige Einzelaspekte, denen wir in diesem Zusammenhang nachgehen, sind Motive, Zweck und Ziel der Weiterbildungsteilnahme, Art, Inhalte, Dauer, Abschluß und Finanzierung der Maßnahme, Beurteilung des Angebots hinsichtlich verschiedener Kriterien (5) sowie persönlich-berufliche Veränderungen im Zusammenhang der Weiterbildungsteilnahme.

- Welche Einstellungen und Einschätzungen existieren bei den Frauen zum Weiterbildungsbereich in den neuen Ländern allgemein und zur Berücksichtigung von Frauen im besonderen?

In diesem Fragekomplex geht es uns darum, ein differenziertes Meinungsbild der Betroffenen zu gewinnen zum Informationsstand der Befragten über das jeweilige regionale Weiterbildungsangebot und diesbezügliche Informations- und Beratungsmöglichkeiten, über den Stellenwert von beruflicher Weiterbildung in den neuen Ländern, die Berücksichtigung der Interessen und Belange von Frauen im regionalen Weiterbildungsangebot, die Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt sowie die Bedeutung spezifischer Angebote für Frauen (6).

In Anbetracht des bestehenden Forschungsdefizits in bezug auf die genannten Fragestellungen richtet sich unser Interesse sowohl auf das qualitativ-inhaltliche Spektrum vorhandener Erfahrungen und Einschätzungen als auch auf deren quanti-

tatives Ausmaß und den Stellenwert einzelner Aspekte, um zu Aussagen über strukturelle Zusammenhänge und Verteilungen zu gelangen – wenn auch begrenzt auf unsere Zielgruppe. Letztere Zielperspektive legte es nahe, uns für eine *standardisierte postalische Befragung* zu entscheiden.

Ausschlaggebende Kriterien unserer Entscheidung für diese konkrete Form einer quantitativ angelegten Erhebung waren neben der Möglichkeit, einen größeren Personenkreis erfassen zu können, insbesondere die im Vergleich zu mündlichen Befragungen geringeren Kosten sowie die begrenzten Personalressourcen. Diesen Aspekten steht allerdings eine Reihe negativer Momente gegenüber, die bei Auswertung und Interpretation der Daten in Rechnung zu stellen sind. Hierzu zählt der – gemessen an anderen Methoden – relativ hohe Anteil von Ausfällen, der notwendigerweise eine gewisse „Verzerrung“ der Ergebnisse mit sich bringt: Da von einem Zusammenhang zwischen der Auskunftsbereitschaft bzw. -verweigerung und den Fragestellungen auszugehen ist, erbringt die Auswertung der verbleibenden Antworten nicht notwendigerweise ein präzises Abbild der Struktur, Erfahrungen und Einschätzungen unserer gesamten Zielgruppe. Zudem ist die Befragungssituation nicht kontrollierbar, d.h., es gibt weder eine Garantie, daß der Fragebogen tatsächlich und ernsthaft von der Zielperson beantwortet wird, noch können Hilfestellungen oder Erläuterungen für das Verständnis einzelner Fragen gegeben werden. Und schließlich ist auf die „Endgültigkeit“ von Antwortvorgaben hinzuweisen, die faktisch keine Möglichkeit einer Präzisierung oder Ergänzung zuläßt (vgl. Wilk 1975, S. 187 f.). Dieser zuletzt genannten Beschränkung versuchen wir allerdings im Rahmen unserer Befragung dadurch zu begegnen, daß wir einige offene Fragen aufgenommen haben sowie weitestgehend Mehrfachnennungen und zusätzliche, freie Antwortkategorien („Sonstiges“) anbieten.

Im Rahmen der in den 80er Jahren in der Frauenforschung kontrovers geführten Methodendiskussion (vgl. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 11/1984) ist die Anwendung klassischer quantitativer Erhebungsverfahren der empirischen Sozialforschung vielfach als unangemessen abgelehnt worden. Die Kritik richtete sich dabei v.a. auf die „scheinbare Objektivität“ von Daten, in denen die Lebenszusammenhänge und Sichtweisen von Frauen nicht hinreichend zum Ausdruck kämen, insbesondere dann nicht, wenn Forschung in den Händen von Männern liegt, d.h. männlich geprägten Denkmustern und Wertvorstellungen folgt, und die sich ausschließlich auf quantitative Erhebungsmethoden beschränkt. Die Bevorzugung qualitativer, „offener“ Verfahren wird außerdem damit begründet, daß Frauenforschung i.d.R. Neuland betritt und bisher unerforschte blinde Flecken aufarbeitet, also weitgehend explorativen Charakter besitzt (vgl. Brück 1992, S. 31 ff.). Mittlerweile kann der Streit um die „richtige“ Methode in der Frauenforschung insofern als überholt angesehen werden, als er abgelöst wurde von der „Einsicht in die wechselseitige Ergänzungsmöglichkeit und -notwendigkeit unterschiedlicher Zugangsweisen ...“ (Nunner-Winkler 1994, S. 38) und „faktisch Methodenpluralismus“ (ebenda, S. 34) herrscht. Auch wenn aus unserer Sicht diese Öffnung für quantitative Methoden in der

Praxis der Frauenforschung insgesamt zu begrüßen ist, so bleibt es doch unbefriedigend, daß eine theoretische Diskussion, die sich explizit mit dem Verhältnis von methodologischen Prinzipien der Frauenforschung und Anwendung quantitativer Erhebungsverfahren auseinandersetzt, unseres Wissens noch weitgehend aussteht. Bei der Sichtung vorliegender Literatur kommt man zu dem Ergebnis, daß sich die bisherige Methodologie-Debatte in der Frauenforschung um die Anwendung qualitativer Verfahren bewegt. Zwar wird in diesem Kontext auch auf diesbezügliche Grenzen von möglichen Fragestellungen, Forschungsgegenständen und von Wissenschafts- und Gesellschaftskritik hingewiesen, womit zumindest implizit der Bezug zu quantitativen Methoden hergestellt und deren Bedeutung betont wird (vgl. Müller 1984, S. 35 f.). Wünschenswert wäre jedoch, wenn der Verweis auf derartige Erhebungsverfahren weniger pauschal erfolgen und in eine differenzierte Auseinandersetzung mit einzelnen Methoden quantitativer Sozialforschung münden würde.

Unsere Befragung auf die *Nutzerinnen der EDV-Kursangebote der FTZ (7)* zu konzentrieren und auf die Einbeziehung einer Vergleichsgruppe von Frauen, die sich nicht an Weiterbildung beteiligt haben, bzw. von Teilnehmerinnen anderer geschlechtshomogener und/oder gemischtgeschlechtlicher Weiterbildungsangebote zu verzichten, erfolgte – außer aus Personal- und Kostengründen – aufgrund der angestrebten Verknüpfung unserer verschiedenen Aufgaben und Ziele. Damit ist zum einen die Verschränkung von Regionalstudien mit der Untersuchung des Aufbau- und Institutionalisierungsprozesses der jeweiligen FTZ im Hinblick auf die Frage ihres Stellenwerts innerhalb des regionalen Weiterbildungssektors angesprochen. Zum anderen interessiert uns im Kontext der Weiterbildungserfahrungen und -einschätzungen von Frauen die Bedeutung und Bewertung der Teilnahme an einem spezifischen Angebot für Frauen. Gerade für die Bewertung geschlechtshomogener Lerngruppen halten wir das Vorhandensein entsprechender Erfahrungen für eine notwendige Voraussetzung bzw. erscheint es uns wenig ergiebig, Frauen, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen, lediglich nach diesbezüglichen Wünschen oder Vermutungen befragen zu können (8).

Die Beschränkung auf die FTZ-Kursteilnehmerinnen führt dazu, daß ein gewisser „positiver Befragungseffekt“, v.a. in der Bewertung der besuchten Angebote, in Rechnung gestellt werden muß (s.o.). So ist bei Weiterbildungsteilnehmerinnen eine im Vergleich zu Nicht-Teilnehmerinnen insgesamt positivere Einstellung zur Weiterbildung zu vermuten. Zudem gehen wir davon aus, daß an Weiterbildung Interessierte, die von vornherein eine kritische bis ablehnende Haltung spezifischen Maßnahmen für Frauen gegenüber haben, derartige Angebote nicht in Anspruch nehmen und daß die Bereitschaft, den Fragebogen zu beantworten, bei Teilnehmerinnen, denen die Maßnahme zugesagt hat, größer sein dürfte als bei den weniger zufriedenen. Allerdings sind wir der Ansicht, daß diese Faktoren unsere Untersuchungsergebnisse aus der Fragebogenerhebung lediglich relativieren dürften und darüber hinaus die Spiegelung an den Ergebnissen unserer anderen Erhebungen im Sinne der von uns angestrebten „Perspektivverschränkung“ eine Kontrollfunktion übernimmt.

Bisher haben wir bei unserer Befragung eine Rücklaufquote beantworteter Fragebögen von 43% erreicht (9), eine aus unserer Sicht positiv zu wertende Größe, zumal es in den neuen Ländern Hinweise gibt auf eine größere Skepsis gegenüber solchen Erhebungen sowie auf eine gewisse Erlahmung der Auskunftsbereitschaft. In diesem Zusammenhang ist das Engagement der FTZ zu betonen, die im Rahmen der Erhebungsaktion unseren Fragebogen u.a. durch ein eigenes Anschreiben mit der Bitte um Unterstützung der Untersuchung ergänzten.

2.2 Telefonbefragung der Weiterbildungsträger

Von der Befragung der Weiterbildungsträger in den drei Regionen erwarten wir Erkenntnisse über die Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen und -angeboten für Frauen, die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen sowie über die Bereitschaft zur Berücksichtigung und die tatsächliche Beachtung der Belange von Frauen im Weiterbildungssektor der jeweiligen Regionen. Darüber hinaus interessieren uns die Motive für die Akzeptanz, aber auch für die Ablehnung von Weiterbildungsmaßnahmen ausschließlich für Frauen.

Um möglichst viele Weiterbildungsträger der jeweiligen Regionen einbeziehen zu können (10), entschieden wir uns methodisch für die Durchführung einer teilstandardisierten Telefonbefragung. Die Wahl der konkreten GesprächspartnerInnen trafen die Einrichtungen selbst. Faktisch wurden die Interviews entweder auf der geschäftsführenden Ebene geführt, oder diese verwies uns für das Gespräch an die Fachbereichsleitung bzw. direkt an eine Dozentin/einen Dozenten.

Ein Vorteil von Telefonbefragungen ist die Möglichkeit, eine umfangreiche Zielgruppe mit einem relativ geringen Aufwand zu erreichen. Darüber hinaus kann bei Telefoninterviews von einer niedrigen Ausfallquote im Vergleich zu postalischen Befragungen ausgegangen werden. Problematisch ist bei dieser Art von Befragung allerdings, daß die GesprächspartnerInnen relativ unvermittelt mit den Fragestellungen konfrontiert werden, ihnen wenig Zeit zum Nachdenken bleibt, sie schnell bzw. spontan antworten müssen und das Gespräch erfahrungsgemäß aufgrund des fehlenden persönlichen Kontakts nur über einen begrenzten Zeitraum hin möglich ist.

Unsere Erfahrungen mit dieser Form der Befragung zeigen, daß bei den VertreterInnen der Weiterbildungsträger insgesamt eine große Aufgeschlossenheit und ein reges Interesse unserer Thematik gegenüber besteht. Einige Interviewte äußerten ihre Befriedigung darüber, daß Fragen der Weiterbildung von Frauen auf der Basis von Gesprächen mit Weiterbildungsträgern bearbeitet werden, und mehrfach wurde der Wunsch geäußert, eine Rückmeldung sowohl über die Ergebnisse der Telefonbefragung als auch unserer Untersuchung insgesamt zu erhalten.

Deutlich wurden bei den Interviews verschiedene Auffassungen unserer GesprächspartnerInnen von „frauenspezifischen“ Weiterbildungsmaßnahmen, wobei sich im wesentlichen zwei Gruppierungen unterscheiden lassen: Eine Teilgruppe bezog sich

auf Maßnahmen, bei denen spezifische Belange und Interessen von Frauen bereits bei Planung und Konzipierung von Angeboten, also bereits im Vorfeld der Durchführung, berücksichtigt werden und die somit Frauen explizit als gesonderte Zielgruppe ansprechen. Die zweite Gruppe von Interviewten deklarierte die Kursangebote ihres Trägers als „frauenspezifisch“, wenn sich – mangels interessierter Männer, also gewissermaßen zufällig – ausschließlich oder überwiegend Frauen in einer Maßnahme befinden. In solchen Fällen auf besondere Bedürfnisse von Frauen einzugehen, entspricht dann offenbar dem allgemein verfolgten pädagogischen Prinzip der TeilnehmerInnenorientierung. Die Berücksichtigung der „Frauenspezifika“ erfolgt hier also eher situativ als Reaktion auf Gegebenheiten.

Bei einigen Interviews ergaben sich Diskrepanzen zwischen der scheinbar selbstverständlich vorhandenen Einsicht unserer GesprächspartnerInnen in die Notwendigkeit, die besondere Lebenssituation von Frauen im Kontext von Weiterbildung zu berücksichtigen, und – bei einer entsprechender Nachfrage – dem Fehlen von konkreten Vorstellungen darüber, in welcher Form dies geschehen könnte, ganz zu schweigen von Hinweisen auf Bemühungen für eine praktische Umsetzung im eigenen Funktionsbereich. Vermutlich ist in solchen Fällen v.a. nach „sozialer Erwünschtheit“ geantwortet worden, um nicht als frauenfeindlich zu gelten.

In anderen Fällen entstand während des Interviews der Eindruck, unsere Gesprächspartnerinnen (11) befänden sich bei ihrer Stellungnahme auf einer „Gratwanderung“ zwischen ihren subjektiven Einschätzungen und der Position ihrer jeweiligen Träger: Während sie selbst – aufgrund eines ausgeprägten Bewußtseins von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen – ein besonderes Engagement für Frauen im Rahmen von Weiterbildung befürworteten, schien das für die „offizielle“ Programmatik der Leitungsebene nicht zuzutreffen.

2.3 ExpertInneninterviews

Im Rahmen unserer Regionalanalyse spielen leitfadenorientierte ExpertInneninterviews mit VertreterInnen der regionalen Arbeitsmarkt-, Frauen-, Regional- und Strukturpolitik eine zentrale Rolle (12).

In den Interviews mit den ExpertInnen thematisieren wir die Veränderungen der Erwerbssituation von Frauen in der Umbruchsituation, ihre zukünftigen Arbeitsmarktchancen sowie die Frage, welcher Stellenwert in diesem Kontext der Weiterbildung zugemessen wird und wie diese im Interesse von Frauen auch unter Einbezug der Frage nach der Einschätzung frauenspezifischer Angebote zu gestalten sei.

Das methodische Instrument ‚ExpertInnengespräch‘ schien uns mit Blick auf diese Fragestellungen und im Kontext der eingesetzten Verfahren u.a. sinnvoll, weil

- angesichts der notwendigen Angleichung statistischer Erhebungskriterien und -verfahren in vielen für uns relevanten Bereichen keine oder nur veraltete bzw. nicht auf der erforderlichen Aggregatenebene zugängliche Daten vorlagen, d.h.

die ebenfalls geleistete sekundärstatistische Analyse von Daten zur Arbeitsmarkt- und Weiterbildungssituation von Frauen sich als ergänzungsbedürftig erwies (13),

- viele der von uns benötigten Daten nicht in einer geschlechtsspezifisch aufbereiteten Form vorliegen,
- diese ermöglichen, die subjektive Sichtweise, die Situationsdefinition der ExpertInnen und deren Bewertung zu den uns interessierenden Fragestellungen zu erheben, was uns gerade angesichts der sozialen und politischen Umbruchsituation besonders wichtig erschien,
- diesen auch eine gewisse Kontrollfunktion im Hinblick auf die Ergebnisse der standardisierten quantitativen Erhebungsverfahren zukam.

Obwohl es sich bei ExpertInneninterviews um ein in der qualitativen Sozialforschung häufig verwandtes Verfahren handelt, ist die Literatur dazu äußerst spärlich (vgl. hierzu und zum folgenden Meuser/Nagel 1991).

Im Unterschied zu anderen Interviewformen steht bei einem ExpertInneninterview nicht die gesamte Person mit ihren Einstellungen und Erfahrungen im Mittelpunkt der Analyse. Vielmehr geht es um einen organisatorischen oder institutionellen Kontext, in dem die agierende Person als Funktionsträger tätig ist (14). In unserer Untersuchung werden Personen als ExpertInnen definiert, die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht; es handelt sich also nicht um ExpertInnen im Sinne von Außenstehenden, die zu einem bestimmten Handlungsfeld Stellung nehmen. Der Status als Experte bzw. Expertin wird den Betroffenen in gewissem Sinne von uns Forscherinnen zugewiesen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung. Als Experte bzw. Expertin gilt in diesem Sinne,

- wer Verantwortung trägt für die Entwürfe, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder
- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt (vgl. ebd., S. 443).

Dabei sind die relevanten ExpertInnen oft nicht auf der obersten Stufe einer Organisation zu suchen, sondern in den darunter liegenden Ebenen, auf denen in der Regel Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden und auf denen das detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse zu erwarten ist.

Die ExpertInnen sollen in unserer Untersuchung nicht nur explorativ-felderschließend Hintergrundwissen und zusätzliche Informationen liefern. Sie sind allerdings auch nicht die unmittelbare Zielgruppe der Untersuchung, sondern sie repräsentieren eine zur Zielgruppe komplementäre Handlungseinheit. Die Interviews haben die Funktion, Informationen über die Kontextbedingungen der Situation und des Handelns der Zielgruppe – der Frauen in den neuen Bundesländern – zu liefern. Das Wissen der ExpertInnen ist in diesem Zusammenhang als Kontextwissen zu bezeichnen (vgl. ebd., S. 446).

Wir bevorzugen gegenüber einer auch denkbaren offenen Gesprächsführung die *leitfadensorientierte Form* der ExpertInneninterviews, um zu verhindern, daß das Gespräch sich in Bereiche verliert, die für unsere spezifischen Forschungsfragen nicht von Bedeutung sind. Allerdings fungiert der Leitfaden nicht unbedingt als zwingendes Korsett für den chronologischen Ablauf des Interviews.

Bei der Durchführung der Interviews stießen wir überwiegend und unabhängig davon, ob das Gespräch mit einem Mann oder einer Frau geführt wurde, auf ein reges Interesse an der Thematik, wobei Ausgangs- und Bezugspunkt für viele ExpertInnen die Tatsache der hohen Erwerbsquote von Frauen in der ehemaligen DDR und die Besorgnis über deren Herausdrängen aus dem Arbeitsmarkt war.

Bei den Interviews handelte es sich nicht nur um eine auf unser Interesse ausgerichtete Kommunikation. Vielmehr lösten die Gespräche auch auf seiten der ExpertInnen neue Reflexionsprozesse aus. Die Interviews rissen die GesprächspartnerInnen aus der täglichen Arbeitshektik und verschafften ihnen eine „erzwungene“ Ruhe, um konzentriert über die angesprochenen Themen nachzudenken, was nach Abschluß der Interviews positiv vermerkt wurde. Diejenigen, die sich noch nicht explizit mit Aspekten der spezifischen Situation von Frauen auseinandergesetzt hatten, wurden entweder auf diese Thematik aufmerksam gemacht bzw. erkannten eine Reihe von mit diesen Fragen zusammenhängenden Problemen. Sie überdachten zum Teil ihre bisherige Position – auch mit möglichen Konsequenzen für ihre praktische Arbeit. Diejenigen, die sich mit den diskutierten Problemen bereits intensiver beschäftigt hatten, nutzten die Möglichkeit, ihre Ansichten und Vorstellungen zu explizieren, und suchten nach neuen Anregungen und Ideen für ihre eigenen Handlungsperspektiven. Ein auffälliger Unterschied zwischen ExpertInnen, die aus den neuen Ländern kamen, und solchen, die dort zwar tätig waren, aber aus den alten Ländern stammten, bestand darin, daß letzteren die Ansätze einer frauenspezifischen Weiterbildung vertrauter waren.

Die ExpertInnen äußerten großes Interesse an einer – möglichst raschen, aber so von uns aufgrund des Zeitunterschieds zwischen der Auswertung von wissenschaftlichen Analysen und der verständlicherweise in kürzeren Zeiträumen denkenden Praxis kaum zu leistenden – Rückkoppelung unserer Untersuchungsergebnisse an sie, in der Hoffnung, davon auch konkret profitieren zu können. Dieses dezidierte Interesse bestärkte uns in unserer Ansicht, mit dem Regionalbezug einen angemessenen Zugang gewählt zu haben.

3. Fazit

Betrachten wir zusammenfassend das von uns eingesetzte Methodenrepertoire, so ist offensichtlich, daß es sich um keine „neuen feministischen Methoden“ handelt.

Wie wir bereits im Abschnitt 2.1 über die quantitative schriftliche Befragung deutlich gemacht haben, ist die alte Kontroverse über die Angemessenheit quantitativer Verfahren in der Frauenforschung aus heutiger Sicht stark zu relativieren. Auch im Kontext von Frauenforschung ist in erster Linie nach der Angemessenheit von Methoden in bezug auf die zugrundeliegenden Problemstellungen zu fragen. Da unser Erkenntnisinteresse primär auf eine bildungspolitische Ebene gerichtet ist und nicht vorrangig auf die Auseinandersetzung mit subjektiven Dimensionen des Bildungsprozesses der Betroffenen, halten wir den Einsatz quantifizierender Methoden in unserem Forschungszusammenhang für angezeit.

Zudem folgen wir der Argumentation von Becker-Schmidt (1984), die zu Recht darauf hingewiesen hat, daß die Individuen in der vorgegebenen Realität zwangsläufig Objekte und Subjekte der sozialen Wirklichkeit sind. Aus diesem Grunde ist es auch nicht möglich, sie dadurch zu Subjekten des Forschungsprozesses zu machen, daß man die Forschungsinstrumente „humaner“ gestaltet. Um die Betroffenen als Subjekte ernst zu nehmen, ist aus unserer Sicht das Kriterium der Selbstreflexivität der Forscherinnen ausschlaggebend, und zwar vergleichsweise unabhängig von den eingesetzten Methoden, da Wissenschaftlerinnen zwar potentiell, aber keineswegs automatisch sensibler für geschlechtsspezifische Diskriminierungen sind. Hinzu kommt, daß angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung der Lebenslagen von Frauen die plakative Forderung nach Betroffenheit der Forscherinnen inzwischen vorsichtiger interpretiert wird in dem Sinne, daß neben „Momenten gemeinsamen Betroffenseins von der gesellschaftlichen Situation als Frau ... Unterschiede in sozialer Lage, Macht, Kompetenz und Wirklichkeitssicht zwischen Forscherinnen und untersuchten Frauen anerkannt“ werden (Becker-Schmidt/Bilden 1991, S. 27).

Für die angemessene Berücksichtigung der Lebensbedingungen und Interessen von Frauen im Forschungskontext ist der entscheidende Punkt, ob als Kritik des bisherigen Androzentrismus in der Forschungstradition die Dimension des Geschlechterverhältnisses als soziale Strukturkategorie dem Forschungsdesign zugrundeliegt.

Anmerkungen

- (1) Das Projekt mit dem genauen Titel „Berufliche Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern – eine Analyse entstehender Strukturen unter besonderer Berücksichtigung des Netzwerks zur Weiterbildung von Frauen“ wird am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg durchgeführt. Es hat eine Laufzeit von April 1992 bis Dezember 1994 und wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert (Förderkennzeichen: W 0711.00).
- (2) Darüber hinaus beinhaltet das Projekt eine 2jährige berufsbegleitend angelegte Fortbildung zur Weiterbildungsberaterin mit dem Ziel, die Teilnehmerinnen für die Entwicklung und den Aufbau entsprechender Beratungsangebote für Frauen zu qualifizieren.
- (3) Ausführlich dargestellt ist dieser Ansatz in Ellebrecht/Sessar-Karpp 1993.
- (4) Erste ausgewählte Zwischenergebnisse wurden bereits an anderer Stelle veröffentlicht (vgl. Schiersmann/Ambos/Sobkowiak 1994). Der Abschlußbericht über unsere Untersuchung wird voraussichtlich Anfang 1995 vorliegen.

- (5) Diese Kriterien sind Auswahl der Inhalte, Theorie-Praxis-Verhältnis im Unterricht, berufspraktischer Bezug der Kursinhalte, Anforderungen an die TeilnehmerInnen, Fachkompetenz der Dozentinnen und Dozenten, Unterrichtsmethoden, Lernklima, Unterrichtstempo, Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, Größe der Kursgruppe, zeitliche Lage und Stundenumfang des Kurses, Gestaltung der Unterrichtsräume und Ausstattung mit Arbeitsmitteln sowie – nur bezogen auf die FTZ-Kursteilnahme – Lernen in einer geschlechtshomogenen Gruppe, Frauen als Dozentinnen und die Behandlung sozial- und frauenpolitischer Themen (neben der EDV).
- (6) Um Aussagen über die Zusammensetzung unserer Stichprobe machen zu können, erheben wir darüber hinaus – wie bei derartigen Befragungen üblich – Angaben zur Lebens- und Erwerbssituation der Frauen sowie maßgebliche Sozialdaten.
- (7) Im Hinblick auf die Evaluation des Entwicklungsprozesses aller FTZ in den neuen Ländern werden in diesem Zusammenhang auch die Weiterbildungsteilnehmerinnen der anderen, nicht in den von uns ausgewählten Regionen angesiedelten Zentren erfaßt. Die regionale Zuordnung der Teilnehmerinnen ist durch eine entsprechende Angabe zum Wohnort der Befragten gewährleistet. Einbezogen wurde darüber hinaus auch eine relativ kleine Gruppe von Ratsuchenden, die die ins Projekt integrierten Weiterbildungsberatungsstellen in Anspruch genommen und rechtzeitig ihre Bereitschaft zur Teilnahme an unserer Befragung signalisiert hatten.
- (8) Darüber hinaus möchten wir an dieser Stelle auch die Frage nach dem Verzicht auf eine gemischtgeschlechtliche Kontrollgruppe von Weiterbildungsteilnehmern und -teilnehmerinnen aufgreifen. Die Berücksichtigung einer solchen Vergleichsgruppe wäre aus unserer Sicht dann notwendig, wenn wir bei der Untersuchung von Weiterbildungserfahrungen und -einschätzungen primär einen Geschlechtervergleich anstreben bzw. wenn es uns bei der Bewertung des FTZ-Modells v.a. auf die Herausarbeitung von Unterschieden zwischen gemischten und geschlechtshomogenen Lerngruppen ankäme. Letzteres hätte die Existenz anderer, nach demselben Modell arbeitender gemischter Kurse in den neuen Ländern vorausgesetzt – eine Bedingung, die von vornherein nicht gegeben und im Projektzusammenhang auch nicht herzustellen war. Zudem war das den Kurskonzepten der FTZ in den neuen Ländern zugrundeliegende Modell bereits Gegenstand einer Evaluation im o.g. Sinne. (vgl. Ellebrecht/Sessar-Karpp 1993).
- (9) Die Durchführung der Erhebung erfolgte in zwei Befragungswellen im Sommer 1993 sowie im Sommer 1994. Die zweite Befragungswelle wurde erst durch die Verlängerung des Forschungsprojekts bis Ende 1994 möglich. Sie bot uns zum einen die Chance, unsere Stichprobe auf eine breitere Basis zu stellen, und zum anderen unter den bereits in 1993 einbezogenen Frauen eine Nachbefragung zu ihrer weiteren beruflichen Entwicklung und der Bedeutung von Weiterbildung für diesen Prozeß durchzuführen. Berücksichtigt wurden insgesamt knapp 1.800 Frauen, die bis Ende Mai 1994 bei einem der FTZ in den neuen Ländern einen EDV-Kurs abgeschlossen hatten. Über den Rücklauf bei der zweiten Befragungswelle können an dieser Stelle noch keine Angaben gemacht werden, da die Erhebung zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch lief.
- (10) Ausgewählt wurden Weiterbildungsträger, die zur Zeit der Erhebung in den jeweiligen Regionen mit eigener Geschäftsstelle bzw. einer Zweigniederlassung vertreten waren.
- (11) Dieser Aspekt betrifft ausschließlich Frauen.
- (12) Für die Gespräche ausgewählt wurden folgende Institutionen: Arbeitsverwaltung, Gleichstellungsstellen, Frauenverbände und -initiativen, Gewerkschaften, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, regionale Arbeitgeberverbände, kommunale bzw. regionale Behörden für Wirtschaftsförderung, Treuhandanstalt, Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften, Weiterbildungsberatungsstellen und Ämter für Weiterbildung/Berufsberatung.
- (13) Zusätzlich erschwert wird die Datenerhebung durch stattfindende Gebietsbereinigungen und Kreisreformen sowie daraus resultierende neue Verwaltungsstrukturen.

- (14) „Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews. ExpertInneninterviews beziehen sich mithin auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte, darüber hinausgehende Erfahrungen, vor allem solche privater Art, bleiben ausgespart“. (Meuser/Nagel 1991, S. 441).

Literatur

- Becker-Schmidt, Regina: Probleme einer feministischen Theorie und Emperie in den Sozialwissenschaften. In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der FU Berlin vom 31.11.–2.12.1983. Frankfurt/M. 1984, S. 224 – 238
- Becker-Schmidt, Regina/Bilden, Helga: Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 23–30
beiträge zur feministischen theorie und praxis 11/1984
- Böcker, Dirk/Floßmann, Bernd: Neue Bundesländer: Weiterbildung in der Region. In: Grundlagen der Weiterbildung 1992, H. 2, S. 139–142
- Brück, Brigitte u.a.: Feministische Soziologie. Eine Einführung. Frankfurt/M., New York 1992
- Dobischat, Rolf/Wassmann, Herbert: Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Frankfurt/M. 1985
- Ellebrecht, Ingrid/Sessar-Karpp, Ellen: Erweiterte Berufschancen für Frauen durch informationstechnische Weiterbildung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, Bd. 3. Bonn 1993
- Hertlyn, Ulfert: Stadt- und Regionalsoziologie. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 1993
- Kollros, Heike/Institut für Regionalforschung e.V.(Hrsg.): Die Veränderung der Situation der Frauen auf dem Arbeitsmarkt im oberen Eichsfeld. Göttingen 1992
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrich: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen 1991, S. 441–471
- Müller, Ursula: Gibt es eine „spezielle“ Methode in der Frauenforschung? In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der FU Berlin vom 31.11.–2.12.1983. Frankfurt/M. 1984, S. 29–50
- Nunner-Winkler, Gertrud: Zur Definition von Frauenforschung. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandsaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen. Hrsg. von der Senatskommission für Frauenforschung. Mitteilung 1. Berlin 1994, S. 29–41
- Sauer, Johannes: Regionalisierung als Strukturprinzip. In: QEM 4/1994, S. 1–2
- Schiersmann, Christiane/Ambos, Ingrid/Sobkowiak, Bettina: Zur Bedeutung von Frauenbildung in den neuen Bundesländern – Erfahrungen im Kontext eines Modellprojektes. In: Derichs-Kunsmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGFE 1993. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1994
- Wilk, Lieselotte: Die postalische Befragung. In: Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen. Die Stichprobe. München 1975, S. 187–200

Geschlechterverhältnisse in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Gertrud Hovestadt

Männer und Frauen lernen in männerdominierten Seminaren: Geschlechterverhältnisse in der Bildungsarbeit der IG Metall

1. Einleitung

Frauenseminare haben seit mehreren Jahren bei der IG Metall „Tradition“, 1993 kamen auch zwei Männerseminare dazu. Der Großteil der Seminare wird jedoch für beide Geschlechter gemeinsam angeboten, was aber letztlich heißt, daß diese männerdominiert sind: Die Teilnehmenden an zentralen Seminaren sind zu 84% Männer. Auch wenn der Anteil der Frauen unter den ca. 60 pädagogischen MitarbeiterInnen in den vergangenen Jahren auf 27% angehoben wurde, stellen sie damit noch nicht einmal ein Drittel.

Das quantitative Übergewicht von Männern ist nicht nur Folge von Belegschafts- und Organisationsstrukturen, sondern ist auch Ausdruck einer langen und stabilen Tradition der IGM als patriarchaler Männerorganisation. Gewerkschaften haben sich als Solidarverband der Lohnabhängigen im Konflikt mit dem Kapital gegründet. Weitere, zur Klassenfrage quer liegende gesellschaftliche Trennlinien, wie vor allem der Geschlechterkonflikt, galten als Nebenwidersprüche, die im Sinne einer Bündelung von Kräften hintangestellt werden sollten und deren Lösung erst in Folge der Klassenfrage in Aussicht gestellt wurde. Dabei war der Klasse immer schon der Geschlechterkonflikt inhärent: Klasse, das waren vor allem die männlichen Lohnarbeiter und ihre Familien. Wenn auch diese Deutungen inzwischen an Verbindlichkeit eingebüßt haben, wirken sie doch in Theoriebeständen, Politikgehalten und -formen, Bildungsinhalten und Kultur beharrlich nach und machen die spezifische Schwierigkeit von Gewerkschaften aus, sich Geschlechterfragen zuzuwenden. „Soweit sie sich in der Logik des Kapitalverhältnisses als Organisation von Lohnabhängigen, als Organisation der sozial Schwachen, der Unterdrückten in dieser Gesellschaft begreifen, können sie doch unmöglich selbst Unterdrückende sein: die Figur des unterdrückten Unterdrückers bereitet Schwierigkeiten“ (1). Zu dieser Tradition gehört auch, daß Gewerkschafterinnen – wenn auch nicht ungebrochen – an diesem Konstrukt von Haupt- und Nebenwiderspruch mitgewirkt haben.

Mit diesen Voraussetzungen haben es SeminarleiterInnen zu tun, wenn sie sich in ihrer Seminararbeit Geschlechterfragen zuwenden. Wie konstituiert sich auf Basis dieser Bedingungen im Seminar männliche Hegemonie konkret, und wie ist sie zu verändern? Wie können Männer und Frauen gemeinsam lernen, sich auch über Geschlechterfragen aufzuklären, und wie können die Seminare dadurch längerfristig auch für Frauen ein attraktiveres Bildungsangebot werden?

2. Das Forschungsprojekt „Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit der IG Metall“

Um die Bildungsarbeit der IG Metall und vor allem in ihr ist in den vergangenen Jahren eine Reformdebatte entbrannt. Zu verstehen ist diese Debatte vor dem Hintergrund des politischen Neuorientierungsbedarfes der Großorganisation. In Frage steht, was heute gewerkschaftliche Grundlagenbildung sein kann, was ihre Aufgaben und Inhalte sind. Ebenso und im Zusammenhang damit sind pädagogische und didaktische Grundgedanken umstritten; im Mittelpunkt der Diskussion stehen Stichworte wie TeilnehmerInnenorientierung, Leitfadiskonzepte, Subjekt und Organisation, Lernen, das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.

Einen Beitrag zu dieser Reformdebatte soll auch das Forschungsprojekt „Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit der IG Metall“ leisten, das unter Leitung von Prof. Hanns Wienold am Institut für Soziologie der Universität Münster angesiedelt ist und von der IG Metall sowie von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wird. Innerhalb des Projektes wird in einem Schwerpunkt auch zu Fragen des Geschlechterverhältnisses gearbeitet.

Initiiert wurde die Forschungsarbeit durch LehrerInnen und die Abteilung Bildung, weil ein Bedarf nach externer wissenschaftlicher Unterstützung gesehen wurde. Angelegt ist sie als ein Handlungsforschungsprojekt: Die Forschungsfragen wurden gemeinsam durch LehrerInnen, Abteilungsmitarbeiter und Forschungsprojekt bestimmt, alle drei Gruppen waren auch an der weiteren Arbeit beteiligt. Mit den Fragestellungen wurde das Projekt auf eine Perspektive festgelegt: Es sollten nicht Angebotsstruktur, Seminarkonzepte, TeilnehmerInnenvoraussetzungen o.ä., sondern die Praxis in den Seminaren selbst untersucht werden. Möglich wurde diese Perspektive nur durch die freiwillige und große Offenheit von LehrerInnen: Ihr Handeln im Seminar steht unter kritischer Beobachtung und wird damit öffentlich. Methodisch stand die Beobachtung von 15 ein- und zweiwöchigen Seminaren im Mittelpunkt. Darüber hinaus wurden Gruppendiskussionen mit TeilnehmerInnen und Interviews mit LehrerInnen und TeilnehmerInnen gemacht (2).

3. Fragen zum Geschlechterverhältnis

3.1 Forschungsfragen

Die Workshops haben dem Forschungsprojekt einen zentralen Begriff mit auf den Weg gegeben: die Wirklichkeit. Gemeint ist damit einerseits die betriebliche, gewerkschaftliche und lebensweltliche Wirklichkeit außerhalb des Seminars, andererseits die Wirklichkeit in den Seminaren selber. Er umfaßt die Wirklichkeit der TeilnehmerInnen, aber auch die der TeamerInnen. (Die Seminare werden in der Regel von einem Team zweier LehrerInnen geleitet.) Um den Begriff der Wirklichkeit ranken sich mehrere Fragestellungen, die einen direkten oder indirekten Bezug zu Geschlechterverhältnissen haben.

Zunächst zu einigen der Forschungsleitfragen:

Wie können die verschiedenen (auch schulischen, institutionellen) Wirklichkeiten der TeilnehmerInnen und TeamerInnen stärker zum Gegenstand der Seminare werden (auch in bezug auf die sozialen Beziehungen im Seminar)? Unter welchen Bedingungen ist das möglich? Welche Schwächen und Stärken haben verschiedene Vorgehensweisen?

Noch davor liegt die Frage: *Wie kommt Wirklichkeit ins Seminar?* Und ergänzend: *Wie unterscheiden sich die Wirklichkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern? Bringen Teilnehmer und Teilnehmerinnen unterschiedliche Wirklichkeiten (in das Seminar) ein?*

Die Leitfragen enthalten eine ganze Reihe verschiedener Dimensionen. Die LehrerInnen verfolgen hier die Absicht, Arbeits- und Lebenssituationen nicht nur zum Ausgangspunkt von Seminaren zu machen – etwa im Sinne einer ausführlichen Vorstellungsrunde oder eines ersten Erfahrungsaustausches –, sondern auch zum Gegenstand des Lernens. Die Fragen enthalten die Anerkennung der Tatsache, daß die Lebenswirklichkeiten der Männer und Frauen, Betriebsräte und Vertrauensleute, der Angestellten und ArbeiterInnen, der TeamerInnen und TeilnehmerInnen etc. verschiedene sind. Erfahrungs- und Interessenkonvergenzen der Lohnabhängigen können im Seminar nicht (mehr) vorausgesetzt werden, und damit wird auch die Verschiedenheit als solche zum Lerngegenstand.

Die Fragen sind vor dem Hintergrund der Sorge zu begreifen, daß in der Bildungspraxis bestimmte (geschlechtsspezifische) Wirklichkeiten zu wenig beachtet, daß sie ausgegrenzt oder daß ihnen vorgefaßte Begriffe und Interpretationen übergestülpt werden (3).

3.2 Wie sind Wirklichkeiten erfaßbar?

Ich möchte hier zunächst einen Fall skizzieren, der die Schwierigkeiten deutlich macht, Wirklichkeiten zu verstehen.

Elke (4), eine Teilnehmerin, arbeitet in der Montage in einem metallverarbeitenden Betrieb. En passant berichtet sie im Seminar, daß sie in ihrer Abteilung die einzige Frau ist. Ein vielleicht krasser, aber auch klassischer Fall von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. In meinem Forscherinnenkopf bauen sich sogleich eine Reihe von Fragen und ein Bild ihrer Wirklichkeit auf: Ich vermute, sie ist sexuellen Belästigungen ausgesetzt; wahrscheinlich gehört sie innerhalb der Abteilung zur untersten Lohngruppe etc. Nach meinem Dafürhalten wären das wichtige Themen für die gewerkschaftliche Grundlagenbildung. In Gesprächen und einem Interview erfahre ich, daß ein Teil meiner Vermutungen richtig ist. Doch Elke schildert diese Wirklichkeit nicht als problematisch, vieles erfahre ich erst auf gezielte Nachfrage. Was ich als sexuelle Belästigung einschätze, ist für sie eine alltägliche Form der Interaktion, die die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz entspannt und eine Normalität in den Geschlechterbeziehungen begründet, jenseits derer das Geschlecht weitgehend bedeutungslos scheint. Für Elke ist Geschlecht keine Strukturkategorie ihrer Arbeitswirklichkeit – auch wenn ich vermute, daß die Trennlinien der Geschlechter sehr viel weiter greifen, ihre Lohngruppe etwa eine Geschlechtsdiskriminierung enthält. Elke

würde das vermutlich gar nicht bestreiten, aber es ist für sie – soweit sie es mir mitteilen wollte – nicht von Bedeutung. Ihre geschlechtliche Wirklichkeit teilt sie mir in einem einzigen Satz mit: „Lieber mit 100 Männern arbeiten als mit einer Frau.“ Hier setzt Elke die Strukturkategorie Geschlecht also in Kraft, jedoch nicht in der Kritik diskriminierender Arbeitsverhältnisse, sondern in Kritik der Frauen, die sie in einer früheren Abteilung als konkurrierend, tratschend, als „Tussis“ erlebt hat. Darüber erzählt sie mir eine Geschichte: Üble Nachrede durch Kolleginnen hat sie damals bewegt, in die Gewerkschaft einzutreten und Vertrauensfrau zu werden. Von dieser Funktion und der Rückendeckung durch die Interessenvertretung erhoffte sie sich mehr Macht in den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz, um sich künftig z.B. gegen Nachrede von Kolleginnen besser wehren zu können.

In der narrativen Form, in der sie häufig in das Seminar eingebracht werden, behalten die Wirklichkeiten ihren Eigensinn. Wenn ihnen im Seminar Platz gelassen und ihnen zugehört wird, können sie zum Lerngegenstand werden. Forschung wie Bildungsarbeit würden die Wirklichkeit der TeilnehmerInnen verfehlen, wenn sie den Geschichten ihren Eigensinn und ihren konkreten Kontext nähmen, um ihnen den Sinn von Lernzielen, den Sinn öffentlicher Diskurse und Postulate (in Elkes Fall etwa das gewerkschaftliche Postulat „Gewerkschaft ist die Solidargemeinschaft der Lohnabhängigen“, der frauenpolitische Opferdiskurs oder das Postulat der Frauensolidarität) oder strukturierende Kategorien wie etwa das Geschlecht überzustülpen. Damit würden nicht die Wirklichkeiten der TeilnehmerInnen zum Lerngegenstand, sondern diese Diskurse und Kategorien; die Wirklichkeiten würden nur in Dienst genommen. Die Seminarbeobachtungen zeigen, daß die TeilnehmerInnen sich beharrlich dieser Indienstnahme versperren: Sie bestehen auf ihrem Eigensinn, etwa indem sie ihre Geschichten auch noch am Ende des Seminars in ähnlicher Weise wiederholen, wenn dieser Eigensinn nicht anerkannt wird.

Der Gefahr, die Wirklichkeit zu verfehlen, weil man sie und ihre richtige Deutung vermeintlich immer schon kennt, unterliegt auch die Forschung; sicherlich auch die der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung verpflichtete Lesart der Geschichten. Im Forschungsprojekt versuchen wir dieses Problem durch einen „Kodex der Interpretation“ zu lösen, der in einem Workshop entstand: Die Bearbeitung soll möglichst in Interpretationsgemeinschaften der Beteiligten erfolgen (diese Anforderung war jedoch nur unzureichend einzulösen); die Kontexte von Geschichten und Situationen müssen in die Interpretation eingehen; Interpretationen sollen nahe am „Wort“ bleiben und möglichst „einfach“ sein (5).

3.3 Geschlechtsspezifische und andere Wirklichkeiten im Seminar

Unsere Beobachtungen zeigen, daß die verschiedenen Wirklichkeiten vornehmlich narrativ, in Form von Geschichten ins Seminar kommen. Dafür muß ihnen aber Platz gelassen werden. Auf diesem Weg können sie auch zum Lerngegenstand werden, wenn ihnen zugehört wird. Elkes Geschichte, mit der sie erläutert, warum sie gewerkschaftliches Engagement begonnen hat, habe ich erst im Interview, nicht im Seminar erfahren. Dort hat sie ihre Geschichte nicht erzählt. Ihre Geschichte enthält

einen geschlechtsspezifischen Aspekt, und sie selber ist eine Frau. Sind das auch die Gründe dafür, daß Elke nicht zum Zuge kam? Möglicherweise erschien ihr diese Geschichte irrelevant, vielleicht hat sie sich nicht getraut, keine Gelegenheit gefunden, vielleicht hat sie diese genauso wie andere Geschichten nicht erzählt, weil sie im Seminar eher zu den Schweigsamen gehörte – wie einige andere Teilnehmer und Teilnehmerinnen auch. Alle diese möglichen Gründe können geschlechtsspezifische Aspekte haben. Im Kontext des Seminars, den ich hier nicht weiter ausführen will, spricht einiges dafür, anderes dagegen. Im Einzelfall ist hier für das forschende Verstehen-Wollen eine Grenze erreicht.

Verstehbarer werden die Unterschiedlichkeit männlicher und weiblicher Wirklichkeit und das Problem ihrer Sichtbarkeit im Seminar im folgenden Einzelfall.

An Elkes Seminar nahmen neben ihr elf Männer und drei Frauen teil, darunter auch Rita. Rita ist Sekretärin in einem metallverarbeitenden Großbetrieb und Vertrauensfrau von Verwaltungsangestellten. Folgendes berichtet sie im Seminar: Unter den Angestellten findet sie kaum Interesse für ihre Arbeit, geschweige denn MitstreiterInnen. Den Betriebsrat, von dem sie Unterstützung erwartet, erfährt sie als ignorant und ausgrenzend gegenüber den Problemen der Angestellten. Darüber hinaus fühlt sich Rita in den Interessenvertretungsgremien auch unwohl, weil dort proletarische Sprach-, Umgangs- und Politikstile dominieren, die ihr fremd sind; zudem ist sie dort fast die einzige Frau. Eines Tages empören sich die Angestellten, die sich sonst wenig um die Betriebsratsarbeit kümmern, über ein Flugblatt des Betriebsrates. Darin werden für die ArbeiterInnen höhere Anfangslöhne gefordert; deren gegenwärtiges Anfangsentgelt erreichen viele der Angestellten jedoch noch nicht einmal nach mehreren Jahren. Über Angestellte wird jedoch in dem Flugblatt nicht gesprochen; es wurde dennoch unter den Angestellten verteilt, weil es für sie keine besondere Öffentlichkeitsarbeit gab und die Angestellten das Anliegen der Arbeiter unterstützen sollen. Rita freut sich, daß einige Kolleginnen initiativ werden, und nutzt die Empörung, um den Betriebsrat mit einer halböffentlichen Aktion unter Druck zu setzen. Unmittelbar danach wird sie zum Betriebsratsvorsitzenden zitiert: Ihr werden spalterische Absichten vorgeworfen. Im Streit gerät der Betriebsrat immer mehr in Rage und beschimpft Rita schließlich, die Angestellten säßen ja doch nur den ganzen Tag auf dem Hintern und würden Kaffee kochen.

Handelt es sich hier um einen Geschlechterkonflikt oder einen Konflikt, der den Status und die Arbeitsteilung zwischen ArbeiterInnen und Angestellten betrifft? Beide Trennlinien überlagern sich in diesem Konflikt. Rita ist Frau und Angestellte, und beides verbindet sich in ihrer Berufstätigkeit als Sekretärin. Sie ist Angestellte; das trennt sie von den Arbeitern wie den Arbeiterinnen, in bezug auf die Arbeitserfahrungen, den betrieblichen Status, den Habitus, die in der betrieblichen Interessenvertretung, in der Gewerkschaft, in dem Seminar hegemonial sind. Wäre Rita leitende Angestellte, wäre die Distanz sicherlich auch groß, aber sie würde doch vermutlich in ihrer Leistung anerkannt. Aber leitende Angestellte sind in der Regel Männer. Wäre Rita technische Angestellte, wäre die Distanz geringer, die Wirklichkeiten ähnlicher;

aber auch dieses Feld wird vornehmlich von Männern besetzt. Rita ist innerhalb des Spektrums der Angestelltenberufe in einem klassisch weiblichen tätig: Sie ist Sekretärin. Ein „dienender“ Beruf, wie Rita sagt, in dem sie auch Tätigkeiten zu verrichten hat, die im Rahmen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung nur Frauen zugeschrieben werden: Kaffee kochen, das repräsentative Aushängeschild des Büros sein, den Vorgesetzten umhegen. Diese Tätigkeiten werden – auch von Arbeiterinnen, die ähnliche Arbeit in der Familie unbezahlt verrichten – kaum als wertvoll anerkannt. Nicht anerkannt werden aber auch die fachlichen Tätigkeiten der Sekretärin.

In Ritas Geschichte zeigt sich massiv geschlechtsspezifische Wirklichkeit, die sie jedoch keineswegs mit allen anderen Frauen im Seminar verbindet; genauso teilen nicht alle Teilnehmer die Wirklichkeit des Betriebsratsvorsitzenden, mit dem Rita im Streit liegt.

Im Seminar wurde ihre Wirklichkeit sichtbar: Sie erzählte ihre Geschichte, weil sie sich Ideen zur Lösung dieser Probleme erhoffte. Zum Gegenstand der Auseinandersetzung wurde ihre Wirklichkeit jedoch nur am Rande: Die meisten Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren an ihren Problemen nicht interessiert, und so setzte sich Ritas betriebliche Wirklichkeit im Seminar fort.

Unter den Teilnehmerinnen fand sie eine Verbündete, ebenfalls Angestellte. Zwischen diesen beiden und den beiden anderen Frauen – Arbeiterinnen, unter ihnen auch Elke –, die sich unter Einbeziehung einiger gleichaltriger Arbeiter ebenfalls verbündeten, entstand eine starke Abgrenzung. Die Wirklichkeiten der beiden Arbeiterinnen haben – soweit sie im Seminar relevant wurden – mehr mit den Männern gemein als mit den (weiblichen) Angestellten. Auch das Problem der Doppelbelastung durch Erwerbs- und unbezahlte Arbeit verbindet sie nicht stark: Keine der Frauen hatte eine Familie zu versorgen (6). Sicherlich haben sie dennoch als Frauen Gemeinsames; etwa die Erfahrung oder latente Bedrohung durch sexuelle Belästigung, Einschränkung der Berufswahlmöglichkeiten, Mangel an Aufstiegschancen, Sexismus in der betrieblichen Interessenvertretung etc. – aber diesen Gemeinsamkeiten messen sie, soweit in dem Seminarzusammenhang erkennbar, für ihre Wirklichkeit unterschiedliche oder geringe Bedeutung bei.

Die Wirklichkeiten der Teilnehmer und der Teilnehmerinnen sind weder außerhalb des Seminars noch im Seminar bipolar nach Geschlecht voneinander zu scheiden. In dem Beispiel von Rita werden mehrere Trennlinien sichtbar, die quer dazu liegen: der betriebliche Status, Generation, Milieu und Habitus. Weitere Trennlinien sind etwa der Status in der Gewerkschaft und die Bildungserfahrung. Wollte man die Frage nach der Geschlechterwirklichkeit von diesen Kategorien trennen, bliebe sie abstrakt. Damit unterscheiden sich auch die Wirklichkeiten der Geschlechter im Seminar; Frauen machen unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen, sie haben unterschiedliche Chancen zu lernen. Einerseits relativiert sich damit die strukturierende Kraft der Kategorie Geschlecht, andererseits verlängert sie sich bis weit in andere Kategorien hinein, die ebenso abstrakt bleiben, wenn nicht nach ihren geschlechtlichen Implikationen gefragt wird.

Ritas Wirklichkeit hat sehr viel weniger mit der hegemonialen Wirklichkeit im Seminar gemein als Elkes. „Also, es ist eben schwierig als Frau und Angestellte, in dieser Doppelfunktion. Als Arbeiterin wie Elke hast du es leichter. Du bist eine von ihnen“, sagt Rita im Interview über das Seminar. Dennoch ist es Rita und nicht Elke – die sich vielleicht eher von anderen Teilnehmern repräsentiert sieht –, die einen Platz findet, ihre Geschichte zu erzählen. Ritas eher für Angestellte typische Eloquenz, ihre Seminarerfahrung und ihr Bildungsstand waren hilfreich, sich der Hegemonisierung zu widersetzen. Gemeinsam ist ihnen und den beiden anderen Frauen jedoch, daß ihre Wirklichkeiten nicht zum Seminaregegenstand wurden (7).

3.4 Der Beitrag der TeamerInnen

Was tragen die TeamerInnen in ihrer Funktion als Seminarleitung zur Ent- oder Verdeckung von geschlechtlichen Wirklichkeiten bei? Wenn man ihre Theorie- und Deutungsvorschläge, Tafelbilder, Arbeitsmaterialien, Reaktionen auf TeilnehmerInnen etc. daraufhin untersucht, reicht es nicht aus, nach expliziten Aussagen zu suchen. Positionen zu Geschlechterfragen, insbesondere androzentrische Sichtweisen, werden nicht nur da deutlich, wo sie unmittelbar angesprochen werden. Oftmals erhalten sie sprachlich nur einen sporadischen Ausdruck, und sie können auch da mitschwingen, wo sie nicht explizit werden. Anregungen zur Methode und dazu, wie man den Blick richten kann, beziehe ich besonders aus der Kinder- und Schulbuchforschung (8) sowie aus der feministischen Literaturkritik von Silvia Bovenschen:

„Nur so – im Aufspüren geschlechtsspezifischer Positionen auch innerhalb der Diskurse, in denen sie nicht explizit gemacht sind, einerseits und in der Entfaltung des Zusammenhangs ihrer sporadischen Explikation andererseits – können die kulturgeschichtlichen Präsentationsformen des Weiblichen (und des Männlichen, Anm. GH) aufgedeckt ... werden“ (9).

An einem Beispiel will ich die Vorgehensweise zeigen. Es handelt sich um die graphische Darstellung eines Modells kapitalistischer Ökonomie in einem Tafelbild. So oder in ähnlicher Weise wird es in vielen der grundbildenden Seminare der IG Metall, aber auch in anderen Gewerkschaften verwendet. Es ist wohl noch ein typisches Modell ökonomischer Theorien im Seminar, das jedoch unter den LehrerInnen heftig umstritten ist und schon unter vielen Aspekten kritisiert wurde. Hier kristallisieren sich viele Debatten um die Aufgabe der gewerkschaftlichen Grundbildung. Die vielseitige Kritik kann ich hier nicht darstellen; ich möchte ihr vielmehr eine Kritik im Blick auf die Kategorie Geschlecht hinzufügen.

Tafelbild

Am Anfang des Kreislaufes steht der Kapitalist, für jeden auf den ersten Blick durch den dicken Bauch, Zigarre und Zylinder symbolisiert. Er ist, was er ist, weil er einen Geldsack zur Seite hat: das Kapital. Das nutzt er, um einerseits Produktionsmittel – hier dargestellt durch ein Fabrikgebäude und eine Maschine – und andererseits Arbeitskräfte (Strichmännchen) zu kaufen. Durch das Zusammenwirken von Arbeitskraft und Produktionsmitteln entsteht ein Mehrprodukt. Durch den Verkauf des Produktes erzielt der Kapitalist nun einen Gewinn gegenüber dem ursprünglich eingesetzten Kapital: Er besitzt nun zwei Geldsäcke. Einen Teil des Geldes verwendet er konsumtiv, den anderen reinvestiert er in den Produktionsprozeß.

Im Lehrgespräch eines beobachteten Seminars, in dem dieses Tafelbild verwendet wurde, wurde als zentrales Ergebnis erarbeitet: Es ist die Arbeit, die alle Werte schafft. Das Lernziel war wohl weniger die Erarbeitung eines Modells der politischen Ökonomie als solches, sondern die Rechtfertigung der Forderung nach einem höheren Lohn und das Selbstbewußtsein der LohnarbeiterInnen.

Eine Explikation erfährt das Geschlecht ausschließlich in der Figur des Unternehmers, der eindeutig ein Mann ist. Und damit hat das Bild empirisch recht. Enthält das Tafelbild darüber hinaus implizite Aussagen zum Geschlechterverhältnis? Ich meine: ja.

Das Bild bezieht sich auf produzierende Arbeit. Jede/r LohnarbeiterIn, die an einem Werkstück arbeitet, findet sich darin wieder. Auch der Produktion angegliederte Tätigkeiten wie die des Meisters oder in der Arbeitsvorbereitung lassen sich darin

noch unmittelbar denken. Was aber ist mit den Putzkolonnen, den Kantinenbeschäftigten, den Verwaltungsangestellten, die nicht unmittelbar eine Ware produzieren? Wenn es die Lohnarbeit ist, die allen Mehrwert – im Alltagsverständnis ist das eine Ware – schafft, das Arbeitsprodukt der Angestellten aber keine Ware ist, die zum Markte getragen werden kann, sondern eine Lohnabrechnung, Korrespondenz, Kaffee für den Vorgesetzten, ein Verkaufsgespräch etc., ist ihre Arbeit dann auch wertlos? Eine am Seminar teilnehmende Buchhalterin wird sich in diesem Bild nicht unmittelbar verorten, ihr Selbstbewußtsein als Lohnarbeiterin und ihre Forderung nach einem höheren Lohn nicht stärken können. Hier ist eine erhebliche Übertragungsleistung notwendig, für die es keine Unterstützung gibt. Das scheint mir um so problematischer, als die nicht unmittelbar produktiven Tätigkeiten im Zuge des industriellen Wandels immer bedeutender werden. Ein Problem des Geschlechterverhältnisses ist das zwar nur indirekt, aber von Bedeutung doch deswegen, weil ein besonders großer Teil der „unproduktiven“ Erwerbstätigen Frauen sind.

Auch an einer anderen Stelle sind die Eckpfosten des Rahmens zu eng gesteckt: Es erscheint so, als sei die Reproduktion der Arbeitskraft alleine aus dem Geldsack des Kapitalisten gewährleistet. Unbezahlte Reproduktionsleistungen, in der Regel durch Mütter oder Ehefrauen, werden nicht sichtbar. Nun mag man darüber streiten, ob diese Reproduktionsleistungen teilweise durch Familienlöhne indirekt entlohnt werden – in diesem Bild bleibt reproduktive Arbeit im Schatten der Lohnarbeit systematisch ausgeblendet. Die implizite Position ist, daß reproduktive unbezahlte Arbeit zum Ökonomie-Kreislauf nichts Bemerkenswertes beiträgt. Wenn gesagt wird, es sei die Arbeit, die alle Werte schafft, scheint doch eher gemeint zu sein: Es ist die Lohnarbeit, die alle Werte schafft.

Nun ist die Frage, ob dies im Zusammenhang des ökonomischen Kreislaufes eine bedeutende Auslassung ist; es geht schließlich dem Team beim Einsatz dieses Bildes nicht um die Erläuterung gesellschaftlicher Arbeitsteilung, sondern um die Mehrwertproduktion und Akkumulation. Aber beruht nicht das Ausmaß der Ausbeutungsmöglichkeiten von Arbeitskraft gerade auch darauf, daß sie teilweise ohne Entlohnung reproduziert wird? Sicherlich ist man in einem Seminar bei der Darstellung eines Ökonomie-Modelles auf didaktische Reduktion, auf Konzentration angewiesen. Man kann in einem Tafelbild, in einer begrenzten Seminarsequenz nicht die gesamte Komplexität erfassen. Aber genau das scheint hier das Problem: Dieses Bild behauptet, in einem einfachsten Kreislaufmodell die wesentlichen Grundstrukturen der Ökonomie zu erfassen; die didaktische Reduktion wird auf Kosten der unbezahlten Frauenarbeit vorgenommen.

Der Verdacht ist jedoch, daß das Motiv der verkürzten Sichtweise nicht nur die didaktische Reduktion ist, sondern daß der Lohnarbeiterstolz eben auf Grundlage von Ausgrenzungen konstituiert wird (10).

Wenn TeamerInnen in dieser Weise Geschlechterfragen und geschlechtsspezifisch weibliche Wirklichkeiten übersehen, hat das Folgen für das Seminar: Geschlecht und weibliche Wirklichkeiten erscheinen implizit als in gewerkschaftlicher Grundbildung irrelevante Themen. Daran ändert sich auch nur wenig, wenn diesen Fragen im Seminar ein Eckchen eingeräumt wird, im Sinne eines Reservates für Frauenfragen.

Hier habe ich nur ein einzelnes, wenn auch bedeutendes Beispiel dargestellt. Man kann jedoch auch allgemein sagen, daß in den Seminaren sowohl von Teilnehmenden- als auch von LehrerInnenseite vornehmlich die Wirklichkeiten der Männer sichtbar werden. Diese haben starke geschlechtsspezifische Implikationen (wenn etwa über Männerarbeitsplätze diskutiert wird, die Doppelbelastung durch Erwerbsarbeit und unbezahlte Arbeit nicht berücksichtigt wird, Vollzeitarbeit und eine über die Lebensphasen hinweg durchgängige Erwerbs- und Gewerkschaftsbiographie als selbstverständlich erscheinen), ohne daß deren Geschlechtsspezifität kenntlich wird. Die Wirklichkeit der wenigen Teilnehmerinnen wird in den Seminaren wenig sichtbar und um so weniger in ihren geschlechtsspezifischen Anteilen. Geschlecht und die Wirklichkeit von Frauen erscheinen als irrelevant (11).

3.5 Zoten, Sprüche und so weiter

Also: Geschlecht – kein Thema in der Bildungsarbeit der IG Metall?

Wenn Geschlechterfragen auch nur selten thematisch bearbeitet werden und Geschlechtsspezifität von Wirklichkeit im offiziellen Seminar auch nur selten sichtbar wird, so ist Mann-Sein oder Frau-Sein doch immer wieder in aller Munde. Dabei spielt besonders das „2. Seminar“ eine bedeutende Rolle: Die zweiwöchigen Seminare finden im Internatsbetrieb statt, die TeilnehmerInnen verbringen viel Freizeit miteinander. Die TeilnehmerInnen selber schätzen den Wert dieser Zeit als sehr hoch ein, so daß sie selber von einem „2. Seminar“ sprechen. Dort stellt die Rede über Männer und Frauen oft ein unablässig rauschendes „Hintergrundgeräusch“ dar.

Zum einen werden Zoten und Bemerkungen gemacht. Mal sind dabei die Frauen nur „der Nagel, an dem der Witzbold seine Späße ... aufhängt“ (12), mal handelt es sich aber auch um harte sexistische Attacken. In der Regel sind die Akteure Männer, es sind jedoch durchaus auch Frauen beteiligt. Wenn Frauen in zotiger, sexistischer Weise sprechen, dann im Beisein von Männern. Meine Vermutung ist, daß sie damit die Flucht nach vorne antreten bzw. durch Anpassung „dazu gehören“ wollen. Sie tun das Ihre, um von Männerbündnissen nicht ausgeschlossen zu sein.

An wen richten sich die sexistischen Witze und Bemerkungen der Männer? Oftmals werden direkt einzelne Frauen angesprochen: Sie werden öffentlich für ihr Äußeres gelobt, werden in der Arbeitsgruppe zur Sekretärin erklärt, Teilnehmerinnen werden in direkter Ansprache Zoten aufgenötigt, und man guckt, ob sie sie verstehen oder vielleicht erröten. Diese Form der Interaktion ist geeignet, Teilnehmerinnen auf ihr Frau-Sein zu reduzieren und ihnen eine untergeordnete Rolle zuzuweisen: Sie ist eine Dominanzbehauptung.

Die eigentlichen Adressaten dieser Interaktionen scheinen aber meistens nicht die Frauen zu sein. Im Zwiegespräch mit einer Frau kommt diese Praxis kaum vor und auch nicht, wenn Frauen in der Überzahl sind. Die Voraussetzung scheint eher, daß mehrere Männer anwesend sind. Oftmals wird Beifall oder Gelächter erheischend in die Runde gesehen: Sexistische Zoten brauchen vor allem männliches Publikum. Ein Indiz dafür ist auch, daß der Sexismus in Männerrunden, etwa abends in der Hauskneipe, noch zunimmt. Ich vermute, daß Zoten und Sprüche vor allem dazu dienen, eine Verständigung unter den Männern herbeizuführen: Sie dienen der

Vergewisserung und der Bestätigung innerhalb der Männergemeinschaft über die gemeinsame Zuordnung zum dominanten Geschlecht. Die Dominanzbehauptung gegenüber den Frauen enthält in Richtung auf andere Männer die Aufforderung zum Dominanzverhalten und zur Einordnung in das Männerbündnis. Dies kann eine Form sein, in der Männer sich Anerkennung verschaffen, und ist damit doch auch Ausdruck verunsicherter Geschlechterrollen und Identitäten (13).

Die Männer wissen – das stellte sich vor allem bei der Problematisierung von sexistischen Verhaltensweisen in einem Seminar trotz aller anfänglichen Dementis der betreffenden Teilnehmer heraus – um den verletzenden Gehalt und die männerbündlerischen Absichten. Es braucht Geschicklichkeit und kulturelles Know-how, um solche Attacken zu führen, und noch mehr, um ihnen zu widerstehen (14). Dieses kulturelle Know-how wird zur Aufrechterhaltung und Rekonstituierung unsicher gewordener geschlechtlicher Normalität genutzt. Es scheut die Thematisierung – etwa das Sprechen über den Sinn eines Witzes – wie der Teufel das Weihwasser: Einmal aus der Grauzone eines Witzes, einer halblauten Bemerkung oder eines Halbsatzes an die Öffentlichkeit gezerrt, selber zum Gegenstand der Auseinandersetzung geworden, würde die behauptete Selbstverständlichkeit der sexistischen Normalität in Frage gestellt. Sexistische Rede- und Verhaltensweisen sind deswegen bemüht, sich an, aber nicht über die Grenzen des vermutlich Geduldeten hinaus zu bewegen (15).

Allerdings finden Geschlechterfragen im 2. Seminar auch in anderer Weise Ausdruck. Das zweiwöchige Seminar abseits von Alltagsroutinen, das relativ unvorbelastete Kennenlernen von Fremden und die langen gemeinsamen Abende führen immer wieder auch zu Gesprächen zwischen Frauen und Männern oder untereinander, in denen Erfahrungen, Problemlagen und Sichtweisen erzählt und besprochen werden. Auch da, wo es nicht um das „Private“, für die Öffentlichkeit eines Seminars ungeeignete, geht: Das Thema ist sensibel und mit vielen Kommunikationsbarrieren belastet, die im kleinen Kreis risikofreier überschritten werden können (16).

4. Möglichkeiten gemeinsamen Lernens

Die implizite Behauptung der Irrelevanz von Geschlechterfragen ist den Seminaren schon vorgängig, sie ist Bestandteil der Organisation. Sie wird jedoch in den Seminaren reproduziert und verlängert, und auf der Bildungsarbeit liegt die Last, diese Ausgrenzung zumindest für ihren Bereich und vorläufig auch gegen die Organisationskultur zu durchbrechen.

Die TeilnehmerInnen selber, Männer und in der Regel auch Frauen, drängen nur selten auf die Thematisierung von Geschlechterfragen, und Frauen thematisieren nur selten geschlechtsspezifische Wirklichkeiten. Das „2. Seminar“ weist jedoch darauf hin, daß dennoch Problemdruck besteht. Die TeamerInnen haben die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, daß dieser auch im „1. Seminar“ leichter zu einem gemeinsamen Lerngegenstand werden kann. Unfruchtbar wäre, die Thematisierung von Geschlechterfragen zu verordnen: Dagegen spricht nicht nur ganz allgemein das

Prinzip der TeilnehmerInnenorientierung (wenn dieses Prinzip allerdings nur für Geschlechterfragen reklamiert wird, ist es nicht mehr als ein Alibi!), sondern auch, daß damit eher Widerstand als offenes Interesse hervorgerufen wird. Welche Wirklichkeiten die TeilnehmerInnen ins Seminar bringen wollen, bleibt immer ihnen überlassen.

Damit sind die TeamerInnen jedoch nicht aus der Verantwortung; sie haben die Möglichkeit, Räume zu öffnen.

- Als erstes möchte ich ein Unterlassungsgebot geltend machen: Teamer müssen sich der Einbindung in sexistische Männerbündnisse, der Beteiligung an sexistischen Verhaltensweisen entziehen; ansonsten werden Räume für Frauen und für eine aufklärende Befassung mit Geschlechterfragen nachdrücklich geschlossen.
- Wenn TeilnehmerInnen Geschlechterfragen ansprechen, sollten sie von den TeamerInnen unterstützt werden.
- TeamerInnen können unaufdringlich, aber bewußt Signale setzen, daß sie an Geschlechterfragen und Wirklichkeiten von Frauen interessiert sind. Lippenbekenntnisse reichen da allerdings nicht aus, die erkennen die TeilnehmerInnen sehr schnell.
- TeamerInnen können ihre Theorie- und Deutungsangebote, Arbeitsmaterialien etc. auf ihre geschlechtlichen Implikationen, auf Ausgrenzungen, auf Übergewichte der Repräsentanz männlicher Wirklichkeiten hin überprüfen und verändern. Das wird nicht nach dem Prinzip „Wasch mich, aber mach mir den Pelz nicht naß“ gehen, da die Ausgrenzung von Geschlechterfragen gerade auch die „Herzstücke“ der Bildungsarbeit/des gewerkschaftlichen Selbstverständnisses trifft.
- Es muß sich nicht immer und zwangsläufig die gesamte Seminargruppe mit allen verschiedenen Wirklichkeiten befassen. Damit mehr Teilnehmerinnen und auch Teilnehmer zum Zuge kommen, könnte häufiger phasenweise in eventuell seminarübergreifenden Kleinstgruppen zu Themen gearbeitet werden, an denen nur wenige interessiert sind.
- Die in der Forschungsleitfrage anvisierte Reflexion der Seminarwirklichkeit (Themen, Methoden und Verlauf des Seminars, soziale Beziehungen, Interaktionen) ist in einigen Seminaren schon wichtiger Bestandteil, der von den TeilnehmerInnen positiv aufgenommen wird. Das Hier und Jetzt des Seminars: das sind die „Vis-à-vis-Situationen“ (17), deren Wirklichkeit nicht erst ins Seminar geholt werden muß und die hier und jetzt Gegenstand gemeinsamen Lernens werden können. So wurde in einem von uns beobachteten Seminar die Befassung mit der Benachteiligung von Frauen erheblich dichter, als eine Teilnehmerin sexistische Verhaltensweisen im Seminar thematisierte.

Anmerkungen

- (1) Weischer, Christoph: Warum ist es so schwer, das Geschlechterverhältnis zum Gegenstand eines grundbildenden Seminars zu machen? Unveröff. Manuskript, 1993
- (2) Das gemeinsame „nachträgliche laute Denken“ von LehrerInnen und BeobachterInnen, das ebenfalls vorgesehen war, ist nur in wenigen Fällen gelungen. In acht Workshops und vielen Besprechungen waren die LehrerInnen immer wieder an der Forschungsarbeit beteiligt. Im Laufe des Projektes erschienen in einer Projekt-Reihe Materialien und Infos. Das Projekt endet nach dreijähriger Arbeit im August dieses Jahres. Die Ergebnisse sollen gegen Ende 1994 in mehreren Heften veröffentlicht werden. Der Projektschwerpunkt „Geschlechterverhältnisse“ wird jedoch von mir im Rahmen einer Dissertation noch weitergeführt.
- (3) Zu den Wirklichkeiten, ihrer Produktion und Logik, ihrem Weg ins Seminar und ihrem Verschwinden daraus vgl.: Wienold, Hanns: Bildungsarbeit zwischen Alltagsgeschichten und Theoriediskurs. In: Richert, Jochen (Hrsg.): Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Münster 1994
- (4) Die Namen sind hier und im folgenden anonymisiert.
- (5) Vgl. Der „Methoden-Workshop“ in Lohr, *BiMetall* Projektinfo Nr. 2, Juli 1993
- (6) Allgemein fällt auf, daß nur wenige Teilnehmerinnen – anders als Teilnehmer – Kinder in betreuungsintensivem Alter haben.
- (7) Ausführlicher: Hovestadt, Gertrud: „Als Arbeiterin hast du es leichter.“ *BiMetall* Projektmaterialien Nr. 13
- (8) Vgl. u.a.: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, Basel 1982
- (9) Bovenschen, Silvia: Die imaginierte Wirklichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen. Frankfurt/M. 1979, S. 21. Hervorh. im Org.
- (10) Eine weitergehende feministische Kritik an der Verwendung ökonomischer Theorien in der Gewerkschaft leistet Kurz-Scherf, Ingrid: Fragen an eine Kritik der politischen Ökonomie der Arbeit. In: Das Argument 199, Heft 3/1993
- (11) Wie weitreichend die Ausgrenzung von Geschlechterfragen aus dem Themenkanon der Grundbildung ist, wurde mir in einem Interview deutlich: Eine in der IG Metall frauenpolitisch aktive Teilnehmerin war verblüfft über meine Frage, ob in einem der von ihr besuchten Grundlagenseminare schon einmal über Lohndiskriminierung, Doppelbelastung etc. gesprochen worden sei: Daß man das tun könnte, darauf war sie noch nie gekommen. (Wenngleich es durchaus Seminare gibt, in denen das der Fall ist.)
- (12) Hedda Heuser, zit. nach: Nave-Herz, Rosemarie: Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Hannover 1989, S. 65
- (13) Hovestadt, Gertrud: Als Frau in einer Männergesellschaft. *BiMetall* Projektmaterialien Nr.5
- (14) Willis, Paul: Spaß am Widerstand. Frankfurt/M. 1979
- (15) Hovestadt, Gertrud: Geschlechterverhältnisse und Selbstaufklärung. *BiMetall* Projektmaterialien Nr.7
- (16) Die Beschreibung, Bedeutung und Bewältigung dieser Kommunikationsschwierigkeiten in der Öffentlichkeit des Seminars ist ein weiterer Forschungsaspekt, der hier aber nicht weiter ausgeführt werden kann.
- (17) Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1980

„Im Betrieb müssen Männer und Frauen doch auch zusammenarbeiten!“ (1)

Zu einem Forschungsprojekt über das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung

Seit April 1993 untersucht ein Projekt im Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (2). Die Feldphase des Projektes wurde im Juni 1994 abgeschlossen. Da wir uns mitten im Auswertungs- und Analyseprozeß befinden, werde ich im folgenden die Fragestellungen und die Anlage des Projektes darstellen und erste Erfahrungen skizzieren (3).

1. Zum Forschungsansatz des Projektes

Die Ausgangsthese unseres Vorhabens war, daß sich geschlechtsspezifische Verhaltens-, Denk- und Lernweisen, wie sie bei Jungen und Mädchen in der Schule festgestellt wurden (vgl. u.a. Enders-Drägässer/Fuchs 1990), im Erwachsenenalter fortsetzen und Auswirkungen auf das gemeinsame Lernen von Frauen und Männern haben. Wir verstehen dabei geschlechtsspezifische Verhaltensweisen nicht im Sinne von anthropologischen Konstanten, sondern im Sinne von Rollenverhalten, das situationsspezifisch reproduziert werden kann. Insbesondere die Diskussion innerhalb der Frauenforschung der vergangenen Jahre um das Konzept des „Gending“ verdeutlichte uns, daß es vor allem darum gehen muß, die *Inszenierung des Geschlechterverhältnisses* im Seminar zu beschreiben.

Unserer Erfahrung nach haben fast alle PraktikerInnen der Erwachsenenbildungsarbeit subjektive Alltagstheorien zum Geschlechterverhältnis in Seminaren. Es fehlen bisher allerdings empirische Untersuchungen der Erwachsenenbildungsforschung, die das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung beschreiben und analysieren. Insbesondere die Koedukation in der nicht-akademischen Erwachsenenbildung gerät erst in den letzten Jahren in das Blickfeld (4).

2. Zum Untersuchungsfeld gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Die Probleme zwischen Lernenden unterschiedlichen Geschlechts sind in fast allen Feldern der Erwachsenenbildung (außer der geschlechtshomogenen Bildungsarbeit) virulent, dennoch scheint uns die gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Untersuchungsfeld besonders interessant, da es sich bei den Gewerkschaften um Organisationen handelt, die für sich und in der Öffentlichkeit den Anspruch auf gleiche Chancen für alle Menschen, auf Gleichberechtigung und gleiche Teilhabe vertreten. Wir wissen natürlich, daß Gewerkschaften „keine frauenfreundlichen Inseln“ (5) sind, Gewerk-

schaften gelten als „Männerbünde“ und haben sich in vieler Hinsicht später als andere gesellschaftliche Bereiche den Frauen als eigenständiger Zielgruppe der Bildungsarbeit geöffnet. Sogar Gewerkschaften mit überwiegender Frauenanteil (z.B. GTB, HBV) werden in ihren Funktionärskörpern mehrheitlich von Männern repräsentiert. Andere Gewerkschaften begannen erst zu Beginn der 90er Jahre, die Frauen als eigenständige Zielgruppe ihrer Bildungsarbeit zu entdecken (z.B. IGM). Viele Männer in den Gewerkschaften tun sich mit den neu in die Gewerkschaften strebenden selbstbewußten jungen Frauen recht schwer. Gerade aber weil der Anspruch auf Gleichberechtigung immer wieder proklamiert wird, ist es interessant, zu untersuchen, wie sich trotzdem der „heimliche Lehrplan“ der Geschlechterhierarchie hinter dem Rücken der agierenden Menschen durchsetzt. Andererseits ist es aber ebenso interessant, positive Gegenbeispiele zu beschreiben, um sie in die übrige gewerkschaftliche Bildungspraxis einfließen zu lassen. Für die Zukunftsperspektiven gewerkschaftlicher Arbeit wären Erkenntnisse beiderlei Richtungen von Bedeutung. Nun ist die gewerkschaftliche Bildungsarbeit keineswegs als pures Abbild der Organisationsrealität zu betrachten. Bildungsarbeit hat durchaus ihre Freiräume und ihre spezifischen Bedingungen. Uns kommt es darauf an, das Geschlechterverhältnis in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vor allen Dingen in seinen Auswirkungen auf die Lernmöglichkeiten für beide Geschlechter zu untersuchen. Dabei werden sich sicher in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Phänomene aufzeigen lassen, die exemplarisch für das Geschlechterverhältnis in koedukativer Bildungsarbeit insgesamt (insbesondere in der politischen Bildung) sind. Auf der anderen Seite wird es Auswirkungen des spezifischen Geschlechterverhältnisses in den Gewerkschaften geben, die so in anderer koedukativer Bildungsarbeit nicht – oder in anderer Form – anzutreffen sind. Die spezifischen Bedingungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit werden bei der Analyse der Ergebnisse miteinzubeziehen sein.

3. Zu den Forschungsfragestellungen

Ziel des Projektes ist die Darstellung und Analyse des Geschlechterverhältnisses in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, um daraus Konsequenzen für eine geschlechtsgerechte Gestaltung der Bildungsarbeit ziehen zu können. Es geht um darum, sowohl die „Inszenierung des Geschlechterverhältnisses“ im Seminar zu beschreiben als auch die Einstellungen und Deutungen der Beteiligten dazu zu analysieren.

3.1 Ausgangshypothesen der Untersuchung

Der Ausgangspunkt unseres Forschungsvorhabens sind folgende Hypothesen (vgl. FIAB 1992, S.11 f.):

„a) In gemeinsamen Lernsituationen innerhalb von Bildungsveranstaltungen verhalten sich Männer und Frauen unterschiedlich. Dieses unterschiedliche Verhalten bezieht sich auf inhaltliche Interessen, Arbeitsformen, Sprachgebrauch und

Bewertung der eigenen Person innerhalb von Interaktionen in der gemeinsamen Lernsituation.

- b) Frauen wie Männer sind ‚Rollenträger‘. Beide wurden ihren per Geschlecht definierten Rollen entsprechend sozialisiert. Sie haben daher unterschiedliche Lerngeschichten und unterschiedliches Lernverhalten. Sie kommen außerdem mit unterschiedlich geprägten Voraussetzungen, Vorwissen und Erwartungen in die Bildungsveranstaltungen.
- c) In koedukativen Lernsituationen entsteht zwischen Frauen und Männern ein hierarchisches Verhältnis, das Männer bevorteilt.
- d) Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten diesem hierarchischen Verhältnis zwischen Frauen und Männern zu, da sie selber auch Produkte einer geschlechtsspezifischen Sozialisation sind.
- e) Die Tatsache geschlechtsspezifischer Lernvoraussetzungen und geschlechtsspezifischen Interaktionsverhaltens erfordert ein differenziertes didaktisches Vorgehen, um die gemeinsame Lernsituation für Männer und Frauen gleichermaßen ertragreich zu gestalten.“

3.2 Problemdimensionen der Untersuchung

Es ergeben sich verschiedene *Problemdimensionen* des Themas bei der Untersuchung der koedukativen Bildungsarbeit:

a) Interaktionsverhalten/Sprache

Bei dieser Untersuchungsebene geht es um die Beschreibung des Interaktionsverhaltens der TeilnehmerInnen untereinander, z.B. das Konflikt- bzw. Konkurrenzverhalten, aber ebenso Unterbrechungen von oder Bezugnahme auf Redebeiträge anderer. Bei der Untersuchung der *Sprache bzw. des Sprechverhaltens* geht es um Aspekte grammatikalischer sowie semantischer Orientierung in der Sprachwahl einzelner TeilnehmerInnen oder TeamerInnen. Hier sollen u.a. die Wortwahl sowie der Sprachstil und die kommunikative Struktur der Beiträge beschrieben werden.

b) Inhalte der Bildungsarbeit

Bei der Untersuchung der inhaltlichen Ebene ist zu prüfen, inwieweit Themen und Inhalte der untersuchten Veranstaltungen beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen bzw. ob sich eine geschlechtsdifferente Themenpräferenz ausmachen läßt. Des weiteren ist zu untersuchen, inwieweit die „Frauenfrage“ als Gegenstand im jeweiligen Seminar Raum findet und wie männliche und weibliche TeilnehmerInnen auf diese Themenwahl reagieren.

c) Didaktik und Methodik der Bildungsarbeit

Es ist zu überprüfen, welche Aneignungswege Frauen und Männer beim Lernen entwickeln, wie diese sich in ihrer Unterschiedlichkeit bzw. Ähnlichkeit beschreiben lassen und wie diese Erkenntnisse in der Didaktik der koedukativen Bildungsarbeit berücksichtigt werden können. Auf der methodischen Ebene ist zu prüfen, ob Frauen bzw. Männer unterschiedliche Unterrichtsmethoden bevorzugen bzw. ob es einen geschlechtsspezifischen Methodeneinsatz gibt oder geben müßte.

- d) Organistorische Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit
Rahmenbedingungen von Bildungsveranstaltungen spielen für die Möglichkeit der Teilnahme eine nicht unbedeutende Rolle. Es ist zu prüfen, ob organisatorische Bedingungen von Bildungsangeboten, z.B. die Dauer der Veranstaltungen, ihre zeitliche Dimension (Tagesveranstaltung, Wochenseminar o.ä.), die räumlichen Voraussetzungen sowie Kinderbetreuungsangebote von Männern und Frauen unterschiedlich akzeptiert werden.

4. Zu den Untersuchungsmethoden des Projektes

Zur Beantwortung der Untersuchungsfragestellungen haben wir vier verschiedene Untersuchungsinstrumente entwickelt.

4.1 Teilnehmende Beobachtung bei Unterrichtsveranstaltungen

Um das Unterrichtsgeschehen genau beschreiben und auswerten zu können, haben jeweils zwei Wissenschaftlerinnen aus dem Projekt Seminare der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit beobachtet. Diese Beobachtungen wurden sowohl schriftlich protokolliert als auch durch Tonbandmitschnitte festgehalten.

Die Projektmitarbeiterinnen haben an insgesamt sieben Seminaren (6 einwöchige und 1 zweiwöchiges) der zentralen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bei sieben verschiedenen gewerkschaftlichen Bildungsträgern teilgenommen. In die Untersuchung einbezogen waren große Gewerkschaften (ÖTV, IG Chemie), kleine Gewerkschaften (GTB, GHK, NGG), der Dachverband (DGB), Industriegewerkschaften (GHK, IG Chemie, GTB), Dienstleistungsgewerkschaften (HBV, ÖTV), ausgesprochene Männergewerkschaften (IG Chemie, GHK) ebenso wie Gewerkschaften mit hohem Frauenanteil (HBV, ÖTV).

Diese Unterschiede hatten Auswirkungen auf die TeilnehmerInnenzusammensetzung. Sowohl von der Geschlechterverteilung als auch vom Berufsstatus war die Zusammensetzung der Seminare sehr unterschiedlich. Der durchschnittliche Frauenanteil unter den Teilnehmenden betrug 36,3%. Der niedrigste Frauenanteil lag bei 19,23%, der höchste bei 57,14%. Es wird spannend sein, herauszufinden, ob das Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis im Seminar gehabt hat und wenn ja, welche.

4.2 Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern

Um an die *subjektive Dimension* des Geschehens heranzukommen, haben wir mittels eines Fragebogens die TeilnehmerInnen der untersuchten Veranstaltungen zu ihren Einschätzungen des beobachteten Gruppengeschehens befragt.

Befragungsdimensionen waren u.a.:

- die subjektive Einschätzung des Lernklimas in der Gruppe,
- Verortung der eigenen Person im Gruppengeschehen,
- Präferenzen im Hinblick auf koedukative oder homogene Seminare.

146 TeilnehmerInnen der beobachteten Seminare haben die Fragebögen ausgefüllt (53 Frauen, 93 Männer). Außerdem haben wir die Fragebögen in Parallelseminaren verteilt, so daß wir insgesamt 268 beantwortete Fragebögen zurückerhalten haben.

4.3 Befragung von Teamerinnen und Teamern

Die nächste Ebene der Untersuchung war die *Befragung der Unterrichtspersonen* (TeamerInnen, ReferentInnen) mit Hilfe eines Interviewleitfadens.

- In einem ersten Teil der Befragung sollten die TeamerInnen aus ihrer Perspektive das Unterrichtsgeschehen einschätzen.
- Darüber hinausgehend sind die TeamerInnen nach ihrer Selbsteinschätzung im Hinblick auf den Umgang mit männlichen und weiblichen TeilnehmerInnen befragt worden und
- nach ihren Erfahrungen mit geschlechtshomogenen und gemischten Gruppen und den unterschiedlichen gruppenspezifischen Prozessen, die dort ablaufen.

Die qualitativen Interviews mit den TeamerInnen sollen darüber Aufschluß geben, inwieweit sie das Geschlechterverhältnis im Seminar wahrnehmen und wie sie selber im Unterrichtsgeschehen damit umgehen. Insgesamt wurden 23 Interviews mit 8 Frauen und 15 Männern durchgeführt.

4.4 Befragung von Experen und Expertinnen

Um über die TeamerInnen der beobachteten Seminare hinaus Aussagen von PädagogInnen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu unserem Untersuchungsgegenstand zu erhalten, werden mit dem gleichen Interviewleitfaden, der den TeamerInnen-Interviews zugrundeliegt, ExpertInnen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit befragt. Zu dieser Gruppe gehören z.B. LeiterInnen von Bildungsstätten, Pädagogische MitarbeiterInnen der verschiedenen Gewerkschaften, nebenberufliche Mitarbeiterinnen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Bis Juni 1994 wurden acht Interviews durchgeführt, es wurden drei Männer und fünf Frauen befragt. Insgesamt sind ca. 20 ExpertInnen-Interviews geplant.

5. Zur Auswertung der Seminartranskriptionen

Die Tonbandmitschnitte der Seminare sollen nicht vollständig abgeschrieben werden. Nach jeder Seminarbeobachtung wurden pro Seminar exemplarische Sequenzen ausgewählt, die transkribiert und nach den folgenden Gesichtspunkten analysiert werden sollen.

1. Verhalten von Frauen und Männern in Lerngruppen: Unterschiede, Ähnlichkeiten und Besonderheiten

Dieser Schwerpunkt wird unterteilt in folgende Themenbereiche:

1. Verhalten bezogen auf den Lerngegenstand, den Inhalt, das Thema.
2. Soziales Verhalten von Männern und Frauen in Lerngruppen.

- Ausübung von Gesprächskontrolle
 - Kommunikative Struktur der TeilnehmerInnenbeiträge (Konkurrenz oder Kooperation? Miteinander oder gegeneinander?)
 - Selbstdarstellungsformen der TeilnehmerInnen
 - Spontane Äußerungen und Zwischenrufe
 - Rückmeldungen von TeilnehmerInnen
 - Darstellung der Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen
 - Verhalten von Männern und Frauen in der Vorstellungsrunde
 - Änderungen bezogen auf Alter, Aussehen und Geschlecht
 - Sitzordnungen
 - TeilnehmerInnenzusammensetzung
 - Hintergrunddaten zu den Personen und Aktivität
 - Aufweichen von Rollenmustern.
3. Lernformen/Methoden
- Beteiligung von Männern und Frauen im Plenum
 - Reaktionen auf Vortrag
 - Lehr- oder Unterrichtsgespräch
 - Andere Methoden
 - Arbeitsgruppen: Aufgaben- und Rollenverteilung.

II. Entstehung von Hierarchien in Lerngruppen

Um Antworten auf die Frage zu erhalten, wie Hierarchien in Lerngruppen zustandekommen, wird es notwendig sein, den Schwerpunkt I genauer im Hinblick auf die Hierarchiebildung zu analysieren. Besondere Beachtung sollten folgende Kategorien finden:

1. Lerninteressen und Inhalte: *Wer setzt welche Inhalte/Themen wie durch?*
2. Ausübung der Gesprächskontrolle
3. Kommunikative Struktur: konkurrierend oder kooperierend?
4. Welchen Stellenwert nehmen die zumeist witzig gemeinten Äußerungen bezogen auf Alter, Aussehen und Geschlecht in diesem Zusammenhang ein?
5. In welchen Arbeitsformen ist die Hierarchie besonders auffällig bzw. durch welche Methoden wird eine Hierarchiebildung noch begünstigt?
6. Wie wirkt sich ein „Männerseminar“, wie ein „Frauseminar“ im Hinblick auf Hierarchiebildung aus?
7. Welcher oder welche TeilnehmerIn ist als dominant zu beschreiben und warum? Wie äußert sich „Macht“?

III. Verhalten von Teamern und Teamerinnen

1. Männerteam/Frauteam/gemischtes Team
 - Wie arbeiten die Männer miteinander?
 - Wie ist das Team zusammengesetzt?
 - Wie arbeiten Frauen miteinander?
 - Wie ist die Arbeitsteilung im Team?
2. Verhalten von Teamer und Teamerin

- Sprachgebrauch
- Einbeziehung von TeilnehmerInnen, z.B. durch Aufforderung, Fragen zu stellen oder Stellung zu beziehen
- Arbeiten die TeamerInnen einem hierarchischen Verhältnis zwischen Männern und Frauen zu, oder wirken sie dem entgegen?
- Anleiten von Arbeitsgruppen.

Für den Umgang mit diesen verschiedenen Analyseebenen will ich hier nur einen Gesichtspunkt herausgreifen: den der Aufweichung von Rollenmustern. Aufgrund unserer Erfahrungen mit den Seminaren können wir feststellen, daß verschiedene Umstände auf unterschiedlichen Ebenen dazu führen können, daß Rollenmuster der Geschlechter aufgeweicht werden. Dazu gehören als erstes individuelle, biographische Umstände. So macht es den Eindruck, daß eine höhere Schul- und Ausbildung bei Frauen dazu führt, daß sie insgesamt selbstbewußter und aktiver sind und auch so im Seminar auftreten. Bei Männern scheint das eine nicht so große Rolle zu spielen. Bei ihnen sind es hingegen Krisen- bzw. Diskriminierungserfahrungen, die sie zu Veränderungen im Verhalten hinführen. Diese Veränderungen beziehen sich allerdings mehr auf emotionale und affektive Bereiche als auf Bereiche der Aktivität und des Selbstbewußtseins (zumindest nicht in dessen herkömmlicher Definition). Mit Krisenerfahrungen meinen wir persönliche Krisen (z.B. die Konfrontation mit einem kranken Kind) wie kollektive Diskriminierungserfahrungen (z.B. als Ausländer in Deutschland zu leben).

Neben diesen individuellen Umständen, die auf der Seite der TeilnehmerInnen zur Aufweichung von Rollenmustern führen können, können aber auch bewußt herbeigeführte Konstellationen, wie z.B. ein aus Männern und Frauen zusammengesetztes Team bzw. ein Frauenteam oder die bewußte Steuerung der TeilnehmerInnenzusammensetzung, Voraussetzungen dafür schaffen, daß eingefahrene „männliche“ und „weibliche“ Rollenmuster im Seminar entschärft werden können.

6. Erste Eindrücke

Zur Zeit (Juli 1994) sind wir dabei, ausgewählte Sequenzen des aufgezeichneten Seminalgeschehens zu transkribieren und anschließend nach den oben angeführten Fragestellungen zu analysieren. Wir haben bei den Seminarbeobachtungen in unserer Rolle als BeobachterInnen außerordentlich viel gelernt und neben den gesammelten Daten viele wichtige Einblicke in die Praxis des Seminalgeschehens gewonnen. Das Material ist sehr ergiebig, und wir hoffen, damit plausibel und nachvollziehbar beschreiben zu können, wie das „doing gender“ im Seminalgeschehen vor sich geht und welchen Beitrag TeilnehmerInnen und TeamerInnen dazu leisten. Auf dieser Basis hoffen wir dann, Vorschläge entwickeln zu können, wie eine geschlechtsgerechte Didaktik für die Erwachsenenbildung aussehen kann.

Anmerkungen

- (1) Dieser Satz ist eines der häufigsten Argumente von PädagogInnen wie von Teilnehmenden, wenn es darum geht, die Koedukation in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu begründen.
- (2) Der genaue Titel des Projektes lautet „Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung – untersucht am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“. Das Projekt wird durch die Hans-Böckler-Stiftung des DGB gefördert.
- (3) Die Projektanlage wurde von Brigitte Müthing und mir entwickelt (vgl. Derichs-Kunstmann/Müthing 1992); bearbeitet wird das Projekt von Susanne Auzra, Karin Derichs-Kunstmann, Brigitte Müthing und Iris Kockermann-Becker.
- (4) Vgl. dazu den Beitrag von Gertrud Hovestadt in diesem Band.
- (5) So ist der Bericht über die Tagung „Umgang mit frauenfeindlichem Verhalten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ überschrieben, vgl. DGB-Bundesvorstand 1989. Dieser Tagungsbericht markiert den Beginn der Diskussion um das Geschlechterverhältnis innerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, einer Diskussion, die seitdem nicht abgerissen ist und die auch eine der Voraussetzungen dafür darstellt, daß dieses Projekt möglich werden konnte.

Literatur

- Derichs-Kunstmann, Karin/Müthing, Brigitte: Lernen Frauen anders? Skizze zu einer Untersuchung. In: Wiltrud Gieseke, Erhard Meueler, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. 1992, S. 93–98
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Gewerkschaftliche Bildung/Abteilung Frauen: Gewerkschaften sind keine frauenfreundlichen Inseln. Bericht über die Tagung: Umgang mit frauenfeindlichem Verhalten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. November 1988 in Hattingen. Düsseldorf o.J. (1989)
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag. Frankfurt/M. 1990
- Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung – untersucht am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Forschungsantrag an die Hans-Böckler-Stiftung. Bearbeiterinnen: Karin Derichs-Kunstmann, Brigitte Müthing. Recklinghausen Juli 1992

Frauenbildungsprogramme/Frauenförderung in Bildungsprogrammen

Ursula Schneider-Wohlfart/Anne Vennemann

Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen – Eine Programm-analyse

1. Zur Programmanalyse

Im Zusammenhang mit der Frauenbewegung begann sich Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre an den Weiterbildungseinrichtungen eine frauenspezifische Bildungsarbeit zu etablieren. Das Programmangebot frauenspezifischer Bildung entwickelte sich bis heute von den anfänglich initiierten Gesprächskreisen, Selbsterfahrungsgruppen und Frauenforen hin zu mehr thematisch orientierten Veranstaltungen, die

- die Lebensentwürfe, Lebenssituationen und veränderten Lebensmodelle von Frauen aufgreifen und sich alltäglichen Problemen von Frauen zuwenden (z. B. Frauen zwischen Familie und Beruf; Frauen in Trennungssituationen; Frauen in der Lebensmitte; alleinerziehende Frauen; Leben als Ausländerin; Leben als Sozialhilfeempfängerin);
- die gegenwärtige gesellschaftliche Situation und die gesellschaftlichen Entwicklungen unter dem Aspekt der besonderen Betroffenheit von Frauen reflektieren (z.B.: frauenfeindliche Rahmenbedingungen des sozialen Lebens; Arbeitslosigkeit; Gentechnologie; § 218);
- die weiblichen Anteile in Geschichte, Kultur, Kunst, Literatur und Politik entdecken und vergegenwärtigen (z. B. Veranstaltungen, die die Rolle von Frauen in der Geschichte und Geschichtsschreibung mit weiblichem Blick kritisch analysieren).

Die Frauenbildungsarbeit ist in der Weiterbildung inzwischen ein wichtiger Bereich mit einem vielfältigen Programmangebot geworden.

Mit unserer Programmanalyse wollten wir

- einen Einblick in die aktuelle inhaltliche Schwerpunktsetzung der Frauenbildungsarbeit gewinnen,
- einen Eindruck vom quantitativen Angebot der Frauenbildungsarbeit bekommen,
- die vorherrschenden Veranstaltungsformen in der Frauenbildungsarbeit feststellen und
- in Erfahrung bringen, in welchem Ausmaß das Teamteaching in der Frauenbildungsarbeit verbreitet ist.

Informationen über Frauenbildungsarbeit, die aus einer Programmanalyse gewonnen werden, sind natürlich begrenzt. Wir wissen z. B. nicht, ob die angebotenen

Veranstaltungen auch tatsächlich durchgeführt worden sind und in welchem Umfang diese von Frauen nachgefragt wurden. Wir haben die Ausschreibungstexte der Veranstaltungen nicht im Hinblick auf Zielsetzungen, Inhalte und methodische Arbeitsweisen analysiert. Dieser Arbeitsschritt hätte unsere Programmanalyse zwar qualitativ erweitert und abgerundet, aber er war aus Zeit- und Kostengründen nicht leistbar. Mit einer Auswertung der Ausschreibungstexte im Hinblick auf die Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen in den Veranstaltungen wäre in begrenzter Art und Weise zu erkennen gewesen, welche Ziele Volkshochschulen und die autonomen Frauenbildungseinrichtungen mit ihrer Frauenbildungsarbeit verfolgen, welche Inhalte für die Themen der Veranstaltungen für wichtig gehalten werden und welche methodischen Arbeitsweisen in der Frauenbildungsarbeit im Vordergrund stehen. Ein Vergleich bei Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen hätte sicherlich deutlich gemacht, daß hinter deren Frauenbildungsarbeit unterschiedliche konzeptionelle Ansätze stehen. Die autonomen Frauenbildungseinrichtungen begreifen z. B. ihre Frauenarbeit als feministische Bildungsarbeit und vertreten den Standpunkt, daß sie sich im Hinblick auf die konzeptionellen Überlegungen, die Ziele, die Inhalte, die Arbeitsweisen, die institutionellen Rahmenbedingungen der Arbeit usw. von der Frauenbildungsarbeit anderer Institutionen unterscheidet. Unsere bescheidene Programmanalyse läßt also keine Aussagen über die konzeptionellen Ansätze zu, auf deren Hintergrund das Programmangebot zur Frauenbildungsarbeit bei den Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen entwickelt worden ist.

1.1 Zur Auswahl der Weiterbildungseinrichtungen

Für unsere Programmanalyse haben wir die Volkshochschulen und die autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen ausgewählt, die anerkannte Weiterbildungseinrichtungen nach dem Weiterbildungsgesetz sind. Die Volkshochschulen sind Einrichtungen der Weiterbildung in kommunaler Trägerschaft und bieten Veranstaltungen zur allgemeinen, beruflichen und politischen Bildung für Frauen an, die allerdings nur einen kleinen Teil des Gesamtangebots der Volkshochschulen ausmachen. Die autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen widmen ihr gesamtes Angebot der Frauenbildungsarbeit. Sie sind Teil derjenigen Bildungswerke in Nordrhein-Westfalen, die sich in der „Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung in NRW“ zusammengeschlossen haben mit dem Ziel, daß Frauen für Frauen außerhalb etablierter Institutionen und unabhängig von Männern und Männerdominanz autonome, feministische Bildungsarbeit realisieren. Wir vermuten, daß sich aufgrund der unterschiedlichen institutionellen Voraussetzungen und der unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze in der Frauenbildungsarbeit der Umfang des Programmangebots und die Schwerpunkte der Frauenbildungsarbeit bei den Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen unterscheiden.

1.2 Zur Auswahl der Veranstaltungen

Wir haben solche Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit in unsere Programmanalyse einbezogen, bei denen im Ausschreibungstext erkennbar war, daß sie zur

Emanzipation von Frauen beitragen wollen und sich z. B. an folgenden Zielsetzungen orientieren:

- Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Frauen in einer von Männern dominierten Gesellschaft,
- Thematisierung von Benachteiligungen, Unterdrückungen und Abwertungen von Frauen in allen Lebensbereichen, d. h. Thematisierung des weiblichen Lebenszusammenhangs,
- Problematisierung der geschlechtsspezifischen Rollenzwänge und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung,
- Anregung, Ermittlung und Unterstützung von Frauen, individuelle und gesellschaftliche Orientierungs- und Handlungsperspektiven zu entwickeln, die zur Verwirklichung von ihren Bedürfnissen entsprechenden Lebensweisen und -mustern und auch zur Überwindung des patriarchalischen Gesellschaftssystems beitragen können,
- Motivierung von Frauen zur Durchsetzung ihrer Interessen und Bedürfnisse,
- Stärkung des Selbstbewußtseins von Frauen,
- Unterstützung der Identitätsfindung von Frauen,
- Stärkung der weiblichen Solidarität,
- Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen, die dazu beitragen, daß Frauen ein selbstbestimmtes Leben führen können und sich ihre beruflichen Chancen und Möglichkeiten vergrößern.

1.3 Themenschwerpunkte der Programmanalyse

Die Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit haben wir für unsere Auswertung folgenden Schwerpunkten zugeordnet:

a) Frauen und Alltagsbewältigung

Beispiele für Veranstaltungsinhalte: Selbsterfahrung, Alleinerziehen, Frauen zwischen Familie und Beruf, Älterwerden/Wechseljahre, Mütter – Töchter, Töchter – Väter, Sexualität, Astrologie, Tarot, Pannen- und Reparaturkurse

b) Frauen und Gesundheit

Beispiele für Veranstaltungsinhalte: Eßstörungen, Massage, Streßbewältigung, Bauchtanz, Verhütung, Selbstheilung

c) Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse

Beispiele für Veranstaltungsinhalte: Frauen und Politik, Gewalt gegen Frauen und Mädchen, Geschichte, Geschichtswerkstätten, Pornographie, Prostitution, Frauen und Medien, Frauen und Armut, feministische Stadtplanung, Rhetorik, Selbstverteidigung, Rassismus, Sexismus

d) Frauen und Arbeitswelt

Beispiele für Veranstaltungsinhalte: berufliche Orientierung, Wiedereingliederung in den Beruf, EDV, frauenspezifische berufliche Weiterbildung, Frauen in Führungspositionen, Existenzgründung, Zeitmanagement am Arbeitsplatz, Bewerbungstraining, Konfliktbewältigung am Arbeitsplatz, sexuelle Belästigungen am Arbeitsplatz

e) Frauen und Kultur

Beispiele für Veranstaltungsinhalte: Literatur, Schreibwerkstätten, Film, Theater, Kunst, Video, Raumgestaltung, Malen, Musik, Kreativität

f) Angebote für Frauen anderer Kulturen

Beispiele für Veranstaltungsinhalte: Sprachkurse, Orientierung, Nähkurse, Folklore, Kochkurse, Frauentreffs, interkulturelle Gesprächskreise.

Die Zuordnung der Veranstaltungen zu diesen Themenschwerpunkten war nicht immer leicht. Insbesondere die Themen der Gesprächskreise konnten manchmal zwei oder drei Themenschwerpunkten zugeordnet werden. Wir haben in diesen Fällen nach unserem subjektiven Eindruck entschieden, wo wohl der Schwerpunkt der Veranstaltung am ehesten liegen könnte.

2. Ergebnisse der Programmanalyse

Unsere Programmanalyse bezieht sich auf das erste Halbjahr 1993. Bei den 139 Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen konnten wir auf 133 Veranstaltungsverzeichnisse (95,7%) zurückgreifen. Von den 133 Volkshochschulen haben 125 (94%) Angebote zur Frauenbildungsarbeit in ihrem Veranstaltungsverzeichnis angekündigt. Von diesen 125 Volkshochschulen haben 40 (32%), also fast ein Drittel, in ihrem Veranstaltungsverzeichnis Angebote zur Frauenbildungsarbeit extra ausgewiesen. Bei 85 Volkshochschulen (68%), also bei etwa Zweidrittel der Volkshochschulen, gibt es keine gesondert ausgewiesenen Angebote zur Frauenbildungsarbeit. Sie sind in den verschiedenen Inhaltsbereichen des Veranstaltungsverzeichnisses zu finden.

Folgende fünf autonomen Frauenbildungseinrichtungen in NRW haben wir in unsere Programmanalyse einbezogen: Feministisches Frauenbildungswerk e.V., Bielefeld; Frauenbildungswerkstatt, Bonn; Frauensicht e.V. – Feministische Weiterbildung, Köln; Frauenbildungs- und Ferienhaus, Zülpich; Frauenbildungshaus, Osteresch.

2.1 Die quantitative Betrachtung des Angebots zur Frauenbildungsarbeit

Die von uns ausgewerteten 125 Volkshochschulen bieten 1.960 Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit an. Von diesen 1.960 Veranstaltungen entfallen 1.138 (58,1%), also fast drei Fünftel, auf die Volkshochschulen mit im Programmheft ausgewiesenem Angebot zur Frauenbildungsarbeit (im folgenden bezeichnet als VHS „mit“) und 822 Veranstaltungen (41,9%), also etwas mehr als zwei Fünftel, auf die Volkshochschulen ohne ausgewiesenes Angebot zur Frauenbildungsarbeit (im folgenden bezeichnet als VHS „ohne“). Im Durchschnitt bietet jede Volkshochschule 15,7 Veranstaltungen an. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede bei den Volkshochschulen „mit“ und den Volkshochschulen „ohne“. Die Volkshochschulen „mit“ bieten etwa durchschnittlich dreimal so viele Veranstaltungen (28,5%) an wie die Volkshochschulen „ohne“ (9,8%). Die von uns ausgewerteten fünf autonomen Frauenbildungseinrichtungen bieten 342 Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit im ausgewähl-

ten Zeitraum an, das sind im Durchschnitt etwa viermal so viele wie bei den Volkshochschulen; VHS „mit“: 28,5 Veranstaltungen; VHS „ohne“: 9,8 Veranstaltungen; autonome Frauenbildungseinrichtungen: 68,4 Veranstaltungen.

Dieser Unterschied in der Quantität des Angebots bei Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen ist in erster Linie damit zu erklären, daß die autonomen Frauenbildungseinrichtungen ihr gesamtes Angebot der Frauenbildungsarbeit widmen, was bei den Volkshochschulen nicht der Fall ist.

2.2 Die Veranstaltungsformen

Die vier zentralen Angebotsformen für Veranstaltungen der Frauenbildungsarbeit sind an Volkshochschulen der Kurs, das Wochenendseminar, die Einzelveranstaltung und der Gesprächskreis. Auf diese Angebotsformen entfallen fast 90% aller Veranstaltungen.

Die Volkshochschulen bieten etwa zwei Fünftel ihrer Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit in Kursform (38,4%), etwa ein Fünftel (19,4%) in Form von Wochenendseminaren, ca. ein Fünftel ihrer Veranstaltungen in Form von Einzelveranstaltungen (18,5%) und etwas mehr als ein Zehntel in Form von Gesprächskreisen (12,7%) an. Von den 84 Veranstaltungen mit mehrtägiger Dauer (4,3%) sind 54 solche nach dem Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (Bildungsurlaub).

Insgesamt sind an den Volkshochschulen nur 3,9% der Veranstaltungen solche nach dem Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (Bildungsurlaub).

Bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen zeigen sich hinsichtlich der Veranstaltungsformen große Unterschiede.

Bei den Frauenbildungseinrichtungen mit Übernachtungsmöglichkeiten werden überwiegend Wochenendseminare (35,3% [47] der Veranstaltungen) und Mehr-Tages-Seminare (63,2% [84] der Veranstaltungen) angeboten. Ein Fünftel (40,6%; 54) aller Veranstaltungen sind Bildungsurlaubsseminare.

Bei den Frauenbildungseinrichtungen ohne Übernachtungsmöglichkeiten werden die Veranstaltungen wie bei den Volkshochschulen in erster Linie als Kurse und Wochenendseminare angeboten. Auffallend ist, daß diese Einrichtungen keine Gesprächskreise anbieten, die bei den Volkshochschulen einen wichtigen Stellenwert in der Frauenbildungsarbeit haben. Die autonomen Frauenbildungseinrichtungen ohne Übernachtungsmöglichkeiten bieten im von uns ausgewählten Zeitraum nur einen Bildungsurlaub an.

Die Veranstaltungsform Bildungsurlaub spielt also sowohl bei den Volkshochschulen als auch bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen ohne Übernachtungsmöglichkeit bisher noch keine große Rolle.

Die autonomen Frauenbildungseinrichtungen mit Übernachtungsmöglichkeiten bieten im Gegensatz zu den Volkshochschulen und den autonomen Frauenbildungsein-

richtungen ohne Übernachtungsmöglichkeiten Jahresgruppen (Tanztherapie, Selbstbehauptung/Selbstverteidigung, Ausdrucksmalen, Auswirkungen sexueller Gewalt), Halbjahresgruppen (Existenzgründung) und Seminarreihen (Ausdrucksmalen, meditativer Tanz) an. Eine feste Teilnehmerinnengruppe trifft sich mehrmals für mehrere Tage und Wochenenden.

2.3 Themenschwerpunkte der Veranstaltungen und Veranstaltungsinhalte

Von den 1.960 Veranstaltungen der Volkshochschulen (einschließlich Gesprächskreisen) unserer Programmanalyse konnten wir 1.948 Veranstaltungen den von uns gebildeten Themenschwerpunkten zuordnen. Bei zwölf Gesprächskreisen war dies nicht eindeutig möglich.

Die Mehrzahl aller Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen entfällt auf den Themenschwerpunkt „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“. Etwa ein Drittel der Veranstaltungen (34,2%) konnten wir diesem Themenschwerpunkt zuordnen. Von den 618 Veranstaltungen der Volkshochschulen zu diesem Themenschwerpunkt entfällt ca. ein Drittel (35%) auf das Thema „Rhetorik“ (bei den Volkshochschulen „mit“: 33,4%; bei den Volkshochschulen „ohne“: 38,7%) und fast ein Viertel (23,1%) auf das Thema „Selbstverteidigung“ (bei den Volkshochschulen „mit“: 20,3%; bei den Volkshochschulen „ohne“: 27,4%). „Rhetorik“ und „Selbstverteidigung“ zusammen machen fast drei Fünftel (58,1%) des gesamten Veranstaltungsangebots in diesem Themenschwerpunkt aus. Zwei Fünftel der Veranstaltungen (41,9%) wenden sich anderen Themen zu (bei den Volkshochschulen „mit“: 47,3%; bei den Volkshochschulen „ohne“: 33,9%). Solche Themen sind z. B. Politik, Geschichte, feministische Stadtplanung.

Veranstaltungen zum Themenschwerpunkt „Frauen und Arbeitswelt“ kommen an den Volkshochschulen am zweithäufigsten vor. Etwa ein Fünftel der Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit (21,4%) entfällt auf diesen Themenschwerpunkt. Hier wird mehr als die Hälfte (56,9%) aller Veranstaltungen im Bereich EDV angeboten. Ca. zwei Fünftel der Veranstaltungen (43,1%) entfallen auf andere Inhalte. Bei den Volkshochschulen „ohne“ werden sogar zwei Drittel (68,7%) im Bereich EDV angeboten. Bei den Volkshochschulen „mit“ werden ca. 20% weniger Veranstaltungen im Bereich EDV angeboten (48,1%). Bei den Veranstaltungen mit anderen Inhalten geht es z. B. um folgende: Wiedereinstieg in den Beruf, Existenzgründung, Bewerbungstraining, ungeschützte Arbeitsverhältnisse, Zeit-Management im Beruf.

An dritter Stelle steht bei den Volkshochschulen der Themenschwerpunkt „Frauen und Gesundheit“. Auf ihn entfallen 15,6% der Veranstaltungen. Von den 304 Veranstaltungen, die in der Gesundheitsbildung speziell für Frauen ausgeschrieben wurden, entfällt die deutliche Mehrzahl auf das Angebot „Bauchtanz“ (74%). Das heißt: Fast drei Viertel aller Veranstaltungen in diesem Schwerpunkt sind Bauchtanz-Angebote. Bei den Volkshochschulen „mit“ entfallen drei Fünftel auf das Angebot

„Bauchtanz“ (60,5%). Bei den Volkshochschulen „ohne“ sind es sogar mehr als vier Fünftel.

Etwa jeweils ein Zehntel der Veranstaltungen entfällt bei den Volkshochschulen auf die Themenschwerpunkte „Frauen und Alltagsbewältigung“ und „Frauen und Kultur“. Im Schwerpunkt „Frauen und Alltagsbewältigung“ sind insbesondere Angebote zu folgenden Themen zu finden: Selbsterfahrung, Alleinerziehen, Frauen zwischen Familie und Beruf, Älterwerden/Wechseljahre, Mütter – Töchter, Töchter – Väter, Sexualität, Pannen- und Reparaturkurse. Im Themenschwerpunkt „Frauen und Kultur“ überwiegen Angebote zu folgenden Themen: Literatur, Schreibwerkstätten, Film, Theater, Kunst, Video, Raumgestaltung, Malen, Musik, Kreativität.

Nur 6,6% der Veranstaltungen werden im Themenschwerpunkt „Frauen aus anderen Kulturen“ angeboten. Dazu entfallen von den 106 Veranstaltungen der Volkshochschulen zwei Drittel auf Deutschkurse (69,8%). Ein Fünftel der Veranstaltungen sind Nähkurse (21,7%), und weniger als 10% der Veranstaltungen entfallen auf Angebote verschiedenen Inhalts, z. B. interkulturelle Gesprächskreise, Frauentreffs, Folklore.

Die Mehrzahl aller Veranstaltungen bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen entfällt im Gegensatz zu den Volkshochschulen auf die Themenschwerpunkte „Frauen und Alltagsbewältigung“ (28,1%) und „Frauen und Gesundheit“ (28,9%). Mehr als die Hälfte (57%) aller Veranstaltungen entfällt also auf diese beiden Schwerpunkte. Im Themenschwerpunkt „Frauen und Alltagsbewältigung“ fällt auf, daß hier Angebote vorkommen, die in Volkshochschulen wenig angeboten werden: z. B. Leben als Lesbe, Sexuelle Gewalt, Astrologie als Lebenshilfe. Bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen ist im Themenschwerpunkt „Frauen und Gesundheit“ kein Angebot festzustellen, welches deutlich überwiegt, wie z. B. bei den Volkshochschulen der Bauchtanz. Das Angebot ist vielfältiger als bei den Volkshochschulen, wenn wir deren Gesundheitsangebote speziell für Frauen betrachten. Angebote sind z. B.: Yoga, Aids, Astromedizin, Tanz, Massage, Atemarbeit, Qi Gong, Tai Chi, Streßbewältigung, Anti-Diät-Workshops, Eßstörungen.

Betrachten wir die autonomen Frauenbildungseinrichtungen mit und ohne Übernachtungsmöglichkeit getrennt, sind Unterschiede festzustellen. Bei den Frauenbildungseinrichtungen mit Übernachtungsmöglichkeit wird die Mehrzahl aller Veranstaltungen im Themenschwerpunkt „Frauen und Alltagsbewältigung“ (37,6%) angeboten. Etwas mehr als ein Drittel aller Veranstaltungen entfällt auf diesen Themenschwerpunkt. Am zweithäufigsten werden Veranstaltungen im Themenschwerpunkt „Frauen und Gesundheit“ (22,6%; etwas mehr als ein Fünftel aller Veranstaltungen) und am dritthäufigsten Veranstaltungen mit dem Themenschwerpunkt „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ (15%) sowie „Frauen und Kultur“ (18%) angeboten. Zum Themenschwerpunkt „Frauen aus anderen Kulturen“ gibt es keine Veranstaltungen. Bei den Frauenbildungseinrichtungen ohne Übernachtungsmöglichkeit fällt die Mehrzahl der Veranstaltungen auf den Themenschwerpunkt „Frauen

und Gesundheit“ (33%). Am zweithäufigsten werden Veranstaltungen im Themenschwerpunkt „Frauen und Alltagsbewältigung“ (22,6%) und „Frauen und Kultur“ (22,7%) angeboten. Am dritthäufigsten finden wir Veranstaltungen im Themenschwerpunkt „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ (12,9%). Im Themenschwerpunkt „Frauen aus anderen Kulturen“ werden sieben Veranstaltungen (3,3%) angeboten.

Bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen ist im Gegensatz zu den Volkshochschulen keine deutliche Schwerpunktsetzung zum Thema „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ festzustellen. Auffallend ist aber, daß die autonomen Frauenbildungseinrichtungen die Situation und Probleme lesbischer Frauen zum Thema machen, was bei den Volkshochschulen nur vereinzelt vorkommt. Im Vergleich zu den Volkshochschulen überwiegen bei den Frauenbildungseinrichtungen im Themenschwerpunkt „Frauen und Kultur“ folgende Themen: Tanz, Takt, Trommeln, Metallkurs, Jazz. Bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen haben Angebote zum Themenschwerpunkt „Frauen und Arbeitswelt“ keinen großen Stellenwert. Folgende Themen sind z. B. typisch: Aggressionstraining für Frauen im Beruf, Konkurrenz unter Frauen, Feministisches Management. Im Themenschwerpunkt „Angebote für Frauen aus anderen Kulturen“ finden wir bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen, die hierzu nur wenige Veranstaltungen anbieten, Deutschkurse überhaupt nicht im Programm.

2.4 Zur Leitung der Veranstaltungen

Wie zu erwarten, liegt die Veranstaltungsleitung in der Frauenbildungsarbeit an den Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen fast ausschließlich in den Händen von Frauen. 3% der Veranstaltungen werden von Männern allein geleitet. Dabei handelt es sich in erster Linie um Veranstaltungen (ohne Gesprächskreise) in den Themenschwerpunkten „Frauen und Alltagsbewältigung“, „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ und „Frauen und Arbeitswelt“. Im Themenschwerpunkt „Frauen und Alltagsbewältigung“ werden sogar 8,5% der Veranstaltungen von Männern geleitet. Hierbei handelt es sich z. B. um Pannenkurse, Veranstaltungen zum Handwerk und Einzelveranstaltungen (z. B. zum Thema „Wechseljahre“, „Scheidung“), bei denen etwa Ärzte oder Rechtsanwälte Vorträge halten. Im Themenschwerpunkt „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ werden 3,6% der Veranstaltungen allein von Männern geleitet und 4,4% der Veranstaltungen gemeinsam von einem Mann und einer Frau. Hierbei handelt es sich in erster Linie um Veranstaltungen zur Selbstverteidigung. Eine gemeinsame Leitung von einer Frau und einem Mann gibt es fast nur in diesem Themenschwerpunkt.

Im Themenschwerpunkt „Frauen und Arbeitswelt“ werden 4,8% der Veranstaltungen von Männern geleitet. Dabei geht es z. B. um die Themen: EDV, Sekretärinnen-Training, Existenzgründung, Bewerbungstraining. Gesprächskreise werden – so zeigt unsere Programmanalyse – nur von Frauen geleitet. In den autonomen Frauenbildungseinrichtungen werden alle Veranstaltungen von Frauen geleitet.

In der (Frauen-)Bildungsarbeit hat sich das Teamteaching (zwei Dozentinnen leiten eine Veranstaltung gemeinsam) aus mehreren Gründen bewährt. In vielen Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit steht in der Regel weniger die Wissensvermittlung als vielmehr die Arbeit an eigenen Erfahrungen und der eigenen Lebensgeschichte im Vordergrund. Hier hat das prozeßorientierte Lernen einen besonderen Stellenwert und weniger das Lernen anhand eines festgelegten, starren Seminarkonzepts. Für prozeßorientiertes Lernen ist große Flexibilität von der Leitung gefordert, um sich am Lernprozeß und der Entwicklung der Gruppe im Hinblick auf die Planung der Arbeitsschritte orientieren zu können. Prozeßorientiertes Lernen erfordert eine einfühlsame Wahrnehmung des gruppenspezifischen Geschehens und eine sorgfältige Prozeßanalyse. Für die Realisierung prozeßorientierten Lernens ist es vorteilhaft, wenn zwei Kursleiterinnen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen und Wahrnehmungsmöglichkeiten für die Gruppe zur Verfügung stehen. So kann sich die eine auf die Leitungsaufgabe konzentrieren, während die andere als Co-Leiterin die Aufgaben der Prozeßbeobachtung und -analyse wahrnimmt.

Das Teamteaching ist auch aus weiteren Gründen vorteilhaft:

- Den Teilnehmerinnen können unterschiedliche Kompetenzen und das Erfahrungs- und Bildungsspektrum von zwei Kursleiterinnen zugute kommen.
- Die Kursleiterinnen können sich hinsichtlich ihres Wissens zum Thema und hinsichtlich ihrer Kompetenz im Gruppenleiten sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung der Veranstaltung ergänzen.
- Die Kursleiterinnen haben die Möglichkeit, sowohl den (Lern-)Prozeß der Gruppe als auch ihre eigene Rolle als Leiterin bei der Nachbereitung gemeinsam zu reflektieren. Wenn die Sichtweisen zweier Kursleiterinnen in die Auswertung der Veranstaltung/der Veranstaltungsphasen eingehen, erhöht dies in der Regel die Chance, daß die Planung für weitere Arbeitsphasen (z. B. in Kursen) sich konkreter und genauer am Prozeß der Lerngruppe und an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmerinnen orientiert.

Wir wollten mit unserer Programmanalyse auch in Erfahrung bringen, in welchem Ausmaß das Teamteaching schon in der Frauenbildungsarbeit verbreitet ist. Etwas mehr als ein Zehntel der Veranstaltungen zur Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen (285 von 1.960 Veranstaltungen: 14,5%) werden im Teamteaching angeboten (zwei Kursleiterinnen/eine Kursleiterin und ein Kursleiter/drei Frauen). Von den 285 Veranstaltungen werden 75 (26,3%) allein von der Volkshochschule Dortmund angeboten. Die Volkshochschule Dortmund hat als eine der wenigen Volkshochschulen seit 1990 einen eigenen Fachbereich für die „Politische Frauenbildungsarbeit“. Alle Seminare in diesem Fachbereich werden im Rahmen einer Doppeldozentur durchgeführt. Dies ist bisher noch eine Ausnahme im Frauenbildungsbereich an den Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Nimmt man die Volkshochschule Dortmund aus der Betrachtung heraus, wird deutlich, daß an den Volkshochschulen Nordrhein-Westfalens im Bereich Frauenbildungsarbeit nur 11,1% der Veranstaltungen in Doppeldozentur angeboten werden. In der Frauen-

bildungsarbeit ohne Gesprächskreise werden 10,9% der Veranstaltungen in Doppel-
dozentur angeboten (ohne VHS Dortmund). Veranstaltungen mit Doppeldozentur
kommen insbesondere in den Themenschwerpunkten „Frauen und gesellschaftliche
Lebensverhältnisse“ (16,9% ohne VHS Dortmund) und „Frauen und Arbeitswelt“
(11,8% ohne VHS Dortmund) vor. Bei den Gesprächskreisen werden 12,9% der
Veranstaltungen in Doppeldozentur angeboten.

Von den 342 Veranstaltungen der autonomen Frauenbildungseinrichtungen werden
30 (8,8%) im Teamteaching angeboten. Die autonomen Frauenbildungseinrich-
tungen mit Übernachtungsmöglichkeit haben etwa dreimal so viele Veranstaltungen mit
Teamteaching (14,3%) wie die autonomen Frauenbildungseinrichtungen ohne Über-
nachtungsmöglichkeit (5,3%). Hierfür ist sicherlich eine Erklärung, daß die auton-
omen Frauenbildungseinrichtungen mit Übernachtungsmöglichkeit deutlich mehr Ver-
anstaltungen mit mehrtägiger Dauer anbieten als die autonomen Frauenbildungsein-
richtungen ohne Übernachtungsmöglichkeit.

Im Hinblick auf das Teamteaching gibt es keine nennenswerten Unterschiede
zwischen Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen. Beide
bieten nur etwa ein Zehntel ihrer Veranstaltungen im Teamteaching an. Dafür sind in
erster Linie finanzielle Gründe ausschlaggebend.

2.5 Zusammenfassung der auffallenden Ergebnisse

- Volkshochschulen, die ihr Programmangebot zur Frauenbildungsarbeit im Pro-
grammheft extra ausweisen (und damit dokumentieren, daß dieser Bildungsbe-
reich für sie einen besonderen Stellenwert hat), haben hierzu mehr Veranstaltungen
im Programm als die Volkshochschulen ohne ein ausgewiesenes Angebot zur
Frauenbildungsarbeit.
- Die Veranstaltungsform Bildungsurlaub spielt sowohl in der Frauenbildungsarbeit
der Volkshochschulen als auch bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen
ohne Übernachtungsmöglichkeit bisher nur eine geringe Rolle.
- Die autonomen Frauenbildungseinrichtungen bieten im Gegensatz zu den Volks-
hochschulen Jahresgruppen, Halbjahresgruppen und Seminarreihen an.
- An den Volkshochschulen dominieren in der Frauenbildungsarbeit die Them-
enschwerpunkte „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ und „Frauen
und Arbeitswelt“. Bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen hingegen sind
es die Themenschwerpunkte „Frauen und Alltagsbewältigung“ und „Frauen und
Gesundheit“. Sowohl die Volkshochschulen als auch die autonomen Frauenbil-
dungseinrichtungen bieten nur wenige Veranstaltungen im Themenschwerpunkt
„Frauen aus anderen Kulturen“ an.
- Der Bauchtanz ist das eindeutig häufigste Angebot an Volkshochschulen im
Themenschwerpunkt „Frauen und Gesundheit“ – bei denjenigen Veranstaltungen,
die sich in der Gesundheitsbildung speziell an Frauen als Adressaten wenden.
Bekannterweise steht Frauen an Volkshochschulen ein breitgefächertes Pro-
gramm zur Gesundheitsbildung zur Verfügung, und ca. 90% der Teilnehmenden in

der Gesundheitsbildung sind Frauen. Es stellt sich aber die Frage, ob es in der Gesundheitsbildung nicht mehr Angebote speziell für Frauen geben müßte, die sich am weiblichen Lebenszusammenhang orientieren, von einem geschlechtsspezifisch geprägten Umgang mit Gesundheit und Krankheit ausgehen und sich das Ziel setzen, emanzipatorisch zu wirken. Ob das Angebot „Bauchtanz“ emanzipatorische Gesundheitsbildung für Frauen realisiert, wagen wir zu bezweifeln.

- Im Themenschwerpunkt „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ gibt es an Volkshochschulen im ausgewählten Zeitraum in erster Linie Veranstaltungen zur „Rhetorik“ und „Selbstverteidigung“. Hier ist zu fragen, ob diese Schwerpunktsetzung sinnvoll ist. Die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse von Frauen müßten unseres Erachtens mit größerer Themenvielfalt aufgegriffen werden (z. B. Ursachen und Folgen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Benachteiligung von Frauen im Beruf, Frauenpolitik usw.).
- Die autonomen Frauenbildungseinrichtungen machen die Situation und Probleme lesbischer Frauen (im Themenschwerpunkt „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ und „Frauen und Alltagsbewältigung“) weitaus häufiger zum Thema als die Volkshochschulen.
- Bei den Volkshochschulen werden mehr als die Hälfte aller Veranstaltungen im Themenschwerpunkt „Frauen und Arbeitswelt“ im Bereich EDV angeboten. Auch hier wäre sicherlich ein breiteres Themenangebot wünschenswert. Allerdings besteht bei vielen Frauen zur Zeit ein hoher (Weiter-)Qualifizierungsbedarf im Bereich der Neuen Technologien.
- Sowohl die Volkshochschulen als auch die autonomen Frauenbildungseinrichtungen bieten nur etwa ein Zehntel ihrer Veranstaltungen im Teamteaching an. Es ist davon auszugehen, daß das Teamteaching in der Frauenbildungsarbeit durchaus für wünschenswert gehalten wird, aber die finanziellen Rahmenbedingungen seine Realisierung verhindern.

Frauenförderung – (k)ein Thema der Personalentwicklung?

1. Einleitung: Frauenförderung – Thema der Personalentwicklung?

Das Thema „Gleichstellung“ bzw. Frauenförderung als Unterbereich von Personalentwicklung zu betrachten bietet sich an, da Personalentwicklung explizit Weiterbildung und Förderung des gesamten Personals ist. Ziel von Personalentwicklung ist es, Beschäftigte zu qualifizieren und optimal einzusetzen.

Der überwiegende Teil der Begriffsbestimmungen von Personalentwicklung und deren Umsetzung in betriebliche Maßnahmen geht allerdings von einer Geschlechtsneutralität aus. Personalentwicklung beschäftigt sich mit Personal = Arbeitskräfte = geschlechtslos. Die Maßnahmen sind überwiegend geschlechtsneutral formuliert, gehen aber implizit vom männlichen Mitarbeiter aus (vgl. Zauner 1990, S. 38, sowie Beispiele aus Personallehrbüchern bei Gerhard/Osterloh/Schmid 1992). „Diskriminierung von Frauen“ – bspw. der geringe Anteil von Frauen in leitenden Funktionen (1) – wird in Lehrbüchern zur Personalentwicklung nur in Randbereichen – wenn überhaupt – thematisiert, obwohl die Diskriminierung qualifizierter Frauen dem ökonomischen Kalkül widerspricht, das über Personalentwicklung die optimale Nutzung des gesamten Beschäftigtenpotentials anstrebt. Die Benachteiligung qualifizierter Frauen ist – ökonomisch betrachtet – eine Verschwendung von human resources (2) und frau/man sollte daher annehmen, daß das Thema Chancengleichheit im Rahmen von Personalentwicklung aufgegriffen würde. In den Lehr- und Fachbüchern zum Thema wird bisher Diskriminierung oder Frauenförderung kaum reflektiert; eigentlich kommen nicht einmal Frauen vor.

„Frauen“ bzw. deren „Diskriminierung“ wird bspw. in den folgenden Personalentwicklungslehrbüchern nicht thematisiert (3) und findet sich nicht einmal im Stichwortverzeichnis. So steht bei Becker (1993) zwischen „Fortbildung“ und „Führung, Definition“ nur die Fraunhofer-Gesellschaft; „Innovative Personalentwicklung“ von Sattelberger (1991) weist ebenfalls eine Lücke zwischen „Förderprogramme“ und „Führungskräftep lanung“ auf. Und schließlich bieten die Strategien der Personalentwicklung von Riekhof (1992) im Stichwortverzeichnis zwischen „Fragesätze, strukturierte“ und „Früherkennungssystem, strategisches“ ebenfalls keine Frauen. Wenn Frauen dann doch einmal in Stichwortverzeichnis und Text erwähnt werden, dann als „Problemgruppe“, als „Mitarbeitergruppe, auf deren Betreuung ein gesondertes Augenmerk gerichtet werden sollte“ (Maier/Fröhlich 1992, S. 65), genau wie die Gruppen Jugendliche, ältere Arbeitnehmer, Behinderte und ausländische Arbeitnehmer. Der zweite Verweis auf Frauen thematisiert die Ausfall- und Fehlzeiten wegen Mutterschaft etc. (vgl. ebd., S. 86). Damit ist hier dem Thema „Frau und Beruf“ auch bereits Genüge getan; Frauenförderung und Chancengleichheit kommen schlicht und ergreifend nicht vor.

Ein relativ positives Beispiele ist das „Handbuch Personalentwicklung und Training“ (Geißler u.a. 1990), in dem dem Thema Frauenförderung ein eigenes Kapitel eingeräumt wird. Allerdings steht das Thema unter dem Oberbegriff „Gruppenspezifische Angebote“, und für weibliche Beschäftigte werden Sekretärinnen-Seminare sowie Frauenförderung angesprochen. Weitere Gruppen sind Management/Führung, Ausbilder, Auszubildende und ausländische Arbeitnehmer. Gibt es keine weiblichen Führungskräfte, AusbilderInnen, Auszubildenden und ausländische Beschäftigte? Auch bei Harlander u.a. (1991) fehlt das Stichwort „Frau“ vor „Fristigkeit“ und „Frustration“; hier wird allerdings immerhin die „Geschlechtsbezogenheit der Arbeit“ auf einer Seite abgehandelt (S. 20 f.). Unter den hoffnungsvoll nachgeschlagenen Begriffen „Gleichbehandlungsgrundsatz, arbeitsrechtlicher“ sowie „Chancengleichheit“ allerdings findet frau/man Bestimmungen zur betrieblichen Altersversorgung sowie Berufsbildung.

2. Frauenförderung und Weiterbildung in der betrieblichen Praxis

Wenn schon die Literatur zur Personalentwicklung die Frauenförderung überwiegend ignoriert, wie hält es die Praxis selber mit Personalentwicklung und Frauenförderung? Die folgende Skizzierung betrieblicher Frauenförderpläne soll das Interesse von Unternehmen an Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema „Frau und Beruf“ verdeutlichen, da Unternehmen Hauptnachfrager externer Weiterbildungsangebote sind.

Um die Erwerbsarbeitsbedingungen von Frauen zu verbessern und den Frauenanteil in leitenden Positionen zu erhöhen, wird inzwischen auch in der Privatwirtschaft über Frauenförderung diskutiert, und einige Unternehmen haben bereits Frauenfördermaßnahmen – überwiegend Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf – verabschiedet (4). In den Diskussionen über die und Forderungen zur Etablierung von Frauenförderung wird der Weiterbildung zentrale Bedeutung zugeschrieben. Dabei geht es zum einen um Weiterbildungsprogramme für Frauen als Voraussetzung für innerbetrieblichen Aufstieg, aber auch darum, in Weiterbildungsveranstaltungen Führungskräfte für das Thema Frauenförderung zu sensibilisieren. Es wird gefordert, daß das Thema „Chancengleichheit“ Bestandteil von Führungskräftebildungen sein sollte:

„Der Betrieb nimmt das Thema Frauenförderung in das bestehende Weiterbildungsprogramm auf, damit Vorgesetzte befähigt werden, ihre Mitarbeiterinnen zu fördern. Eine solche Bewußtseinsförderung bei Entscheidungsträgern ist angesichts der häufig noch vorhandenen Widerstände gegen Frauenförderung besonders wichtig. (...) Wenn das Thema Chancengleichheit in alle Führungskräftebildungen integriert wird, lernen auch männliche Vorgesetzte, Frauen berufliche Qualifikationen zuzutrauen. Führungskräfte sollten dabei auch erkennen, daß es ein Teil ihrer Führungsaufgabe ist, Frauen für höhere Positionen vorzubereiten und zu fördern“ (Frauenförderung 1989, S. 28).

Soweit die Empfehlungen zur Frauenförderung, doch wie sieht die Praxis betrieblicher Frauenförderprogramme aus? Inwieweit wird die Forderung nach Weiterbildung

von Führungskräften zum Thema „Frauenförderung“ bzw. „Chancengleichheit“ in Frauenförderprogrammen der Privatwirtschaft aufgegriffen?
Nachfolgend einige Beispiele, die explizit auf die Thematik eingehen. Die Bayer AG faßt das Thema Chancengleichheit und Frauenförderung ausdrücklich als Teilbereich von Personalentwicklung auf:

„Personalentwicklung unabhängig vom Geschlecht

Personalentwicklung erfolgt bei Bayer unabhängig vom Geschlecht. Diese Unternehmenspolitik ist durchaus nicht uneigennützig, denn nur so lassen sich die im Unternehmen vorhandenen Personalressourcen breiter und effizienter nutzen. Darüber hinaus ist Gleichbehandlung eine wichtige Voraussetzung für ein gutes, motivierendes Arbeitsklima. (...)

– Vorgesetzten-Information

Wir informieren Vorgesetzte über die in den vergangenen 20 Jahren deutlich gestiegene formale Qualifikation von Frauen ebenso wie über ihr geändertes Rollenverständnis. Viele Vorgesetzte haben sich mit dieser Entwicklung nie auseinandergesetzt. Deshalb gilt es, Entwicklungen bewußt zu machen. Eng damit zusammen hängt das

– Vorgesetzten-Training

In Seminaren zum Führungsverhalten sowie zur Problemanalyse und Entscheidungsfindung werden sie für die wachsende Aufstiegsfähigkeit und -bereitschaft ihrer weiblichen Mitarbeiter sensibilisiert. Entsprechende Rollenspiele steigern den Lernerfolg“ (Textsammlung, S. 53).

Besonders hervorzuheben ist in diesem Modell die Differenzierung zwischen Informationsvermittlung und Training der Vorgesetzten.

Auch IBM legt in dem Programm „Chancen der Frauen am Beispiel der IBM“ einen Schwerpunkt auf Weiterbildung zum Thema Chancengleichheit:

„Vielfach geht das Management davon aus, daß bei fachlicher Qualifikation eine berufliche Entwicklung der Mitarbeiter konsequent verläuft. Dies gilt für Männer, aber nicht durchweg für Frauen. Die nach wie vor bestehende besondere ‚Beweislast‘ der Frauen hat uns veranlaßt, das Thema Chancengleichheit als festen Bestandteil in die Führungskräftebildung aufzunehmen, mit dem Ziel, die Entwicklung und Förderung von Frauen in Positionen mit höherer Verantwortung als Teil der Führungsaufgabe zu unterstreichen“ (Textsammlung, S. 86).

Bei der Volksfürsorge Deutsche Lebensversicherung AG/Volksfürsorge Deutsche Sachversicherung AG wird ebenfalls davon ausgegangen, daß Führungskräfte in Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Gleichstellung fortgebildet bzw. überhaupt erst einmal „gebildet“ werden müssen:

„5.2. Das Thema Frauenförderung wird in die Führungskräftebildung aufgenommen, damit Frauen frühzeitig für die Übernahme von Führungsverantwortung motiviert und auf ihre Karriereplanung angesprochen werden“ (Textsammlung, S. 154).

August Oetker Nahrungsmittel hingegen plant keine konkreten Schulungs- oder Weiterbildungsprogramme, sondern geht positiv denkend davon aus, daß Hinweise bezüglich der Problematik bewußtseinsweckend wirken:

„5. Zur Sensibilisierung der Führungskräfte werden diese im Sinne der Rahmenvereinbarung bei Weiterbildungsmaßnahmen auf die Zielsetzung ‚Förderung von Frauen‘ hingewiesen“ (Textsammlung, S. 128).

In bestehenden Frauenförderplänen wird die Problematik des mangelnden Bewußtseins von Führungskräften bezüglich der spezifischen Erwerbsbedingungen von Frauen angesprochen. Alle Programme gehen implizit von einem Defizitkonzept aus; allerdings wird das Defizit diesmal ausnahmsweise nicht auf Seiten der Frauen gesehen, sondern bei den Führungskräften, die Defizite bezüglich Information und Sensibilität gegenüber der „Frauenproblematik“ haben. D.h., auf Seiten der Unternehmen als Nachfrager von Weiterbildungsangeboten besteht ein Interesse (bzw. wird dieses postuliert) an Programmen, die sich mit der Thematik „Gleichstellung“ bzw. „Frau und Beruf“ auseinandersetzen. Die Umsetzung der Forderung nach Führungskräftefortbildung zum Thema Chancengleichheit erfordert natürlich Angebote zum Thema, die entweder innerbetrieblich organisiert oder von externen Weiterbildungsträgern eingekauft werden können.

3. Empirische Untersuchung: Chancengleichheit oder „Frau und Beruf“ als Thema externer Weiterbildungsanbieter

Inwieweit das Thema Chancengleichheit oder „Frau und Beruf“ (5) von externen Weiterbildungsveranstaltern reflektiert und aufgenommen wird, die Angebote zur Personalentwicklung in ihrem Programm haben, wird im folgenden untersucht. Eine Analyse von Weiterbildungsangeboten aus dem Bereich Personalentwicklung bezüglich deren Angeboten zu „Frau und Beruf“ soll Aufschluß über die Verbreitung von Weiterbildungsangeboten für bzw. über Frauen geben. Hierbei soll zum einen der quantitative Stellenwert von Angeboten „rund um’s Thema Frau“ betrachtet, zum anderen soll auf die inhaltliche Seite der Angebote eingegangen werden.

3.1 Empirische Basis der Analyse

Basis sind Ergebnisse einer Angebotsanalyse im Rahmen des Projektes „Personalentwicklung, Qualifizierungsansätze, Arbeitsgestaltung“ an der Universität/Gesamthochschule Kassel. 177 Weiterbildungsanbieter wurden im Herbst 1992 angeschrieben und um die Beantwortung eines Fragebogens sowie um Materialien zu ihren Seminarangeboten gebeten. 104 Einrichtungen kamen der Anfrage nach. Die Frage

nach Inhalten der Weiterbildung beantworteten 100 Anbieter. Dominierend bei den Inhalten sind Angebote zu Führung und Motivation (84), gefolgt von Personalentwicklung (76) und Organisationsentwicklung (56). Einen relativ geringen Stellenwert haben die Themen Arbeitsmarkt (15), Arbeitsgestaltung (26) und – trotz der Diskussionen um „Frauen in Führungspositionen“ – Frau und Beruf (27) (6).

Die ohnehin schon geringe Anzahl von 27 – was sicher auch Rückschlüsse auf das Interesse von Weiterbildungsanbietern und Unternehmen an der Thematik erlaubt – mußte in der Untersuchung weiter eingeschränkt werden auf 14 Anbieter, da 7 keine aktuellen Programme mitsendeten bzw. in den Programmen der anderen 6 Anbieter kein Themenangebot bezüglich Frauen auftauchte (7).

3. 2 Ergebnisse: Inhaltliche Ausrichtung der Themenangebote

Bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse werden auch die Anbieter skizziert, um eine Einbindung des Themas „Frau und Beruf“ in das allgemeine Weiterbildungsangebot zu ermöglichen.

Bei der Untersuchung der Fragebögen und Programmmaterialien wurden zwei unterschiedliche Fragestellungen verfolgt:

- 1) Werden Frauen bzw. Frauenförderung explizit als Thema in Angeboten für Führungskräfte, Nachwuchsführungskräfte oder in sonstigen Personalentwicklungs- und Organisationsentwicklungsseminaren genannt?
- 2) Da alle Träger im Fragebogen ankreuzten, daß sie Seminare zum Thema „Frau und Beruf“ anbieten, soll untersucht werden, welche Themen sich unter dem Oberbegriff „Frau und Beruf“ subsumieren lassen.

Die erste Frage läßt sich relativ schnell und einfach mit einem klaren Nein beantworten. Trotz der Vielzahl unterschiedlicher Themenstellungen und Ansätze für Managementtrainings (8), die von esoterisch angehauchten Angeboten über Vermittlung von Arbeitstechniken bis hin zu Sozialkompetenztrainings reichen, kommen Frauen einfach nicht vor. Personal oder Mitarbeiter sind geschlechtslos, es gibt keine Untergruppen, die einer spezifischen Betrachtung bedürfen. Personal wird thematisiert in Fragen zu Führung und Motivation, Fehlzeiten im Betrieb etc., aber stets geschlechtslos.

Bei der zweiten Frage gibt es dann doch Positiveres zu vermelden. Frauen als Zielgruppe von Weiterbildungsprogrammen sind nicht unentdeckt geblieben. Einige Anbieter haben ein weiteres Verständnis von „Frau und Beruf“ und zählen bspw. fachliche Fortbildungen für SekretärInnen mit. Bei den Angeboten zur Thematik „Frau und Beruf“ differenziere ich in drei Richtungen: Selbstsicherheits- und Kommunikationstrainings für Frauen; Frauen in Führungspositionen und überwiegend fachliche Fortbildung.

Interessant ist dabei, wie „Frauen“ thematisiert werden bzw. in welchem Zusammenhang spezifische Themenangebote für Frauen gemacht werden: Werden Frauen als spezifischer Problemfall behandelt, d.h., stehen die Seminarangebote für Frauen außerhalb der üblichen Angebote, oder sind Frauen eine Sondergruppe, für die die üblichen Angebote gemacht werden, nur eben unter dem zusätzlichen Stichwort „Frauen und Führung, Motivation etc.“.

Tabelle 1: Selbstsicherheits- und Kommunikationstrainings		
Anbieter	Seminare Management insges.	Thema Frau (Zahl: Themen)
1	13	1: Selbstsicherheitstraining
2	44	1: Selbstdarstellung und Stil – ein Erfolgstraining für Frauen

Anbieter 1 wendet sich an Führungskräfte der Wirtschaft und bietet 13 offene Seminare an. Die Schwerpunkte liegen auf den Gebieten Personalentwicklung, Führung und Motivation sowie Technik und Arbeitsorganisation. Das Selbstsicherheitstraining für Frauen ist eingebunden in ein Programm, das überwiegend auf Konfliktmanagement, diskutieren und verhandeln o.ä. abzielt. Es gibt zwar ein „Sonderprogramm“ für Frauen; das unterscheidet sich allerdings in den Inhalten nicht wesentlich von den anderen Angeboten.

Anbieter 2 ist ein sehr großer Weiterbildungsträger mit mehr als 2.000 Seminaren pro Jahr und einem DozentInnenstamm von rd. 5.000; ein Großteil des Angebots bezieht sich allerdings auf fachliche Fortbildung im technisch-ingenieurwissenschaftlichen Bereich. Zielgruppe sind Fach- und Führungskräfte. Bei diesem Anbieter kann frau/man schon von einem diskriminierenden Angebot sprechen: „Selbstsicherheit und Stil“ fällt aus dem Rahmen der üblichen Angebote, in denen Personalentwicklung, Mitarbeiterführung, Sozialkompetenztrainings im Mittelpunkt stehen. Dieses an sich schon ärgerliche Faktum wird noch verschärft, wenn frau/man einen Blick auf den konkreten Inhalt des Angebots wirft. Dort finden sich spannende Fragen, mit denen sich die weibliche Führungskraft sicher häufig beschäftigen muß, wie bspw.: „Was anziehen, wenn ich nach der täglichen Arbeit einen offiziellen Abend vor mir habe?“, „Der Einkaufsplaner, eine Möglichkeit, Geld zu sparen“ und schließlich noch: „Wo und wodurch finde ich meinen eigenen Stil?“, eine Frage, die sich die Programmanbieter selber stellen sollten.

Tabelle 2: Frauen in Führungspositionen		
Anbieter	Seminare Management insges.	Thema Frau (Zahl: Themen)
3	48	1: Frauenführungsseminar
4	13	1: Führen auf weibliche Art – warum?
5	112	23: (z. B.) „Rhetorik für weibliche Führungskräfte“, „Frauen im Management“. Konflikttraining
6	22	1: Mut zum Erfolg – Karrierefrauen – Frauenkarrieren. Ein Training für Frauen in Führungspositionen
7	81	1: Frauen im Management. Die Frau als Vorgesetzte

Anbieter 3 wendet sich spezifisch an UnternehmerInnen und MitarbeiterInnen der Landwirtschaft und bietet 48 Seminare an, die sich überwiegend mit landwirtschaftlichen Themen beschäftigen. Darüber hinaus werden vereinzelt Seminare zu Personalentwicklung angeboten.

Anbieter 4 wendet sich an Führungskräfte und hat 13 offene Seminare zu folgenden Themen angeboten: Personalentwicklung, Führung und Motivation sowie Personalplanung.

Anbieter 5 ist eine große Einrichtung, die sich an Führungskräfte des Personalmanagements, Rechnungswesens, des Marketingmanagements sowie an Sekretärinnen wendet. Rd. 200 DozentInnen werden überwiegend als freie MitarbeiterInnen beschäftigt. Es wurden 112 Seminare zu den Bereichen: Personalentwicklung, Personalbeurteilung, Führung und Motivation, Qualifikationsstrategien, Personalplanung, Technik und Arbeitsorganisation sowie Frau und Beruf (23) angeboten.

Anbieter 6 wendet sich an Führungskräfte; die Zahl der internen Seminare richtet sich nach Bedarfskriterien. Ca. 600 freie TrainerInnen sind als DozentInnen beschäftigt. Als offene Seminare wurden 22 Themen zu folgenden Bereichen – neben der Thematik Frau und Beruf – angeboten: Personalentwicklung, Personalbeurteilung, Führung und Motivation, Personalplanung und Organisationsentwicklung.

Anbieter 7 wendet sich an die spezifische Gruppe der Führungs- und Fachkräfte aus der Finanzwirtschaft und bietet 81 Seminare an. Rd. 250 DozentInnen sind für den Anbieter tätig. Inhalte sind Personalentwicklung, Führung und Motivation und Organisationsentwicklung.

Bei den Anbietern 3 bis 7, die Frauen in Führungspositionen thematisieren, sind die Seminare eingebunden in ein allgemeines Programm für Führungskräfte und Führungskräftenachwuchs. Frauen werden neben allgemeinen Themen der Personalentwicklung, bspw. Führung und Motivation, Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement, Assessment Center als ein weiterer „Unterbereich“ angeboten. Quantitativ reicht die Spannweite dabei von einem Seminar unter 81 (Anbieter 7) bis hin zu immerhin 23 Seminaren von 112 (Anbieter 5), wobei dem Problem „weibliche Führungskräfte“ ein eigener Themenblock gewidmet ist. Weibliche Führungskräfte werden gesondert thematisiert; ihre Situation wird nicht bei den „allgemeinen Themen“ mitbehandelt oder diskutiert, sondern bekommt einen gesonderten Raum. Dies hat den Vorteil, daß spezifische Themenstellungen oder Probleme – Stichwort: der weibliche Führungsstil – autonom behandelt werden können bzw. es bei manchen Seminaren sicher von Vorteil ist, daß sie geschlechtsspezifisch stattfinden – Stichwort: männliches Gesprächsverhalten. Problematisch ist allerdings, daß Frauen oder Frauenförderung in den allgemeinen Angeboten überhaupt nicht vorkommen und so der Großteil der weitergebildeten Führungskräfte fern jeder Ahnung bezüglich Gleichstellung bleibt.

Tabelle 3: Fachliche Fortbildung		
Anbieter	Seminare Management insges.	Thema Frau (Zahl: Themen)
8	sehr fachspezifisch	„Die informierte Frau im Gartenbau“
9	viele interne	1: In Beziehungen leben
10	33	6: (z. B.) „Zwei Regeln für ein glückliches Leben“, „Gute Manieren“, „Wie man Beziehungen verbessert“
11	8	0, aber 1: Frauen und Computer
12	k. A.	1: Konfliktmanagement für Sekretärinnen
13	7	1: Mann/Frau-Training
14	36	0, aber: Weiterbildung zur Chefassistentin

Anbieter 8 zielt ab auf Nachwuchskräfte, Führungskräfte und UnternehmerInnen des Gartenbaus und bietet zwischen 10 und 15 Seminare pro Jahr an. Die Inhalte kommen aus den Bereichen Personalentwicklung, Personalbeurteilung, Führung und Motivation, Arbeitsgestaltung, Personalplanung, Arbeitsmarkt, Technik und Arbeitsorganisation.

Anbieter 9 bietet überwiegend interne Angebote für Unternehmen an und hat nur eine geringe Anzahl offener Seminare. Themen sind: Personalentwicklung, Führung und Motivation, Betriebliche Innovationsstrategien, Qualifikationsstrategien und Organisationsentwicklung.

Anbieter 10 wendet sich an Führungskräfte und bietet 33 Seminare für den Bereich Managementschulungen an. Inhalte sind: Personalentwicklung, Arbeitsgestaltung, Organisationsentwicklung, Technik und Arbeitsorganisation, Führung und Motivation und Arbeitsmarkt.

Anbieter 11 wendet sich an MitarbeiterInnen und Führungskräfte des Lebensmittelhandels und bietet 8 Seminare zu den Themen Personalentwicklung, Personalbeurteilung, Führung und Motivation sowie Technik und Arbeitsorganisation für Führungskräfte an.

Anbieter 12 bietet überwiegend interne Seminare für Führungskräfte des Verkaufs an. Themen sind Personalbeurteilung, Führung und Motivation sowie spezifische Verkaufsschulungen.

Anbieter 13 wendet sich an Führungskräfte mit Interesse an persönlicher Entfaltung und deckt dabei die Inhalte Personalentwicklung, Personalbeurteilung, Führung und Motivation, Betriebliche Innovationsstrategien, Arbeitsgestaltung, Qualifikationsstrategien, Personalplanung, Arbeitsmarkt, Organisationsentwicklung sowie Technik und Arbeitsorganisation ab.

Anbieter 14 ist ein großer Weiterbildungsträger, der eine Vielzahl von unterschiedlichen Themen abdeckt, bspw. Managementkurse, Technik und Umweltschutz, EDV, Fremdsprachen etc. Rund 350 DozentInnen arbeiten bei dieser Institution. 33 Managementseminare waren mit folgenden Themen im Programm: Personalentwicklung, Führung und Motivation, Personalplanung, Arbeitsmarkt, Organisationsentwicklung sowie Technik und Arbeitsorganisation.

Anbieter 8 fällt etwas aus dem Rahmen, da seine Angebote sehr fachspezifisch sind und „Die informierte Frau im Gartenbau“ (wunderschöner Titel) damit auf der Linie der anderen Angebote liegt. Das Partnerschaftstraining von Anbieter 9 liegt ebenso wie das Mann-Frau-Training des Anbieters 13 im Rahmen der allgemeinen Angebote, die Themen wie Gesprächsführung, Konfliktmanagement, „ganzheitlich aktiv – ganzheitlich effektiv“ zum Inhalt haben. Anbieter 10 bietet sonst Arbeitsmethodik, allgemeine Personalentwicklungsthemen an. Warum „gute Manieren“ unter den Oberbegriff „Frau und Beruf“ fällt, scheint mir einer eigenen Analyse wert zu sein. Bisher sind mir keine Forschungsergebnisse bekannt, in denen festgestellt wurde, daß Frauen auf diesem Gebiet besonderer Trainings bedürfen bzw. viel gegenüber Männern aufzuholen haben. Möglicherweise hat der Anbieter andere Erfahrungen gemacht. Ein typisches Thema, zu dem frau nicht viel zu sagen braucht, ist natürlich Frauen und Computer (Frauen und Technik). Anbieter 12 und 14 bieten die üblichen Personalentwicklungsthemen wie Controlling, Motivation, Führungsstile. Weibliche Führungskräfte werden nicht als Ziel- oder Problemgruppe definiert, das Thema „Frau und Beruf“ gilt für Sekretärinnen. Anbieter 12 nennt einen der Unterbereiche des Konfliktmanagements: „Die Kunst, sich charmant durchzusetzen“. Das bedarf keines Kommentars.

Zusammenfassend läßt sich als Antwort auf die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung von Angeboten zu „Frau und Beruf“ sagen, daß sich hierunter eine Vielzahl von unterschiedlichen Themenstellungen verbirgt. Weiterbildungsträger, die Angebote zum Thema Personalentwicklung machen, beziehen sich nur zu einem geringen Anteil auf das Thema „Frau und Beruf“. Frauen als Zielgruppe von Weiterbildungs- und Personalentwicklungsprogrammen sind schon relativ weit ins Bewußtsein der Weiterbildungsanbieter gedrungen, wobei allerdings qualitativ erhebliche Unterschiede bestehen: Von „Stilberatung“ à la Frauenzeitschriften bis hin zu Karrierefrauen wird einiges geboten.

Rein quantitativ betrachtet nimmt das Thema „Frau und Beruf“ nur einen geringen Stellenwert ein. Mit Ausnahme von zwei Weiterbildungsträgern wird jeweils nur ein Seminar zu der Thematik angeboten. Anbieter 5 widmet immerhin 23 von 122 Seminaren dem Thema „Frau und Beruf“, Anbieter 10 stellt sich dem Thema in 6 von 33 Seminaren.

4. Fazit

Frauenförderung i. S. von Gleichstellungspolitik oder Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen in der Erwerbsarbeit bzw. weibliche Arbeitskräfte als Thema allgemeiner Personalentwicklungsmaßnahmen anzubieten ist noch keinem der untersuchten Anbieter eingefallen. Weder die Diskussion um Frauenförderpläne noch die um Erschließung neuer – sprich: weiblicher – Führungskräfte reserven hat dazu geführt, daß Themen wie Gleichstellung in der Erwerbsarbeit, Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit oder auch Teilzeitarbeit auf Führungspositionen in Weiterbildungsangeboten vorgedungen sind. Weiterbildungsangebote für weibliche Führungskräfte

haben den Status von Sonderprogrammen für eine Randgruppe, die Frauen bei einem Anteil von 2% leider auch sind. Es gibt einerseits allgemeine Programme bezüglich des geschlechtslosen Personals und dessen Entwicklung und andererseits Programme für eine Minderheit, Frauen auf Führungspositionen. Da Anbieter überwiegend auf Vermittlung verwertbarer Qualifikationen abzielen, verwundert es nicht, daß größtenteils Trainings, bspw. zu Rhetorik, Konfliktmanagement etc., für Frauen angeboten werden. Fragen der Diskriminierung von Frauen in der Erwerbsarbeit oder zu Gleichstellungsforderungen werden nicht thematisiert.

Als Fazit läßt sich festhalten, daß Frauenförderung (bisher noch?) kein Thema in Weiterbildungsangeboten zur Personalentwicklung ist. Forderungen und Ideen bezüglich der Notwendigkeit von Frauenförderung einerseits sowie des „Bewußtseins-schaffens“ über deren Notwendigkeit sind bisher noch nicht in das Blickfeld der Weiterbildungsanbieter gedrungen. Durch vereinzelte Seminare, die sich an Frauen wenden, scheinen sie dem Anspruch, auch „Frauen“ als Thema von Weiterbildungsangeboten in den Blick zu nehmen, genug entgegengekommen zu sein.

Möglicherweise ist die Forderung, „Gleichstellung“ in Weiterbildungsangeboten zu thematisieren, ein zu hoher Anspruch an externe Träger, die ihre Angebote verkaufen müssen. Interessant wäre hier eine Untersuchung innerbetrieblicher Weiterbildungsangebote, insbesondere von den Unternehmen, in denen bereits Frauenförderpläne etabliert wurden.

Anmerkungen

- (1) Frauen sind mit einem Anteil von rund 2% bei den leitenden Angestellten und mit 1,5% bei den GeschäftsführerInnen von GmbHs vertreten (oder treffender: kaum vertreten). In einigen Funktionsbereichen sind Frauen allerdings stärker repräsentiert; bei PersonalleiterInnenpositionen liegt ihr Anteil bei knapp 10%; bei Finanzen und allgemeiner Verwaltung bei 6% (vgl. Stach 1987, S. 37).
- (2) Diese Argumentation hat bspw. in den USA wesentlich dazu beigetragen, daß Fördermaßnahmen zugunsten von Frauen und Minderheiten, die sog. affirmative action programs, durch die Unternehmen akzeptiert wurden. Natürlich war ein gewisser ökonomischer Druck notwendig, aber inzwischen sind Aktionsprogramme als Chance zur Verbesserung der Personalpolitik anerkannt (vgl. Knapp 1990, S. 284).
- (3) Diese Auswahl ist willkürlich, aber nichtsdestotrotz exemplarisch. Die Ignoranz der Personallehrbücher gegenüber Frauen ist dokumentiert bei Gerhard/Osterloh/Schmid 1992.
- (4) Die vereinzelten Initiativen zur Frauenförderung in der Privatwirtschaft sind freiwillige Programme, die sich auf keine gesetzliche Regelung stützen und daher jederzeit reversibel sind. Das Kernproblem existierender Frauenfördermaßnahmen in der Privatwirtschaft ist, daß weder gesetzliche Verpflichtungen noch über die Auflagenbindung von Subventionen wirkende Anreize für betriebliche Gleichstellungsmaßnahmen bestehen. Betriebliche Frauenförderung ist eine freiwillige Initiative und wird daher meist etabliert, wenn folgende Voraussetzungen gegeben sind:
 - Das Unternehmen floriert und hat ein Interesse an qualifiziertem (auch weiblichem) Stammpersonal;
 - Frauenförderung ist betriebswirtschaftlich rentabel oder bedeutet zumindest keine Kostenbelastung;
 - Durch Gleichstellungsmaßnahmen wird das Firmenimage in der Öffentlichkeit aufgewertet (vgl. Weg 1986, S. 569).

- (5) Bei dem Oberbegriff läßt sich erwarten bzw. bietet es sich geradezu an, Diskriminierung von Frauen, Chancengleichheitsmaßnahmen, Vereinbarkeitsprobleme etc. zu thematisieren. Diese Assoziationsmöglichkeiten sind bisher allerdings noch nicht zu den Weiterbildungsträgern vorgezogen.
- (6) Zu den Ergebnissen der Angebotsanalyse s. Faulstich/Lindecke 1994.
- (7) Eine Erklärung für den Widerspruch, daß die Anbieter in der Eigeneinschätzung im Fragebogen das Thema „Frau und Beruf“ angaben, aber keine Maßnahme in ihrem Programm hatten, könnte darin liegen, daß die Untersuchung sich auf aktuelle Angebote beschränkte und „Frau und Beruf“ nicht ins Standardrepertoire gehört, sondern nur vereinzelt angeboten wird und im untersuchten Zeitraum keine Maßnahme vorhanden war. Eine weitere Erklärung könnte sein, daß „Frau und Beruf“ in internen Seminaren auf Anfrage von seiten der Unternehmen aufgenommen wird und daher nicht im Seminarangebot auftaucht.
- (8) Ich verwende Managementtrainings als Oberbegriff für Seminare für Führungskräfte, Nachwuchskräfte, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung.

Literatur

- Becker, Manfred: Personalentwicklung. Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Bad Homburg 1993
- Faulstich, Peter/Lindecke, Christiane: Angebotsanalyse über Weiterbildungsprogramme zur Personalentwicklung. In: Personal. Mensch und Arbeit im Betrieb 1994, H. 1, S. 34–36
- Geißler, Karlheinz A./von Landsberg, Georg/Reinartz, Manfred (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Köln 1990ff. (Loseblattsammlung)
- Gerhard, Birgit/Osterloh, Margit/Schmid, Rachel: Wie kommen Frauen in deutschsprachigen Personallehrbüchern vor? In: Personalpolitik 1992, S. 28–48
- Harlander, Norbert/Heidack, Clemens/Köpfler, Friedrich/Müller, Klaus-Dieter: Praktisches Lehrbuch Personalwirtschaft. 2, völlig überarb. und erw. Aufl. Landsberg 1991 (1. Aufl. 1985)
- Knapp, Ulla: Berufliche Gleichstellungspolitik in den USA. In: Schlüter/Roloff/Kreienbaum 1990, S. 277–286
- Krell, Gertraude/Osterloh, Margit (Hrsg.): Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht der Personalpolitik. Was kann die Personalforschung von der Frauenforschung lernen? Mering 1992 (Sonderband der Zeitschrift für Personalforschung)
- Maier, Walter/Fröhlich, Werner: Personalmanagement für Klein- und Mittelbetriebe. Praxiswissen in Schaubildern und Checklisten. Heidelberg 1992
- Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Frauenförderung in der privaten Wirtschaft. Informationen und Anregungen für Praktikerinnen und Praktiker. 3. Aufl. Düsseldorf 1989
- Riekhof, Hans-Christian: Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden 1992
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Innovative Personalentwicklung. Grundlagen Konzepte Erfahrungen. 2. Aufl. Wiesbaden 1991 (1. Aufl. 1989)
- Schlüter, Anne/Roloff, Christine/Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.): Was eine Frau umtreibt. Frauenbewegung – Frauenforschung – Frauenpolitik. Pfaffenweiler 1990
- Stach, Hannelore: Gleichstellung im Erwerbsleben? Situation der Frauen zwischen Forderungen und Realität. München 1987
- Textsammlung Frauenförderpläne und -maßnahmen. Hrsg.: Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. 3. Aufl. Düsseldorf 1990
- Weg, Marianne: Das Ende der Bescheidenheit. Probleme und Perspektiven von Frauenförderplänen. In: WSI-Mitteilungen 1986, H. 8, S. 566–575
- Zauner, Margrit: Förderung von Managerinnen. Frauenförderpläne als Mittel zur Erschließung weiblicher Führungskräfteressourcen. Mering 1990

Fernstudium und Fernunterricht – ein attraktives Angebot für Frauen?!

1. Wie frauengerecht sind Fernstudium und Fernunterricht?

Unter den Lernformen für Erwachsene nehmen Fernstudium und Fernunterricht eine besondere Stellung ein, weil sie weitgehend unabhängig von Zeit, Ort und personaler Vermittlung stattfinden können. Grundlage dieses selbstgesteuerten Lernens, bei dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Lernprozeß eigenverantwortlich koordinieren und organisieren, sind Medien (z.B. Texte, Computerprogramme etc.), die den Lernvoraussetzungen und Zielen der Adressatinnen und Adressaten so optimal wie möglich angepaßt sein sollten.

Allgemein wird angenommen, daß vor allem Frauen in der Familienphase von Fernstudien- und Fernunterrichtsangeboten profitieren können, da diese es ihnen erlauben, zu Hause und bei eigener Zeiteinteilung zu lernen. Müttern von Vorschul- und Schulkindern ist es selten möglich, ein Präsenzstudium bzw. eine Fort- oder Weiterbildung mit festen Zeitvorgaben aufzunehmen. Auch Berufstätigen bieten solche Angebote auf den ersten Blick mehr Chancen für einen kontinuierlichen Lernprozeß als andere Formen der Lernorganisation.

Die vorliegenden Zahlen über die Beteiligung von Frauen am Fernstudium zeigen allerdings ein anderes Bild. So lag 1992 an der FernUniversität Hagen (FeU) der Anteil der Studentinnen nur bei 31,2% (Deutscher Fernschulverband 1993), während er an den Präsenzuniversitäten immerhin 42,3% ausmachte (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1994). Noch weiter reduziert sich dieser Anteil durch eine hohe Abbrecherinnen-Quote: Nach Daten des Deutschen Fernschulverbandes (1993, S. 5) hatten 80% der Fernstudentinnen das Studium nach drei Jahren aufgegeben.

Die international angelegte Untersuchung „Women-friendly Perspectives in Distance Education“ von Christine von Prümmer (1994) bestätigt die Unterrepräsentanz von Frauen an Fernuniversitäten und ebenso die Beobachtung, daß an den meisten Fernuniversitäten vorwiegend die Studentinnen ihr Studium abbrechen. Vergleichszahlen für die privatwirtschaftlich betriebenen Fernlehrinstitute liegen zwar nicht vor, doch scheinen ähnliche Erfahrungen den Anstoß zu einem Modellprojekt der Akademikergesellschaft für Erwachsenenbildung (AKAD) gegeben zu haben (s. 3.3).

Bisher gibt es nur wenige Veröffentlichungen zu den Lernbedürfnissen und Lernstrategien von Frauen (z.B. Belenky u.a. 1989; Gieseke 1991). Dennoch können bereits auf dieser Basis Erklärungsansätze für den offensichtlichen Widerspruch formuliert werden, der zwischen der Einschätzung von Fernunterricht und Fernstudium als einer

Lernorganisationsform, die alle Voraussetzungen für eine frauengerechte Gestaltung erfüllt, und der mangelnden Akzeptanz vorhandener Angebote bei den Adressatinnen besteht (vgl. v. Prümmer 1994): Schon bei der Themenauswahl kommen die Frauen zu kurz – sie werden offenbar nicht als eigene Zielgruppe wahrgenommen. Vermutlich auch aus diesem Grunde werden bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung von Materialien weibliche Lernstrategien und –bedürfnisse nicht bedacht. Auch bei der Organisation von Fernunterricht und Fernstudium finden die Besonderheiten der Lebenszusammenhänge von Frauen keine oder nur unzureichende Berücksichtigung.

So wird von den aus Sicht der FeU „idealen Studierenden“ erwartet, daß sie die im Zweiwochentakt eintreffenden Materialien zügig durcharbeiten, um so schnell wie möglich den Abschluß zu erwerben, und daß sie weder Kontaktbedürfnisse haben noch zusätzliche Ansprüche stellen. Diesem Lerntyp können eher Männer entsprechen. Frauen, die Studium, Beruf und Verantwortung für die Familie vereinbaren müssen, geben ihre Weiterbildungsziele unter solchen Bedingungen oft frustriert und demotiviert auf.

Die Lernangebote (nicht nur der FeU) basieren auf Material, das überwiegend von Männern entwickelt wird, ebenso werden Entscheidungen fast ausschließlich durch Männer getroffen: 80 Professoren stehen drei Professorinnen gegenüber, im Mittelbau ist das Verhältnis 10:1 (vgl. v. Prümmer 1994, S. 6 f.). Es überrascht daher nicht, daß das Studienangebot stark an den Interessen von Männern orientiert ist.

Es bedarf weiterhin entschiedener Bemühungen, damit die Fernlehrinstitutionen auch Studiengänge anbieten, die für Frauen attraktiv sind, und vorhandene Angebote mehr auf die Bedürfnisse von Frauen ausrichten.

Nachfolgend werden drei für die Gestaltung von frauengerechten Fernstudienangeboten zentrale Aspekte diskutiert:

- Wie unterscheidet sich das Lernverhalten von Frauen und Männern?
- Wie sollten schriftliche Studienmaterialien für Frauen aussehen?
- Durch welche sozialen Organisationsformen können Frauen beim Fernstudium unterstützt werden?

2. Lernen Frauen anders als Männer?

Die Frage, ob Frauen anders lernen als Männer, soll hier nicht aus kognitionswissenschaftlicher Sicht diskutiert werden. Es geht vielmehr um die aus empirischen Befunden ableitbaren Gestaltungskriterien für Lernangebote, die sich an Frauen richten.

2.1 Mädchen lernen anders zu lernen als Jungen

Jeder Mensch – ob weiblich oder männlich – sammelt von Geburt an zunächst in der Familie, vor allem aber während der Schul- und Ausbildungszeit eine Fülle an Lernerfahrungen, die sich auf das individuelle Lernverhalten auswirken. Geprägt und beeinflusst werden diese Erfahrungen bereits im Säuglings- und Kleinkindalter von den Vorstellungen und Erwartungen, die von außen – durch Eltern, Erzieherinnen und

Erzieher, Lehrpersonen sowie das weitere soziale Umfeld – an Mädchen und Jungen und ihre unterschiedlichen Rollen in der Gesellschaft herangetragen werden. So darf es nicht wundern, wenn sich die Lernerfahrungen schon im Kindergarten und erst recht später in der Schule geschlechtstypisch unterscheiden.

Die inzwischen zahlreich vorliegenden Untersuchungen zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen im Schulbereich – und hier ist ebenso das Verhalten der Lernenden wie das der Lehrenden gemeint – ergeben ein komplexes Bild, in dem sich jedoch einige Grundmuster immer wieder abzeichnen (vgl. dazu Enders-Dragässer/Fuchs 1989).

So sind die von den Lehrpersonen ausgehenden Interaktionen im Unterricht stärker an den Jungen orientiert: Mädchen werden seltener aufgerufen, erhalten weniger Lob und Tadel, ihre Beiträge werden häufig unterbewertet. Bei der Beurteilung von fachlichen Leistungen läßt sich zudem die Tendenz erkennen, bei Mädchen Erfolge – insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich – eher auf Glück und Fleiß, Mißerfolge auf mangelnde Begabung zurückzuführen. Bei Jungen wird häufiger ein Zusammenhang zwischen Erfolg und Begabung bzw. Mißerfolg und mangelnder Anstrengung hergestellt. Mädchen erhalten somit nicht in gleicher Weise wie Jungen Bestätigung und Rückversicherung ihrer Fähigkeiten. Schließlich sind die Unterrichtsinhalte in vielen Bereichen männlichen Lebenszusammenhängen entnommen, und positive weibliche Leitbilder fehlen weitgehend.

Diese während der schulischen Sozialisation wirksamen Einflüsse können erklären, warum im Verlauf der Schulzeit das Selbstvertrauen der Mädchen trotz besserer Leistungen nicht in gleichem Maße zunimmt wie das der Jungen (Horstkemper 1987). Insbesondere unterschätzen Mädchen nicht selten ihr Lernvermögen oder werten ihre Fähigkeiten vor sich selbst und gegenüber anderen sogar ab.

Die schulischen Erfolge der Mädchen, z.B. an den Noten der Abschlußzeugnisse gemessen, sind vor diesem Hintergrund nicht nur positiv zu beurteilen. In ihren guten Leistungen spiegelt sich auch wider, wie sehr sich die Mädchen einem System angepaßt haben, das sich in weiten Teilen nicht an ihnen orientiert.

Die Lernerfahrungen aus der Kinder- und Jugendzeit setzen sich im Erwachsenenalter fort. Junge Frauen, die eine wissenschaftliche Ausbildung durchlaufen, treffen in den Hochschulen auf Strukturen, die noch stärker als die schulischen durch Männer geprägt sind (Müller-Fohrbrodt/Liss-Mildenberger 1993). Beiträge aus der Frauenforschung zur Wissenschaftsgeschichte machen sichtbar, daß unser Wissenschaftssystem mit seinen inhaltlichen Schwerpunkten, Bewertungen und Verhaltensnormen in einem männlich geprägten Kontext entstanden ist. Dies zeigt sich z.B. in den auf Wettkampf und Konkurrenz ausgelegten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und in dem stark hierarchisch orientierten Wissenschaftsbetrieb. Erfolg und Karriere sind in diesem System nur für Personen zu haben, denen es möglich ist bzw. ermöglicht wird, über Jahre – wenn nicht Jahrzehnte – hinweg ihre gesamte Kraft einzig auf dieses Ziel zu konzentrieren.

Wir können festhalten, daß bis heute Mädchen und junge Frauen während ihrer Schul- und Ausbildungszeit das Lernen in einer Umgebung lernen, die weitgehend

auf die Interessen und Bedürfnisse von Jungen und Männern ausgerichtet ist. Die Stärken und Potentiale von Frauen werden folglich nicht in gleicher Weise wie die der Männer angesprochen, ihre Wünsche weniger berücksichtigt. Und dort, wo Frauen andere Bedürfnisse artikulieren, werden diese als Abweichung von den geltenden, an den Männern orientierten Normen wahrgenommen; entsprechend werden Frauen oft als „Problemgruppe mit gewissen Defiziten“ dargestellt.

Im Rahmen der gegenwärtigen Koedukationsdebatte werden dagegen neuere Untersuchungsergebnisse angeführt, die darauf hinweisen, daß eine Orientierung des Unterrichts an den Mädchen inhaltlich und methodisch das Lernklima insgesamt deutlich verbessern und eine Förderung aller – auch der Jungen – bewirken kann (Faulstich-Wieland 1991).

2.2 Wie Frauen lernen wollen

Aus der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich Thesen darüber zusammenstellen, in welcher Weise Frauen lernen wollen (vgl. Müller-Fohrbrod/ Liss-Mildenberger 1993):

- Frauen ziehen tendenziell den kooperativen Arbeitsstil dem konkurrierenden vor. Besonders in der Erwachsenenbildung ist häufig zu beobachten, daß Frauen bevorzugt mit Frauen zusammenarbeiten wollen.
- In Diskussionen – z.B. während der Lernphasen, die der Verarbeitung und Festigung dienen – ist Frauen an einem auf gegenseitige Verständigung ausgerichteten Diskurs mehr gelegen als an einem Streitgespräch. Nicht-Wissen darf zugegeben werden, ohne daß die Rednerin gleich eine Bloßstellung oder Abwertung befürchten muß.
- Frauen gehen mit mehr Engagement an Probleme heran, wenn ihnen die praktische Relevanz deutlich ist und sie den Kontext erkennen können. Sie sind weniger als Männer bereit, Lernangebote zu akzeptieren, die das didaktische Grundprinzip vernachlässigen, an vorhandenes Wissen und vorausgegangene Erfahrungen anzuknüpfen. Es ist ihnen wichtig, in einen Diskurs auch persönliche Erfahrungen sowie ihre Betroffenheit einzubringen.
- Beim Problemlösen bevorzugen Frauen einen ganzheitlichen Ansatz, der möglichst viele Teilaspekte und Sichtweisen berücksichtigt. Sie schätzen ein Lernen, das über den rein kognitiv-intellektuellen Prozeß hinausgeht und alle Sinne mit einbezieht.

3. Wie können Fernstudium und Fernunterricht für Frauen attraktiver gemacht werden?

3.1 Gestaltung von Lernangeboten

Um die oben geschilderten Lernerfahrungen sowie die von Frauen bevorzugten Lernstrukturen berücksichtigen zu können, müssen Personen, die solche Angebote entwickeln, für die „Zweigeschlechtlichkeit“ der Erfahrungen und Lebenswelten

sensibilisiert sein, und sie sollten sich bei ihrer Arbeit insbesondere von folgenden Überlegungen leiten lassen:

- Für Frauen können sich aufgrund negativer Erfahrungen in Schule und Universität Lernbarrieren aufgebaut haben, die nichts mit den eigenen Fähigkeiten zu tun haben, sich aber sehr wohl auf ihr Selbstvertrauen auswirken. Zu bedenken ist deshalb, ob das Geschlechterverhältnis im Bildungs- und Wissenschaftsbetrieb mit seinen negativen Auswirkungen auf Frauen in ein Lernangebot thematisch einbezogen werden kann. Das könnte es mancher Frau ermöglichen, ihre Lernbiographie aus einer veränderten Perspektive zu betrachten, die neue Erklärungsmuster für Selbst- und Fremdeinschätzungen anbietet, und schließlich sogar dazu führen, daß eine Frau völlig neue Fähigkeiten bei sich entdecken und entfalten kann.
- Als günstig erweisen sich Lern- und Lehrmethoden, die den Teilnehmerinnen viel Raum für Eigenaktivitäten lassen. Eventuell vorhandenen negativen Lernerfahrungen läßt sich dadurch begegnen, daß die Teilnehmerinnen von Anfang an und immer wieder in ihren Fähigkeiten bestärkt und ermutigt werden, eigene Positionen zu entwickeln.
- In der beruflichen Fort- und Weiterbildung müssen die immer noch verbreiteten traditionellen Vorstellungen zum Thema „Frau und Berufstätigkeit“ berücksichtigt werden. Vor allem für Familienfrauen kann aus dem Widerspruch zwischen einem fürsorglichen Dasein für andere und dem Anspruch auf ein eigenes, selbstbestimmtes Leben, in dem Platz für Beruf, Weiterbildung und lebenslanges Lernen bleibt, ein massiver Rollenkonflikt entstehen. Diese Zerrissenheit wird durch die Umwelt – insbesondere die Familie – und deren Ansprüche noch verstärkt. Fernunterrichts- und Fernstudienangebote, die mit ihrer vermeintlichen Flexibilität auf den ersten Blick als besonders geeignet für Familienfrauen erscheinen, können sich als eine Falle erweisen: Das häusliche Selbststudium belastet diese Frauen nur zusätzlich, wenn ihnen keine ihrer bisherigen Aufgaben abgenommen wird. In der Regel fehlt ihnen für ihre Fort- und Weiterbildungsaktivitäten die erforderliche Zeit und häufig sogar der notwendige Arbeitsplatz.
- Um persönlichen Lernschwierigkeiten oder zu hoch angesetzten Ansprüchen gegenzusteuern, sollten Lernangebote zur Selbstreflexion anregen, indem sie beispielsweise den Bildungs- und Berufsanspruch der Teilnehmerinnen thematisieren. Elemente der Selbsterfahrung sind wichtige Bestandteile der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Der immer wieder zu hörenden Abwertung von Frauenkursen als „reine Selbstverwirklichung“ ist entschieden entgegenzutreten. Mit dem Recht auf Bildung haben die Frauen auch das Recht, in ihren Ansprüchen ernstgenommen zu werden.

3.2 Lernen mit Texten

Häufig ist bei Frauen eine gewisse Reserviertheit gegenüber Sachtexten festzustellen: Sie erwarten – auch aufgrund ihrer Erfahrungen – nichts Gutes, eher langweilig-trockene Wissensvermittlung. Wer sich allerdings auf ein Fernstudium einläßt, kommt an der Beschäftigung mit Texten nun einmal nicht vorbei. Es läßt sich jedoch einiges

tun, um gerade Frauen den Zugang zu dieser Art des Lernens zu erleichtern. Denn Frauen sind anspruchsvolle und unnachsichtige Lernerinnen und Leserinnen; für schlechte Lerntexte ist ihnen ihre Zeit zu schade.

Es gilt, den Frauen deutlich zu machen, daß bei der selbständigen Arbeit an Texten ein Teil der Probleme nicht auftritt, die ihnen in Präsenz-Lerngruppen begegnen können: Beim Selbststudium stören weder einschüchterndes Profilierungsgehabe und Machtspiele anderer TeilnehmerInnen noch Bildungsunterschiede. Niemand übt unmittelbaren Leistungs- oder Zeitdruck aus; zunächst zählt nur das eigene Ergebnis – nicht das der anderen.

Zwar gibt es weder *den* guten Lerntext noch *die* frauengerechte Gestaltung, aber es lassen sich sowohl allgemeine (d.h. eher geschlechtsunabhängige) als auch frauenbezogene Kriterien für gute Textgestaltung nennen.

Allgemeine Anforderungen an Texte für das Selbststudium

Texte für das Selbststudium haben eine dreifache Funktion zu erfüllen: Sie sollen Fakten vermitteln, bei der Verarbeitung helfen, und sie sollen eine Selbstkontrolle über den Lernerfolg ermöglichen. FernstudienpraktikerInnen haben im Laufe der Jahrzehnte Kriterien für die Optimierung schriftlicher Lernmaterialien entwickelt (vgl. Ballstaedt 1994). Der Lernprozeß läßt sich u.a. unterstützen durch

- Anknüpfung an das vorhandene Wissen der AdressatInnen;
- Vorschau auf die Lerninhalte (advance organizer);
- Strukturierung des Inhalts nach bestimmten, für die AdressatInnen transparenten Prinzipien (z.B. vom Allgemeinen zum Besonderen, deduktiv oder induktiv, vom Einfachen zum Komplizierten);
- Layout (Typographie, Visualisierungen, Erkennbarmachen der „inneren Logik“ durch Überschriften und Marginalien etc.);
- klare und anschauliche Sprache, die dem Inhalt und den AdressatInnen angemessen ist und Frauen und Männer in gleicher Weise einbezieht;
- Erläuterung von Sachverhalten, Begriffen, Formeln etc. unter anderem durch Beispiele und Illustrationen;
- Zusammenfassungen, Aufgaben zur Selbstkontrolle, Glossar, Kurzbiographien der im Text erwähnten Personen etc.

Frauen haben hinsichtlich der allgemeinen Kriterien keine grundsätzlich anderen Wünsche an Selbstlerntexte als Männer. Der Unterschied liegt eher darin, daß viele von ihnen sich verärgert und frustriert zurückziehen, wo Männer sich noch durchkämpfen, auch wenn die Texte schlecht sind. Aber selbst nach diesen Kriterien brillant gestaltete Fernstudienmaterialien können die Bedürfnisse von Frauen verfehlen, wenn sie bestimmte zusätzliche Anforderungen nicht erfüllen. Aus Erfahrungen mit mehreren Fernstudienprojekten und aus den Ergebnissen der Fachtagung „Frauen und Weiterbildung“ am DIFF (vgl. Literaturverzeichnis), leiten wir die nachfolgenden Anforderungen an Selbststudienmaterialien für Frauen ab.

Zusätzliche Anforderungen aus Frauenperspektive

Inhaltliche Gestaltung

- Frauen fühlen sich von Lerntexten eher angesprochen und sind stärker motiviert, wenn der Lerngegenstand ihre Lebenswelt berührt. Bei der Analyse gesellschaftlicher Realität muß die „Zweigeschlechtlichkeit“ der Lebenswelten deutlich werden und damit auch die Geschlechtsbezogenheit der Erfahrungen, die wissenschaftlich verarbeitet werden sollen. Dies kann dadurch unterstützt werden, daß Fallbeispiele ausgewogen aus der Lebenswelt sowohl von Frauen als auch von Männern entnommen und/oder jeweils aus weiblicher und männlicher Perspektive dargestellt werden.
- Frauen wollen Klarheit darüber haben, daß und wofür es lohnt, sich mit einem Text zu befassen. Explizit formulierte Einordnungen und Sinnzusammenhänge unterstützen Frauen in ihrem Lernverhalten (z.B. beim Herstellen von Verknüpfungen und Kontexten).
- Um das Bild der mehr oder weniger unfähigen, hilfsbedürftigen, benachteiligten, abhängigen und untergeordneten Frau zu revidieren, müssen – z.B. durch Thematisieren des weiten Spektrums weiblicher Lebensgeschichten – Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen geschaffen werden.
- Parteilichkeit zugunsten von Frauen ist erwünscht und keineswegs unwissenschaftlich, wenn ihre Kategorien und die Vorläufigkeit ihrer Werturteile benannt werden.

Sprache und Textgestaltung

- Es ist lobenswert (und inzwischen eigentlich selbstverständlich), Texte zu feminisieren. Aber es reicht nicht aus, große Is oder weibliche Endungen hinzuzufügen, wenn männliche Perspektiven und Interessen dennoch die Wissensvermittlung bestimmen, z.B. alle Beispiele und Anwendungen aus traditionell männlichen Interessengebieten gewählt werden.
- Ungegliederte „Textwüsten“ – so lese- und lernunfreundlich sie ohnehin sind – behindern z.B. Familienfrauen noch zusätzlich: Sie können selten über längere Zeit hinweg ungestört arbeiten und müssen ständig mit Unterbrechungen rechnen, nach denen sie in einem unstrukturierten Text nur mühsam den Gedanken wieder aufnehmen können. Ein Fernstudientext sollte deshalb in nicht zu umfangreiche, in sich geschlossene Abschnitte gegliedert sein.
- Das Problem der Wissenschaftssprache stellt sich im Deutschen in besonderer Schärfe. Eine mit Fachausdrücken und Fremdwörtern überfrachtete Sprache wird häufig für den Beleg von Wissenschaftlichkeit gehalten und auch in Lerntexten mit wissenschaftlichem Anspruch verwendet. Eine (oft unnötig) komplizierte Darstellungsweise wirkt auf Frauen besonders abstoßend oder aber durch ihr vermeintlich hohes Niveau einschüchternd. Anglo-amerikanische Fachbücher mit ihrer in der Regel einfachen und klaren Sprache können hier als Vorbild dienen.
- Frauen ziehen einen persönlichen Vermittlungsstil einer distanzierteren Sprache

vor. Es ist ihnen hilfreich, den Menschen hinter dem Text zu spüren. Autoren und Autorinnen sollten daher ermuntert werden, ihren persönlichen Bezug zu dem Thema deutlich zu machen.

- Frauen zu zitieren hat Signalwirkung, besonders in Wissenschaftsbereichen, in denen sie eher die Ausnahme bilden. Die Vornamen der Autorinnen und Autoren sollten daher im Literaturverzeichnis ausgeschrieben werden, auch wenn die dafür notwendigen Recherchen sehr zeitaufwendig sein können.

Didaktische Gestaltung

- Frauen fragen in der Regel zuerst – und entschiedener als Männer – nach dem konkreten Problem oder der praktischen Umsetzbarkeit einer Erkenntnis. Nach Möglichkeit sollte ein Lehrtext damit beginnen und anschließend die notwendige akademisch-kategoriale Analyse sowie die Einordnung in einen systematischen Zusammenhang vornehmen.
- Aufgaben, in denen geübt wird, sich mit verschiedenen Positionen kritisch auseinanderzusetzen oder eigene Argumentationsfiguren und Stellungnahmen zu entwickeln, stärken das Selbstbewußtsein und die Gewißheit über die eigenen intellektuellen Fähigkeiten. Sie ermutigen Frauen dazu, nicht – wie es ihre Sozialisation nahelegt – einseitig Konsens und Verständigung anzustreben, wo zur Klärung eines Problems Differenzierung und Auseinandersetzung angebracht und erforderlich wären. Zum Training des angemessenen Umgangs mit widersprüchlichen Auffassungen eignen sich Methoden der Konfliktanalyse und der konstruktiven Konfliktbearbeitung.
- Lernformen, die mit sozialer Interaktion verbunden sind, werden von Frauen in aller Regel als hilfreich empfunden. Weil die Arbeit mit Texten in der isolierten Situation als Fernstudentin den Lernbedürfnissen vieler Frauen nur begrenzt entgegenkommt, sollten in viel stärkerem Maße soziale Organisationsformen des Lernens in Fernstudium und Fernunterricht integriert werden.

3.3 Soziale Lernformen

Um die Lernformen von Fernstudium und Fernunterricht den Vorstellungen und Bedürfnissen von Frauen anzupassen, ist es nach unseren Erfahrungen unerlässlich, das Selbststudium mit Studientexten (und neuerdings auch am Personalcomputer) durch Kleingruppenarbeit zu ergänzen. Als besonders geeignet haben sich sogenannte KOPING-Gruppen erwiesen. KOPING steht für „Kooperative Praxisbewältigung in Gruppen“ (Wahl 1987). Ursprünglich in der Lehrerfortbildung zur Unterstützung des Transfers neuerworbenen Wissens in die Unterrichtswirklichkeit eingesetzt, haben sie sich auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung und in der Erstausbildung bewährt. Es handelt sich um selbstgesteuerte regionale Lerngruppen mit drei bis acht Mitgliedern, die die Klippen des Lernprozesses gemeinsam zu bewältigen versuchen (englisch: „to cope with“ = bewältigen); im Idealfall verfügt ein Gruppenmitglied über Erfahrungen im Leiten von Gruppen.

Eine solche KOPING-Gruppe, in der sich Frauen zusammenschließen, wirkt wie ein soziales Netz, das die Kontakte und Hilfen anbietet, die Frauen in der besonderen

Lern- und Lebenssituation brauchen, in der sie sich während ihrer Fort- und Weiterbildungsaktivitäten befinden: Die Lernpartnerinnen können sich gegenseitig stützen und ermutigen bei Motivationsproblemen, bei familiären Unstimmigkeiten, bei der Verarbeitung von schwierigen Inhalten, bei der Vorbereitung auf Prüfungen, beim Anfertigen von Hausarbeiten. Gedankenaustausch und gemeinsame Problematisierung schwieriger Situationen ermöglichen „verbundenes Lernen“ (Belenky u.a. 1989); es kann eine Atmosphäre entstehen, in der Konkurrenz und Leistungsstreben in den Hintergrund rücken und die Frauen ihre Kompetenzen nach und nach entfalten können. Ebenso wichtig wie die Gruppentreffen ist die Möglichkeit, bei Bedarf jederzeit mit einzelnen Gruppenmitgliedern in direkten oder telefonischen Kontakt treten können.

In der Praxis erweist es sich gelegentlich als schwierig, an einem Ort genügend Frauen mit dem gleichen Interessenschwerpunkt zu finden, um eine Gruppe bilden zu können; manchmal ist auch die Entfernung zwischen den Wohnorten der Teilnehmerinnen zu groß. Dieses Problem wird durch die Möglichkeiten der Telekommunikation zunehmend lösbar: FAX oder elektronische Post (e-mail) ermöglichen Lernpartnerinnen kostengünstig einen schnellen und unkomplizierten Austausch. Auch Computerkonferenzen mit mehreren Teilnehmerinnen sind denkbar. Voraussetzung sind Computer, die über ISDN oder Modems miteinander in Verbindung treten können. Neben vielen anderen Fragen bleibt zu klären, wie man speziell Frauen den Zugang zu dieser Technologie erleichtern kann und ob der Kontakt über das Netz persönliche Treffen wirklich ersetzen kann.

Das schon erwähnte Forschungsprojekt „Weiterbildung für Familienfrauen“ der AKAD unternimmt den Versuch, neben dem Bedürfnis nach „verbundenem Lernen“ auch die notwendige Kinderbetreuung zu berücksichtigen (vgl. Herbst 1991). In Kooperation zwischen der AKAD und dem Bundesverband der Mütterzentren in Deutschland – die Interessenvertretung für Familienfrauen und Mütter – wird in einem Modellversuch erprobt, wie Familienfrauen und Alleinerziehende entlastet werden können, wenn sie sich durch Fernunterricht oder Fernstudium qualifizieren wollen. In den Mütterzentren wird ihnen für eine begrenzte Zeit die Betreuung ihrer Kinder abgenommen, so daß sie Raum (durchaus auch im wörtlichen Sinne) und Zeit für Kommunikation und Lernaktivitäten finden können. Die Erfahrung hat gezeigt, daß sich spontan Lerngruppen bilden. Den Zwischenergebnissen ist zu entnehmen, daß die Frauen in dieser relativ stabilen und entspannten Umgebung mehr Selbstbewußtsein entwickeln und von der manchmal kritischen und oft entmutigenden Beurteilung durch ihre Umwelt unabhängig werden. Damit steigen ihre Chancen, durchzuhalten und den angestrebten Abschluß zu erreichen.

Durch soziale Lerngruppen können Präsenzphasen zu Fernstudienangeboten, wie sie schon seit langem z.B. von Studienzentren und Volkshochschulen veranstaltet werden, effektiver genutzt werden. Wenn die Auseinandersetzung mit dem Studienmaterial zu Hause und/oder in der Kleingruppe erfolgt, sind die Präsenzphasen weitgehend von der Wissensvermittlung entlastet und können für die Vertiefung, Festigung und Umsetzung der Studieninhalte genutzt werden (vgl. Eckert/Gruchel 1991): In Phasen der Selbstvergewisserung wird der Lernerfolg überprüft; anknu-

pfend an die Inhalte der Studientexte werden auf der neuen Wissensbasis aktuelle Probleme durchdacht; und schließlich sind wesentliche Inhalte durch Simulation und Experimente unmittelbar erfahrbar. Insgesamt bereiten solche Präsenzphasen und Gleichzeitigkeit intensiver auf den Lebensalltag und die Berufspraxis vor, als dies ein ausschließliches Studium der Texte bewirken kann. Sie erfordern allerdings gut ausgebildete DozentInnen, die sich einem ganzheitlichen Lernansatz verpflichtet fühlen.

4. Perspektiven für die weitere Arbeit am DIFF

Zum Thema „Frauen in Fernstudium und Fernunterricht“ gibt es zwar eine Fülle von praktischen Erfahrungen, aber nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen – ganz zu schweigen von einer umfassenden Theorie des Fernstudiums. Wir haben in dieser Situation eine Zusammenschau dessen versucht, was sich in der Praxis der Erwachsenenbildung für Frauen bewährt hat.

Am DIFF befaßt sich der Arbeitskreis „Frauen und Weiterbildung“ seit 1991 „mit wissenschaftlicher Weiterbildung, die das Thema ‚Frauen‘ aufgreift, Ergebnisse und Sichtweisen der Frauenforschung berücksichtigt und sich an Frauen als eigene Zielgruppe wendet“ (Tätigkeitsbericht 1991, S. 10). Im Rahmen der Institutsarbeit stellt der Arbeitskreis abteilungsübergreifend ein Angebot für interessierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dar.

Nach der Durchführung und Dokumentation der Tagung „Frauen in der Weiterbildung“ bereitet der Arbeitskreis jetzt für November 1994 eine frauenbezogene Fortbildungstagung „Frauen machen Schule“ vor. Im Rahmen der Mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsplanung des Instituts werden Projekte verankert, die sich mit der speziellen Situation von Frauen in der Weiterbildung befassen.

Fragen der Gestaltung von Studienmaterialien bleiben weiterhin ein zentrales Thema: Auch Studientexte für Frauen sind kein „Hexenwerk“, sondern in erster Linie gute Texte, die die – eigentlich – altbekannte Weisheit beherzigen, sich auf die Adressatinnen einzustellen. Sobald man/frau dies wirklich versucht und bewußt frauenbezogene Akzente setzt, entsteht ein Text, der allerdings deutlich als „Abweichung vom Gewohnten“ wahrgenommen wird.

Es erscheint uns dringend erforderlich, die besondere Situation der Frauen in Fernstudium und Fernunterricht weiterhin zum Forschungsgegenstand zu machen und aufzuzeigen, wie die Erkenntnisse aus dieser Forschung in die Praxis umgesetzt werden können.

Folgende Projekte des DIFF greifen das Thema „Frauen“ auf bzw. wenden sich insbesondere an Frauen als Adressatinnen:

- Gleichstellungsarbeit für Frauen. Berufsbezogene Weiterbildung.
Zwei Studienbriefe liegen vor, ein weiterer ist in Vorbereitung:
 - Die Frauenfrage (Nr. 01525; 150 S./1993)
 - Gleichstellungsarbeit als Beruf (Nr. 01526; 137 S./1993)

- Frauen in der Geschichte – Grundlagen – Anregungen – Materialien für den Unterricht.
Ein Studienbrief liegt vor, ein weiterer ist in Vorbereitung:
 - 1: Beiträge (Nr. 01945; 285 S./ 1993)
- Mädchen und Computer. Modelle für eine mädchengerechtere Unterrichtsgestaltung.
Von vier geplanten Studienbriefen liegt vor:
 - Computereinsatz im koedukativen Unterricht (Nr. 01225; 160 S./ 1993)
- Bausteine für die erwachsenenpädagogische Weiterbildung.
Folgende Studienbriefe liegen vor:
 - Wie Lehrende Bildungsangebote entwerfen – Probleme der didaktischen Planung (Nr. 02040; 116 S./1993)
 - Wie Lehrende und Lernende einander erleben – Probleme der sozialen Wahrnehmung (Nr. 02041; 80 S./1991)
 - Wie Lehrende und Lernende miteinander umgehen – Probleme der sozialen Interaktion (Nr. 02042; 71 S./1990)
 - Wie Lehrende sich selbst verstehen – Aspekte der Rolleninterpretation (Nr. 02043; 72 S./1990)

Literatur

- Ballstaedt, Steffen-Peter: Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Weinheim, Basel 1994²
- Ballstaedt, Steffen-Peter: Richtlinien zur Gestaltung von Lehrtexten. Werkstattbericht Nr. 2. Tübingen: DIFF o.J.
- Belenky, Mary Field/McVicker Clinchy, Blythe/Rull Goldberger, Nancy/Mattuck Taruk, Jill: Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Frankfurt/M., New York 1989
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1993/94. Bonn 1994
- Deutscher Fernschulverband (Hrsg.): Pressemitteilung zur Jahrespressekonferenz des Deutschen Fernschulverbandes (DFV), 9/1993
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Arbeitskreis „Frauen und Weiterbildung“ (Hrsg.): Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren. Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen. Tübingen: DIFF 1993
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Tätigkeitsbericht 1991. Tübingen: DIFF 1992
- Eckert, Sigrid/Gruchel, Jürgen (Hrsg.): Das Kontaktstudium Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg – Ein Orientierungsleitfaden zu Grundkonzeption und Variationen. Tübingen: DIFF 1991
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim, München 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Frauen im Fernstudium. Hrsg. vom Rektor der Fernuniversität Gesamthochschule Hagen 1991²
- Giesecke, Wiltrud: Feministische Bildungsforschung zur Analyse von Selbstaufklärungsprozessen und selbstdestruktiven Lernwiderständen. In: REPORT 1991, H. 28, S. 19–32
- Herbst, Isabell M.: Fernunterricht und Frauenbildung. In: H.J. Müller (Hrsg.): Engagement und Reflexion. Frankfurt/M., 1991, H. 28, S. 219–236
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim, München 1987

Meyer-Ehlert, Birgit: Frauen in der Weiterbildung. Opladen 1994

Müller-Fohrbrodt, Gisela/Liss-Mildenberger, Eva: Geschlechtsspezifische Formen wissenschaftlicher Kommunikation (Dialogreferat). In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Arbeitskreis „Frauen und Weiterbildung“ (Hrsg.): Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren. Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen. Tübingen: DIFF 1993, S. 49–76

von Prümmer, Christine: Women-friendly Perspectives in Distance Education. In: Open Learning, 1/9, 1994, S. 3–12

Wahl, Diethelm: Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen: KOPING. Ein von Subjektiven Theorien ausgehendes Konzept zur Veränderung menschlichen Handelns. In: Schlee, J./Wahl, D. (Hrsg.): Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern. Oldenburg 1987, S. 253–266

Frauen als Beschäftigte in der Erwachsenenbildung

Birgit Meyer-Ehlert

Weiterbildung – eine Mogelpackung für Frauen?

1. Einleitung

Die Situation der Frau als Beschäftigte in der Weiterbildung ist kaum bekannt, obgleich Weiterbildungseinrichtungen wie z. B die Volkshochschule eigentlich „Frauensschulen“ sind: Frauen stellen mit über 70% den Großteil der TeilnehmerInnen, und es sind Frauen, die vor allem die Kurse und Seminare durchführen. Wie steht es also um die hauptberuflich Beschäftigten?

Diese Frage stellte sich eine 1992 begonnene Untersuchung der ‚Situation der Frauen als Personal in der Weiterbildung‘, an der sich Volkshochschulen, konfessionelle Träger, gewerkschaftsnahe Einrichtungen, politische Bildungswerke, Einrichtungen der Familienbildung, Akademien, Heimvolkshochschulen, Tagungshäuser und alternative Träger des Landes Nordrhein-Westfalen beteiligt haben. Insgesamt konnten Aussagen über 1.056 hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen, 313 WeiterbildungslehrerInnen, 712 VerwaltungsmitarbeiterInnen, 254 MitarbeiterInnen in der Hauswirtschaft und 588 Beschäftigte mit befristeten Anstellungsverträgen in die Analyse einfließen. Die Untersuchung wurde in enger Zusammenarbeit mit der Praxis der Weiterbildung in NRW, sprich dem Gesprächskreis der Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW und einer von ihm eingerichteten Arbeitsgruppe, realisiert.

Im folgenden sollen wesentliche Ergebnisse zu den hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen, den Leitungen und zu den Vorständen der Einrichtungen vorgestellt werden*.

2. Frauen in der Pädagogik

2.1 Vollzeit – Teilzeit – Beruflicher Status

Von den erfaßten 1.056 hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen sind 52,7% Frauen und 47,3% Männer. Die Männer arbeiten zu 91,9% in Vollzeit, während die Frauen zu 67,1% in Vollzeit beschäftigt sind, d.h., nur jeder zehnte Mann, aber jede dritte Frau arbeiten in Teilzeit. 11,3% der Frauen und so gut wie kein Mann stehen in einem ungesicherten Anstellungsverhältnis des grauen Arbeitsmarktes. Frauen sind eher in kleineren, Männer in größeren Weiterbildungseinrichtungen tätig, schließlich sind sie doppelt so oft wie Männer befristet beschäftigt.

* Die vollständige Untersuchung ist im Leske und Budrich-Verlag erschienen: Meyer-Ehlert, B.: Frauen in der Weiterbildung. Opladen 1994. Dort sind alle Ergebnisse auch für die Bereiche Verwaltung, Hauswirtschaft, WeiterbildungslehrerInnen etc. differenziert nachzulesen.

Diese Beschäftigungsunterschiede von Frauen und Männern lassen Vermutungen über deren Bedeutung innerhalb der Einrichtungen zu. Geht es in der Pädagogik um Vollzeitätigkeit, dominieren die Männer. Die Frauen sind hier sekundär, stellen aber in der Teilzeit praktisch das Personal schlechthin dar. Versteht man die Teilzeitarbeit als jenen Teil der gesamten Weiterbildungsarbeit, der die in Vollzeit erbrachte Kernarbeit unterstützt, so schließen die Frauen durch ihre erhebliche Zahl in der Teilzeit die Lücken der im System eigentlich männlichen Pädagogik.

2.2 Bezahlung in der Pädagogik

In der Pädagogik haben Frauen und Männer überwiegend gleiche Tätigkeiten auszuführen, und dennoch gibt es bei der Bezahlung erhebliche Unterschiede. Allerdings kommt man diesem Phänomen nicht so recht auf die Spur, wenn man einzelnen Gehältern nachgeht. Für sie gibt es im Einzelfall immer eine Begründung. Statt dessen wurde in der Befragung nach den jeweils niedrigsten und höchsten Dotierungen in den unterschiedlichen Bereichen Pädagogik, Verwaltung und Hauswirtschaft gefragt. Als niedrigste Bandbreite stellen sich also die Summe und der Durchschnitt der untersten Bezahlungen vor, als höchste Bandbreite die jeweiligen Ergebnisse der besten Bezahlungen. Die nachfolgenden Angaben wurden, obgleich Beamten-, Angestellten-, Arbeiter- und frei ausgehandelte Bezahlungen unterschieden werden mußten, in Bundes-Angestellten-Tarif-Angaben umgerechnet.

Auf der unteren Bandbreite erhalten die Frauen Gehälter zwischen BAT I bis BAT X. Ihre durchschnittliche Vergütung liegt um BAT III bis BAT IV. Die Männer verteilen sich auf Bezahlungen zwischen BAT I und BAT IXb; sie sind also auf den niedrigsten Stufen der Frauenbezahlung gar nicht anzutreffen. Ihr Durchschnittswert liegt ebenfalls über dem der Frauen bei BAT II bis BAT III.

Auf der oberen Bandbreite ist für Frauen die durchschnittliche Dotierung in der Pädagogik bei BAT III erreicht, während die Männer zwei Gehaltsstufen höher bei BAT Ib ihren Mittelwert zu verzeichnen haben.

Die Männer erhalten in der Pädagogik für in etwa gleiche Tätigkeiten, absolut und relativ gesehen, eine bessere Bezahlung als die Frauen. Männer sind im oberen Gehaltsbereich doppelt so häufig vertreten wie Frauen; im mittleren Bezahlungsgefüge wiederum sind die Frauen doppelt so häufig vertreten wie die Männer. Im unteren Bereich sind viermal mehr Frauen anzutreffen. In der Regel liegt die Frauenbezahlung etwa zwei Gehaltsstufen unter der Bezahlung der Männer. Bei den Vollzeitkräften ist diese Tendenz weniger ausgeprägt als bei den Teilzeitbeschäftigten.

Von dem Gesamttrend weichen nur die evangelischen Träger, die Familienbildung und die alternativen Träger ab, allerdings in unterschiedlicher Weise. Bei den Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft erreichen die Frauen z.T. Werte, die über denen der Männer liegen. Minimalgehälter, die unter BAT Va liegen, werden in der Regel nur in der Familienbildung bezahlt. Bei den alternativen Trägern werden Frauen wie Männer gleich schlecht bezahlt.

Generell sind die Bezahlungen für PädagogenInnen an Volkshochschulen des Landes besser als in allen anderen Weiterbildungsbereichen. Auf weiteren Rängen folgen auf der Seite der oberen Bandbreite der Gehälter die Akademien/Heimvolkshochschulen/Tagungshäuser, dann die Träger der politischen Bildung, die evangelischen Träger der Erwachsenenbildung, die evangelische Familienbildung, die katholische Erwachsenenbildung, die katholische Familienbildung, die sonstigen Träger der Familienbildung und zuletzt die alternativen Träger.

2.3 Inhalte der pädagogischen Arbeit

Die Befragung konnte sich den Inhalten der pädagogischen Arbeiten nur annähern, aber sie nicht direkt erfassen. Um dennoch einige Aussagen dazu zu machen, wurde nach der Zuständigkeit der Geschlechter für Fach- und Aufgabenbereiche in den Einrichtungen gefragt. Vor allem große Weiterbildungseinrichtungen – so ist zu vermuten – müssen Arbeits- und Zuständigkeitsteilungen eher praktizieren als kleinere Bildungswerke.

Zunächst einmal ist anzumerken, daß es keine Formen von Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern auf der Ebene der Fachbereiche gibt, die es nicht gibt. Alles an Kombination unterschiedlicher Zuständigkeit für mehrere Fachbereiche ist vorhanden, bis hin zu eigentlich nur noch rechnerisch möglichen Angaben von 3% Zuständigkeit.

Frauen sind im Fachbereich Sprachen, Körper/Gesundheit und etwas weniger bei kultureller und personenbezogener Bildung allein oder mehrheitlich verantwortlich, während sie im Bereich Politische Bildung, wenn sie überhaupt verantwortlich sind, eher nur Teilzuständigkeiten übernehmen.

Die Männer sind im Fachbereich Politische Bildung und Abschlußbezogene Bildung drei- bzw. viermal so häufig allein zuständig wie Frauen. Bei personenbezogener Bildung übernehmen sie häufiger als Frauen den Fachbereich nur anteilig.

Insgesamt sind die politische, abschlußbezogene und berufliche Bildung Männerhochburgen. Männer sind hier durchschnittlich erheblich häufiger als Frauen allein für die Betreuung eines Fachbereichs zuständig. Die Frauen hingegen sehen sich im Bereich Sprachen weit vorn.

Bezogen auf unterschiedliche Trägerbereiche ist die Zuständigkeitsaufteilung für Fachbereiche an Volkshochschulen zwischen Frauen und Männern besonders stark. Frauen sind erheblich mehr für Anteile von mehreren Fachbereichen zuständig als Männer. Demgegenüber weisen die katholischen und evangelischen Träger der Erwachsenenbildung weit homogenere Werte bei der Ausdifferenzierung der Fachbereiche nach Frauen und Männern auf. Durch die Bank sind Frauen hier eher für ganze Fachbereiche zuständig. Die Familienbildung, die Akademien/Heimvolkshochschulen/Tagungshäuser und die alternativen Träger kennen die Zuständigkeitsverteilung unterschiedlicher Fachbereiche auf mehrere Personen kaum.

Insgesamt wird deutlich, daß Frauen häufiger als Männer für mehrere Fachbereiche gleichzeitig zuständig sind. Ihre Arbeit ist also zersplitterter als die der Männer. Darüber hinaus sind es ganz bestimmte Fachbereiche und -gebiete, für die überwiegend Frauen bzw. Männer zuständig sind, und sie entsprechen weitgehend den Geschlechtsrollenstereotypen.

2.4 Familienstand der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen

Der soziale Hintergrund, die Eingebundenheit in eine Familie und die Verpflichtungen gegenüber Kindern haben erheblichen Einfluß auf die Erwerbsarbeit. Die Untersuchung fragte deshalb danach, ob die Vollzeit- bzw. die Teilzeitbeschäftigten allein lebend, verheiratet sind bzw. in eheähnlicher Lebensgemeinschaft leben und ob sie mit Kindern zusammenleben.

Allein oder in Ehe/Beziehung:

Die Frauen in Vollzeit leben zu etwa 50% allein; in der Teilzeit sind es 31,9%. Die Männer in vollzeitlicher Beschäftigung leben zu einem Drittel allein. Die anderen zwei Drittel in Gemeinschaft haben mindestens ein Kind. Auch in Teilzeit ist dieser allgemeine Trend nur wenig abgeschwächt. Männer leben in Familie, und diese behindert ihr berufliches Engagement offensichtlich nicht.

Blickt man wiederum auf unterschiedliche Träger, so werden die Differenzen noch deutlicher: In den Volkshochschulen leben die Pädagoginnen in Vollzeit zu 40,3% allein. Ihre männlichen Kollegen tun das nur halb so oft. Bei den katholischen Trägern der Erwachsenenbildung sind 76,7% der in Vollzeit beschäftigten Pädagoginnen allein lebend. Der Prozentsatz für ihre Kollegen liegt bei 37,5%. Auch bei den evangelischen Trägern der Erwachsenenbildung leben 71,4% der vollzeitlich beschäftigten Pädagoginnen allein. Kurz, in der konfessionellen Erwachsenenbildung gibt es überdurchschnittlich viele allein Lebende; es sind vor allem Frauen.

In der Familienbildung sieht es besonders bei den katholischen Trägern anders aus. Hier leben nur 14,3% der Frauen und 16,7% der Männer in Vollzeittätigkeit allein. Bei den evangelischen Trägern der Familienbildung ist auffällig, daß 66,7% der Frauen in Vollzeit allein leben. Von den hier arbeitenden Männern leben alle in Gemeinschaft bzw. Familie.

Insgesamt läßt sich in der Reihenfolge der Trägerbereiche erkennen, daß besonders die alternativen Träger, gefolgt von den konfessionellen Trägern der Erwachsenenbildung und der evangelischen Familienbildung, in der Pädagogik die allein lebende Frau beschäftigen. Ihnen folgen die sonstigen Familienbildungseinrichtungen, die Akademien, die Träger der politischen Bildung und dann die Volkshochschulen. Die katholische Familienbildung gibt in erster Linie der verheirateten Frau eine berufliche Chance.

Bei den Männern ist die Situation deutlich anders. Hier sind es wieder die alternativen Träger, aber dann auch die Träger politischer Bildung, die Akademien und die sonstige Familienbildung, die in der Pädagogik den allein lebenden Mann beschäftigt.

Kinder:

Von den in Vollzeit beschäftigten Frauen haben 25% ein oder mehrere Kinder. Bei den Männern sind, wenn sie in Ehe oder Gemeinschaft leben, Kinder fast ein Muß. Die in Vollzeit beschäftigten Männer haben alle durchschnittlich mehr Kinder als ihre in Teilzeit tätige Kollegin. Bis auf die evangelische Erwachsenenbildung und die alternativen Träger, die bei 0,6 bzw. 0,5 Kindern pro Gemeinschaft liegen, haben alle Männer zwischen einem und drei Kindern.

Die Frauen in Teilzeitbeschäftigung haben jeweils mehr Kinder als ihre in Vollzeit tätige Kollegin. Nur bei der evangelischen Erwachsenenbildung sinkt die Kinderzahl der Teilzeitkräfte in der Pädagogik auf 0,4 Kinder pro Ehe bzw. Gemeinschaft. Bei den Familienbildungseinrichtungen steigt die Kinderzahl der Frauen in Teilzeit auf 2,6 Kinder pro Familie.

Es scheint auch in der Weiterbildung zu gelten: Für Frauen ist Familie eher ein Hindernis für ihre Erwerbstätigkeit, für Männer ist sie eher eine Selbstverständlichkeit und vermutlich eine Stütze.

2.5 Ausbildungsstand der pädagogischen MitarbeiterInnen

Die pädagogische Arbeit gibt eigentlich keinen Anlaß, bei Frauen und Männern unterschiedliche Ausbildungsgänge zu erwarten. Dennoch gibt es Unterschiede.

Frauen kommen mit 89,5% von der Hochschule, und zwar 63,4% von der Universität und 26,1% von Fachhochschulen. Männer haben zu 95% eine Hochschulausbildung. Sie absolvierten zu 77% die Universität und zu 18% eine Fachhochschule. Dieses Muß einer Hochschulausbildung wird vor allem von den Volkshochschulen und Akademien gesetzt. Wer hier arbeiten will, muß möglichst ein Universitätsstudium absolviert haben; Fachhochschulausbildung ist die Ausnahme.

In der politischen Bildung sind die Ausbildungsgänge für Frauen sehr streng an der Norm Hochschulabschluß orientiert. 87,8% der Frauen haben eine Universität und 6% eine Fachhochschule besucht. Bei den Männern sieht das ganz anders aus. Hier kommen nur 64,1% von der Universität, 20,5% von Fachhochschulen, und 15,9% der Männer haben eine für die Tätigkeit in der Pädagogik untypische Ausbildung.

Für die Familienbildung schlagen die Uhren anders. Die katholische Familienbildung beschäftigt 13,9% der Frauen mit Universitäts- und 63,9% mit Fachhochschulabschluß. 22,2% haben eine atypische Ausbildung. Hier wird bei Männern eher auf die Universitätsausbildung (Theologen?) gesetzt.

Die evangelische Familienbildung stellt vielleicht so etwas wie das Gegenmodell der typischen Volkshochschule oder Akademie dar. Hier haben lediglich 23,7% der Frauen einen Universitätsabschluß, 28,9% kommen von der Fachhochschule, aber 47,8%, also fast die Hälfte, haben eine Ausbildung, die eigentlich für eine pädagogische Tätigkeit nicht qualifiziert. Auch hier haben sich die Männer eher der Norm Hochschulausbildung zu beugen.

Kurz zusammengefaßt: In der Pädagogik ist überwiegend Hochschulausbildung angesagt. Dies noch etwas mehr und eindeutiger bei den Männern als bei den Frauen. Männer sind formal etwas höher qualifiziert als Frauen.

3. Die Leitung der Weiterbildungseinrichtung

3.1 Frauen in der Leitung

Obgleich Frauen rein zahlenmäßig sowohl auf der Seite der TeilnehmerInnen als auch des Personals die Weiterbildungseinrichtungen dominieren, können sie ihre quantitative Überlegenheit nicht in Teilhabe an Leitungsfunktionen umsetzen. Bezogen auf alle Einrichtungen sind 36,4% Frauen und 56,4% Männer in Leitungen vertreten. Frauen nehmen Leitungsfunktionen auch noch in Teilzeit wahr, was bei Männern so gut wie nicht vorkommt. Insgesamt geht der 3. Weiterbildungsbericht für NRW für die Jahre 1986 bis 1990 von 12% Frauen in Leitungsfunktion aus (Der Kultusminister 1993, S. 27).

Nur 12% der Volkshochschulen in NRW werden von Frauen geleitet (Landesverband der Volkshochschulen von NRW 1989, S. 112). Auch in den Gremien z.B. des VHS-Verbandes sind Frauen in der Minderheit. Zwar hat sich die Situation in den letzten Jahren etwas gebessert. Aber von den 21 Vorstandssitzen des Landesverbandes der Volkshochschulen NRW haben Frauen ganze 7 Sitze inne. Den Vorstandsvorsitz nimmt seit Dezember 1993 erstmals eine Frau wahr.

Die Träger der politischen Bildung versperren den Frauen in ähnlichem Umfang den Zutritt zu Macht und Einfluß. Auch die evangelische Erwachsenenbildung und die Akademien/Tagungshäuser/Heimvolkshochschulen sind in der Leitung eindeutig männlich bestimmt. Erstaunlicherweise scheinen die katholischen Träger der Erwachsenenbildung hier eine leichte Wende einzuläuten. Die katholische Familienbildung hat etwa genausoviele Männer wie Frauen in Leitungspositionen. Demgegenüber haben besonders die evangelische und die sonstige Familienbildung, aber auch die alternativen Träger überwiegend Frauen in Leitungspositionen.

Dennoch bleibt im Ganzen gültig: Leitung von Einrichtungen, Gremienarbeit in Vorständen und auf Landes- und Bundesebene ist männlich. Wachsende Gestaltungs-, Macht- und Einflußmöglichkeiten gehen einher mit sinkender Frauenpräsenz.

3.2 Arbeitszeit, Familienstand und Leitung

Setzt man Arbeitszeit, Familienstand und Leitung in Verbindung, so wird ein bestimmter Frauentyp in Leitungsfunktion deutlich erkennbar. Frauen in leitenden Positionen leben zu 62,6% allein. Selbst wenn sie verheiratet sind oder in Gemeinschaft leben, hat nur die Hälfte von ihnen Kinder. In der Familienbildung haben noch am ehesten verheiratete Frauen eine Chance zur beruflichen Karriere.

Die männlichen Kollegen in der Leitung leben nur zu 25% allein. 75% leben in Ehe oder Gemeinschaft, und nahezu alle haben Kinder. Lediglich die Leiter in der politischen Bildung und bei alternativen Trägern leben überdurchschnittlich häufig allein.

3.3 Leitungsstile: Hierarchie contra Kollegialität

Volkshochschulen, Akademien und evangelische Erwachsenenbildung gaben in der überwiegenden Mehrzahl an, einen einlinig-hierarchischen Leitungsstil zu favorisieren.

Die katholischen Träger der Erwachsenenbildung und der Familienbildung geben zu 43% einen kollegialen Führungsstil für ihre Leitungen an. Die sonstige Familienbildung reiht sich hier nahtlos ein. Die politischen Träger praktizieren zur Hälfte die klassisch einlinige Leitung der Einrichtung.

Die evangelische Familienbildung liegt mit Angaben von 60% als Befürwortung einer kollegialen Leitung weit vorn. Auffällig ist aber das Auseinanderfallen der Familienbildung und der Erwachsenenbildung unter dem gemeinsamen evangelischen Dach.

Von den alternativen Trägern legt die Mehrzahl, nämlich 85,7%, Wert auf eine kollegiale Leitung.

Besonders interessant ist ein Blick auf den Zusammenhang von Leitungsstilen und dem Einfluß von Frauen auf die Leitung der Einrichtungen. Gerade jene Einrichtungen, die in ihrer Mehrzahl die klassisch hierarchische Leitung favorisieren, sind – bezogen auf die Präsenz von Frauen in der Leitung – eindeutig männlich dominiert. Das gilt nicht ganz für die Familienbildung. Obwohl z.B. die sonstige Familienbildung zu 90% Frauen in Leitungsfunktionen kennt, geben sie nur für 37,5% eine kollegiale Leitung als Führungsstil an.

4. Frauen im Vorstand

Auch die genauere Betrachtung der Vorstände zeigt deutlich, daß Männer die Weiterbildungsorganisationen in NRW dominieren. Trotz tiefgreifender Änderungen im gesellschaftlichen Wertesystem bleiben die „Krawattenträger im Führungsbereich unangefochten unter sich“ (Moog-Grunert/Köchel 1990, S. 13). Bezogen auf alle Trägerbereiche sind 40,9% der Vorstandssitze mit Frauen und 59,1% mit Männern besetzt. Je nach Trägerbereich sind hier jedoch erhebliche Unterschiede zu verzeichnen. In der politischen Bildung sind nur 21,5%, bei den Akademien sogar nur 16,6% Frauen im Vorstand. In der Familienbildung können die Frauen aufholen und bei den

alternativen Trägern mit den Männeranteilen gleichziehen. Aber welcher Mann würde sich auch mit den hier gezahlten Gehältern abspesen lassen? Dort, wo frauenspezifische Träger tätig sind oder Aufgaben erfüllt werden, die den Frauen qua Geschlecht zugerechnet werden, können sich die Frauen stärker an der Vorstandsarbeit beteiligen; mehr aber auch nicht.

5. Zusammenfassende Einschätzung

In der Weiterbildung ist es wie im „richtigen“ Leben: Frauen sind eher auf den unteren Hierarchieebenen zu finden und in Bereichen tätig, die dem traditionellen Frauenbild entsprechen. Leitung einer Einrichtung, Gremienarbeit und „wirkliche“ Bildung (z.B. die politische, berufliche oder abschlussbezogene Weiterbildung) sind in der Regel für Männer reserviert. Frauen übernehmen eher die Bereiche, in denen es um Befindlichkeiten, Freizeitgestaltung und sozialintegrative Maßnahmen geht; sie tragen die über Weiterbildung verwirklichte soziale Arbeit zum Ausgleich von gesellschaftlichen Fehlentwicklungen. Frauen sind die typischen Teilzeitkräfte; auch in der Weiterbildung werden sie für gleiche Tätigkeiten schlechter bezahlt als ihre Kollegen. Einfluß- und Gestaltungsmöglichkeiten, Anerkennung der Arbeit, bessere Bezahlung und höherer sozialer Status sind umgekehrt proportional zum Frauenanteil.

Bestehende und fest institutionell verankerte Hierarchie- und Machtstrukturen, jahrelang eingeübte Männerbünde und entsprechendes Solidarverhalten, Vorurteile und Diskreditierungen gegenüber Frauen festigen alte Rollenmuster und reproduzieren stetig die geübten Strukturen fort.

Frauen müssen sich auch heute noch – man meint, man sei in einem anderen Jahrhundert – für eine hauptberufliche Tätigkeit und damit in der Regel gegen Kinder und Familie entscheiden. Sonst sind sie es, die in der Teilzeit die Ränder der von Männern strukturierten und dominierten Kernarbeit stabilisieren. Es ist diese eigentlich im Privaten liegende grundsätzliche Weichenstellung, die sich dann im Berufsalltag, der gleiche Anforderungen und Qualifikationen für alle voraussetzt, als Diskriminierung zeigt.

Solange also die Sorge um Familie und Kinder allein bei den Frauen liegt, wird sich nur schwer etwas ändern. Dies umso mehr, als in der Weiterbildung ein hoher Grad an Flexibilität und Einsatzbereitschaft vorausgesetzt wird, familienunfreundliche Arbeitszeiten vorherrschen und wenig qualifizierte und mit Führungs- und Leitungsaufgaben ausgestattete Teilzeitstellen angeboten werden.

Soll sich je etwas daran ändern, so müssen die Frauen ihrerseits weibliche Strukturen und Frauenbünde aufbauen, Frauensolidarität ernstnehmen und sich nicht mit den eigenen Wenss und Abers ständig selbst hinterfragen, relativieren und damit auch selbst zurücknehmen und demontieren.

Literatur

- Der Kultusminister des Landes NRW: Zur Situation der Weiterbildung in NRW 1986–1990, 3. Bericht der Landesregierung. Düsseldorf 1993
- Landesverband der Volkshochschulen von NRW: Geschäftsbericht 1989. Dortmund 1989
- Meyer-Ehlert, B.: Frauen als Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Zum Personalbestand und zu Personalentwicklungen in der Weiterbildung NRW. Soest 1992, S. 39–46
- Meyer-Ehlert, B: Frauen in der Weiterbildung. Opladen 1994
- Moog-Grunert, A./Köchel, W.: VHS-Management – Immer noch eine Männerbastion. In: Volkshochschule 1990, Heft 4, S. 13–14

Professionalisierung, Flexibilisierung und Geschlecht Zur Neukonstitution des Geschlechterverhältnisses im Berufsentwicklungsprozeß der Weiterbildung

Die Konstitution des Weiterbildungsbereichs seit Mitte der 60er Jahre kann als ein Prozeß zwischen Institutionalisierung und Flexibilisierung der Weiterbildungsarbeit begriffen werden, wenn diese in den Kontext von Entwicklungen des Gesamtarbeitsmarktes gestellt wird. Dies soll im folgenden kurz skizziert werden*.

In einem partiellen und zweigeteilten Prozeß der Institutionalisierung und Flexibilisierung der Weiterbildungsarbeit wird im Zuge der sozialliberalen Bildungsexpansions- und -reformpolitik die pädagogisch planende und leitende Tätigkeit an Weiterbildungsinstitutionen als Beruf im Normalarbeitsverhältnis in enger Bindung an die Weiterbildungseinrichtungen und die besonderen Trägerinteressen institutionalisiert. Gleichzeitig wird für den größeren Teil des an Weiterbildungsinstitutionen lehrend tätigen pädagogischen Personals die Nebenberuflichkeit als Honorarkraft in Kontinuität zur Vergangenheit beibehalten, obwohl auch für die Lehrtätigkeit in der Weiterbildung das Professionalisierungsziel der Entwicklung einer spezifischen, auf Weiterbildungsarbeit bezogenen, erwachsenenpädagogischen Berufsqualifikation gilt.

Nebenberufliche Lehrtätigkeit wird zu Beginn des partiellen Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesses als Vorläufer der hauptberuflichen Tätigkeit nach dem Muster eines Vollzeit-Dauerarbeitsverhältnisses auf Planstellen („Nicht-Normalarbeitsverhältnis“) begriffen und unter dem Einfluß externer Arbeitsmarktentwicklungen seit den 80er Jahren zunehmend als die moderne Form der freien oder (scheinbar) selbständigen Tätigkeit gedeutet, die die Norm des Normalarbeitsverhältnisses bereits hinter sich gelassen hat („Nicht-mehr-Normalarbeitsverhältnis“).

Auf der reflexiven Ebene wird der zweigleisige Prozeß der Institutionalisierung und Flexibilisierung der Weiterbildungsarbeit begleitet und gestützt durch eine Konstruktion der beruflichen und „betrieblichen“ Wirklichkeit, die aus der Nachfrage- oder Marktorientierung der Weiterbildung und ihrem Innovationsanspruch (gegenüber früher institutionalisierten Bildungsbereichen) die Flexibilisierung des Beschäftigungsverhältnisses der lehrenden Tätigkeit begründet, während sie mit dem Anspruch der Eigenständigkeit des Weiterbildungsbereichs als Teil der Bildungs- und Arbeitsgesellschaft die Institutionalisierung der Planung und Leitung als Beruf im Normalarbeitsverhältnis verknüpft.

* Für eine detaillierte Analyse der Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse im Weiterbildungsbereich am Exempel der Volkshochschulen s. Skripski 1994

1. Professionalisierung unter Flexibilisierungsbedingungen

Der Professionalisierungsprozeß der Weiterbildung, verstanden als Prozeß der Konstitution einer besonderen, auf Weiterbildungsarbeit bezogenen Berufsqualifikation, der nicht notwendig an Institutionalisierung im Normalarbeitsverhältnis gebunden sein muß, vollzieht sich zum einen über den Weg der „betriebsbezogenen“ beruflichen Qualifikationsentwicklung, die mit Institutionalisierung im Normalarbeitsverhältnis verbunden ist und als Instrument eingesetzt wird, den Weiterbildungsbereich als eigenständigen Bildungs- und Arbeitsbereich zu begründen und seinen Bestand zu sichern. Zum anderen wird unter dem Einfluß externer Arbeitsmarktentwicklungen ein Prozeß der arbeitsfeldbezogenen (Weiterbildungsinstitutionen übergreifenden, d.h. überbetrieblichen) Professionalisierung der Weiterbildungsarbeit in Gang gesetzt in nur lockerer Anbindung an eine bestimmte Weiterbildungseinrichtung. Diese gewinnt unter dem Einfluß externer Arbeitsmarktentwicklungen einen Betriebsbezug im weiteren Sinne, der begriffen werden kann als Aufbau einer für Weiterbildungsarbeit spezifischen pädagogischen Berufsqualifikation durch arbeitsfeldbezogene (Selbst-)Qualifizierung an Weiterbildungseinrichtungen und als Bindung der Qualifikationsanforderung an die Akzeptanz der Weiterbildungsarbeit für WeiterbildungsteilnehmerInnen. Aufgrund der Flexibilisierung des Beschäftigungsverhältnisses als „freier“ Mitarbeiter und „freie“ Mitarbeiterin gewinnt die Annahme der Weiterbildungsarbeit durch die TeilnehmerInnen ein besonderes Gewicht, das über die Kontinuität der Beschäftigung der nebenberuflichen Honorarkräfte im Weiterbildungsbereich (mit) entscheidet.

Für freie MitarbeiterInnen in flexiblen Beschäftigungsverhältnissen hat berufliche Qualifikationsentwicklung in der Weiterbildungsarbeit die „Flexibilisierung der (beruflichen) Qualifikationsanforderung“ zur Folge. Kontinuität der Beschäftigung unter Bedingungen von Unsicherheit des Beschäftigungsverhältnisses als „freie“ MitarbeiterIn – im wörtlichen Sinne – impliziert zum einen ein permanentes Probearbeitsverhältnis, zum anderen ein Offenhalten der Qualifikationsanforderung im Sinne einer Option auf ständige Neubestimmung der beruflichen Qualifikation(sanforderung) durch die Weiterbildungseinrichtungen, freien MitarbeiterInnen und WeiterbildungsteilnehmerInnen.

Während im programmatischen Professionalisierungsmodell in der Institutionalisierungs- und Expansionsphase der 70er Jahre das Berufskonzept stärker an Institutionalisierung der Weiterbildungsarbeit über das Normalarbeitsverhältnis gebunden wird, gewinnt für die BerufsinhaberInnen im Verlaufe der Berufsentwicklung und der beruflichen Sozialisation die Konstitution einer auf Weiterbildungsarbeit als eigenständiges Berufs- und Arbeitsfeld gerichteten spezifischen Berufsqualifikation zunehmend an Gewicht. Das gilt sowohl für hauptberufliche MitarbeiterInnen (für den VHS-Bereich s. Gieseke 1989) als auch für jene Gruppe der freien MitarbeiterInnen, die auf Weiterbildungsarbeit als Beruf orientiert ist, wie auf der Grundlage einer Interpretation qualitativer Interviews an der Anstrengung ermesst werden kann, mit der freie MitarbeiterInnen die Berufsförmigkeit ihrer Tätigkeit in einem Prozeß der Selbstvergewisserung und nach außen gegenüber der Definitionsmacht der Weiterbildungsein-

richtungen bzw. den sog. „hauptberuflichen“ pädagogischen MitarbeiterInnen zu behaupten versuchen, die diesen die Berufsförmigkeit ihrer Tätigkeit unter Verweis auf die Eigenschaft als vermeintlich „Nebenberufliche“ abzusprechen versuchen (Skripski 1994). Die Orientierung auf Weiterbildungsarbeit als Beruf, der unter den Entwicklungsbedingungen dieses Arbeitsbereichs in der Regel nur auf der Basis einer freiberuflichen Tätigkeit auszuüben ist, trägt mehr noch als das Arbeitskräfteangebot auf dem internen und externen Arbeitsmarkt dazu bei, daß Weiterbildungseinrichtungen diese Arbeitsform generalisieren können. Als Nachzügler im Prozeß der Entwicklung eines neuen Berufs im Normalarbeitsverhältnis ist der Weiterbildungsbereich als Vorreiter für die Konstitution eines Berufs bzw. Berufsfeldes der Weiterbildungsarbeit anzusehen, bei dem sich die für die Vergangenheit selbstverständliche Bindung des Berufskonzeptes an das Vollzeit-Dauerarbeitsverhältnis lockert. Es schwindet weniger die Verbindlichkeit des Berufskonzeptes, als daß sich die für das Normalarbeitsverhältnis typische Bindung der Berufsform an das Vollzeit-Dauerarbeitsverhältnis und die enge betriebliche Bindung löst.

2. Neukonstitution des Geschlechterverhältnisses

Die partielle Institutionalisierung der Weiterbildungsarbeit steht von Beginn an in einem Spannungsverhältnis sowohl zu Traditionen im Bildungsbereich wie zu neuen Entwicklungen, die mit der Ausdifferenzierung des Weiterbildungsbereichs als gesellschaftlichem Teilbereich verbunden sind. Im pädagogischen Selbstverständnis ist die Ambivalenz gegenüber Institutionen Teil des Berufs- und Organisationsverständnisses (vgl. Terhart 1986), die als solche nicht nur bei nebenberuflich im Weiterbildungsbereich Tätigen vorzufinden ist, sondern auch bei den Hauptberuflichen einen zentralen Aspekt des beruflichen Aufgabenverständnisses ausmacht. Die Ambivalenz gegenüber institutionellen Strukturen dürfte auch die Akzeptanz von flexibilisierten Beschäftigungsverhältnissen vor dem Hintergrund veränderter Orientierungen im Bereich von Arbeit und Beruf begünstigt haben. Für die Freiberuflichen gewinnt Flexibilisierung von Arbeit trotz der beklagten Unsicherheit an Akzeptanz durch die mit der freiberuflichen Beschäftigungsform assoziierten Spielräume in der inhaltlichen Gestaltung (Flexibilität im Sinne von Kreativität und Innovation, Selbstverwirklichung in der Arbeitsgestaltung) und in der vom freiberuflichen Status erwarteten Möglichkeit einer höheren Autonomie für die arbeitende Person bezüglich der Integration der Berufsarbeit in den individuellen Lebenszusammenhang, verstanden als Bezug der Arbeit auf sich selbst und nicht der eigenen Person auf die Arbeit (Baethge 1991).

Ebenso wie Nähe und Distanz zu institutionalisierten Formen nicht auf die einfache Gleichung einer größeren Nähe der sog. Hauptberuflichen und einer größeren Reserve der sog. Nebenberuflichen zu organisierten und institutionalisierten Formen zu bringen ist, sondern quer zu den Beschäftigtengruppen liegt, läßt sich im Verhältnis zur Institutionalisierung für diesen Arbeitsbereich nicht die einfache Rechnung aufstellen, hier Frauen mit Distanz zur Institution und dort Männer mit Nähe zur Organisation, wenn Gegenstand der Betrachtung die Individuen weiblichen und männli-

chen Geschlechts sind. Sie wird jedoch auf der Ebene der Personalstruktur als Ergebnis des partiellen Institutionalierungsprozesses der Weiterbildung insofern als eine Grenze sichtbar, als Frauen als Gesamtgruppe gesehen an dem Institutionalierungsprozeß geringer beteiligt waren, ebenso wie die Gesamtgruppe der nebenberuflichen MitarbeiterInnen, in der Frauen im Prozeß der Konstituierung des Weiterbildungsbereichs ein wachsendes Gewicht gewinnen.

Der Prozeß der Berufskonstitution zwischen Institutionalisierung und Flexibilisierung der Weiterbildungsarbeit, der verbunden ist mit einer ungleich starken Ausweitung der Beschäftigung in den alten und neuen Formen der Arbeit im Weiterbildungsbereich, führt zu einer Personalstruktur, in der – wie für den Bereich der öffentlich getragenen Weiterbildung an Volkshochschulen nachgewiesen werden konnte – Frauen in der flexibilisierten Form von Arbeit und Beruf ein stärkeres Gewicht gewinnen, während sie in der als Hauptberuf im Normalarbeitsverhältnis institutionalisierten Form der Weiterbildungsarbeit auf der mittleren Hierarchieebene als Pädagogische Mitarbeiterinnen auf eine vergleichbar ungleiche Teilhabe verwiesen sind, wie sie zu Beginn des Konstituierungsprozesses des Weiterbildungsbereichs die nebenberufliche Arbeit an Volkshochschulen charakterisiert hatte (Skripski 1994).

Diese ungleiche Teilhabe von Frauen am Institutionalierungsprozeß der Weiterbildung ist nicht allein aus organisations- und berufsstrukturellen Bedingungen zu erfassen.

Die Organisations- und berufsstrukturellen Bedingungen in der Konstituierungsphase der partiellen Institutionalisierung der erwachsenenpädagogischen Arbeit sind in ihrer Partialität gebunden an Bedingungen, die außerhalb und jenseits der Weiterbildungsinstitutionen liegen, auf die diese sich aber gleichwohl beziehen und zurückgreifen können.

Arbeitsmarkt als eine das Beschäftigungssystem übergreifende Institution der Gesellschaft ist in der speziellen Institution Normalarbeitsverhältnis auf den Mann als Modell für den „Normal“arbeiter im „Normal“arbeitsverhältnis und in der „Normal“biografie bezogen, die gleichzeitig die verberuflichte Form von Erwerbsarbeit beinhaltet.

Oder aus der Perspektive Geschlecht gesehen: Geschlecht als Institution, als gesellschaftliche Konstruktion, gibt institutionelle Bedingungen, gibt Strukturen vor, die die Teilhabe von Frauen und Männern an der Erwerbsarbeit durch den unterschiedlichen Bezug auf Familie in unterschiedlicher Weise regulieren, qua Geschlechtszugehörigkeit, unabhängig vom individuellen Lebenszusammenhang. Institutionelle Erwartungen begrenzen die Integration von Frauen in die Erwerbsarbeit und gestehen eine nur unvollständige Integration in die verberuflichte Form von Arbeit zu, ebenso wie sie Männer vor dem Okkupationsanspruch durch Erwerbsarbeit nicht bewahren, der durch Familienarbeit institutionell keine Grenzsetzung erfährt.

Institution Arbeitsmarkt und Institution Geschlecht haben vor dem Hintergrund der einfachen Vergesellschaftung des Mannes in der Erwerbsarbeit und der doppelten

Vergesellschaftung der Frau in Erwerbsarbeit und Familie zur Folge, daß Nebentätigkeit im männlichen Lebenszusammenhang anders auf eine Haupterwerbsarbeit im Normalarbeitsverhältnis bezogen ist als für Frauen. Nebentätigkeit oder Teilzeitarbeit, die im Weiterbildungsbereich in der freiberuflichen Tätigkeit als Honorarkraft in der Regel zusammenfallen, ist für Männer eher Nebentätigkeit neben einer Haupterwerbsarbeit und für Frauen eher die einzige Erwerbsarbeit, die allerdings aus der Zerstückelung und Addition vieler einzelner Lehraufträge bestehen kann und die auf die institutionell unterstellte Familienarbeit verweist.

Die Veränderung der Allokationsstruktur nach Geschlecht im Prozeß der partiellen Institutionalisierung der Weiterbildungsarbeit als Beruf im Normalarbeitsverhältnis in Verbindung mit der ungleich starken Ausweitung der Beschäftigung in den beiden Teilbereichen bildet im Arbeitsbereich der Weiterbildung geradezu modellhaft die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern durch den unterschiedlichen Bezug von Arbeit (als Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeit) auf Frauen und Männer ab: für Männer das Ganze in der Erwerbsarbeit und die Hälfte in der Weiterbildungsarbeit, für Frauen die Hälfte in der Erwerbsarbeit und das Ganze in der Reproduktionsarbeit.

Institutionen des Arbeitsmarktes, des Arbeits-, Sozialversicherungs-, des Steuer- und des Familienrechtes der Bundesrepublik begünstigen die Arbeitsmarktintegration des Mannes und sehen eine nur unvollständige Integration von Frauen in die Erwerbsarbeit vor zugunsten eines weiteren „Arbeitsplatzes“ der Frau in der Familienarbeit. Es sind daher weniger bzw. nicht in erster Linie die vermeintlichen besonderen oder doppelten Orientierungen von Frauen auf Familien- und Erwerbsarbeit als die Institutionen der Wirtschafts-, Arbeits-, Sozial- und Familienrechtsordnung der Bundesrepublik, die so angelegt sind, daß sie diese Orientierungen begünstigen und eine Männern vergleichbare Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt erschweren. Die Übertragung der bundesrepublikanischen Strukturen und Regularien auf das Gebiet der ehemaligen DDR zeigt bereits jetzt, in dem kurzen Zeitraum ihrer Wirksamkeit, ihre Folgen in der partiellen Ausgliederung von Frauen aus dem Erwerbsleben, deren Gleichstellung mit Männern im System der ehemaligen DDR im Vergleich zur bundesrepublikanischen Arbeitsgesellschaft weiter fortgeschritten war. Maßnahmen der sog. Frauenförderung (wie im übrigen auch die Ungleichheit verdeckende Sprachregelung: Frauen„förderung“), die auf Vereinbarkeit von Beruf und Familie zielen, müssen als Beitrag zur Affirmation von Ungleichheit im Erwerbsleben gewertet werden. Unfreiwillig hat die empirische und theoretische feministische Forschung zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen in der Erwerbsarbeit und in der Reproduktionsarbeit das Material geliefert für die konservative und konservierende Wendung und Vereinnahmung ihrer Ergebnisse durch die christlich-soziale Familienpolitik. Maßnahmen der Familienpolitik, die vordergründig als Beitrag zur Gleichstellung im Erwerbsleben erscheinen, wie etwa der Erziehungsurlaub oder Förderprogramme zur beruflichen Wiedereingliederung nach einer Familienphase, festigen das asymmetrische Geschlechterverhältnis auf dem Arbeitsmarkt. Staatliche Programme zur betrieblichen Frauenförderung sind einseitig auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ge-

richtet und als solche als ein Beitrag zur weiteren Schlechterstellung von Frauen in ihrer Wettbewerbsposition auf dem Arbeitsmarkt zu werten.

Die bevorzugte Integration von Frauen in die als Teilzeitarbeit und als freie Mitarbeit konstituierte Weiterbildungsarbeit ist Abbild und Ausdruck der durch die institutionellen Vorgaben unserer Arbeits- und Sozialordnung präformierten Ungleichstellung von Frauen im Prozeß ihrer Integration in den Teilarbeitsmarkt der Weiterbildung.

In der gegenwärtigen arbeitsmarktpolitischen Diskussion zur Arbeitslosigkeit wird eine Flexibilisierung von Arbeit (Arbeitszeitflexibilisierung und Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen) als ein Weg angesehen zur Umverteilung von Erwerbsarbeit zwischen Arbeitsplatzbesitzern und Arbeitslosen. Es ist zu befürchten, daß die Umwandlung von Vollzeit- in Teilzeitarbeitsplätze und eine weitere Erleichterung von arbeits- und sozialversicherungsrechtlich nicht geschützten Beschäftigungsverhältnissen, wie es etwa das freie Mitarbeiterverhältnis (in einer euphemistischen Umschreibung des Mangels an arbeits- und sozialversicherungsrechtlichem Schutz) besonders deutlich zum Ausdruck bringt, stärker zu Lasten von Frauen verläuft, wenn nicht eine gezielte Gegensteuerung zur Gleichstellung statt zur Schlechterstellung von Frauen im Zuge eines für unerläßlich erachteten Umbaus des Arbeitsmarktes vorgenommen wird. Das heißt mit Bezug auf den Weiterbildungsbereich: Allein wenn es im Zuge des Umbaus gelingen würde, flexibilisierte Formen von Arbeit und Beruf, d.h. Teilzeitarbeit und freiberufliche berufsförmige Tätigkeit (die formell nicht als die Berufsform der Weiterbildungsarbeit anerkannt wird), für Männer in gleicher Weise zumutbar zu machen wie die als Beruf im Normalarbeitsverhältnis institutionalisierte (Weiterbildungs-)Arbeit, könnte eine weitere Ausweitung dieser Arbeits- und Berufsformen ein Weg sein, die Schlechterstellung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt durch Prozesse der Flexibilisierung nicht weiter zu verstärken. Ausgleich von Ungleichheit allerdings geböte, die knappere, als Beruf institutionalisierte Form von Erwerbsarbeit stärker für Frauen zu öffnen. Die Einlösung dieses Zieles mutet in einer Zeit verschärfter Verteilungskämpfe jedoch derart utopisch an, daß ich an einem Tage und an einem Ort, an dem über die Aufnahme der Gleichstellung von Frauen als Staatsziel in die Verfassung abgestimmt wird, zögere, die nach wie vor nicht zur Disposition gestellte Zielsetzung auch nur noch einmal niederzuschreiben.

Literatur

Baethge, M.: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt 1991, H. 1, S. 6–19

Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Hrsg. Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung, Oldenburg 1989

Skripski, B.: Auf ungleichen Wegen in ein neues Berufsfeld. Zugang von Frauen und Männern zum Arbeitsbereich der Weiterbildung im Strukturwandel der Volkshochschulen. Bielefeld 1994

Terhart, E.: Organisation und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, H. 2, S. 205–223

Ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse in der Frauenbildung – Sich am eigenen Zopf aus dem Sumpf ziehen?

Dozentin in der Frauenbildung. Berufliches Standbein? Nischenexistenz? Notlösung? Gesucht, gewollt, erzwungen?

In der Literatur zur Frauenbildung finden sich wenige Hinweise zur Lebens- und Arbeitssituation von Kursleiterinnen in diesem Arbeitsfeld. Vor allem mangelt es an Untersuchungen, die persönliche Sicht und subjektives Erleben der Berufsrolle in den Mittelpunkt stellen. Wichtige Arbeitsprinzipien in der Frauenbildung wie Erfahrungsorientierung, Ganzheitlichkeit und Alltagsbezug strukturieren das Interesse an Teilnehmerinnen, aber nicht an Leiterinnen.

An einem Beispiel möchten wir die Perspektive wechseln. Einer Kreisvolkshochschule mit ländlichem und kleinstädtischem Einzugsbereich nahe Hannover gelingt es seit Jahren – durchaus nicht alltäglich –, ein eigenständiges Frauenbildungsprogramm erfolgreich anzubieten und durchzuführen. Zur Ausgangssituation gehört, daß eine couragierte und engagierte Erwachsenenbildnerin diese Angebote schrittweise aufgebaut hat. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind breit gestreut (1). Für ihre Arbeit wurde sie – immerhin – regelmäßig bezahlt, wenn auch eine entsprechende vertraglich abgesicherte Position fehlte. Mit dem Arbeitsplatzwechsel der Initiatorin hat sich die Lage verschlechtert.

„Und mir ist es sehr schwer gefallen, im Juli das Frauenbildungsprogramm ... abzugeben. Das war also mein Herzstück mit, und dadurch, daß ich das aufgegeben habe, wird es auch nicht weitergeführt in der Form, wie es bisher gelaufen ist, ne. Das sind dann Sparmaßnahmen, die jetzt auch greifen. Hätte ich nicht jetzt gekündigt, wäre es auch beibehalten worden. Von daher tat es mir natürlich doppelt weh. Ne?“

Damit sind wir beim Kern unserer Problemstellung. Frauenbildungsarbeit wird unter prekären Beschäftigungsverhältnissen geleistet. Ohne persönliche Einsatzbereitschaft und überdurchschnittliches, hartnäckiges Engagement hört sie auf zu existieren oder verliert ihr eigenständiges Profil als emanzipatorische Bildungsarbeit.

Unsere Thesen

1. Das Arbeitsfeld Frauenbildung als Honorararbeit ist heterogen besetzt: Frauenbildnerin als Praktikantin, Berufseinsteigerin, Jobberin, Hobby-Berufstätige, frauenpolitisch Aktive. Mischformen aus unterschiedlichen beruflichen Motiven, Erfahrungen und Fähigkeiten dominieren. Nur einzelne versuchen gezielt, Frauenbildung perspektivisch zum beruflichen Stand- (und nicht nur Spiel-)Bein zu entwickeln. Nicht nur aus arbeitsmarktpolitischen, sondern auch aus persönlich-politischen Gründen sind damit Versuchen weiterer Stabilisierung, Profilierung und Institutionalisierung der Frauenbildung Grenzen gesetzt.

2. So wie sich unter dem Etikett „emanzipatorische Frauenbildung“ verschieden ausdifferenzierte Ansätze mit unterschiedlichen Emanzipationsvorstellungen verbergen, so unterscheiden sich Frauenbildnerinnen in ihren Berufsauffassungen und -qualifikationen. Frauenpolitische Interessen, Engagement und Kompetenz zu unterstellen ignoriert, daß Honorararbeit typische Einstiegs- und Absprungstätigkeit ist, die dauerhafte Identifizierungs- und Qualifizierungsprozesse behindert.
3. Forderungen der Frauenbildung, erfahrungs- und handlungsorientiert zu arbeiten, beziehen auch Selbstreflexion und -veränderung mit ein, was als Daueranforderung unter prekären Beschäftigungsbedingungen an die Grenze persönlicher Belastbarkeit führen kann. Zeitliche und psychische Ressourcen sowie Möglichkeiten eigener Fortbildung und Supervision müssen gegeben sein, um nicht einem frauenspezifischen burn out Vorschub zu leisten.
4. Anspruchsvolle Ziele der Frauenbildung, fehlende Konkretisierungs- und Umsetzungshilfen können die einzelne Kursleiterin überlasten und führen zu unbezahlter Mehrarbeit, die Züge des sozialen Ehrenamtes und Helfersyndroms, also klassische Elemente einer kritikwürdigen weiblichen Rollenauffassung tragen.
5. Honorarkräfte sind institutionell kaum eingebunden, verfügen nur über begrenzte kollegiale Kontakte, werden gewerkschaftlich nur mangelhaft vertreten. Sinkt das gesellschaftliche Interesse an Frauenbildung, wird der Finanzrahmen von Anbietern enger, dann läßt sich ein gemeinsamer Widerstand gegen restriktive Entwicklungen nur schwer aufbauen.
6. Honorartätige ohne Hauptberuf gehören zu den ungeschützt Beschäftigten auf dem grauen Arbeitsmarkt, auf den Frauen abgedrängt werden. Über negative Folgen für die Entlohnung, Qualifikation und soziale Absicherung in der Bildungsarbeit soll informiert werden. Kursleiterinnen sind also Teil eines Problems, das abgeschafft werden muß. Das kann zu besonderen Belastungen in den Beziehungen zwischen Leitung und Teilnehmerinnen führen.

Die untersuchte Gruppe und unser methodisches Vorgehen (2)

Aus der Gruppe von insgesamt 32 Honorararbeitskräften innerhalb des Frauenbildungsprogramms der Kreisvolkshochschule haben 18 unseren verschickten Fragebogen (Ausbildungs- und Berufsweg, Schwerpunkte in der Frauenbildung, Lebenssituation und finanzielle Lage, offene Fragen zu besonderen Belastungen und Erfolgen) ausgefüllt zurückgeschickt (3). 21 Frauen haben sich zu einem zusätzlichen mündlichen Interview bereit erklärt; mit 16 von ihnen haben wir ein- bis dreistündige problemzentrierte Gespräche nach einem Leitfaden (Arbeitsfeld Frauenbildung, Honorararbeit, Berufsperspektive und Stellenwert von Arbeit, Verhältnis Beruf/private Lebenssituation) geführt. Eine Teilgruppe, Frauen mit Familie und Kindern, wurde nach 18 Monaten erneut befragt. Unser Untersuchungszeitraum erstreckte sich vom Frühjahr 1992 bis zum Herbst 1993.

Ausgewählte Ergebnisse

Einige unserer Ergebnisse haben uns nicht überrascht, weil sie sich mit Aussagen in anderen Untersuchungen zur Nebenberuflichkeit decken und auch zum alltäglichen Erfahrungsbereich von Betroffenen gehören. Hierzu gehört die Kritik an prekären Beschäftigungsverhältnissen. Wir beschränken uns auf wenige Hinweise. Kritisiert werden die nicht angemessenen Bezahlungen, fehlende soziale Absicherung, Risiken des Kursausfalls und „Saisonarbeit“.

Wichtiger sind uns hier Bedingungen und Sichtweisen, die im Kontext von Zielen und Arbeitsweisen in der Frauenbildung zu persönlichen Widersprüchen und besonderen Konfliktlagen führen und die die Frauenbildung in ihrem „Herzstück“ gefährden.

Ohne uns auf den Diskurs zur emanzipatorischen Frauenbildung genauer einzulassen, skizzieren wir in Anlehnung an Loeber-Pautsch einige unbestrittene Grundelemente jenseits von Differenzen:

- Frauenbildungsarbeit ist immer auch politische Bildung,
- auf die Lebens- und Arbeitssituation von Frauen wird kritisch Bezug genommen,
- die Arbeitsweise berücksichtigt persönliche Erfahrungen und das soziale Umfeld von Frauen,
- Veränderungen im Geschlechterverhältnis und Aufhebung geschlechtsspezifischer Diskriminierungen sind zentrale Anliegen.

Bieten sie einen Handlungs- und Orientierungsrahmen für die Kursleiterinnen? Erlauben objektive Arbeitsbedingungen und persönliche Lebensumstände sowie Selbstdefinitionen in der Frauenrollen ihre praktische Umsetzung in der Bildungsarbeit.

1. Lebhafter und interessierter als der Diskurs zur eigenen Tätigkeit waren die Äußerungen zu den Vor- und Nachteilen der Honorararbeit. Zu Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen in den Frauen-Kursen wurde sich mehrheitlich zurückhaltend bis gar nicht geäußert.

Die Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens (Was erscheint Ihnen an Ihrer Tätigkeit in der Frauenbildung positiv? Was empfinden Sie als belastend? Was befriedigt Sie an Ihrer Berufs- und Lebenssituation? Was halten Sie für nachteilig?) sprechen vordringlich die Arbeitssituation als Honorarkraft an. Die Probleme brennen auf den Nägeln:

„Ich finde es sehr wichtig, daß die Arbeitssituation, besonders die der Frauen, im Erwachsenenbildungsbereich thematisiert wird. Wir arbeiten in einem Bereich, der (bisher) durch ein Überangebot von Dozenten bestimmt ist, in dem es keine organisierte Interessenvertretung gibt und für den sich leider auch die Gewerkschaft erst in letzter Zeit und wenig öffentlichkeitswirksam interessiert.“

Von den insgesamt 116 Aussagen zu den offenen Fragen beziehen sich nur neun ausdrücklich auf die Arbeit mit Frauen. Auch bei der Durchführung der Interviews zeigte sich bis auf wenige Ausnahmen, daß das Thema „Frauenbildung“ (im Gegensatz zu seinem Umfang im Leitfaden) für die Befragung nur eine verhältnismäßig

geringe persönliche Relevanz besitzt. Anliegen und Ziele der Bildungsarbeit von Frauen für Frauen treten in den Selbstbeschreibungen in den Hintergrund. Engagierte Dozentinnen – die Ausnahme – äußern sich dagegen eindeutig:

„Bei den VHS-Kursen die Enttäuschung, daß ein Kurs nicht zustandekommt, obwohl viel Zeit und Arbeit in die Vorbereitung investiert wurde; die unsichere finanzielle Absicherung, so daß hier keine berufliche Perspektive existiert, sondern dies immer nur eine ‚Nebenbeschäftigung‘ bleiben wird, obwohl ich die Frauenbildung für ausgesprochen wichtig halte und meine, sie dürfe sich nicht nur auf berufliche Ausbildung beschränken, da Sinn- und Lebensfragen alle Lebensbereiche betreffen.“

2. Nur eine Minderheit hat sich wissenschaftlich (trotz akademischer Ausbildung) und/oder politisch mit Fragen der Frauenemanzipation beschäftigt. Zur Frauenbildung sind die Frauen zufällig, aus pragmatischen Gründen oder persönlicher Betroffenheit gekommen. Ihre Rolle als Kursleiterin beschreiben sie unterschiedlich, ohne sich explizit auf Diskurse zu Ansätzen in der Frauenbildung zu beziehen.

„Und meine Kurse heute, und ich mache heute gerne Frauenkurse – beruhen auf einer didaktisch-methodischen Entscheidung, d.h. nicht auf einer inhaltlichen, insofern Frauen miteinander umgehen und anders lernen als Männer. Das ist aber auch der einzige Unterschied in meinen Kursen ... inhaltlich stelle ich die gleichen Anforderungen an beide Geschlechter. ... Das gibt manchmal anstrengende Situationen für die Teilnehmerinnen ... als sie es nicht unbedingt gewohnt sind, sich selbst zu fordern ... Und ich tu das ... wie eine Art externalisiertes Über-Ich.“

„Also, Zufall war es nicht! Das war, bei mir war da eigene Betroffenheit, also ... einmal, weil ich in ‚ne Krise geraten bin und dann ebend auch durch also, ja, durch meine Scheidung ... Dann durch mein Studium habe ich das alles letztlich verarbeitet und wollte eigentlich ... die Erfahrung ... an andere Frauen weitergeben ... Wege aufzeigen.“

„Ich habe ... ein distanziertes Verhältnis zu Frauengruppen im engeren Sinne, also ich habe immer ... sehr eng den Kontakt zu Männern gesucht, ... also ich habe das nie als so gut empfunden, ‚im eigenen Saft zu schmoren‘, in Frauengruppen. ... Ich hab’s als sehr gut empfunden, daß im Weiterbildungsbereich Frauengruppen gebildet werden, um diesen Schutzbereich zu haben.“

„Frauenbildung – ich will nicht Frauen bilden. Eigentlich geht es um ganz was anderes ... Es geht, wenn überhaupt, um die Stärkung des Selbstbewußtseins, auf daß sie sich nicht von anderer Seite ... so verbilden lassen. Die Frauen müssen wirklich nicht gebildet werden. Die Frauen müssen ein bißchen Raum kriegen ... sich das trauen ... daß Frauen sagen können: ‚Kant ist Scheiße, Hegel spinnt‘.“

3. Die Honorararbeit in der Frauenbildung sehen die Frauen als Nische, Einstiegs- oder Ausstiegstätigkeit an. Wünsche nach einer Veränderung der prekären Er-

werbssituation richten sich nicht vorrangig auf die Arbeit mit Frauen, sondern allgemein auf ein stabiles Vertragsverhältnis.

Lediglich zwei Frauen leben ausschließlich von Honorararbeit bei unterschiedlichen Trägern mit unterschiedlichen Aufgaben. Eine Mischung aus Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Teilzeitarbeit, befristetem Normalarbeitsverhältnis, Honorararbeit in häufig wechselnder Zusammensetzung mit verschiedenen Aufgabenbereichen kennzeichnen die Erwerbsstruktur der allermeisten Frauen. Sie haben einen Weg gefunden, ihren Lebensunterhalt zu finanzieren bzw. berufstätig sein zu können. Zugleich sind sie mehrheitlich auf der Suche nach vertraglich geschützten Arbeitsverhältnissen. Dieses Motiv ist handlungsbestimmender als inhaltliche Interessen an der Frauenbildungsarbeit.

„Ja, aber es ist natürlich immer die Angst, ja, wenn nichts kommt, wovon lebst, ne? Und dann bei mir schon die Überlegung, also, wenn ich nichts in diesem Bereich bekomme, was ich machen möchte, was mir zusagt, ob ich dann 'ne Tätigkeit annehme, die mir nicht so gefällt, weil ich sie annehmen muß für meinen Lebensunterhalt.“

Honorararbeit hat überwiegend Überbrückungsfunktion: Von 20 Befragten hatten vier zum Zeitpunkt der Befragung die Honorararbeit aufgegeben, und mindestens fünf waren zum „Absprung“ bereit, wenn laufende Bewerbungen erfolgreich sein würden. Acht waren erst ein bzw. zwei Semester in der Frauenbildungsarbeit aktiv. Eine längerfristige (mind. zwei Jahre) kontinuierliche Frauenbildungsarbeit auf Honorarbasis haben nur sechs Frauen angegeben. Für die Bildungsarbeit hat dies hohe personelle Fluktuation und fehlende inhaltliche Kontinuität zur Folge. Für die Dozentinnen taucht das Dilemma auf, entlastende Routine erst gar nicht entwickeln zu können und unter dem Druck von unbezahlter Mehrarbeit zu stehen. Für die Ziele der Frauenbildung entsteht der Widerspruch, emanzipatorische Lernprozesse, die auf Geduld, Ausdauer, Zeit angelegt sind, praktisch nur begrenzt einlösen zu können.

Schlußbemerkungen

Die befragten Frauen sind hochqualifiziert und verfügen bis auf eine Ausnahme über akademische Abschlüsse. Die Hälfte ist doppelqualifiziert und kann auf eine abgeschlossene Berufsausbildung verweisen. Gut ein Drittel nimmt zusätzlich an einer Weiterbildungsmaßnahme teil. Im Hinblick auf ihre privaten Lebensverhältnisse haben lediglich fünf Frauen Kinder unter 15 Jahren zu versorgen. Die Mehrheit steht dem Arbeitsmarkt uneingeschränkt zur Verfügung. Die Höhe des individuellen Einkommens entspricht keineswegs der hohen Qualifikation der Frauen. Insgesamt ist es eher als dürrtig zu bezeichnen. Insbesondere auf sich gestellte Frauen fühlen sich durch ihre materielle Lage eingeschränkt und belastet. Familienfrauen kämpfen weniger um die Absicherung ihres Lebensunterhalts, klagen aber über die geringe Wertschätzung ihrer Arbeit. 17 von 20 Frauen gehören zur mittleren Altersgruppe der 30-

bis 44-jährigen. Eine ausbildungsangemessene berufliche Platzierung ist ihnen bislang nicht gelungen.

Die beschriebene Lage der Nebenberuflichen und „Mischfinanzierten“ beinhaltet Aspekte der Situation von Frauen in der Berufswelt allgemein. Es entsteht die Konstellation, daß die Kursleiterinnen Teil des Problems sind, das Frauenbildungsarbeit notwendig und sinnvoll macht, aber auch auf ihre Grenzen verweist.

Es sieht so aus, als ob Frauenbildung sich am eigenen Zopf aus dem Sumpf zu ziehen hat.

Anmerkungen

(1) Zum ersten Halbjahrprogramm 1992 gehören allgemeine politische und geschlechtsspezifische Themen, beruflich ausgerichtete Angebote, Kurse zur Selbstbehauptung und Rhetorik, Gesprächskreise (insgesamt 31).

(2) Die untersuchte Gruppe im Überblick

Fast alle befragten Frauen (19 von 20) haben eine akademische Ausbildung. Diese lassen sich folgendermaßen zuordnen:

14 mit pädagogischem Studium:

Dipl. Päd.: 10 (davon 2 Lehramt + Dipl. Päd.)

Dipl. Soz.Päd.: 2

Lehramt: 2

5 mit anderem Studium:

Politologie: 3

Philosophie/Germanistik 1

Volkswirtschaftslehre: 1

Insgesamt 11 Frauen haben mindestens eine abgeschlossene nichtakademische Berufsausbildung (2 Frauen sogar 2), und zwar als

Kauffrau 5

Erzieherin bzw. Sozialarbeiterin 4

Ergotherapeutin; Reha-gehilfin 2

Beamtin 1

Hauswirtschafterin 1

Dazu kommt, daß 7 Frauen (mehr als ein Drittel) zur Zeit der Befragung noch an einer Weiterbildung teilnehmen, und zwar:

in systemischer Therapie

in Gestalt- und Bewegungstherapie

in klientenzentrierter Gesprächsführung

in Supervision

im Kontaktstudium

im Studium Erwachsenenbildung

EDV-bezogen.

Unter dem Vorbehalt, daß eine genaue Angabe der monatlichen Durchschnittsbezüge gerade unter Honorarbedingungen schwierig sein dürfte, geben die genannten Beträge doch ein ungefähres Bild:

persönliches Monatseinkommen (in DM) Anz. d. Frauen

unter 1000 3

zwischen 1000 und 2000 10

zwischen 2000 und 3000 4

über 3000 1

ohne Angaben 2

Für die 12 Aufsichtgestellten ergibt sich folgendes Bild:

Höhe des monatlichen Einkommens in DM	Anzahl der Frauen	Einkommen aus (in Klammern: Anzahl der Frauen)
unter 1000	1	BAFÖG
1000–1600	6	Honorar (2), Stipendium (1), Teilzeitstelle+Honorar (1), ABM (1), Jobben (1)
2000–2800	2	ABM + Honorar (1), versch. Honorartätigkeiten (1)
3400	1	ABM
ohne Angabe	2	Honorar als Selbständige (1), Wiss. MA+Honorar (1)

Für die 8 Verheirateten ergibt sich (ohne den Anteil vom Ehepartner):

Höhe des monatlichen Einkommens in DM	Anzahl der Frauen	Einkommen aus (in Klammern: Anzahl der Frauen)
kein eigenes Einkommen	2	
1350–1700	2	freiberuflich (1), Teilzeitstelle in Industrie+Honorar (1)
2000–3000	4	Wiss. MA+Buchhaltung+Honorar (1), Teilzeitstelle+ Honorar (1), Vollzeitstelle (1), Pension+Honorar (1)

- (3) Wegen Fragen nach dem Einkommen wurden in drei Fällen Angaben im Fragebogen verweigert, aber die Bereitschaft zum Interview erklärt.

Literatur

Uta Loeber-Pautsch: Frauenbildung in der neueren Erwachsenenbildung. In: J. von Maydell (Hrsg.): Vom Privileg zum Menschenrecht. Oldenburg 1988, S. 225–241

Genauere Auswertung der Ergebnisse unserer Untersuchung:

Ingrid Hübner: Ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse in der Frauenbildung – Aufgaben, Selbstverständnis und finanzielle Lage von Bildungsarbeiterinnen. Hannover 1993 (Diplomarbeit)

Kersti Schittko: Frauenbildungsarbeit auf Honorarbasis – ein Weg, Familien- und Berufsarbeit zu verbinden? Hannover 1994 (Diplomarbeit)

Bericht über den Bundeskongreß des Deutschen Volkshochschul-Verbandes „Erwachsenenbildung in Bewegung – Frauen steuern mit“ am 17./18.2.1994 in München

1. Zur Vorgeschichte

Die Volkshochschulen sind ein Lern- und Arbeitsort für Frauen. Mehr als 70% der an Veranstaltungen Teilnehmenden und ca. 60% der neben- und freiberuflichen Lehrkräfte sind Frauen. Auch bei dem hauptberuflichen Verwaltungspersonal dominieren die Frauen, bei dem unbefristet beschäftigten pädagogischen Personal liegen sie bei mehr als 50% (in den alten Bundesländern knapp darunter, in den neuen deutlich darüber), während sie auf der Leitungsebene insbesondere großstädtischer Volkshochschulen stark unterrepräsentiert sind.

Vor diesem Hintergrund ist die Frauenförderung dringend geboten, wenn sich die Volkshochschulen als Lern- und Arbeitsort für Frauen behaupten und die Zukunft engagiert mitgestalten wollen.

Im Frühjahr 1990 beschloß die Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), einen Arbeitskreis (AK) Frauen im DVV einzurichten mit dem Ziel:

„1) die Belange von Frauen in den Volkshochschulen, in den Gremien der Landesverbände und des DVV stärker zu berücksichtigen und konsequenter als bisher zu vertreten;

2) die Landesverbände und die Volkshochschulen bei ihrem Aufbau und Ausbau von speziellen emanzipatorischen Bildungsangeboten und der stärkeren Berücksichtigung frauenspezifischer Aspekte in allen Bildungsangeboten der Volkshochschule zu unterstützen bzw. Impulse in diese Richtung zu geben.“

Jeder Landesverband entsendet eine Vertreterin in den Arbeitskreis, dessen Vorsitz die Präsidentin des DVV, Frau Prof. Dr. Rita Süßmuth, übernommen hat. Die stellvertretende Vorsitzende nimmt mit Gaststatus an den Vorstandssitzungen des DVV teil. Seit seiner Arbeitsaufnahme im November 1990 hat der AK Frauen die Frauenförderung im DVV aktiv unterstützt insbesondere durch

- Initiierung von Frauen-Arbeitskreisen auf Landesebene (soweit noch nicht vorhanden),
- Austausch und Zusammenarbeit mit den Vertreterinnen der alten und neuen Landesverbände,
- ständige Präsenz im Vorstand des DVV und Herbeiführung von Beschlüssen auf den Mitgliederversammlungen.

Auf der 39. Mitgliederversammlung 1991 wurde die Frauenförderung zum Verbandsziel erhoben mit folgendem Beschlußwortlaut:

„Da das Bildungsangebot der Volkshochschulen überwiegend von Frauen genutzt wird, ergibt sich daraus für die Volkshochschulen und ihre Verbände die Verpflichtung, bildungs- und verbandspolitisch die Belange von Frauen in besonderer Weise zu berücksichtigen und zu fördern. Dem soll von seiten des DVV insbesondere Rechnung getragen werden durch:

1. Überarbeitung der Satzungen, Institutsordnungen etc.

Der Vorstand des DVV wird beauftragt, die Satzung, die Geschäftsordnungen, Dienstanweisungen etc. des DVV und seiner Institute sprachlich so zu überarbeiten, daß Frauen mit angesprochen und genannt werden.

2. Bericht über frauenfördernde Maßnahmen

Der Vorstand wird beauftragt, der Mitgliederversammlung jährlich einen Bericht über frauenfördernde Initiativen und Maßnahmen des DVV einschließlich einer statistischen Analyse vorzulegen.

3. Frauenförderung als Verbandsziel

Der DVV wird beauftragt, konkrete Möglichkeiten für eine stärkere Einbeziehung von Frauen in die Verbandsarbeit zu entwickeln und entsprechende Schritte vorzunehmen. Dabei soll auch eine paritätische Besetzung der Verbandsorgane und -organe angestrebt werden. Die Unterstützung der Landesverbände bei der Umsetzung frauenpolitischer Verbands- und Bildungsziele wird als eine DVV-Verbandsaufgabe definiert.

4. Internationale Aktivitäten

Im Rahmen internationaler Aktivitäten ist die paritätische Repräsentanz von Frauen und Männern anzustreben. Über die internationalen Aktivitäten und Initiativen erhält der Arbeitskreis Frauen beim DVV frühzeitige Informationen.

5. Empfehlung an die Landesverbände

Die Mitgliederversammlung empfiehlt den Landesverbänden, analog in ihrer Arbeit und in bezug auf die örtliche Volkshochschularbeit zu verfahren.“

Aufgabe des AK Frauen ist es, die Umsetzung dieser Beschlüsse kritisch zu begleiten sowie aktiv mitzugestalten und die Frauenförderung durch neue Impulse weiter voranzubringen. Der AK Frauen initiierte den Bundeskongreß, um die verschiedenen Facetten von Frauenförderung öffentlich zu diskutieren, Anregungen für die Verbands- und Volkshochschularbeit zu gewinnen und ein Netz zwischen den Erwachsenenbildnerinnen in den neuen und alten Bundesländern zu knüpfen.

2. Konzeption, Verlauf und Ergebnisse des Kongresses

180 Fach-Frauen aus den alten und neuen Bundesländern und – einige wenige – aus europäischen Nachbarländern trafen auf dem Kongreß zusammen.

Von zentraler Bedeutung für das Kongreßprogramm war die Eröffnungsrede zum Thema „Frauen fordern – Frauen fördern“ von Prof. Dr. Rita Süßmuth. Sie betonte die Bedeutung der Frauen(bildungs)arbeit in der Erwachsenenbildung und die Notwendigkeit, dies in die Öffentlichkeit zu tragen: „Was man nicht öffentlich macht, findet in

Gesellschaften nicht statt ...“. Sie ging außerdem ein auf Begriff und Strategien der Frauenförderung. Wie auch in anderen Diskussionen während des Kongresses sichtbar wurde, ist der Begriff der Frauenförderung inzwischen negativ besetzt, „weil er immer gleichgesetzt wird mit Nachhelfen“. Besonderen Wert legte Frau Süssmuth deshalb auf die Aussage: „Wir brauchen keine Förderung an Fähigkeiten, aber in der Tat ein Zugelassenwerden auf Plätzen“. Die drei wichtigsten Aspekte zum Thema „Frauen fordern – Frauen fördern“ sah sie in „Öffentlich machen, neue Strategien für die Frauenförderung – Frauen an die richtigen und wichtigen Plätze – und über die Frauen reden.“ Am Schluß ihrer Rede machte sie noch einmal klar, daß Frauenförderung auf Wahrnehmung von Macht abzielt, daß zum Gestalten Macht gehört: „Es gibt nicht das Stellvertreterprinzip, wir Frauen müssen es schon selbst wahrnehmen“, sonst bleiben „Lebenswirklichkeiten ... ausgeblendet ...“.

Anschließend wurden „die Wegbereiterinnen, die Gründerinnen“ der Erwachsenenbildung gewürdigt in einem Vortrag von Dr. Ingeborg Horn-Staiger. Bereits das Vorabendprogramm in Form eines festlichen Essens – noch vor der offiziellen Kongreßöffnung – war den anwesenden Wegbereiterinnen als den Ehrengästen des Kongresses gewidmet. Der Vortrag von Frau Horn-Staiger machte auf beeindruckende Weise sichtbar, wie wenige weibliche Vorbilder aus der Erwachsenenbildung wir bisher kannten. Die arbeitsintensive Spurensuche zeigte am Beispiel von einzelnen Biographien die Gestaltungskraft und den Durchsetzungswillen von Gründerinnen der Erwachsenenbildung.

Der Kongreß gliederte sich dann in fünf thematische Schwerpunkte, die in Arbeitsgruppen bearbeitet wurden. Prof. Dr. Wiltrud Gieseke war Beobachterin der Arbeitsgruppen 1, 3 und 5. Anneliese Heilinger beobachtete die Arbeitsgruppen 2, 4 und 5. In den Diskussionen wurden die zentralen Aspekte aus der Rede von Rita Süssmuth häufig mit den spezifischen Fragestellungen der Arbeitsgruppen verknüpft.

1. „Zeit-man-age-ment“

Referentinnen: Dr. Karin Jurczyk (Gießen), Dr. Hanne Schaffer (München)

Ansatz dieser Arbeitsgruppe war die These, daß Frauen mit Zeit anders umgehen (wollen) als Männer, daß ihre spezifischen Lebenssituationen (wobei auch das Lebensalter eine Rolle spielt) sich in spezifischen Zeitbedürfnissen niederschlagen. Einleitende Fragen waren deshalb:

„Erfordern Bedürfnisse von Frauen und ihr Umgang mit Zeit ein anderes Verständnis und andere Gestaltung von Zeit? Wie ergänzen sich Arbeitszeitformen und Geschlechterverhältnis in der alltäglichen Lebensführung?“

Behandelt wurde der Zusammenhang von „Zeit, Macht und Geschlecht“, und gefragt wurde ganz konkret: „Wie organisiert man Zeit unter den doppelten Belastungen von Frauen und wie wird sozusagen in der Weiterbildungsinstitution Zeit organisiert, für welche Arbeit?“ (Wiltrud Gieseke). Daraus folgten Forderungen an die Volkshochschulen bzw. an die Arbeitgeber:

- Anpassung der Arbeits- und Zeitstrukturen an die Zeitbedürfnisse von Frauen,
- ein „Sabbatjahr“ nach einer bestimmten Zahl von Beschäftigungsjahren,
- Anerkennung bzw. Einführung des Bildungsurlaubs,

- Freistellungsmöglichkeiten bei Beschäftigungsgarantie, z.B. unbezahlter Urlaub,
- mehr Flexibilität bei der Gestaltung der Arbeitszeiten (Berücksichtigung der Lebenssituation), z.B. bei der Terminplanung stärkere Berücksichtigung Teilzeitarbeitender,
- Verteilung der Arbeit auf mehr MitarbeiterInnen, um Zeitnot und Zeitdruck abzubauen (vgl. Ulrike Maier, Gerlinde Schöpp, Bericht der AG 1).

2. „Beschreiblich weiblich“ (nach Programmlegung geändert in: „Die Chance liegt in der Ungleichheit“)

Referentin: Traudel Sattler (Mailand)

Ansatz war ein theoretischer Diskurs über weibliche Autorität und eine Auseinandersetzung mit Konzepten und Begriff der Frauenförderung. In der Einleitung zu diesem Schwerpunkt heißt es:

„Für Frauen bedeutet weibliche Freiheit, eigene Wertmaßstäbe zu entwickeln und dem eigenen Geschlecht Präsenz und Autorität zu verleihen. Auf der Grundlage der Gemeinsamkeit kommen auch Unterschiede, Abhängigkeiten und Hierarchien zur Sprache; daraus entstehen neue Regeln im Umgang miteinander.“

Iris Bergmiller, Berichterstatlerin der Arbeitsgruppe 2, nannte als Motto der Arbeitsgruppe „Wenn wir Frauen uns anerkennen ... , müssen wir unsere Weiterbildung in eigene Verantwortung stellen.“ Die Anerkennung der Vielfalt und Verschiedenartigkeit des Denkens und Wissens, der Sichtweisen, Wertmaßstäbe und Verhaltensweisen unter Frauen ist ein Schritt, der Transport dieses Wissens in die Gesellschaft der andere, um weibliche Autorität zur Geltung zu bringen. Aus der Sicht der Referentin Traudel Sattler war das Kongreßprogramm widersprüchlich:

„Wenn sich Frauen als gesellschaftlich innovative Kraft wahrnehmen und nicht mehr im alten Schema der Benachteiligung und des Einklagens von Rechten denken, sondern etwas Neues für Frauen und Männer zu sagen haben, so ist das für mich Zeichen für ein weibliches Selbst-Bewußtsein, für weibliche Autorität. Das scheint mir in krassem Widerspruch zum Begriff der ‚Frauenförderung‘ ..., der ja ein Bild von Mangel an Stärke, an eigenem Wollen und Durchsetzungsvermögen evoziert.“

Es fragt sich, wie der Transport unseres Wissens in die Gesellschaft gelingen kann, wie wir alte Strategien durch wirkungsvollere neue ablösen können.

3. „Zwischen non und profit“

Referentinnen: Prof. Dr. Christiane Schiersmann (Universität Heidelberg), Dr. Hannelore Chiout (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Bonn)

Die Erwachsenenbildung bewegt sich zwischen den Polen Marktorientierung und non-profit-Nischen. Daraus ergeben sich Spannungen zwischen einnahmeträchtigen und subventionierten Programmbereichen und deren jeweiligen VertreterInnen. Die Frage stellt sich, wie Frauen diese Veränderungsprozesse mitsteuern.

Volkshochschulen sind für Frauen mehr als eine Einrichtung, in der es um berufliche Qualifikation geht, heißt es dazu im Bericht von Dorothea Braun-Ribbat aus der Arbeitsgruppe. Volkshochschulen sind vielmehr „für Frauen ein ganz unverzichtbarer

Bestandteil ihrer Lebensgestaltung und ihrer Biographien, und wir, die wir darin und dafür arbeiten, sind eigentlich auch aufgerufen, das deutlich zu machen und uns keiner beliebigen politischen und wirtschaftlichen Situation einfach preiszugeben.“ Die Arbeitsgruppe, die aufgrund des Andrangs übrigens geteilt werden mußte, machte deutlich, daß Frauen sich längst kreativ und kompetent „im Spagat zwischen non und profit bewegen“.

Aber auch hier wurde kritisiert, daß diese Talente und Fähigkeiten von Frauen zu wenig honoriert werden. Frauen wollen für ihre Arbeit auch die Lorbeeren ernten und verantwortlich Einfluß nehmen auf die Gestaltung von Volkshochschulen, d.h., sie wollen teilhaben an Macht.

Um die Vernetzung unter den hauptberuflich tätigen Frauen in der Erwachsenenbildung voranzubringen und den Austausch von Wissen und Erfahrungen zu fördern, wurde gefordert, es nicht bei diesem ersten Kongreß zu belassen, sondern im nächsten Jahr einen „Aktionstag Frauen“ durchzuführen, auf dem „wir auf die Frauen an Volkshochschulen aufmerksam machen, auf uns und unsere Ansprüche und auf unsere Ziele.“

4. „Frauen fordern – Frauen fördern“

Referentinnen: Helga Foster (BIBB Berlin), Dr. Christiane Bannuscher (Universität Rostock), Frau Schreyögg (Gleichstellungsstelle München)

Ansatz war, Konzepte betrieblicher Frauenförderung in der Erwachsenenbildung zu verbinden mit Frauenförderung durch Erwachsenenbildung. In der Einleitung heißt es: „Vielfältige Impulse gehen von der Frauenbildung aus und stellen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung dar. Wie soll Frauenförderung zukünftig aussehen?“

Die drei Referentinnen der Arbeitsgruppe konzentrierten sich auf unterschiedliche Aspekte. Helga Foster behandelte das Thema „Frauenförderung durch Weiterbildung“. Dr. Christiane Bannuscher referierte über die Frauenförderung in der DDR und Frau Schreyögg als Leiterin der Gleichstellungsstelle in München berichtete von den Schwierigkeiten bei der Frauenförderung auf kommunaler Ebene. Christl Schulze kommt in ihrem Arbeitsgruppenbericht zu folgendem Fazit:

„Frauenförderung heute und in Zukunft muß von sehr verschiedenen Lebenssituationen der Frauen ausgehen, es gibt keinen Einheitsweg.

- Es muß regionale Konzepte geben, unmittelbare Reaktionen auf den Arbeitsmarkt, aber auch langfristige Perspektiven.
- Im Osten sind andere Ansätze nötig als im Westen, in Städten andere als auf dem Land und in verschiedenen gesellschaftlichen Schichten.
- Unterschiedliche Ansichten und Ansätze sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden.
- Das Ziel der Frauenförderung muß sein, sich selbst überflüssig zu machen.“

5. „Ausländerinnen – sichtbar anders“

Referentin: Prof. Dr. Ayla Neusel (Gesamthochschule-Universität Kassel)

Ob als Kursleiterin, hauptberuflich Beschäftigte oder Teilnehmerin in der Erwachsenenbildung – bei Ausländerinnen „bündeln sich – wie in einem Brennglas – die sichtbaren Aspekte von Benachteiligung. Aber das ist nur die halbe Wahrheit ...“. Ansatz war, Aspekte von Differenz unter Frauen und von Diskriminierung zu diskutieren und Gegen-Strategien zu entwerfen.

Prof. Dr. Ayla Neusel betonte die Differenz auch unter ausländischen Frauen. Ausländerinnen sind keine homogene soziale Gruppe. Teresa di Fonzo, Berichterstatterin der Arbeitsgruppe, sah den Schwerpunkt der Diskussion auf den Teilnehmerinnen liegen. „Es geht uns in unserer Arbeit mit Erwachsenen darum, nicht nur das Wissen über das Fremde zu vermitteln, sondern situationsgebunden das unmittelbare Erleben des Fremden, Ausländischen, des anderen durch unsere Kursangebote zu unterstützen“ und Vorurteile abzubauen. Genauso wichtig war der Gruppe, „daß wir in unseren Bildungsangeboten nicht nur über sie, die Ausländer, sprechen sollten, sondern mit ihnen gemeinsam.“ Volkshochschulen können Orte interkultureller Begegnung sein in einer interkulturellen Gesellschaft, in der „es nicht um die Angleichung der Ausländerinnen an die deutschen Frauen, sondern um eine Gleichheit unter den Gleichen geht.“ Auch in dieser Arbeitsgruppe wurde die Fortsetzung der Diskussion über den Kongreß hinaus gefordert, z.B. durch Einrichtung einer ständigen Arbeitsgruppe „Frauen in der Einen Welt“ bzw. Bildungsarbeit mit Ausländerinnen.

In der Bilanz der Arbeitsgruppen wurde deutlich, daß sich der Diskurs unter Frauen in der Erwachsenenbildung verändert (hat). Wir besinnen uns auf unsere Stärken, die auch in der Differenz unter uns liegen können, und stellen unsere Kraft und Kompetenz zur verantwortlichen Gestaltung und Einflußnahme außer Frage. „Denn, wenn wir keine Autorität haben und uns selber nicht zuwählen, werden wir nicht mitsteuern können oder gerade Gestaltungsaufgaben übernehmen“ (Wiltrud Gieseke). Das selbstbewußte Aufgreifen weiblicher Bildungsinteressen in der Frauenbildung und die kompetente Einflußnahme von Frauen auf die Gestaltung der Erwachsenenbildung müssen (auch im historischen Kontext) öffentlich gemacht werden.

Das Abschlußpodium zum Thema „Macht oder Ohnmacht – Die Rolle der Frauen im vereinten Europa. Szenarien für Erwachsenenbildung und Politik nach der Jahrtausendwende“ war vor allem dem verbandspolitischen Interesse geschuldet. Es wirkten mit: Dr. Anneliese Heilinger (Verband österreichischer Volkshochschulen), Ministerin Dr. Regine Hildebrandt (Brandenburg), Joke Janse de Jonge (National Centre of Non-Formal Adult Education, Post Graduate Training in Mental Health, Niederlande), Prof. Dr. Erika Schuchardt (Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission), Prof. Dr. Susanne Schunter-Kleemann (Hochschule Bremen), Prof. Dr. Wiltrud Gieseke (Humboldt-Universität Berlin), Moderation. Die Podiumsdiskussion erlaubte den Blick über den deutschen Tellerrand. Auch auf europäischer Ebene müssen wir weiblichen Bildungs- und Erwerbsinteressen Gehör verschaffen. Wie das geschehen kann, wurde auf dem Podium sehr unterschiedlich beantwortet. Ministerin Regine Hildebrandt sprach vielen Teilnehmerinnen aus dem Herzen, als sie deutlich machte,

daß es den Frauen weniger an der Qualifikation als an Arbeitsplätzen mangelt. Das Schlußwort übernahm Helga Ebeling (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) zum Thema „Erwachsenenbildung und Frauen – wir steuern mit“. Sie verwies darauf, daß Frauen-Förderprogramme den weiblichen Lebenskontext zum Ausgangspunkt nehmen sollten. „Es geht darum, Probleme und Belange von Frauen gezielt zu erforschen, neue Wege auszuprobieren und dann die Qualität der Weiterbildung zu verbessern.“ Sie forderte – wie viele andere Mitwirkende auch – ein Netzwerk unter Frauen in der Erwachsenenbildung, „um den Erfahrungsaustausch zu fördern und gemeinsame Durchsetzungsstrategien abzuklären.“ Ihr Schlußsatz lautete: „Es ist die Zeit gekommen, auch selber das Steuer zu übernehmen und den Männern neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen“(1).

3. (Vorläufige) Einschätzung des Kongresses

Der Kongreß leitete eine Bestandsaufnahme in bezug auf Frauenbildung und Frauenförderung im Rahmen der Frauenbildung und Frauenförderung im Rahmen der Erwachsenenbildung ein. Die Diskussionen trugen zu einer Standortbestimmung bei, die sichtbar machte, daß

- *eine neue Theoriedebatte über weibliche Autorität und Partizipation an Macht* in der Frauenbildung und unter Erwachsenenbildnerinnen geführt wird,
- *angesichts dieser Diskussion Frauenförderung als Begriff überholt ist*, wenn er verstanden wird als Nachhelfen (Rita Süßmuth) oder als vom Staat verordnet (DDR),
- *Frauenförderung als Strategie vielleicht neuer Ansätze bedarf*, aber noch offen und strittig ist, wie diese aussehen können und ob sie wirkungsvoller als die alten sein werden,
- *der Schritt in die Öffentlichkeit verstärkt notwendig ist*, weil bisher weibliche Bildungsinteressen einerseits und weibliche Leistungen bei der Gestaltung der Erwachsenenbildung andererseits zu wenig öffentlich wahrgenommen und bei institutionellen und politischen Entscheidungen zu wenig berücksichtigt wurden,
- *es trotz des wachsenden Selbstbewußtseins unter Frauen Rückschläge gibt*:
 - *Verdrängung von Frauen aus qualifizierten hauptberuflichen Stellen* (auch in der Erwachsenenbildung, vor allem in den neuen Bundesländern, in denen der Anteil von Frauen in pädagogisch-disponierenden und leitenden Tätigkeiten an Volkshochschulen dennoch höher ist als in den alten Bundesländern),
 - *Abbau von Subventionen zu Lasten weiblicher Bildungsinteressen* (Beispiel allgemeine Bildung)
 - *Trend zum konservativen Wertewandel in der Gesellschaft* mit traditionellen Weiblichkeitsmustern
- *das Netz unter den Fach-Frauen in Deutschland und den europäischen Nachbarländern weiter geknüpft werden muß*, um
 - *die gegenseitige fachliche und berufliche Unterstützung voranzutreiben*
 - *weiblichen Bildungs- und Beschäftigungsinteressen in den europäischen För-*

- derprogrammen mehr Geltung zu verschaffen,*
– *gemeinsame politische Strategien zur Durchsetzung weiblicher Kompetenz und Werte in der Gesellschaft zu entwickeln.*

Der Kongreß war ein wichtiger Schritt, um die Partizipation von Frauen an der Entwicklung und Gestaltung der Erwachsenenbildung sichtbar zu machen. Die begonnene Diskussion wird sich in den Volkshochschulen fortsetzen und – hoffentlich – immer mehr Frauen zum Steuer-in-die-Hand-Nehmen ermutigen. Deshalb, so sind sich die Mitglieder des Arbeitskreises Frauen einig, haben sich Aufwand und Mühe, diesen Kongreß zu realisieren, gelohnt.

Anmerkung

- (1) Die Zitate stammen aus dem Kongreßprogramm und aus der Dokumentation des Kongresses, die noch in diesem Jahr erscheinen soll.

Grundtvigianismus und Frauenbewegung

Paul Röhrig

Vorbemerkung

Es paßt so gar nicht ins deutsche Bild von N.F.S. Grundtvig, daß dieser als Mitglied der verfassungsgebenden Versammlung von 1849 und später als langjähriger Parlamentsabgeordneter einer der radikalsten Verfechter der Freiheitsrechte des dänischen Volkes war, daß er das bestehende Schulsystem geradezu umstürzen wollte und schließlich auch noch mit der Frauenbewegung positiv in Verbindung gebracht werden kann. Die Rede vom „Bischof Grundtvig“, dem „Vater der Volkshochschule“ oder gar der „Bauernschulen“ läßt ja einen ganz konservativen Mann vermuten. Aber Grundtvig war niemals Bischof, sondern erhielt im hohen Alter die Ehre eines Titularbischofs und stand im übrigen fast immer quer zur Amtskirche, und er wollte auch keine Bauernschulen, sondern ausdrücklich „folkelige højskoler“ für alle. Daß Grundtvig überhaupt in allem ganz anders war, als man vom Hörensagen oder aus Kurzinformationen weiß, zeigt natürlich ein Blick in die bedeutende dänische Grundtvigforschung, wurde aber auch deutlich, als 1983 anlässlich seines 200. Geburtstags ein großer Grundtvigkongreß in Kopenhagen abgehalten wurde, und auch, als 1988 an der Universität Köln ein ähnlicher Versuch folgte.

Im Grundtvigjahr 1983 hat das nationalhistorische Museum in Frederiksborg eine umfassende Ausstellung über „Grundtvig und Dänemark“ eingerichtet, die auch das Thema „Grundtvigianismus und Frauenbewegung“ in einer Abteilung behandelt. Der entsprechende Beitrag von Hanne Lopdrup im Ausstellungskatalog hat den großen Reiz, daß der Zusammenhang der grundtvigianischen Bewegung mit dem Emanzipationskampf der Frauen anhand eines einzigen Gemäldes dargestellt wird und in der Wechselwirkung von Bildbetrachtung und erklärenden Informationen und Deutungen ein nachhaltiger Eindruck entsteht. Während ich dies schreibe, erscheint gerade Norbert Vogels Habilitationsarbeit, die ebenfalls einen Beitrag zum Thema „Grundtvigianismus und Frauenbewegung“ enthält (vgl. meine Besprechung in diesem Heft).

Literatur

- Grundtvig og Danmark. Udstillingskatalog ved Povl Eller. Det nationalhistoriske Museum på Frederiksborg 1983. (Der hier übersetzte Teil steht auf S. 41–47)
- Röhrig, Paul (Hrsg.): Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Weinheim 1991
- Vogel, Norbert: Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1994

Gleichbehandlung

*Friede und Freiheit, Licht und Milde,
sind das Beste für diese Zeit,
aber sie muß sich selbst erkämpfen,
was nicht das Erbe hält bereit.
(Grundtvig 1839)*

Gleichheit kann nicht für Menschen geltend gemacht werden, weil sie nicht gleich sein können. Desto mehr muß man „das Gesetz der Gleichbehandlung, Behutsamkeit und Billigkeit“ hervorheben. Darum war Grundtvig zwar begreiflicherweise gegen alle Unterdrückung, hatte aber für die Unterdrückung der Frau im modernen Sinne kein Auge. Er will die Befreiung der Frau, aber eben als Frau und nicht etwa dem Manne gleich, denn es lebt „riesiger Mut im Herzen der Frau“. Das Frauliche kann am wenigsten von allem dazu gebraucht werden, um jemanden zu unterdrücken. Gegen seine Gewohnheit befürwortete Grundtvig einen konservativen Vorschlag, als es, 1857, um die rechtliche Gleichstellung der Frauen ging. Da der Wunsch nach einem Volkshochschulbesuch junger Frauen auftauchte, war es für Grundtvig selbstverständlich, dem zuzustimmen. Das Verhältnis Grundtvigs und seiner Nachfolger zur Frauenfrage steht hier (in der Ausstellung, P.R.) als ein gutes Beispiel für die Art und Weise, wie Grundtvigs Grundbegriffe und seine Haltung wirkten, wenn neue Fragen auf die Grundtvigianer zukamen.

Povl Eller

(Übersetzung: Paul Röhrig)

Bild

Aus den ersten Tagen des Kampfes um das Frauenwahlrecht. Gemälde von Marie Luplau 1891–1897. 149x235 cm. Im Parlamentsgebäude in Kopenhagen.

Mit Porträts von: 1. V.T. Holst, 1840–1918, 2. Johanne Krebs, 1848–1924, 3. Jacob Nielsen, 4. Elisabeth Grundtvig, 1856–1945, 5. A.C. Meyer, 1858–938, 6. Johanne Meyer, 1838–1915, 7. Poul Sveistrup, 1848–1911, 8. Kirstine Frederiksen, 1845–1903, 9. Mathilde Bajer, 1840–1934, 10. Frederik Bajer, 1837–1922, 11. Anna Sachmann, 12. Astrid Christensen, 1861–96, 13. Line Luplau, 1823–91, 14. H. Trier, 1845–1925, 15. Louise Nørlund, 1854–1919, 16. Nielsine Nielsen, 1850–1916, 17. Sophie Horten, 858–1927, 18. Marie Luplau, 1848–1925, 19. Emil Fischer, 1836–1922, 20. Mary Steen, 1856–1939, 21. A.F. Lamm 1856–1928, 22. Birgitte Berg Nielsen, 1861–1951, 23. Caroline Testmann, 1839–1919, 24. Nathalie Larsen, gestorben 1917

Grundtvigianismus und Frauenbewegung – Das von Marie Luplau gemalte Bild vom Kampf um das Frauenwahlrecht

Die Frauenbewegung wird kaum auf den ersten Blick mit dem Namen Grundtvigs verbunden, aber eine Untersuchung ihrer Geschichte im 19. Jahrhundert zeigt, daß Grundtvig und die Grundtvigschen Ideen in wesentlichen Hinsichten die Standpunkte der Frauenbewegung geprägt haben.

Die „Dänische Frauenvereinigung“ wurde im Jahre vor Grundtvigs Tod (also 1871, P.R.) gegründet. Obwohl zu seinen Lebzeiten eine Frauenbewegung als gesellschaftliches Problem noch kaum existierte, kann Grundtvig hinsichtlich seiner Meinung über die Frau zu den Weitblickenden seiner Zeit gezählt werden. Grundtvig hatte 1836 in einer Predigt in der Vartovkirche Gedanken zum Ausdruck gebracht, die seitdem von den Anhängern eines weiblichen Priesteramtes in Anspruch genommen wurden. In den 1840er Jahren geschah es dann, daß er in seinen öffentlichen Vorträgen, wo die Anwesenheit weiblicher Zuhörer etwas ganz Neues bedeutete, Bemerkungen an die Frauen richtete, die zeigten, daß er ihre Anwesenheit hoch bewertete. Als Mathilde Fibigers Roman „Clara Raphael“ 1850 Anlaß zur ersten dänischen Debatte über die Frauenbefreiung gab, schrieb Grundtvig in der Zeitschrift „Danskere“, wie positiv es sei, daß die dänische Frau sich zu Wort melde, wenn er auch die Ansicht der Verfasserin über die Natur der Frau nicht teile. Aber gleichzeitig nahm er die 20jährige Mathilde Fibiger zu sich, und sie wohnte lange bei ihm und seiner Frau Marie in Rønnebæksholm, weil sie tief erschüttert über den Wirbel war, den ihr Roman hervorgerufen hatte. Die Familie Grundtvig unterstützte auch Mathilde Fibigers Plan, als erste Frau einen öffentlichen Vortrag auf einem Fest anlässlich der Schlacht bei Idsted zu halten.

Eine von Mathilde Fibigers Verteidigerinnen in der Fehde war Pauline Worm. Sie war ein sehr aktives Mitglied der „Dänischen Frauenvereinigung“ und wurde nach ihrem Tod 1883 zu den Pionieren der Frauenbewegung gezählt. Sie wurde bekannt als Verfasserin und Vorkämpferin der Frauenbefreiung aus stark grundtvigianischer Lebenseinstellung und entging so nicht dem Hohn der Studenten in Revuen mit dem Beinamen „Rabaldera Grundtvigiana“ (Grundtvigianisches Getöse). So war also die „Dänische Frauenvereinigung“ von ihren ersten Tagen an durch Grundtvigianismus und Grundtvigianerinnen geprägt. Von diesen kann Ida Falbe-Hansen genannt werden, die die Initiative für ein Blatt der Vereinigung, die Zeitschrift „Die Frau und die Gesellschaft“, ergriff, deren Redakteurin in den ersten paar Jahren Grundtvigs Enkelin Elisabeth Grundtvig war, die dafür sorgte, daß das Blatt viele grundtvigianische Beiträge und Beitragerrinnen erhielt. Von 1884 an war Svend Høgsbro im Vorstand der „Dänischen Frauenvereinigung“. Er schlug vor, daß „das lebendige Wort“ (Grundtvigs berühmter Ausdruck, P.R.) die Frauensache hinaus in die Volks-

hochschulen des Landes bringen sollte, und hervorragende grundtvigianische Mitglieder der Frauenvereinigung gingen in den folgenden Jahren auf Vortragstournee zu den (Heim-)Volkshochschulen.

Der sog. Sittlichkeitsstreit (sædelighedsfejden) von 1887 markiert am deutlichsten den Grundtvigschen Einfluß auf die „Frauenvereinigung“. Elisabeth Grundtvig verteidigte gegenüber Georg Brandes den Standpunkt, daß man hinsichtlich des sittlichen Verhaltens an Männer die gleiche Forderung stellen müsse wie an Frauen. Sie erhielt volle Rückendeckung in der „Dänischen Frauenvereinigung“, und sie wurde in allen grundtvigianischen Lagern unterstützt, vom „Højskolebladet“ („Volkshochschulblatt“) bis zu „Enhver sit“ („Jedem das Seine“). Svend Høgsbro schrieb engagiert für Elisabeth Grundtvigs Standpunkt im „Morgenblatt“ und war außerdem ihr Verteidiger im Rechtsstreit gegen Brandes.

Der Standpunkt, den die „Frauenvereinigung“ in dem „Sittlichkeitsstreit“ einnahm, wurde kürzlich als nicht radikal genug kritisiert, weil die sexuelle Freiheit nicht für die Frauen gefordert worden sei, und dies wurde der grundtvigianischen Haltung in der Vereinigung zugeschrieben. Es ist indessen nicht angemessen, dies allein dem grundtvigianischen Einfluß zuzuschreiben, weil die Forderung nach sexueller Freiheit der Frau auf gleicher Ebene mit der des Mannes in den 1880er Jahren noch etwas praktisch Undenkbares war.

Die Stellungnahme der „Dänischen Frauenvereinigung“ in der Gesellschaftsdebatte der 80er Jahre, wo der Verfassungskampf die Geister teilte, war bewußt vorsichtig. Man wollte politisch neutral sein, um eine innere Spaltung zu vermeiden. Mehrere Male hatte die Frage nach dem Frauenwahlrecht in der Vereinigung zur Debatte gestanden. Aber die Mehrzahl war nicht geneigt, eine so ausgeprägt politische Forderung ins Programm zu nehmen, nicht zuletzt mit Rücksicht auf den Wunsch, Anhänger in den breiten Volkshochschulkreisen zu finden.

Die vorsichtige Haltung der „Frauenvereinigung“ führte aber dazu, daß Ende der 1880er Jahre zwei neue Vereinigungen gegründet wurden, die für das Frauenwahlrecht kämpften. Die Initiatorinnen waren ungeduldige Mitglieder der „Frauenvereinigung“, und diese waren in beiden Fällen grundtvigianisch geprägt. 1886 gründeten Matilde Bajer und Johanne Meyer die „(Frauen-)Fortschrittsvereinigung“, die außer dem Frauenwahlrecht noch zwei andere Angelegenheiten verfolgte: die Sache des Friedens und die der Arbeiterklasse. Die Initiative für die zweite Vereinigung kam aus Jütland. Die Pfarrersfrau Line Luplau hatte im Jahre 1887 1.702 Unterschriften in Varde und Umgebung für das Frauenwahlrecht gesammelt. Der Aufruf weckte Verwunderung in der radikalen Kopenhagener Presse, wo man ganz unvorbereitet auf eine solche Aktivität durch eine grundtvigianische Pfarrersfrau aus der Provinz war. Da der Aufruf nicht die gewünschte Wirkung hatte, reiste Frau Luplau nach Kopenhagen und gründete dort die „(Frauen-)Wahlrechtsvereinigung“, deren einziges Ziel die Einführung dieses Wahlrechts war. Es geschah durch die beiden neuen

Vereinigungen, daß die Agitation für das Frauenwahlrecht nun in Gang kam, beispielsweise durch Matilde Bajers Ehepartner, den grundtvigianisch eingestellten Folketingsabgeordneten Frederik Bajer, der im Reichstag den Vorschlag für das Frauenwahlrecht einbrachte, aber auch durch große Treffen, wie etwa die Versammlung aller Frauenverbände unter freiem Himmel im Juni 1891. Letztere fand bei dem Schleswigschen Stein im Kopenhagener Tierpark statt, wo früher schon die grundtvigianischen Pfarrer ihre Treffen gehalten hatten.

Die Forderung nach dem Frauenwahlrecht spaltete die „Dänische Frauenvereinigung“ in den 1890er Jahren. Im Gegensatz dazu hat Marie Luplau die drei Fraktionen in ihrem Monument über die Frauenwahlrechtsbewegung, in dem Gruppenbild „Aus den ersten Tagen des Frauenwahlrechtskampfes“, vereinigt. Es zeigt 24 Porträts, umfaßt gemäß der Aufschrift den Zeitraum von 1891 bis 1897 und stellt eine Reihe von Personen dar, die in jener Zeit als Sprecher für das Frauenwahlrecht eintraten. 21 von diesen Personen waren Mitglieder von einer oder mehreren der drei Frauenverbände, während drei anscheinend außerhalb standen, nämlich die drei Männer in der hinteren Reihe oben links, von denen zwei die bekannten Sozialdemokraten V.T. Holst und A.C. Meyer sind, während Jacob Nielsen nicht näher identifiziert werden konnte. Line Luplau, Marie Luplaus Mutter, welche die „Wahlrechtsvereinigung“ gründete, ist die Hauptperson des Gemäldes. Sie nimmt den vordersten Platz in der Mitte ein. Rechts von ihr sieht man die beiden Frauen, die ihr als Vorsitzende folgten: Louise Nørlund und Nielsine Nielsen. Um diese Hauptgruppe sind die übrigen Personen von der „Wahlrechtsvereinigung“ in der rechten Bildhälfte gruppiert, zusammen mit Mitgliedern der „Frauenvereinigung“.

In der linken Bildhälfte sieht man die Gründer der „Dänischen Frauenvereinigung“, Matilde und Frederik Bajer, hinter dem Tisch. Sie sind die eigentlichen Pioniere der dänischen Frauenbewegung und gehörten später zu denen, die das Frauenwahlrecht auf dem Programm haben wollten. Matilde Bajer schuf daraufhin die „Fortschrittsvereinigung“, wo Johanne Meyer, die am Tisch hinter der Präsidentenschelle sitzt, ihr als Vorsitzende folgte. Um diese Hauptpersonen von der „Fortschrittsvereinigung“ herum sieht man einige Frauen von der „Frauenvereinigung“, samt den genannten Männern von der Sozialdemokratie, deren Platzierung in dieser Bildhälfte das Interesse der „Fortschrittsvereinigung“ an der Arbeiterbewegung unterstreicht. Die Komposition des Bildes weist auf Line Luplau als zentrale Figur und die Mitglieder der „Wahlrechtsvereinigung“ als die vorderste und wichtigste Gruppe, während die Gründer der „Frauenvereinigung“ und der „Fortschrittsvereinigung“ hinter den Tisch zur Linken zurückgesetzt wurden. Das beweist deutlich, daß Marie Luplau der „Wahlrechtsvereinigung“ die größte Bedeutung zugemessen hat. Das Bild ist wahrscheinlich 1891 begonnen worden, im Todesjahr von Line Luplau. Die Künstlerin hat durch das Hervorheben der „Wahlrechtsvereinigung“ ihrer Mutter und der Arbeit, die diese in Gang setzte, ein Denkmal setzen wollen.

Das Bild zeigt außerdem, daß die Forderung nach dem Frauenwahlrecht in sehr unterschiedlichen Kreisen Unterstützung fand. Die Personen gehören politisch

verschiedenen Gruppen der „Venstre“ (wörtlich „Linke“, die hauptsächlich Bauern und radikale Bürger umfaßte, P.R.) und der Sozialdemokratie an. Es sind Politiker und Akademiker. Unter den Frauen sind viele Berufstätige, wie z.B. die erste Ärztin in Dänemark, Nielsine Nielsen, die Journalistinnen Johanne Meyer und Sophie Horten, die Parlamentsstenographin Elisabeth Grundtvig, die Photographin Mary Steen, die Künstlerinnen Marie Luplau und Johanne Krebs und die Lehrerinnen Kirstine Frederiksen und Louise Nørlund.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu bemerken, daß so viele der Personen Grundtvigianer sind. Das gilt für beide Hauptpersonen, welche die Frauenvereinigungen gründeten, und für viele ihrer Mitglieder. Folgende haben, von links nach rechts gesehen, nähere Verbindung zu Grundtvigschen Kreisen: Elisabeth Grundtvig, Johanne Meyer, Poul Sveistrup, Matilde und Frederik Bajer, Astrid Christensen, Line Luplau, Herman Trier, Marie Luplau, Emil Fischer und Birgitte Berg Nielsen.

Die Grundtvigianer nahmen also eine herausragende Stellung unter den Vorkämpfern für das Frauenwahlrecht ein. Sie spielten eine zentrale Rolle in der organisierten Frauenbewegung und arbeiteten mit anderen Gruppen um die Wahlrechtsfrage zusammen. Es ist auch nicht angebracht, die Zurückhaltung der „Dänischen Frauenvereinigung“ dem grundtvigianischen Einfluß zuzuschreiben. Die Grundtvigianer in der „Dänischen Frauenvereinigung“ waren eine breit zusammengesetzte Gruppe, von der die „Jungen und Linksorientierten“ sich um die Wahlrechtsforderung scharten, während der Gesichtspunkt der mehr traditionell Orientierten die Programmerkklärungen der „Dänischen Frauenvereinigung“ dominierte.

Marie Luplau hat mit der letzten Jahreszahl des Bildes, 1897, einen Abschluß der Pionierzeit markiert. Gegen Schluß der 1890er Jahre erübrigten sich die beiden Frauenverbände, die für das Wahlrecht arbeiteten, und ihre Mitgliederzahl fiel. Die „Fortschrittsvereinigung“ wurde aufgelöst, und die „Wahlrechtsvereinigung“ sucht 1897 eine Annäherung an den Kopenhagener Kreis der „Dänischen Frauenvereinigung“. Ein Jahr später fand der Zusammenschluß statt.

Daß es die „Dänische Frauenvereinigung“ war, die noch für eine lange Zeit überlebte, wurde Jutta Bojsen Møller verdankt, die eine äußerst tatkräftige Vorsitzende von 1894 bis 1910 war. Sie war „Volkshochschulmutter“ an „Grundtvigs Volkshochschule“ in Lyngby. Dank ihrer guten Verbindung zu den Grundtvigianern und den Volkshochschulen schnellte während ihrer Zeit als Vorsitzende die Mitgliedszahl um das Siebenfache nach oben.

Um die Jahrhundertwende fand die Forderung nach dem Frauenwahlrecht ständig mehr Unterstützung. Eine der Ursachen dafür war, daß von 1894 an die politische Situation sich veränderte, weil ein Teil der „Venstre“ sich mit den Rechten auf einen Abgang Estrups (des konservativen Gutsbesitzers, der eine Zeitlang mit besonderen Vollmachten des Königs gegen eine Mehrheit im Folketing regierte und deshalb von

den Volkshochschulen und der ganzen Volksbewegung bekämpft wurde, P.R.) einigte. Die Frage des Frauenwahlrechts hörte auf, eine Streitfrage zwischen verschiedenen Frauengruppen zu sein, und 1906 kam sie auch in das Landesprogramm der „Dänischen Frauenvereinigung“.

Das Frauenwahlrecht wurde, wie bekannt, im Jahre 1915 durch eine Grundgesetzänderung eingeführt. Zwei Jahre später bot Marie Luplau ihr Gemälde von den Vorkämpfern des Frauenwahlrechts dem Folketing (Reichstag) an. Aufgrund der Bedeutung des Bildes als kulturhistorisches Dokument wurde das Geschenk vom Folketing angenommen, in dessen Eigentum es sich bis heute befindet.

(Übersetzung: Paul Röhrig)

REZENSIONEN

Das vergessene Buch

Unter der Rubrik „Das vergessene Buch“ erinnern wir dieses Mal weniger an ein Buch – wenngleich es von den und über die hier ins Gedächtnis zu rufenden Personen mehrere gibt, die „vergessen“ und nur wenigen zugänglich sind –, sondern wir lassen eine Frau, die Bedeutendes für die Sozialpädagogik und die Lehrerbildung geleistet hat, eine andere Frau vorstellen, die mit der Volkshochschularbeit eng verbunden war: Wir drucken die Rede von Elisabeth Siegel ab, die diese zur Feier des 100. Geburtstages von Bertha Ramsauer, der früheren Leiterin der Heimvolkshochschule Edewecht, 1985 an der Universität Oldenburg gehalten hat.

Bertha Ramsauers Arbeit wurde in zwei Schriften im Selbstverlag der VHS-Stiftung Oldenburg dokumentiert – beides sind vergessene Bücher:

Dora Hornbüssel: Bertha Ramsauer. Anwalt der Seele. Ein Lebensbild aufgezeichnet von Dora Hornbüssel. Oldenburg 1962

Friedrich Meyer (Hrsg.): Bertha Ramsauer. Berichte – Reden – Briefe. Oldenburg 1967

Elisabeth Siegels Autobiographie „Dafür und Dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik“, die 1981 erschienen ist, gehört mittlerweile ebenfalls zu den vergessenen Büchern. Elisabeth Siegel ist inzwischen 93 Jahre alt und lebt in Osnabrück, wo sie von 1953 bis 1969 an der Adolf-Reichwein-Hochschule, der Vorläuferin der heutigen Universität Osnabrück, lehrte. Sie hat Bertha Ramsauer ausführlich portraitiert in dem noch erhältlichen Beitrag: „Bertha Ramsauer und die Heimvolkshochschulbewegung“. In: Ilse Brehmer (Hrsg.): Mütterlichkeit als Profession? Pfaffenweiler 1990, S. 211–221. Der folgende Nachdruck stammt aus dem Buch: Elisabeth Siegel: Erfahrung als Entwurf. Erlebte Geschichte der Sozialpädagogik und der ‚Gilde sozialer Arbeit‘. Bielefeld 1988, S. 155–166. Wir danken Karin Böllert vom KT-Verlag für die Genehmigung zum Nachdruck.

H.F.-W.

Bertha Ramsauer

Mein Entwurf für die folgenden Überlegungen lautete: Bertha Ramsauer in der Entscheidung. Damit zielte ich auf ihre Entscheidung im Jahre 1933 ab. Dann habe ich mir überlegt, daß das wohl zu kurz gegriffen sei, und wollte meinen Text lieber nennen: Bertha Ramsauer vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Das heißt doch nun, eine Aussage in der Mehrzahl zu machen; es geht nicht um eine Entscheidung, sondern um eine Abfolge von Entscheidungen. In der angelsächsischen Welt hat man für diese Thematik einen Ausdruck gefunden, der noch besser verdeutlicht, was gemeint ist, nämlich *challenge and response*. Immer wird beides zusammen genannt, die Herausforderung und die Antwort darauf; und zwar nicht nur als persönlich erfahrene, sondern als epochale Herausforderungen und als Antworten, die ein ganzes Zeitalter zu geben versucht hat oder die viele einzelne Menschen meinten gefunden zu haben.

Wenn man Bertha Ramsauers Leben anschaut und diese Koppelung von Herausforderungen und Antworten auf die Herausforderungen miteinander verbindet, dann scheint mir ein Thema bedenkenswert, das mit ihrer Herkunft zusammenhängt. Bertha ist ein geistiges Enkelkind von Pestalozzi. Ihr Vater war der jüngste Sohn jenes Vorzugsschülers von Pestalozzi, Johannes Ramsauer, der aus der Schweiz nach Oldenburg kam, um den mutterlosen Herzogskindern ein guter Hauslehrer zu werden. Er, Johannes Ramsauer, hatte Pestalozzis Auffassung einer epochalen Herausforderung bereits als junger Mensch in sich aufgenommen. Dieses vorgreifende Verständnis Pestalozzis von einer epochalen Herausforderung hängt mit etwas zusammen, das wir erst Ende des 19. Jahrhunderts und vielleicht noch deutlicher erst in unserem Jahrhundert erschreckend begreifen; daß es nämlich Veränderungen im Wirtschafts- und

Sozialleben gibt, die es unmöglich machen, in der überlieferten Form darauf zu antworten. Die Herausforderungen sind so anders als das Gewohnte, daß man sich etwas Neues einfallen lassen muß in Wirtschaft und Politik. Erziehung als Antwort kommt gewissermaßen erst als Äußerstes. In diesem Sinne ist also Pestalozzi ein Genie der Voraussetzungen gewesen in bezug auf die Umschichtungen von einer ursprünglich handarbeitenden Welt in die Industrielwelt des 19. Jahrhunderts. Er hat sicher, patriarchalisch voreingenommen, noch nicht daran gedacht, trotz Französischer Revolution, daß die Bevölkerung als solche aus eigener Kraft fertigbekommen müßte, diese Herausforderungen des neuen Zeitalters entsprechend zu beantworten. Er hat statt dessen appelliert an die Oberen, an die Führenden und Verantwortlichen. Er hat sich mit den notwendigen Veränderungen in der Erziehung beschäftigt, dabei aber enorme Voraussicht gezeigt in bezug auf das, was erst im späten 19. Jahrhundert anderen Menschen dämmerte und was in unserer jüngsten Vergangenheit erneut derart hartnäckig auf uns zukommt, daß wir angesichts der unbeantworteten Fragen in der Pädagogik zunächst noch zaghaft Suchende sind.

Nun ein zweites Thema: Ihre Schweizer Herkunft – die war ja erst die dritte Generation – trifft auf prägend Oldenburgisches. Die Ramsauers sind mittlerweile im Oldenburger Land und überhaupt in Norddeutschland ein Begriff für eine typisch norddeutsche, geistig führende Gruppe von Menschen. Als hervorragenden Vertreter dieser Gruppe nenne ich einen Mann, der nicht mit Ramsauers verwandt ist, nämlich Karl Jaspers. Wir begegnen hier einem Menschen – und das nenne ich nun die Besonderheit der hiesigen Stätte in bezug auf challenge and response –, der seiner Mitwelt und seinen Nachfolgern verständlich gemacht hat, daß Tradition und gutes Gewissen aus eigener Herkunft ungelösten brennenden Fragen gegenüber nicht ausreichen, wenn nicht der einzelne die Traute und den Mut hat, für sich selber, ohne Entschuldigung hinter fremdem Rücken, Stellung zu nehmen und sich zu entscheiden. Die Entscheidungskraft der einzelnen Person in unserer Massengesellschaft ist von Jaspers zeit seines Lebens vertreten und verteidigt worden. Und das, die Herausforderung unseres Zeitalters und seine neuen Verhältnisse und die Antwort des einzelnen darauf, ist das, was in Berthas Person die Spannung ausmacht, ist aber auch die besondere Art ihrer Antworten, die ihr im Laufe der vielen Jahrzehnte ihres abwechslungsreichen Daseins als stets neue Entscheidung abverlangt wurde.

Es ist nun nicht so, daß man die jeweiligen Entscheidungen, denen sich Bertha Ramsauer gegenüber sah, einfach voneinander trennen könnte. Sicher, man kann eine zeitliche Abfolge herstellen; aber es gibt keine einzelne Entscheidung, die dann für immer erledigt gewesen wäre. Das, wofür sie sich einmal entschieden hatte, bleibt ihr bis zum Schluß. Ich will nun in einigen kurzen Darstellungen zeigen, welche Entscheidungen es waren, die Bertha Ramsauer getroffen hat, vor welchem Hintergrund sie sie traf, und daß diese Entscheidungen jeweils ihre unvertretbar eigenen gewesen sind.

Ich möchte jedoch vorher noch eine Bemerkung machen: Durch die starke Beeinflussung durch den Nationalsozialismus einerseits, andererseits durch das, was in aller Welt das soziologische Denken bewirkt hat, haben wir das Ausmaß der Prägekraft des Anonymen auf uns als Menschen deutlicher begriffen und sehen nüchterner, wie sehr wir selber geformt sind durch Mächte, über deren Art oder Absicht wir uns eigentlich keine Auskunft geben. Nur manchmal, wenn wir hellwach werden, merken wir mit Erschrecken, was wir uns widerfahren lassen. Und das ist nun das Besondere an Bertha Ramsauers Leben, daß sie von früh an diese Prägung durch das Übliche, wie man heute sagt, hinterfragt hat. Sie ist stutzig geworden, ob die Allerwelts-Meinung wirklich die Überzeugung war, an die sie sich zu halten hatte. Wenn ich jetzt die Abfolge der Entscheidungen darstelle, dann wird man immer wieder merken: Sie hat sich eigentlich gegen die üblichen Annahmen entschieden. Sie hat etwas riskiert, was nicht Allerwelts-Auffassung war, womit sie zunächst allein vor sich selber bestehen mußte und wofür sie dann erst im Laufe der folgenden Jahre Zustimmung und Unterstützung bei anderen erfahren hat.

Eine in diesem Sinne wirklich eigene Entscheidung traf sie 1918. Nach dem unglücklichen Kriegsende, dem Sturz der Monarchie und der neuen Möglichkeit, jetzt unter Beteiligung der stimmberechtigten Frauen eine Demokratie von unten zu bauen, eine Demokratie mit gerechter Ordnung für alle Volksschichten, entschloß sie sich, aus ihrer Stellung als Studienrätin an der

ben in Angriff nähme. Und das lag ja in Edeweicht unmittelbar vor der Tür, z.B. durch die Hilfe für die Moorsiedler. Daher also auch ihre Bereitschaft, einen weiblichen Arbeitsdienst einzurichten, der auch wieder ein solches Werkzeug der Verständigung der Menschen unterschiedlicher Herkunft werden sollte. Sie war überzeugt, daß in der konkreten Arbeit die Dissonanzen zurücktreten gegenüber der Notwendigkeit, heute, morgen und übermorgen etwas Gemeinsames aufzubauen. Daß sich das dann später unter den Auspizien des Dritten Reiches als Trugschluß erwiesen hat, konnte man in den zwanziger Jahren nicht voraussehen; zumal nicht, wenn man Bertha Ramsauer war. Sie war trotz ihres Lebensalters ja immer noch sehr begeisterungsfähig – siehe das Wörtchen „Hurra“ – und zumal, wenn man an einer solchen Nahtstelle stand wie sie in ihrer erfolgreichen Arbeit. Man konnte noch glauben, daß es geistige Waffen gäbe, die stärker waren als der politische Zwist und der politische Vernichtungskrieg, der sich bereits andeutete.

Ich sagte eingangs, daß Bertha Ramsauer alle ihre Entscheidungen in ihrer Essenz durchgehalten hat; also auch die Entscheidung zur Neutralität bis in die Nazizeit. Aber wie war das möglich? Darauf komme ich später noch zurück. Zunächst ging es um die eigentliche und wesentliche Entscheidung, die sich aus ihrem Selbstverständnis ergab. Es war die Frage des Jahres 1933: Aussteigen, mein Lebenswerk aufgeben oder einen Standort finden, der, ohne daß ich mich selber aufgeben, es mir erlaubt, in dieser Schicksalsstunde Deutschlands mit dabei zu sein und mitzuwirken: so oder so; denn so wurde es ja von allen empfunden, den Gegnern des Nationalsozialismus, den Miterregten oder den Voranstürmenden. Es ist nun, wenn man die Äußerungen Bertha Ramsauers nebeneinanderstellt, das besonders Bewegende, daß sie sich hinter keinem einzigen Rücken versteckt, sondern wirklich diesen Entschluß in einer ein Jahr währenden Zurückgezogenheit so lange mit sich herumträgt, bis sie weiß: Mein Platz ist hier. Ich erinnere an einen Brief, den Pestalozzi geschrieben hat, als er das Waisenhaus in Stans, in dem er einmal so glücklich gewesen war, aufgeben mußte, weil es in ein Lazarett verwandelt wurde. Darin steht der Satz: Ich konnte nicht leben ohne mein Werk. Man könnte so einen Satz vielleicht als sehr selbstbezogen ansehen. Aber das, was Pestalozzi hier als sein Werk bezeichnet, war ja zur gleichen Zeit – im Sinne von response to challenge die Antwort, die die Jugend nötig hatte. Es gibt im Stanser Brief noch eine Stelle, die ich gerne im Zusammenhang mit Bertha anführe. Da sagt Pestalozzi in der Einleitung: Ohne Glauben an das Äußere der politischen Form – damals in bezug auf die Französische Revolution – „die sich die Menschen als solche würden geben können, hielt ich doch einige durch sie an die Tagesordnung gebrachte Begriffe für nützlich, hie (sic!) und da einiges zu meinen Zwecken Dienliche an sie anzuknüpfen“. Und in diesem Sinne sagte sich dann Bertha Ramsauer: Das, was ich mir vorgenommen habe, gilt, einerlei, ob da oben Ebert, Hindenburg oder jetzt Hitler das Kommando haben.

Gerade zu Beginn des Nationalsozialismus wurde ja das Ideal der Volksgemeinschaft verkündet. Es durfte keiner mehr abseits stehen, jeder war es wert, daß man sich um ihn kümmerte. Das, was die Basis ihrer Volkshochschularbeit gewesen war, keine Unterschiede zwischen Bevorrechtigten und Benachteiligten zu machen, das wurde jetzt großgeschrieben. Und es wurde vieles von dem großgeschrieben, riesengroß geschrieben, wofür Bertha in den folgenden Jahren das einstige Volkshochschulheim Edeweicht in die Reichsbräute-, später Reichsmütter-schule Husbäke umwandelte und umwandeln ließ. Sie brauchte nicht umzudenken, daß Mütterdienst und Mütterchularbeit eine notwendige Aufgabe „an der Basis“ darstellen, wie wir heute sagen würden. Das brauchte ihr keiner beizubringen. So hat sie sich, nicht von heute auf morgen, sondern nach dem Jahr redlicher Selbstprüfung, unter Abwägung der Umstände, die Reichsfrauenführung in Berlin als Oberinstanz ausgesucht, unter die sie sich mit ihrem Heim eingegliedert hat; und zwar in völliger Unsicherheit, ob das ein Bündnis für immer sein könnte. Sie wußte, auf welches Risiko sie sich einließ.

Aber man müßte Bertha Ramsauer nicht kennen, um anzunehmen, daß sie ihre Gegner für Verbündete halten konnte. Daß Menschen zu ihren Gegnern wurden, hat sie ja schon in den Jahren 1933 und 1934 in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft erlebt, als das angebliche rote Volkshochschulheim oder das rötliche, von den frisch Überzeugten, frisch Bekehrten, aber genauso auch von den die Konjunktur ausnutzenden Mitläufern als der Zeit nicht mehr entsprechend angeschwärzt wurde. Sie hat es erlebt, als ein so handfester Mann, der praktische

Ziele im Auge hatte, wie der damalige Gauleiter von Weser-Ems, Carl Röver (sic!) das Heim als ein wunderbares Objekt betrachtete, das er für seine Nazizwecke gebrauchen konnte. Von Anfang an also mußte Bertha ein geschicktes Spiel spielen und mit denen rechnen, die ihr das Mittel für ihre Arbeit nur zu gern aus der Hand geschlagen hätten.

Sie hätte nun die Wahl gehabt, sich ins Privatleben zurückzuziehen, also bei ihrer Schwester Lina, der Ärztin, Unterstützung in Praxis und Haushaltsführung zu üben. Das war ja ohne weltanschauliche Bekenntnisse fern vom Licht der Öffentlichkeit durchaus möglich. Diese Möglichkeit hat sie für sich selbst überhaupt nie ernsthaft in Erwägung gezogen. Ihre Entscheidung konnte nicht heißen: Du ziehst dich zurück; sie mußte heißen, ihrer erzieherischen Berufung treu zu bleiben und eine Erziehungsstätte zu verteidigen, die ihren von ihr geprägten Wert in sich selbst behält, was auch geschieht. „Mein pädagogisches Gewissen ließ es nicht zu. Ich mußte mich weiterhin der Frauen und Mädchen unseres Volkes annehmen.“ Freilich: Nur die politisch nüchtern Urteilsfähigen und die unabhängigen Charaktere haben vorausgewußt, auf was für persönliche Verwicklungen, abgründige Bosheit und kriegerische Katastrophen der Nationalsozialismus hinsteuerte. Der Durchschnitt hat lange geglaubt, daß sich dieser Feuerbrand nicht über die ganze Welt verbreiten würde. Viele haben sich einreden lassen, jener gute Wille, Deutschland als Volk in allen seinen Gliedern wieder stark zu machen, könne bald Schritt für Schritt Boden gewinnen. Daß das nicht funktionierte, daß es statt dessen auf eine wirkliche Absage an die Finsternis dessen hätte hinauslaufen müssen, was die eigentlich eingeweihten Vorantreiber der sogenannten nationalen Revolution im Schilde führten, das haben die meisten – wenn überhaupt – erst mit Kriegsausbruch begriffen, als die Deutschen sich berechtigt glaubten, ganz Europa in Brand zu setzen und Millionen von Unschuldigen und am Nazismus unbeteiligte Völker ins Elend zu werfen.

Das für mich Überraschende im Andenken an das zu Ende gelebte Leben von Bertha ist, daß in der ersten Zusammenkunft nach ihrem Tode, etwa ein Jahr nach ihrem letzten Geburtstag, von diesem nationalsozialistischen Problem fast mit keinem Wort die Rede war. Dies ist im ersten Gedenkheft nachzulesen. Anders war das 1967, als ich das erste Mal über Bertha gesprochen habe und wir uns nachher in einem Freundeskreis zusammengefunden haben und eine sehr heftige Debatte über das Für und Wider möglicher Mitmachtaktiken und der Eingliederung in die NS-Zeit uns beschäftigt hat. Aber selbst zwischen 1967 und 1984 gibt es ganze Jahre und Zeiträume, in denen man in aller Friedlichkeit Bertha als die große Volkserzieherin des Oldenburger Landes rühmen konnte, ohne daß dieses heikle NS-Thema angesprochen wurde: Darf man mitmachen und sich trotzdem verstecken? Darf man so mit seiner Meinung hinterm Berg halten, daß man durchkommt? Diese Fragen, die uns heute wieder von der Generation, die die NS-Zeit nicht miterlebt hat – ich möchte beinahe sagen: entgegengeschrieben werden, schienen eine Zeitlang hinter anderen Tagesaktualitäten in der Versenkung verschwunden zu sein.

Aber ich bin mit der Aufzählung von Berthas Entscheidungen noch nicht am Ende. Gegen Kriegsende brachte sie die 1934 getroffene Entscheidung, in Husbäke die Leitung eines großen Gemeinwesens (sic!) in der Hand zu behalten, in eine unerwartete, einzigartige Erprobung. Dies wiederum als Herausforderung und Entscheidung. Sie war damals im April 1945 als einziger Mensch nicht nur Führerin der ihr anvertrauten restlichen Schülerinnen und ihrer Mitarbeiterinnen; sie hatte jetzt für über 300 dorthin verbrachte kranke Menschen aus Wilhelmshaven, aus Hahn, aus dem Ruhrgebiet – dabei eine Wöchnerinnen-Station – und für eine Gruppe für den „Endkampf“ mit Handgranaten und anderen Waffen ausgerüsteten Hitlerjungen auf ihrem Anwesen die Verantwortung. Und als sich bei herannahender Front die Gefahr auftürmte, daß Husbäke zum vorletzten Kriegsschauplatz werden würde, da hat auch wieder Bertha Ramsauer – ich muß betonen – für sich allein, ohne ihre Mitarbeiter mit der Schwere der Entscheidung zu belasten, den Entschluß gefaßt, zu versuchen, sowohl zu den Kanadiern wie zu den deutschen Truppen und ihren Kommandanturen eine Verbindung herzustellen. Und weil das Geheimnis ihrer Freiheit ihr Mut war, hat sie es tatsächlich zuwege gebracht, unter dem Risiko ihres eigenen menschlichen Lebens, eine Beschießungsruhe von den Kanadiern (sic!) zu erbitten, bis sie den Weg nach Oldenburg zu den deutschen Kommandostellen angetreten und beendet hatte. Sie hat auf diese Weise bewirkt, daß nicht das ganze Gelände in das Chaos

der letzten Zerstörung gerissen wurde. Auch das ist eine solche Entscheidung, die eine Antwort aus eigener Vollmacht darstellt.

Was sich ab Frühjahr 1945 dann angeschlossen hat, war für sie eine bittere Erkenntnis. Sie war ja nicht nur während des Dritten Reiches in ihrer moralischen Substanz von diesem und jenem, der nicht so wie sie sich auf Mitarbeit eingelassen hatte, mißverstanden, ja sogar angeklagt worden, sondern sie, die sie mit solcher Leidenschaft auf „die Zeit danach“ gehofft, ja dafür gelebt hatte, mußte nach Kriegsende völlig zurücktreten. Sie hatte keine Möglichkeit, jetzt unter neuen Vorzeichen und um so dringlicher gefordert mit Hand anzulegen, daß dieses zerstörte, enttäuschte, betrogene und vor aller Welt schwer mit Schuld beladene Deutschland wieder einigermaßen in Ordnung kam. Sie hatte zwar, wie sie wußte, jetzt wieder ihre allerbesten Bundesgenossen zur Seite, insbesondere ihren Freund Theodor Tantzen, der 1933 sofort hatte abtreten müssen und jetzt als Ministerpräsident wieder eingesetzt war. Aber auch seine Vollmachten reichten nicht aus, um ihr nach dem Arbeitsverbot der Besatzungsmacht und vor ihrer Entnazifizierung eine öffentliche Tätigkeit zu erlauben, so sehr ihre Freunde und Anhänger davon überzeugt waren, daß die Stunde Null die lang erwartete große Stunde für Bertha Ramsauer sein mußte.

Der Zurückblickende, der heute weiß, was sie und ihre Umgebung 1945 nicht wissen konnten, auf welch geringe Spanne ihre und der beiden getreuen Freunde Eugen Dugend und Theodor Tantzen irdisches Wirken noch zugemessen war, rührt es bewegend an, mit welcher Intensität und Hoffnungskraft mitten in den widrigen Verhältnissen neue Pläne gefaßt und Verbindungen angeknüpft wurden.

Berthas politisch erzwungene Einkehr bei sich selbst verlangte eine Rechenschaftsablegung für die Siegermächte; und zugleich konnte sie in diesen Monaten des Wartens ihrem Bedürfnis Genüge tun, sich mit ihren „Ehemaligen“, den ungezählten Getreuen in ganz Deutschland, endlich in aller Offenheit auszusprechen und bei jedem einzelnen der positiv oder negativ Betroffenen in mütterlichem Verständnis die Gewissensprüfung anregen. Insofern sind die Nachkriegsrundbriefe einmalige frühe Dokumente der später sogenannten „Aufarbeitung“ der NS-Zeit.

Von dieser Selbsteinkehr nahm sie sich selbst nicht aus. So sicher für sie – vor die Entscheidung gestellt – die Antwort blieb: „Ich würde es wieder tun.“ Der beinahe täglichen Herausforderung war nicht auszuweichen: „Je brutaler und grausamer der Männerstaat, je verwirrt und verirrt die Bräute und Frauen, desto notwendiger meine Hilfe.“ Dies war der einmalige große Entschluß, mitzumachen, ohne dazuzugehören. Sich zu tarnen, ja bei der Reichsfrauenführung geradezu als Mustereinrichtung zu gelten und täglich die Hakenkreuzfahne zu hissen, das war eine ständige Prozedur der Selbstüberwindung. Es gab Grenzen für die klug geübte Qual ihrer Zurückhaltung, wie das klare Bekenntnis zu ihrer christlichen Überzeugung und die eindeutige Abwehr des ihr zugemuteten Kirchenaustritts. Die in der gemeinsamen täglichen Arbeit mit ihr Verbundenen brauchte sie wiesowo nicht zu täuschen. Ihre tiefe Angefochtenheit im Innersten konnte sie aber mit ihrer Umgebung nicht teilen. Ihre innere Einsamkeit war um so größer, als sich ihre bittersten Probleme nicht zum Meinungsaustausch und zum Aussprechen vor Jüngeren eigneten. Sie wollte und durfte sie nicht belasten.

Wir haben Bertha jetzt nur noch auf ihrem letzten Lebensabschnitt zu begleiten, dem viele Monate dauernden Krankenlager. Von Beginn an war ihr klar, daß dies ihr Weg zum Tode war, unbekannt war nur die Nähe oder Ferne des letzten Tages. War dies nun ein letztes Mal die Begegnung mit challenge and response in ihrem Leben? Was sie, die Tatbereite und zum offenen Auswirken ihrer erzieherischen Führungskräfte endlich Befreite, der endgültige Verzicht auf neues Wirken gekostet hat, darüber hat sie auch mit den ihr Nächsten kaum gesprochen. Sie konnten es nur ahnen. Die alles Bisherige plötzlich durchkreuzende neue Herausforderung der Krankheit zum Tode hat sie auf ihre eigene Art beantwortet: In aller Bescheidenheit und Bereitschaft hat sie versucht, mit Herzen und Gedanken die „künftige Welt“ zu suchen, sich an Terstegens Vers haltend: „Oh Ewigkeit, Du Schöne, mein Herz an Dich gewöhne, mein Heim ist nicht in dieser Zeit.“ Solange ihre Kräfte noch reichten, hat sie ihren vielen Ehemaligen Liebe, Teilnahme, Zuspruch zugewandt und ihnen einen unvergeßlichen Abschiedsbrief geschrieben. Gerade weil wir das tapfere Annehmen der jeweiligen Herausforderung in Berthas Leben und

ihre mutigen, eindeutigen Entscheidungen so bewundern, werden wir um Verständnis für ihren ohne jeden eigenen Geltungsanspruch in Selbstdisziplin durchgehaltenen Balanceakt in der NS-Zeit. Bei meiner hohen Verehrung für Bertha Ramsauer und das, was sie sich als Mensch mit erzieherischer Passion im Durchgang durch die Abgründe der NS-Zeit zugemutet hat, verlasse ich mich mit aller Zuversicht auf die Wahrheit des Wortes: „Der Mensch siehet, was vor Augen ist, Gott aber siehet das Herz an.“

Quelle: Volkshochschulheim Edewecht, Mitteilungsblatt, Neue Folge Nr. 1/85

Besprechungen

Klaus Ahlheim/Bardo Heger/Thomas Kuchinke

Argumente gegen den Haß

Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus

Band 1: Bausteine für Lehrende in der politischen Bildung

Band 2: Textsammlung

(Bundeszentrale für politische Bildung/Hessische Landeszentrale für politische Bildung)
Bonn 1993, 203 Seiten

Helfen Argumente gegen den Haß? Stärker als in der Einleitung zum Gesamtwerk wird aus den Texten des zweiten Bandes, die PraktikerInnen in handlicher Form Hintergrundreflexion und -wissen ermöglichen sollen, deutlich, was gemeint sein und bewirkt werden könnte. In einer breiten Palette von Originaltexten zu den Themenkreisen „Vorurteil und Fremdenfeindlichkeit“, „Republikaner und Rechtsextremismus“, „Fakten gegen Vorurteile – Realität und Probleme der Migration“ werden Überlegungen und Untersuchungen zusammengestellt, die auch versierten PraktikerInnen der politischen Bildung in dieser Differenzierung und mit solcher sozialpsychologischen Fundierung noch nicht vertraut sein werden. Der eigene Textbeitrag des Mitherausgebers Klaus Ahlheim „Wider den sozialpädagogischen Gestus – Rechtsextremismus als Herausforderung an die Pädagogik“ fundiert die Zielsetzung des Unternehmens genauer: Hier wendet sich Ahlheim gegen eine akzeptierende sozialpädagogische Arbeit mit jugendlichen Randgruppen, wie sie etwa modellhaft durch die Fachhochschule für Sozialwesen in Bremen durchgeführt worden ist. Der derzeitige Trend zu einem Charaktertyp, der durch eine gewisse Strukturlosigkeit gekennzeichnet sei, sei nicht durch eine klientenorientierte Beliebigkeit des pädagogischen Angebots aufzuhalten, wobei politische Zielsetzungen zudem zurückgestellt würden. Der Kampf gegen den Rechtsextremismus müsse sich durchaus auch an die Mehrheit wenden, auch an die Gewinner der Modernisierungsprozesse, die nach empirischen Untersuchungen auch dafür anfällig seien. In diesem Zusammenhang könnten aufklärende pädagogische Angebote bei aller Skepsis gegenüber ihrer Gesamtwirkung,

insbesondere im Hinblick auf den organisierten Rechtsextremismus, doch ein wenig zur Veränderung des kulturellen und gesellschaftlichen Klimas beitragen.

Wie kann diese „pessimistische Utopie“ (Adorno) in eine Praxis der politischen Bildung umgesetzt werden? Damit beschäftigt sich der erste Band. Die oben genannten drei Themenkreise werden hier mit Hilfe von neun Bausteinen (Unterrichtseinheiten) didaktisch aufbereitet, wobei der Akzent auf der Bearbeitung der Vorurteilsproblematik liegt. Die einzelnen Bausteine umfassen je einen halben Seminartag, so daß sie innerhalb einer Bildungsurlaubswoche insgesamt genutzt werden könnten. Jeder Baustein (etwa „Vorurteil, Autorität und Gehorsam“, „Rechtsaußen: Zum Beispiel die Republikaner“, „Zuflucht Deutschland“) enthält ausführliche Beschreibungen zur Zielsetzung, Vorschläge für Vorbereitung und Seminarablauf sowie Materialien, die unmittelbar für den Unterricht kopiert bzw. teilweise oder variiert eingesetzt werden können. Selbstverständlich müßten bei größerem zeitlichen Abstand zum Erscheinungsjahr Materialien für die zeittypischen Themen (hier etwa Mölln, Hoyerswerda, Ausländerzahlen, Wähler der Republikaner) entsprechend aktualisiert werden. Der Bausteinband zeigt, wie dies didaktisch und methodisch geschehen könnte, wie man ihm überhaupt anmerkt, daß er aus Erfahrungen mit Modellseminaren hervorgegangen ist. Anleitungen und Material sind sehr übersichtlich und graphisch äußerst ansprechend aufbereitet. Kleine Merkkästen fassen Gliederung, Gruppengröße, einzusetzende Materialien, unerläßliche Arbeitsmittel in Kurzform zusammen.

Politische Bildung erscheint nicht nur durch die immer wieder zitierten gesellschaftlichen Entwicklungen gefährdet, sondern auch durch so einfache Sachverhalte wie den, daß schlecht bezahlten TeamerInnen immer neue umfangreiche Vorbereitung abverlangt wird, die bei Kursausfall meist nicht einmal vergütet wird. Hier liegt ein Material zu einem der wichtigsten politischen Themen vor, das Lehrenden methodisch vorbildlich bei ihrer Vorbereitung hilft, das eine große Fülle unterschiedlicher Materialien und Materialtypen zum Thema übersichtlich aufbereitet, das Lehrenden und Ler-

nenden nicht mit moralisierender Belehrung daherkommt und doch inhaltlich deutliche Grenzen für eine falsche pädagogische Akzeptanz setzt. Wirkung und Erfolg in der Praxis ist diesen Bänden dringend zu wünschen!

Erhard Schlutz

Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.)

Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur

Band 11

(Forschungsinstitut für Arbeiterbildung) Recklinghausen 1993, 284 Seiten, DM 12.00

Der Titel des Bandes verrät nicht, was seine Lektüre spannend macht: die vielfältigen Einblicke in das Innenleben gewerkschaftlicher Bildungs- und Kulturarbeit. Die Reihe der pointierten, aufschlußreichen Beiträge beginnt mit kritischen Überlegungen über das „schwierige Verhältnis zwischen Wissenschaft und sozialer Praxis“, das Schwanken zwischen Mißtrauen und Gläubigkeit im Kontext eines historisch verankerten Lagerdenkens, zwischen Rezepthoffnung und Risikozuwachs angesichts der in den letzten Jahrzehnten entstandenen Lage und der künftigen Aufgabe, „die gemeinsame Konstruktion von Optionen, der Vorformulierung von Kontingenzen, also den Möglichkeiten, zwischen denen gewählt werden kann“, zu finden (Epskamp/Hoffmann, S. 25). Auch aus der folgenden Sicht der Hans-Böckler-Stiftung muß festgestellt werden, daß die „Forschungsförderung schlechterdings nicht mehr von *dem* Arbeitnehmerinteresse ausgehen kann“ (Hoffmann/Kluge, S. 41). So ist ein „Balanceakt zwischen sehr unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen“ (S. 45) notwendig. Dementsprechend formuliert der Redakteur des Bandes, Franz Josef Jelic: „Die Andersartigkeit des wissenschaftlichen Wissens wird hervorgehoben, bedingt durch ihre handlungsentlasteten Produktions- und durch ihre analytischen Verfahrensweisen. Angeboten wird nunmehr ein Möglichkeitssinn, mit dem in der sozialen Praxis neben der strategischen Handlungskompetenz aufgrund von instrumentellem Wissen auch reflexives Wissen zur Erarbeitung neuer Gestaltungsoptionen von sozialer Wirklichkeit verfügbar werden soll“ (S. 74 f.).

Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ergeben sich damit beträchtliche Probleme. Schon in der noch allgemeinen Darstellung

von Wilke Thomssen wird deutlich, wie sehr das hermeneutische Potential überfordert wird. „Immer wieder wird beklagt, daß es keine eindeutige Bestimmung von Bildung, von Lernen, von menschlichen Fähigkeiten und dergleichen gibt. ... Selbst das einzelne Individuum vermag nicht zweifelsfrei darüber zu entscheiden, ob es seiner selbst in dem Sinne gewiß sein kann, daß es zu jedem Augenblick weiß, was es lernt, was es erfährt, was an Verarbeitungsprozessen sich in seinem Inneren vollzieht“ (S. 102). So wird auch Jürgen Wittpoths Empfehlung begrifflich: „Abschiednehmen von der Transferformel, die auf elegante Weise Probleme überspielt, die wir als solche benennen und bearbeiten müssen“ (S. 116). In die daraus folgenden sowohl bildungspolitischen als auch didaktischen Dilemmata führt dann der plastische Erfahrungsbericht von Kurt Johannson ein, in dem sich die Diskussion um den Stellenwert von Seminarkonzepten widerspiegelt. Die Erwartungen, die an sie gerichtet werden, erscheinen zuerst einmal widersprüchlich. Immer öfter wird die Sinnfrage gestellt (S. 120) und die seit langem gebrauchte Formel von der „Zweckbildung“ erweist sich nun als höchst vieldeutig (S. 121). Ähnlich ist es mit der wiederholten Forderung nach der „Vermittlung von Handlungswissen“ (S 125). So wird deutlich, wo die „Schwierigkeit neuer Konzepte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit liegt. Sie müssen die Wahrnehmung für die Vielfalt der gesellschaftlichen Entwicklungen schärfen, ohne die Interessenlage der abhängig Beschäftigten aus dem Auge zu verlieren“ (S. 128), und dabei gleichzeitig einsichtig zu machen versuchen, daß „der Praxisbezug aber gleichzeitig etwas Zerbrechliches ist, denn sobald unbekannte oder unvorhergesehene Probleme auftreten und das vermittelte Wissen nicht umsetzbar ist, sind Irritationen und Ratlosigkeit nicht auszuschließen“ (S. 129).

So liegt es nahe, auf Oskar Negts Forderung nach den von ihm formulierten Schlüsselqualifikationen zurückzugreifen und sie zu einem Ansatz der „Selbstaufklärung“ auszuweiten (S. 133). Es mag so eine neue Einsicht in die Relation von oft vordergründigen Zwecken und tieferem Sinn entstehen können. Allerdings scheut sich Johannson nicht, dabei auf eine Vergangenheitsbelastung hinzuweisen und Paul Röhrig zu zitieren: „Die Arbeiterbildung hat in der Regel mehr auf die Änderung der

Verhältnisse als auf die der Menschen gesetzt. Inzwischen spricht vieles dafür, daß nur ein Umdenken der Menschen die Verhältnisse, die offenbar einer Katastrophe zutreiben, noch auf einen vernünftigen Weg bringen kann“ (S. 135). Vor diesem Hintergrund verdient dann auch Aufmerksamkeit, was Michael Schuler und Manfred Schlösser über die neuen Unternehmensphilosophien schreiben: „Die schlanke Produktion wird sich daran messen lassen müssen, ob es ihr gelingt, nicht nur das Produkt, sondern auch die soziale und ökologische Qualität der Arbeit nennenswert zu verbessern“ (S. 168). Was damit bedacht sein will, wird deutlich, wenn man liest, was Elisabeth Wagner über „Kulturelles Engagement von Gewerkschaften und Unternehmen“ zusammengetragen hat. Sie kommt u.a. zu dem Ergebnis: „Nach außen vermittelt sich der Eindruck von Offenheit und Unbefangenheit, ja sogar scheinbarer Funktionslosigkeit für die Anbieter selbst. Dabei findet die propagierte Offenheit ihren Sinn in der Geschlossenheit der marktwirtschaftlichen Vorgabe, daß jede Maßnahme selbstverständlich der Produktivität zu dienen hat“ (S. 227). Nicht minder anregend ist die Vergleichsstudie, die Renate Gehrke „Zum Umgang zwischen Gewerkschafterinnen und Kulturschaffenden“ referiert. Zwar erscheinen die neun Handlungs- und Einstellungsvarianten nach der Alltagserfahrung plausibel, doch stärkt es das Probleminteresse, wenn sie empirisch gestützt erscheint. Viele der Mißverständnisse, von denen zu hören ist, ergeben sich im Grunde aus dem Unterschied zwischen dem „Handeln (müssen) in der Wirklichkeit“ und dem „Handeln (können) im Als-Ob“ (S. 197). Um so erster ist die Mahnung der Autorin in ihrer Zusammenfassung zu nehmen: „Kunst darf nicht benutzt werden, wenn sie von Nutzen sein soll. Kreatives Denken, kreatives Handeln erfordert einen Spielraum, der von Funktionalisierung frei ist. Nur dann, so widersprüchlich das klingt, lassen sich aus kultureller Betätigung Erkenntnisse, Orientierungsmöglichkeiten und Gestaltungsvorschläge für gewerkschaftliches Handeln gewinnen“ (S. 207).

Der Band enthält außerdem neben den Informationen aus der Institutsarbeit und historischen Aufarbeitungen (Bernd Faulenbach über das Zusammenwirken von Hochschulen und Arbeiterbewegung in der Entwicklung arbei-

terbildender Akademien, S. 77–96) Äußerungen zu aktuellen Themen wie Rassismus (Hermann Korte, S. 169–182), Frauenpolitik (Karin Derichs-Kunstmann, S. 183–194) und Bildungsurlaub (Norbert Reichling, S. 233–240). Erwähnung verdient hier auch einmal eine Buchbesprechung, nämlich die über Jörg Wollenbergs Buch „Erfahrung und konkrete Utopie“ von Bernd Faulenbach (S. 267). Sicherlich ist die Akzentuierung treffend wiedergegeben. Aber soll die „Epochenwende 1989/90“, wie der Rezensent formuliert, wirklich nichts anderes als die Kapitulation vor der Marktgesellschaft zur Folge haben? Darf man nicht einmal fragen, was das „Scheitern dieses Sozialismus“ eigentlich mit Sozialismus zu tun gehabt hat? Hätte hier nicht eine neue Diskussion zu beginnen? Allerdings müßte dann ernstgenommen werden, was ich hier von Paul Röhrig zitiert habe. Hans Tietgens

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) Lernen für Demokratie

Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel

4 Bände

(Friedrich-Ebert-Stiftung) Bonn 1993, ges. 925 Seiten, DM 260.00

Unter Leitung von Thomas Meyer hat die Friedrich-Ebert-Stiftung zusammen mit dem SINUS-Institut, dem POLIS-Institut und dem Marktforschungsinstitut Ültzhöffer 1991/92 insgesamt 6 empirische Untersuchungen in den alten und neuen Bundesländern durchgeführt. Zusammenfassungen sind u.a. im „Jahrbuch 1993“ der Akademie der politischen Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung abgedruckt.

Projektbericht Band 1: Analysen, Aufgaben und Wege (75 Seiten)

Dieser Band enthält einen Überblick über das Projekt und den Versuch, Politikvermittlung, politische Bildung und Politikberatung abzugrenzen und zu definieren. Die Befragungsergebnisse haben ein – im Vergleich zur tatsächlichen Beteiligung – hohes (verbales) Interesse der Bevölkerung an politischer Bildung ergeben. Das Bedeutungsumfeld von politischer Bildung enthält bei 36% positive, bei 39% gefühlsmäßig neutrale und bei 25% negative Assoziationen. Es wird der „Lebenswelt/Milieu-Ansatz“ des SINUS-Instituts als Analyserahmen vorgestellt. Unterschieden

werden folgende Milieus:

- West konservatives gehobenes Milieu (8%)
- Ost bürgerlich-humanistisches Milieu (10%)
- West aufstiegsorientiertes Milieu (24%)
- Ost rationalistisch-technokratisches Milieu (6%)
- West technokratisch-liberales Milieu (9%)
- Ost status- und karriereorientiertes Milieu (9%)
- West kleinbürgerliches Milieu (22%)
- Ost kleinbürgerlich-materialistisches Milieu (23%)
- West traditionelles Arbeitermilieu (5%)
- Ost traditionsverwurzeltes Arbeiter- und Bauermilieu (26%)
- West traditionsloses Arbeitermilieu (12%)
- Ost traditionsloses Arbeitermilieu (8%)
- West neues Arbeitnehmermilieu (5%)
- Ost hedonistisches Arbeitermilieu (7%)
- West hedonistisches Milieu (13%)
- Ost subkulturelles Milieu (5%)
- West alternatives Milieu (2%)
- Ost linksintellektuell-alternatives Milieu (6%)

Untersucht werden a) die Lebensstile und Freizeitpräferenzen dieser Milieus, b) Einstellungen zur politischen Bildung und c) Bewertungen von Seminaren der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bei der Seminarbewertung werden drei Syndrome unterschieden: 1. sach- und lernzielorientierte Faktoren (28,5%), 2. Umfeld, Atmosphäre, Unterhaltung (28,5%), 3. human relations (34,8%). Überdurchschnittlich an politischer Bildung interessiert sind die technokratisch-liberalen, alternativen und „neuen“ Milieus. Die Friedrich-Ebert-Stiftung zieht die Konsequenz aus diesen Milieustudien: „Wir wollen uns künftig bei den Zielgruppen engagieren, bei denen individuelle politische Qualifikationen und politisches Engagement zusammenkommen“ (S. 48).

Vor allem soll der Ästhetik der Bildungsangebote größere Aufmerksamkeit beigemessen werden. „Stil und Ästhetik von Lernorten gehören, wie empirische Untersuchungen gezeigt haben, zu den entscheidenden Kriterien für die Zuwendung oder Abwendung von Zielgruppen“ (S. 58).

Projektbericht Band 2: Zielgruppenhandbuch (125 Seiten)

In diesem Band werden aus den Milieus Ziel-

gruppen der Erwachsenenbildung abgeleitet, wobei allerdings der qualitative Unterschied zwischen (soziologischen) Milieus und (pädagogischen) Zielgruppen nicht thematisiert wird und auch die umfangreiche Zielgruppendiffektion in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung unberücksichtigt bleibt.

Es heißt: „Die Kategorien, in denen die Zielgruppen beschrieben werden, sind bewußt heterogen. Einige von ihnen werden in Begriffen sozialer Milieus beschrieben, andere nach ihren sozialen und politischen Funktionen, weitere nach Berufen und Tätigkeiten. Darüber hinaus finden sich Zielgruppen, die nach Alters- oder Geschlechtsmerkmalen definiert sind ...“ (S. 4.).

Methodisch wurden die Befragten u.a. aufgefordert, in sog. „Extended Creativity Groups“ Collagen zur politischen Bildung anzufertigen. Es werden 26 Zielgruppen skizziert, u.a.:

I soziale Milieus

A. moderner Mainstream

1. neues Arbeitnehmermilieu

B. modernes gehobenes Segment

2. aktive „neue Alte“

3. technokratisch-liberales Milieu

4. Führungskräfte ...

5. Journalisten ...

C. traditionelles Segment

6. traditionelles Arbeitermilieu

7. sicherheits- und gemeinschaftsorientierte Ältere ...

Verstärkt angesprochen werden sollen vor allem MultiplikatorInnen, z.B. mittleres Management, Führungskräfte, Lehrer, Journalisten, Bürgerinitiativen.

Die Zielgruppenprofile enthalten Postulate, deren Begründung offen bleibt, z.B. im Zusammenhang mit Rechtsextremismus: „In thematisch orientierten ‚offenen‘ Seminaren und Zielgruppenangeboten ist von folgenden Leitideen auszugehen: Grundvertrauen in Politik erzeugen bzw. verlorengegangenes Vertrauen wiederherstellen ...“ (S. 115).

Projektbericht Band 3: Empirische Untersuchungen, Materialien (428 Seiten)

Hier wird eine Fülle statistischer Daten aus den westdeutschen Erhebungen dargestellt. Allein aus den Seminaren der Friedrich-Ebert-Stiftung wurden 4.784 Fragebögen ausgewertet. Großen Raum nimmt die Erforschung von „Geschmackspräferenzen“ insbesondere über „Wohnwelten“ ein. Das SINUS-Institut hat 18

Wohnstile unterschieden und seit 1983 Veränderungen und Milieunterschiede des Wohngeschmacks in Ost und West untersucht. Für die Bildungsarbeit sind vor allem die Milieudifferenzen der Erwartungen an Seminare mit politischer Thematik von Interesse (S. 112 ff.). Hier lohnt sich eine intensive Interpretation des Datenmaterials. Gefragt wurde auch nach institutionellen Präferenzen, z.B. nach der Akzeptanz der Bildungsangebote von Kirchen, Berufsverbänden, Volkshochschulen. Da aber hierzu nur TeilnehmerInnen der Friedrich-Ebert-Stiftung befragt wurden, rangiert diese Einrichtung verständlicherweise an der Spitze (S. 116).

Interessant sind die zielgruppenspezifischen Deutungen der politischen Bildung (S. 150 ff.). Eher schlicht sind dagegen einige Konsequenzen, z.B. das „ideale Kommunikations-Ei“ als neue „Kommunikationsstrategie“ (S. 159). Auch die Empfehlungen zur Teilnehmerpartizipation zeichnen sich durch eine Vernachlässigung des erwachsenenpädagogischen Diskussionsstandes aus. Empfohlen wird „ein Veranstaltungsort, von dem die Teilnehmer Besitz ergreifen können“ (S. 164).

Die „Vorschläge zur künftigen Seminargestaltung“ von „Befragten ohne Wiederteilnahmebereitschaft“ werden in drei Gruppen zusammengefaßt:

1. längere Pausen, mehr/bessere Freizeitangebote
2. kommunikationsoffenerere Lernformen
3. lebendigere, anschaulichere Vermittlung (S. 127).

Einige nützliche Anregungen enthält eine Zusatzstudie „zu den Bereichen Empfang, Lernen, Wohnen und Essen, Freizeit“ (S. 397 ff.). Die ästhetische Gestaltung der Bildungsstätten soll die „bisher weitgehend praktizierte Lernumweltvereisung“ abbauen. Insbesondere soll auf „Stilkonsistenz“ Wert gelegt werden. „Deshalb dürfen Bierstube und Sporträume nicht unter ferner liefen untergebracht sein“ (S. 401).

Zuzustimmen ist dem Hinweis (der allerdings mit anderen Empfehlungen kollidiert), daß in einem „Tendenzbetrieb“ mit ökologischem Anspruch „die Gestaltung des Tagungszentrums nicht den Inhalten des Programms widerspricht“ (S. 404).

Insgesamt ist es nicht leicht, die „Perlen“ in dieser Datenfülle zu entdecken. Allein dieser Band wiegt 1275 Gramm.

Projektbericht Band 4: Empirische Untersuchungen, Materialien: neue Bundesländer (297 Seiten)

Für diese gesonderte Untersuchung ist der „Arbeitsbereich Neue Bundesländer“ der Stiftung zuständig. Befragt wurden 926 Seminar TeilnehmerInnen. Die Milieustruktur wurde aus einer früheren SINUS-Befragung von 9.500 Erwachsenen (ab 14 Jahren) ermittelt. Zu beachten ist: „Die Milieu-Definition ist in West- und Ostdeutschland nur teilweise vergleichbar. Zugleich ist zu konstatieren, daß sich in den neuen Ländern gesellschaftliche Wandlungsprozesse relativ rasch vollziehen und keine auf Dauer angelegte Milieu-Typologie zulassen“ (S. 7).

55% der Seminar TeilnehmerInnen rekrutieren sich aus dem bürgerlich-humanistischen und dem linksintellektuell-alternativen Milieu, die in der Bevölkerung nur 16% umfassen. Ostdeutsche betonen in der Seminarbewertung stärker als Westdeutsche sach- und lernzielorientierte Faktoren und weniger das Umfeld und den Unterhaltungswert.

Auch in dieser Studie wird die Alltagsästhetik (insbesondere die Wohnstilpräferenz) besonders eingehend untersucht, wobei jedoch die 18 *westlichen* Wohnstile zur Begutachtung vorgelegt werden (möglicherweise wurde dieser Untersuchungsteil von einer westdeutschen Möbelfirma gesponsert?).

Interessant sind auch hier die milieuspezifischen Seminar kritiken und -erwartungen. Die Faktorenanalyse hat folgende Prioritäten in den Seminarerwartungen Ostdeutscher ergeben: 1. Hilfen in der neuen Gesellschaft, 2. Abwechslung und Erholung, 3. Kommunikation, 4. aktive Freizeitgestaltung, 5. „neue Netze“ knüpfen, 6. human touch (m.E. ein unpassender Oberbegriff für die drei Items „Ich mag Seminare nicht, wo alles zu sehr nach grünem Tisch klingt“, „Politische Bildung, die von der Alltagspraxis abgehoben ist, mag ich nicht“, „Eine Seminarveranstaltung, bei der die menschliche Atmosphäre nicht stimmt, würde ich am liebsten wieder verlassen“, S. 156), 7. politische Identität.

Der Tabellenband erhält umfangreiche Kreuztabellen, in denen u.a. auch Geschlechts-, Alters- und Berufsunterschiede berücksichtigt werden.

Resümee

Diese Untersuchungen der Friedrich-Ebert-

Stiftung lassen sich hinsichtlich des Datenmaterials auf eine Ebene mit den großen empirischen Forschungen der deutschen Erwachsenenbildung – z.B. die „Göttinger Studie“ und das BUVEP-Projekt – stellen. Der Milieuansatz ist m.E. ergiebig und auch für die Zielgruppenarbeit anregend (vgl. auch das „aktuelle Buch“ von G. Schulze: „Die Erlebnisgesellschaft“ in: Report Nr. 33, S. 173 ff.). Eine vorsichtige erwachsenenpädagogische Interpretation der Erhebungen steht allerdings noch aus. Die gesamte Untersuchung erinnert stark an Marketing-Studien. Ohne große Veränderungen können diese Befragungen auch für Fußballbundesligamannschaften, Tourismusunternehmen oder Möbelproduzenten durchgeführt werden. So wird z.B. die Frage nach wichtigen politischen Themen ausgeklammert. Viele begriffliche Etikettierungen sind schwer nachzuvollziehen. Die Handlungsempfehlungen beziehen sich m.E. zu sehr auf den Komfort und den Unterhaltungswert der Bildungsangebote. Obwohl einige Experten der Erwachsenenbildung als Gesprächspartner genannt werden, fehlen Bezüge zur erwachsenenpädagogischen Literatur. Die klassische Frage nach einer Teilnehmerorientierung der Bildungsarbeit stellt sich erneut. Bei dieser Frage sollten die Marketing-Experten nicht überhört werden. Dennoch: Teilnehmerorientierung ist m.E. primär eine Frage des Bildungsinhalts und erst in zweiter Linie eine des „Designs“.

So liegt ein umfangreiches Rohmaterial über Mentalitäten, Lebensstile und Bildungserwartungen vor, das sich lohnt, aus bildungstheoretischer und bildungspraktischer Perspektive umsichtig interpretiert und reinterpretiert zu werden. H.S.

Renate Neubert/Hans-Christian Steinborn (Hrsg.)

Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern

Band 1: Stand und Perspektiven,

Band 2: Berichte und Analysen

(Bundesinstitut für Berufsbildung) Berlin 1993, ges. 424 Seiten, DM 38.00

Die beiden Publikationen, die inzwischen durch eine dritte zum Thema „Bedarf und Realisierung“ (Frühjahr 1994) ergänzt wurden, basieren auf der Arbeit des PQO-Programms, das 1990 vom BMBW initiiert wurde und seit 1992

unter der Regie des BIBB durchgeführt wird. Das „Programm zur Qualifizierung von Personal der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern“ (PQO) „dient vor allem der Anpassungsqualifizierung von betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern, von Prüferinnen und Prüfern, von Dozentinnen und Dozenten in der beruflichen Weiterbildung und Aus- und Weiterbildungsberaterinnen und -beratern. Diese Multiplikatoren sollen die Fachkräfte bei der Neuorientierung beraten und durch eine qualifizierte Weiterbildung zur qualitativen Verbesserung der wirtschaftlichen Produktion beitragen“ (S. 5).

Der Schwerpunkt des Programms liegt in der Qualifizierung des Personals der beruflichen Erstausbildung, wie in Band 1 „Stand und Perspektiven“ deutlich wird.

H. Pütz macht in seinem Vorwort ein grundsätzliches Dilemma ungewollt deutlich. Verweist er einerseits darauf, daß es Aufgabe der Träger sei, „auf die vorhandenen Qualifikationen der Ausbilderinnen und Ausbilder aufzubauen und sie zu nutzen“ (S. 11), führt er im folgenden Satz aus, daß es darum geht, „die in den alten Ländern vorhandenen Ergebnisse und Konzepte aus Modellversuchen und Forschungsprojekten den Ausbildern so nahe zu bringen, daß sie diese übertragen können bzw. daß sie daraus ausreichende Anregungen entnehmen, um eigene Konzepte ... entwickeln zu können“ (S. 11).

H.-Ch. Steinborn, der eine Übersicht über Stand und Perspektiven von PQO gibt, betont in seiner Einführung die positiven Erfahrungen der Kooperation mit Ost-Kollegen (wobei die Formulierung „ich habe bei meiner beruflichen Tätigkeit noch nie so viele dankbare Menschen erlebt wie bei der Arbeit in Ostdeutschland“ doch etwas irritierte) und kritisiert die westliche „Transfernavität“, die seiner Beobachtung nach noch dadurch verschlimmert wird, daß auch im Westen als bereits überholt geltende Lösungen und Gestaltungen „exportiert“ wurden. Er übt massive Kritik an der West-Dominanz bei den Zuwendungsempfängern, weil durch diese Praxis „mögliche wirtschaftliche Effekte in Ostdeutschland“ kaum erreicht würden (S. 15).

Die detaillierte Vorstellung der PQO-Strukturdaten (S. 14–26) zeigt, daß das vorrangig zur Unterstützung der klein- und mittelständischen Ausbildungsbetriebe gedachte Programm „noch nicht ein Programm für die mittelständigen

sche Wirtschaft“ (S. 18) ist, sondern vorwiegend von Großbetrieben und über- bzw. außerbetrieblichen Trägern genutzt wird. Daraus abgeleitet wird für zukünftige PQO-Schwerpunkte die Ausbildung eines „Problembewußtseins des betrieblichen Managements. Berufsausbildung und betriebliche Weiterbildung als Instrumente der Personalentwicklungsplanung wurden unterschätzt“ (S. 31). Weitere Schwerpunkte sollen „Bildungsmanagement“, „Durchführungskompetenz in Kernbereichen der Marktwirtschaft“ und „Beratungs- und Prüfungskompetenz“ sein. R. Neubert faßt in ihrem Artikel die „Erfahrungen der Träger bei der Planung und Durchführung von Maßnahmen im Programm PQO“ zusammen (S. 39–53) und gibt dabei einen detaillierten Überblick über die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Programmträger.

In der Frage nach der Akzeptanz der Angebote wird die Furcht vor Arbeitslosigkeit als kollektive Furcht, die nicht nur die unmittelbar Bedrohten erfaßt, deutlich. „Als Hauptgrund für eine geringe Akzeptanz ... wird die Unsicherheit der Arbeitsplätze genannt ... Selbst wenn eine Freistellung möglich ist, besteht eine gewisse Angst, durch Abwesenheit den Arbeitsplatz zu verlieren“ (S. 46). Übersetzt: Weiterbildung scheint nicht den Erhalt des Arbeitsplatzes zu sichern, sondern ihn zu gefährden.

Bei der Übersicht, nach welchen Kriterien die Fortbildungsbedarfe ermittelt werden, zeigt sich die Unsicherheit über das adäquate Vorgehen. Die Kriterien erscheinen vielfältig und eher willkürlich. Auch R. Neubert weist darauf hin, daß die Bedeutung der Weiterbildung eher von den MitarbeiterInnen als vom Leitungspersonal der Betriebe erkannt wird und daß es hier „offensichtlich eines größeren Verständnisses der Betriebsleitung bedarf“ (S. 47). Liepmann, Felfe und Resetka von der FU Berlin, die die wissenschaftliche Begleitung bei PQO übernommen haben, weisen bereits in der Einleitung darauf hin, daß die Weiterbildung der Ausbilder „auch in den alten Bundesländern eine dringend anstehende Aufgabe“ sei (S. 56). Der Beitrag, der interessante Überlegungen zu den prozeßbegleitenden Elementen Beratung – Integration – Evaluation und Dokumentation enthält, ist leider durch eine gewisse Sprachakrobatik geprägt, die dann auch relativ klare Sachverhalte ange-

maßen verkomplizieren kann. Die Autoren beklagen das Defizit „einer ausreichenden und einheitlichen theoretischen Konzeptionierung“ (S. 60) der Qualifizierungsmaßnahmen, um im Anschluß das von ihnen (mit)entwickelte „Training pädagogischer Kompetenzen“ vorzustellen.

In einem weiteren Artikel beschreibt dieses Team (ergänzt um A. Klar) einige Facetten seiner wissenschaftlichen Begleitung, wobei die betrieblichen Ausbilder als untersuchte Gruppe im Mittelpunkt stehen. Hier finden sich einige interessante Ergebnisse zum Bild des „idealen Ausbilders“ und zu den Positiv-Negativ-Erfahrungen mit Weiterbildungsmaßnahmen. Die Autoren verweisen zum Schluß auf die schwierigen sozialen Rahmenbedingungen der Ausbilder und ihre Bedrohung durch Arbeitslosigkeit.

Im weiteren stellen verschiedene Projekte ihre Arbeit dar, wobei der Artikel von Chr. Brieggelb (Stiftung Berufliche Bildung) zum „Projekt Tandem“ und der Bericht von G. Wiesner u. a. zum universitären berufsbegleitenden Ergänzungsstudium für das Personal der beruflichen Weiterbildung für Erwachsenenbildner von Interesse sind.

Der zweite Band „Berichte und Analysen“ umfaßt neben einem eher grundsätzlichen Artikel des Programmverantwortlichen Steinborn eine Reihe von Erfahrungsberichten einzelner Projekte und geht auf die Frage von Prüfung und Prüferqualifizierung ein. Die wissenschaftliche Begleitung befaßt sich zum einen mit dem Thema Bildungsmanagement, zum anderen werden interessante Ergebnisse einer breit angelegten Untersuchung „Arbeitsplatzverlust, Qualifizierungsmaßnahmen und psycho-soziales Befinden“ vorgestellt. Steinborn stellt in seinem Eingangsartikel (S. 5–21) die eher rhetorisch gemeinte Grundsatfrage, ob es wegen der Fülle von Unsicherheiten über die zukünftige wirtschaftliche Entwicklung in den neuen Ländern nicht „rationales Handeln sein könnte, angesichts solcher Rahmenbedingungen abzuwarten und auf verlässliche Ausgangsbedingungen zu hoffen“ (S. 5), um dann der Frage nachzugehen, ob es „zielbeschreibende Parameter gibt, an denen wir uns dennoch orientieren können“ (S. 6). Die anschließende ausführliche Darstellung struktureller Eckdaten macht allerdings deutlich, wie wenig aussagekräftige Handlungsanleitungen daraus abgeleitet werden

können. Außer der schon bekannten Tatsache, daß Klein- und Mittelbetriebe zwar die ökonomische Landschaft prägen werden, daß sie aber der Erstausbildung einen relativ geringen Stellenwert einräumen und ihre Ausbilder dafür nicht speziell qualifiziert sind, ergibt diese Analyse nicht viel Neues. Steinborn leitet daraus die Erkenntnis ab, daß „bildungs-politisches Handeln unter Unsicherheit nach offenen Konzepten verlangt ... Auch der Mut zum Irrtum gehört dazu, wenn es gilt, die Ineffizienz eines Vorhabens einzugestehen, um es abzubrechen“ (S. 19). Zusammenfassend konstatiert Steinborn für die Erstausbildung (was für die berufliche Weiterbildung m. E. in ähnlicher Weise gilt): „Wir sind an den Grenzen der Sicherheit angekommen“ (S. 21). Liepmann u. a. referieren nach einer ausführlichen Einleitung die wichtigsten Ergebnisse einer Untersuchung, die mit über 1.100 TeilnehmerInnen von FuU-Maßnahmen im Vogtland durchgeführt wurde. Im Kapitel „Arbeitsplatzverlust und psycho-soziales Befinden“ wird auf die Symptome hingewiesen, die bei älteren Arbeitslosen verstärkt zu beobachten sind. „Mit zunehmendem Alter wird allgemein in einem stärkeren Maße ein Identitätsverlust, eine soziale Isolation und eine erhöhte Depressionsneigung beobachtet. Ähnliches ist auch bei Personen zu beobachten, die sich durch eine hohe Motivation und starkes Engagement in ihrem Beruf auszeichneten.“ (!) Die Ergebnisse bei den befragten arbeitslosen Frauen, bei denen „eine stärkere Depressionsneigung, ein höherer Kontrollverlust sowie eine geringere Ausprägung des Selbstwertgefühls zu beobachten“ (S. 30) seien, sind m. E. nicht so eindeutig, wie sie scheinen, weil die Problematik der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Bereitschaft, Aussagen zur subjektiven Befindlichkeit zu machen, unberücksichtigt bleibt. Ähnliche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Interpretation der Einschätzung beruflicher Perspektiven, bei denen „Männer durchweg optimistischere berufliche Aussichten antizipieren“ (S. 33). Ein für die berufliche Weiterbildung wesentliches Ergebnis bezieht sich auf den Umgang mit den beruflichen Perspektivunsicherheiten. Die kritische Gruppe, bei der „nicht selten die individuell notwendigen Ressourcen einer Neuorientierung erschöpft“ (S. 41) sind, stellen nicht die über 50jährigen, sondern die 40- bis 50jährigen dar, die zu jung für Vorruhestand und

möglicherweise zu alt für den ersten Arbeitsmarkt sind. Bemerkenswert sind auch die Zusammenhänge zwischen dem sozialen Klima in den Fortbildungsangeboten und der psychischen Befindlichkeit und den Zukunftserwartungen der TeilnehmerInnen. „Für die Bildungsträger ergibt sich dadurch auch eine hohe Verantwortung für die aktive Gestaltung der sozialen Atmosphäre bei der Konzipierung von Bildungsmaßnahmen“.

J. Felfe geht in seinem lesenswerten Artikel zu „Bildungsmanagement: Eine wachsende Anforderung an Weiterbildungsträger“ der Frage nach, mit Hilfe welcher Konzepte Bildungsträger die neue Entwicklung gestalten können, die sich durch Konkurrenz, Marktorientierung und Sparzwänge auszeichnet. Der flüssig geschriebene, durch aussagekräftige Grafiken illustrierte Beitrag gibt auch für MitarbeiterInnen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung eine Reihe interessanter Denkanstöße.

Die sich anschließenden Projektberichte, die in Qualität und Lesbarkeit stark differieren, konzentrieren sich im wesentlichen auf die Qualifizierung von AusbilderInnen in der erstberuflichen Ausbildung.

Insgesamt bieten diese beiden Bände eine gelungene Übersicht über die Programminhalte von PQO und deren Umsetzung; dabei ist besonders erfreulich, daß der Großteil der Artikel auch Schwachpunkte, Fehler und Fehleinschätzungen benennt. Gerade für die Konzipierung, Realisierung und Evaluation von Fortbildungsangeboten für das pädagogische Personal – ein zentrales Moment der Qualitätssicherung – bieten beide Bände eine Fülle von Anregungen, auch für die berufliche Weiterbildung in den alten Ländern.

Gerhard Reutter

Andreas Prüfert Grundlagen der Erwachsenenbildung in der Bundeswehr

Symposium vom 22.–22. November 1991
(Karl-Theodor-Molinari-Stiftung) Bonn 1993,
216 Seiten, DM 12.80

Der Titel macht neugierig. Im Alltagsverständnis wird die Bundeswehr als „Schule der Nation“ nicht unbedingt mit (bildungstheoretisch begründeten) Konzepten der Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht, eher mit deren Gegenentwürfen und Gegenkategorien wie

Drill, Training und Ausbildung, mit verordnetem und autoritär durchgesetztem Lernen, mit auf Macht, Abhängigkeit, Unterordnung sowie auf Befehl und Gehorsam fußenden Sozial- und damit auch Lernstrukturen.

Vorab: Wer hofft, in diesem Band über „die Bundeswehr“ und ihre Art, „Erwachsenenbildung“ zu begründen, konzeptionell zu entwickeln und bildungspraktisch umzusetzen, Umfängliches zu erfahren, der wird weitgehend enttäuscht. Der hochdifferenzierte Ausbildungsalltag in der Bundeswehr taucht in verschiedenen Beiträgen nur schemenhaft oder nur auf wenige Ausbildungsfelder (Führungsausbildung) bezogen auf. Die Beiträge von Stabenau und Kaiser erwähnen die Bundeswehr als Feld von Erwachsenenbildung nicht einmal; der durchaus mögliche Versuch einer Bezugnahme ihrer „allgemeinen“ (d.h. vor allem wissenspsychologischen, bildungstheoretischen und didaktischen) Überlegungen auf die Bundeswehr unterbleibt. Ihre Überlegungen kann man deshalb allenfalls als Beiträge zur Diskussion über erwachsenenpädagogisches Denken und Handeln für die Bundeswehr begreifen. In dieser Form könnten sie auch in jedem anderen Sammelband zu einem beliebigen Feld der Erwachsenenbildung stehen. Sie spielen deshalb bei der nachfolgenden Besprechung nur am Rande eine Rolle.

Die interessantesten Beiträge, die einen Einblick in die internen Auseinandersetzungen um Ausbildungs- bzw. Bildungskonzeptionen in der Bundeswehr gestatten, stammen von Klaus-Jürgen Preuschhoff, dem Leiter der Fachschule des Heeres für Erziehung in Darmstadt, und von Claus von Rosen, Dozent an der Führungsakademie der Bundeswehr in Hamburg. Beide, so meine These, verkörpern in ihrem Denken unterschiedliche Positionen im Umgang mit Konzepten „moderner Erwachsenenbildung“ und stehen damit auch für das Spannungsverhältnis, das in der Bundeswehr zu diesen Fragen herrscht.

Von Rosen repräsentiert in seinem Ausbildungsdanken den stromlinienförmig auf der Erlaßlage aufsetzenden Ausbildungsplaner und Dozenten, der sich darüber Gedanken macht, wie erwachsene Menschen im Sinne der von der Institution gesetzten Normen erzogen werden können. Er gibt bei diesem Bemühen den besten Einblick in traditionelle, militärisch geprägte Deutungen von „Bil-

dungssituationen“ – allerdings verkleidet durch modernistisches, vor allem kommunikationstheoretisches Vokabular. „Erziehung von Erwachsenen im Militär“ ist für von Rosen „nicht nur möglich, sondern in bestimmtem, funktional begründetem Zusammenhang sogar geboten ... Von Erziehung ist ... immer dann zu sprechen, wenn soziale Normen zu lernen sind. Ziel von Erziehung ist daher das Normen-Wollen bzw. Disziplin“ (S. 86). Die auf diesem Muster aufsetzende Didaktik zielt – auf der Basis behavioristischer „Einsichten“ zur Verhaltenssteuerung Erwachsener und Inanspruchnahme der Fürsorge-, Kameradschafts- und Vorbildideologie (Modellernen) – auf Durchsetzung gegen das Bildungssubjekt. „Disziplin“ als Ziel militärischer „Erziehungsakte“ ist etwas Herzustellendes – das Problem für die Führungskräfte sind die effizienten Mittel zu deren Durchsetzung, nicht jedoch dieser Zweck.

Preuschhoff setzt sich mit dem „offiziellen“ und „heimlichen Lehrplan“ als „Einflußfaktor auf Bildungsprozesse“ in der Bundeswehr auseinander. Implizit sichtbar wird dabei – trotz der diffusen Gedankenführung, der begrifflichen Ungereimtheiten (z.B. „Sozialisation umfaßt als Oberbegriff Ausbildung, Erziehung und Bildung“) und der wenig gelungenen Adaption erwachsenenpädagogischer Problemdiskussionen – sein Bemühen, den Anschluß an den Diskussionsstand zu Teilen der Erwachsenenbildungstheorie und -didaktik herzustellen. Seine Kritik an „der“ Ausbildungspraxis in der Bundeswehr, deren Führungsideologien, den machtgestützten, autoritären Ausbildungskonzepten, den mangelnden pädagogischen Kompetenzen der Ausbilder usw. ist deutlich. Sie belegt das eingangs geäußerte Alltagsverständnis von militärischer Ausbildung als gängige Praxis. Trotz ihres Engagements bleibt jedoch auch sie vordergründig, denn letztendlich geht es auch ihm, ähnlich wie von Rosen, darum: „Die Teilnehmer sollen den Ausbildungsgang, dessen Ziele und Inhalte verstehen, akzeptieren und sich mit ihnen weitgehend identifizieren“ (S. 58).

Zusammenfassend stelle ich zu diesem Band fest:

– „Grundlagen der Erwachsenenbildung in der Bundeswehr“, so wie der Titel dies verspricht, werden in diesem Band weder sichtbar noch im Sinne grundlagentheoretischer Reflexionen auf dieses von der Erwach-

senenpädagogik weitgehend „ungepflügte Feld“ gelegt. Hier handelt es sich wohl um einen Verlegenheitstitel für einen Sammelband – fragwürdige Publikationspraxis.

- Die von „Externen“ vorgebrachten Sichtweisen, die wohl an den Stand aktueller Diskussionen in der Erwachsenenpädagogik anschließen sollen (Bildungstheorie, didaktische Strukturierung von Bildungssituationen, Lernen von Erwachsenen, Deutungsmuster, Schlüsselqualifikationen), bleiben im Unverbindlichen. Ihre Anschlußfähigkeit an die Ausbildungspraxis der Bundeswehr müssen sie erst erweisen.
- Die von den „Internern“ angebotenen Reflexionen leiden sehr an einem für die Erwachsenenpädagogik undiskutablen Begriffssapparat (z.B. die Priorisierung des Erziehungsbegriffs gegenüber erwachsenen Menschen oder „Ausbildung bildet“), mit dem das Ausbildungsgeschehen in der Bundeswehr gefaßt wird. Hinter diesem steht allerdings, als eigentliches Problem, eine spezifische Ausbildungstheorie, die keinen Raum für subjektorientierte Bildungskonzepte bietet.

Wer sich die Mühe machen will, den Band zu lesen, muß über viele Ungereimtheiten hinwegsehen. Er wird dabei vermutlich weder sein Alltagsverständnis über die Bundeswehr als Ausbildungsinstitution ändern noch Impulse für eine weiterführende „zivile“ Bildungspraxis erhalten.

Kurt R. Müller

**Horst Siebert/Hartmut M. Griese/
Olga Czerniawska (Hrsg.)
„Lernprojekte Erwachsener“ – Internationale
Erwachsenenbildung**

Empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen und vergleichenden Biographie- und Erwachsenenforschung (Schneider Verlag) Hohengehren 1993, 191 Seiten, DM 28.00

Ein Europa ohne Grenzen ist heute wie nie zuvor eine reelle Vision, die jedoch erst durch eine kontinuierliche, enge Zusammenarbeit, einen weitgehenden Erfahrungsaustausch und gegenseitige Anregung mit konkreten Inhalten ausgefüllt werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, ist Partnerschaft auf allen Gebieten des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Lebens er-

forderlich. Dies bedeutet weiterhin, daß „der weiße Fleck“ mit „farbigen Tupfern“ bedeckt werden muß, worauf Peter Löbbeke und Hartmut M. Griese in dem einleitenden Wort der Reihe „Internationale Erwachsenenbildung – Ziel und Programme“ aufmerksam machen. Auf dem Gebiet der deutsch-polnischen Zusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung existiert ein besonders großer Nachholbedarf. Hartmut M. Griese nennt in seiner Einleitung „Forschungskooperationen zwischen der Universität Hannover und internationalen Partnern“ all die objektiven Probleme und Hindernisse u.a. sprachlicher, finanzieller, organisatorischer Art, die einer fruchtbaren Kooperation auf wissenschaftlichem Gebiet mit einem sozialistischen Land im Wege standen. 1984 nahm der Autor zum ersten Mal an einer gemeinsamen deutsch-polnischen wissenschaftlichen Konferenz teil. In den darauf folgenden internationalen Fachkonferenzen mit Beteiligung der bedeutendsten Vertreter der polnischen Andragogik wurden neue Projekte zu gemeinsamen Forschungsvorhaben entwickelt. In den Jahren 1990 und 1991 konnten erste Ergebnisse und theoretisch-methodologische Probleme einer international vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung diskutiert werden.

Mit dieser Publikation beabsichtigen die Herausgeber zu dokumentieren, welche Relevanz sie dem internationalen Forschungskontakt und gemeinsamen empirischen Studien beimessen.

Der erste Teil, der eine geschlossene Einheit bildet, umfaßt polnische Beiträge zu den empirischen Untersuchungen über „Lernprojekte Erwachsener“ an vier polnischen Universitäten sowie anschließende allgemeine Überlegungen zu den Projekten. Die Forschungen betreffen u.a. Lernprojekte für polnische Eltern, Lehrer, Senioren und junge Ehepaare. Den zweiten Teil eröffnet eine komparative Analyse des Projektes „Deutsche und polnische Lerngeschichten – Aspekte eines interkulturellen Vergleichs“ von Horst Siebert. Der Autor, der zu den engagierten Fürsprechern des deutsch-polnischen Dialogs zur Erwachsenenbildung gehört, sieht die Aufgabe der vergleichenden Forschung darin, die kulturellen Unterschiede auf der Basis eines Vergleichsmaßstabes oder zumindest eines Referenzrahmens zu verdeutlichen. Er stellt fest, daß es, trotz gravierender Differenzen in allen

Lebensgebieten, doch Gemeinsamkeiten in der pädagogischen Zielsetzung, deren Kriterien und Normen gibt, die in beiden Ländern als Bildungshilfe bei der beruflichen, politischen und persönlichen Entwicklung des Lernenden verstanden werden.

Zu den Untersuchungsmethoden stellt der Autor mit Recht fest, daß eine völlige Angleichung der Forschungsinstrumente weder sinnvoll noch möglich wäre, weil, wie z. B. bei der Verwendung eines Fragebogens, unterschiedliche landesspezifische Schwerpunkte in den Vordergrund treten. Darüber hinaus widmet die polnische erwachsenbildungswissenschaftliche Diskussion der „Selbstbildung“ und „Selbsterziehung“ eine größere Aufmerksamkeit. Eine der wichtigen Aufgaben für deutsche und polnische Wissenschaft wäre es, nach seiner Auffassung, die außerinstitutionelle Bildung zu erforschen.

Der Analyse der deutsch-polnischen Projekte von Horst Siebert schließen sich Studien komparativer Forschungen in Österreich, den USA und der Bundesrepublik Deutschland an. Michael Schratz von der Universität Innsbruck berichtet über Ergebnisse der Untersuchungen im Rahmen des „Lernprojektes Erwachsener“. Renate Vogelsang stellt erstmals in Deutschland die sog. „Transformatory Theory“ vor. In einem Beitrag von Eero Pantzar aus Finnland wird die biographische Forschung in der finnischen Erwachsenenbildung geschildert. Peter Löbbbecke behandelt die Interviewtechniken und Forschungsprobleme. Harmut M. Griese stellt theoretisch-methodologische Überlegungen zur biographischen Methode an.

Dieser Band, der gänzlich den Lernprojekten erwachsener Menschen gewidmet ist, erläutert die Notwendigkeit internationaler Forschungsk Kooperationen und interkulturell vergleichender Erwachsenenbildung. In diesem Bereich ist keine nationale Isoliertheit mehr möglich, da die Verantwortung für die gemeinsame Existenz ebenso einen globalen Charakter trägt.

„Lernprojekte Erwachsener“, behandelt aus internationaler Sicht, bedeuten eine wesentliche Bereicherung der gesamten erwachsenpädagogischen Erkenntnis und bilden eine kostbare Anregung für die Erwachsenenbildner in ihrem Wirkungsfeld.

Ewa Przybylska

Norbert Vogel

Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung

Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1994, 336
Seiten, DM 39.80

„Über die Einrichtung der dänischen Volkshochschule kann ich mich nicht gut äußern. Mit allen menschlichen Lebensfragen geht es wie mit uns selbst: wir werden geboren, ehe wir wissen, welche Mütze auf unseren Kopf paßt, geschweige denn, ein wie hohes Körpermaß wir bekommen werden und was wir im Laufe der Zeit lernen können; daher hätte ich nichts darüber gesagt, wenn wir nicht durch die ‚Schulen zum Tode‘ so verbildet wären, uns kaum eine Schule denken können, deren sogenannter Lebenslauf nicht beschrieben ist, ehe er beginnt.“ An diese bekannte Aussage Grundtvigs mußte ich als erstes denken, als ich las, daß Norbert Vogel für einen bestimmten Zeitraum die Rezeption von Grundtvigs Idee einer „folkeøjskole“ darstellen will, ohne den lebendigen Prozeß zu thematisieren, der in den zu rezipierenden Texten eine feste Form erhalten hat. Kann man das „Echo“ auf einen sehr komplizierten lebendigen Prozeß, wie es die Herausbildung der dänischen „højskole“ war, danach beurteilen, ob das „Original“ verzerrt, einseitig, verfälschend oder richtig wiederklingt, ohne das Original jeweils ausdrücklich zum Gegenstand der Reflexion zu machen? Kann man ein nicht persönlichkeitsgeschichtliches Verfahren, das als rezeptionshistorisch bezeichnet wird, bevorzugen bei einem Gegenstand, der primär ganz außerordentlich, aber auch noch in seinem deutschen Reflex, von originären, teils genialen, oft auch skurrilen Persönlichkeiten ins Leben gerufen und getragen wurde? Welch genialer, aber auch merkwürdiger Mann war Christen Kold, den Grundtvig zwar einmal als seinen Schüler bezeichnete, von dem ein dänischer Kultusminister aber einmal sagte, Kold habe die Volkshochschulidee, die Grundtvig auf die Schienen gesetzt habe, zum Entgleisen gebracht. Was für eigenwillige Männer waren Ludwig Schröder und Ernst Trier, und welche fanatischen Mythologen und auch Deutschenhasser haben, wenn auch selten, sogar Volkshochschulen gegründet. Die allgemeine Bewertung der Rezeptionsformen zwingt natürlich dazu, die Ecken und Kanten des Phäno-

mens folkehøjskole abzuschleifen und quasi eine mittlere Standardbewertung gelten zu lassen. Und geht es erst um Grundtvig selbst, der immer kämpfte, polemisierte, Positionen wechselte, vieles in lyrischer Form ausdrückte, so fällt mir ein Ausdruck ein, den Jürgen Henningsen einmal anlässlich der Rezension eines Buches über Eugen Rosenstock-Huessy, ein ähnlich universales Genie wie Grundtvig, schrieb: Es komme ihm vor, als habe man einen feuerspeienden Berg durch einen Fleischwolf gedreht. Wie kann man die Differenz klar machen, die zwischen dem Kopf Grundtvigs und den Vorstellungen seiner meisten deutschen Interpreten über ihn besteht? Nach der Lektüre von Norbert Vogels Buch habe ich eingesehen: Man kann nicht nur, sondern man mußte das alles wagen. Schließlich ist Vogel der erste und bisher einzige, der dieses Thema in breiter und wissenschaftlicher Form angeht, und da blieb gar nichts anderes übrig, als zuerst einmal die Grundlagen zu schaffen, auf denen jedes weitere Forschen und Arbeiten aufbauen kann. Der Forschungsbereich mußte zunächst einmal abgesteckt und in Umfang und Gewichtung vermessen werden, ehe ein gegliedertes, der Wirklichkeit nahekommendes Gebilde rekonstruiert werden konnte. Vogel hat recht daran getan, eine zeitliche Begrenzung vorzunehmen (von 1890 bis 1920), obwohl auch ein Gesamtüberblick dringend zu wünschen wäre, und dann ein Verfahren zu wählen, das möglichst wenig nach hervorragenden Persönlichkeiten oder dramatisch hervortretenden Epochen selektiert, sondern zunächst die Gesamtheit der deutschen Reaktionen auf Grundtvig und die „folkehøjskole“ zu erfassen und zu beurteilen sucht. Dadurch wird ein ganz neuer Gesichtspunkt in diesen Themenkomplex, der bisher immer nur schlaglichtartig von diesem oder jenem Standpunkt aus betrachtet worden ist, gebracht: nämlich Kontinuität. Ich selbst bin durch Vogels Arbeit an einigen Stellen auf eine sehr positive Weise belehrt worden. So habe ich beispielsweise die Grundtvigrezeption nach dem Ersten Weltkrieg primär als einen durch Krieg und Revolution herbeigeführten eruptiven Vorgang in den Köpfen einer bestimmten Generation angesehen. Nun erfahre ich aber, daß es schon kurz vor dem Kriege und vor allem schon während der Kriegsjahre eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Grundtvig und der folkehøjskole

gab, die zumindest vorbereitend gewirkt hat. Und noch eine wichtige Erkenntnis wurde mir durch die gründliche Systematik von Norbert Vogel zuteil. Ich hatte bisher den rassebiologischen Fanatiker Bruno Tanzmann für einen Halbverrückten gehalten, der aus Schopenhauer und Grundtvig unverstandene Brocken zu einer Rassephilosophie zusammengekittet hat. Aber nachdem ich jetzt darüber belehrt wurde, in welchem größeren Umfeld dieser rassenvölkische Ideologe immerhin wirken konnte, sehe ich, daß ich ihn doch etwas ernster beurteilen muß.

Ein wichtiges Verdienst Vogels liegt auch darin, daß er (unter Punkt 4.2) die württembergische Volkshochschulbewegung in ihrem engen Bezug zu den Grundtvigschen Ideen und den dänischen Vorbildern so ausführlich dargestellt hat, denn neben den bekannteren schleswig-holsteinischen und niedersächsischen Heimvolkshochschul-Traditionen ist diese württembergische Linie viel zu sehr in den Hintergrund gedrängt und fast vergessen worden. Ganz spannend ist es, über die Rezeption der Grundtvigschen Gedanken innerhalb der deutschen Frauenbewegung in einem eigenen Kapitel (9.3) Genaueres zu erfahren. Auch die von der Geschichte fast vergessene Dorfkirchenbewegung erhält in Vogels Darstellung wieder die ihr für die Grundtvig-Rezeption zukommende Bedeutung. Zunehmend gewinnt die Arbeit dann an Spannung, wenn es um die regelrechte Volkshochschul-Bewegung der Neuen Richtung geht, denn diese Epoche war durch geistige Auseinandersetzung auf hohem Niveau charakterisiert und hat auch die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg noch entscheidend geprägt. Keine Zeit ist so kontrovers diskutiert worden wie diese, schon wegen der zeitlichen Nähe zum Nationalsozialismus, und keiner Epoche tut eine so sachliche und auf nüchterne Klärung bedachte Behandlung, wie Vogel sie ihr angedeihen läßt, so gut wie der Weimarer Zeit. Hier hat Grundtvig seine positivste Wirkung auf deutschem Boden entfaltet. Es kommt ja nicht von ungefähr, daß fast alle Heimvolkshochschulen, soweit sie sich nicht nach 1933 selbst auflösten, von den Nationalsozialisten geschlossen wurden.

Norbert Vogel hat sehr sorgfältig gearbeitet. Alles ist genau belegt und zitiert; bevor er urteilt, prüft er stets, ob schon andere Autoren sich geäußert haben, und wägt dann sorg-

fältig sein eigenes Urteil ab. Die Historiographie der Erwachsenenbildung wird durch seinen Beitrag enorm bereichert, und manches Fehlurteil wird korrigiert.

Ich kann mir denken, daß dieses Buch jemanden anregt, jetzt auch den zweiten Zeitabschnitt von 1920 bis zur Gegenwart zu bearbeiten, und ich bin überzeugt, daß die nun vorliegende systematische Aufschlüsselung der deutschen Rezeption von Grundtvigs Volkshochschulidee wieder neue Fragen aufwirft, die ihre eigene Spannung und Aktualität für die Pädagogik enthalten in dem Sinne, wie ich es am Anfang angedeutet habe. Von der Kritik der deutschen Rezipienten an den dänischen Volkshochschulen aus muß man vielleicht noch einmal zurückfragen nach der scharfen Kritik, die Grundtvig und die Volkshochschule auch in Dänemark selbst erfahren haben, muß auch auf einige gefährliche nationalistische Entwicklungen eingehen. Man müßte die von Vogel aufgewiesene schon früh einsetzende, sich aber in engen Grenzen haltende völkisch-rassistische Fehlentwicklung der Weimarer Zeit vielleicht auf erkennbare Ursachen hin untersuchen, um der aktuellen verhängnisvollen Parallelentwicklung im neuen Deutschland besser entgegenzutreten zu können, denn die aktuelle Frage ist doch nach wie vor: Wie entsteht so etwas, und was wurde damals und heute falsch gemacht?

Ich halte Vogels Habilitationsarbeit deshalb

für besonders wertvoll, weil er zwei Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung, die dänische und die deutsche, zusammenführt, welche noch heute lebendig wirken und m.E. wertvollste gedankliche und erfahrungsbegründete Schätze enthalten, die ihre volle Bedeutung erst gewinnen, wenn sie sich gegenseitig erschließen würden. Das gelehrte Werk Vogels, das die Rezeptionsgeschichte der dänischen Volkshochschule in Deutschland vor uns ausbreitet, ordnet und interpretiert, könnte ein Anstoß sein zu wirklicher interkultureller Zusammenarbeit in unserer europäischen Zukunft.

Ich weiß nicht, ob man historisch so weit zurückliegende Phänomene, nur weil Dänisches und Deutsches aufeinandertrifft, nachträglich so häufig unter den modernen Begriff „interkulturell“ fassen sollte (z.B. „interkultureller Theorietransfer“) und ob man so glatt auch von Fachkonferenzen von Erwachsenenbildnern sprechen sollte, wo damals doch die meisten noch daran zweifelten, ob es überhaupt ein „Fach“ Erwachsenenbildung oder Volksbildung geben könne. Man verlängert das moderne Fach Erwachsenenbildung auf diese Weise ein wenig zu sehr in die Vergangenheit hinein.

Ich möchte dem Buch eine gründliche Rezeption und lebhafte Auseinandersetzung wünschen.

Paul Röhrig

Kurzinformationen

Herbert Altrichter/Michael Schratz (Hrsg.) Qualität von Universitäten

Evaluation von Universitäten
Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Band 6
(Österreichischer StudienVerlag) Innsbruck
1992, 281 Seiten, DM 52.00

Anhand von 16 Einzelbeiträgen werden in diesem Sammelband Möglichkeiten zur Verbesserung universitärer Dienstleistungen ausgelotet. Insbesondere interessiert die bildungs- und wissenschaftspolitisch heute zentrale Frage, inwiefern sich die Hochschullehre durch Qualitätsmessung und Leistungsbeurteilung (u.a. Befragung von Studierenden) weiterentwickeln ließe. Die 18 Autorinnen und Experten aus Deutschland, England, Schweden und Österreich berichten über entsprechende Initiativen und Modelle in den einzelnen Ländern und an verschiedenen Universitäten. So wird ein international vergleichender Einblick ermöglicht, der mir nicht zuletzt durch die Reflexion von Umsetzungserfahrungen mit wissenschaftspolitischen Vorgaben, hochschulinternen Innovationen und Aktivierung organisationsbezogener Selbststeuerungspotentiale aufschlußreich und weiterführend erscheint.

Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist der Beitrag von Brigitte Berendt (Freie Universität Berlin) hervorzuheben. Sie führt die These aus, daß Weiterbildung des Hochschulpersonals als entscheidende Ressource zur Steigerung von Lehrqualität angesehen werden müsse. Rainer Brödel

Michael Bergeest/Martina Wegner (Hrsg.) Skizzen praktischer Erwachsenenbildung (Roderer Verlag) Regensburg 1993, 117 Seiten, DM 28.00

Mit den zusammengestellten Skizzen wollen der Herausgeber und die Herausgeberin Studierenden der Erwachsenenbildung, neuen KursleiterInnen und interessierten TeilnehmerInnen einen konkreten Einblick in die Vielfalt der Erwachsenenbildungspraxis geben. „Ziel der Beiträge ist nicht eine Analyse des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern, sondern eine beschreibende Darstellung der subjektiv

wahrgenommenen Merkmale und Probleme der jeweils spezifischen Arbeitssituation“ (S. 8/9).

Die Texte decken auf drei Ebenen eine große Bandbreite der Erwachsenenbildung ab. Erstens arbeiten die AutorInnen bei den unterschiedlichsten Trägern der Erwachsenenbildung (Evangelische und Katholische Kirche, (Heim-)Volkshochschule, Gewerkschaft etc.). Zweitens stammen die Beispiele aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen wie Gesundheitsbildung, Fremdsprachen, Eltern- und Persönlichkeitsbildung. Drittens werden die Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung auf den verschiedenen Ebenen beschrieben. Es geht sowohl um Unterricht, Programmplanung und Leitung einer Einrichtung als auch um Öffentlichkeitsarbeit und MitarbeiterInnenfortbildung. Zwei Beiträge beziehen sich auf die Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern. Matthias Trier legt den Akzent auf die Notwendigkeit einer doppelten Kompetenz für Lehrkräfte (Sachkompetenz und Situationsverständnis), die es angesichts der Umbruchsituation in den neuen Ländern erst möglich macht, die Weiterbildungsbereitschaft der TeilnehmerInnen zu erhalten bzw. zu wecken. Ute Sbach beschreibt, wie sie sich bei der Gründung einer Heimvolkshochschule auf der einen Seite zur Konzeptentwicklung mit den Prinzipien des Dänen Grundtvig beschäftigt und auf der anderen Seite mit der Treuhandanstalt um dem Erhalt von Haus und Boden kämpft.

Die Beiträge aus den alten Ländern zeigen die Eigenheiten des jeweiligen Arbeitsfeldes bzw. des Weges der Autorin/des Autors in dieses Feld auf.

So beschreibt Martina Wegner im Bereich Gesundheitsbildung, wie ihr Weg, beginnend mit der Suche nach einem Praktikumsplatz, im Rahmen des Erwachsenenbildungsstudiums „vom Ehrenamt über Honorartätigkeit zur Berufstätigkeit führt“ (S. 31).

Vielfach werden von den AutorInnen Praxisprobleme „ungeschönt“ wiedergegeben. Sigrid Schilling, freiberufliche Sprachenkursleiterin bei der Volkshochschule und anderen Trägern, befaßt sich insbesondere mit den Gründen von KursteilnehmerInnen für einen Kursabbruch (S. 44/45).

Dietmut Schnetz's Alltagsprobleme liegen auf einer ganz anderen Ebene. Bei ihr geht es um die Anerkennung der Arbeiterwohlfahrt durch das Erwachsenenbildungs-Förderungs-Gesetz in Bayern (S. 65 ff.).

Joachim Wegner benennt u.a. die Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen in der evangelischen Erwachsenenbildung (S. 79 ff.).

In mehreren Beiträgen geht es auch um das Thema Identifikationsbereitschaft mit dem Selbst- und Aufgabenverständnis der Träger bzw. eines privatwirtschaftlichen Arbeitgebers. Summa summarum – der Band hält, was die Herausgeber in der Einleitung versprechen: „möglichst verschiedene institutionelle, organisatorische und didaktische Aufgabebereiche“ vorzustellen, „die zusammengenommen einen guten Überblick über die Komplexität und Anforderungsvielfalt des gesamten Berufsfeldes der Erwachsenenbildung bieten“ (S. 9). Mit den abschließenden Anregungen und Konsequenzen für Studium und Beruf von Michael Bergeest (S. 103 ff.) erweisen sich die Studierenden des Faches Erwachsenenbildung letztlich als die HauptadressatInnen des Bandes. Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Kathrin Bock **Der Zweite Bildungsweg**

Kriterien für die Gestaltung von Berufsbildungsangeboten für nicht formal qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. 1993, 272 Seiten, DM 74.00

Die in der Reihe „Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie“ erschienene Forschungsarbeit zielt auf die Entwicklung eines – dem zweiten Bildungsweg vergleichbaren – Konzeptes zum zweiten Berufsbildungsweg. Auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit gängigen Bezeichnungen von benachteiligten Gruppen des Arbeitsmarktes definiert sie die Gruppe der „nicht formal Qualifizierten“. Beschrieben werden auf der Grundlage vorliegender empirischer Daten, die als unbefriedigend gekennzeichnet werden, deren Arbeitsmarktsituation und -perspektiven sowie deren Weiterbildungsvorstellungen. Aus einer Analyse der Instrumentarien des Arbeitsförderungsgesetzes ergeben sich erhebliche

Passungsprobleme zwischen der Situation der anvisierten Zielgruppen und den Regularien des AFG.

Anschließend wird die Grundidee des zweiten Berufsbildungsweges entworfen. Drei Varianten für diese Organisation werden unterschieden, deren Gemeinsamkeit in einem Modulsystem liegt. Erstens ist ein zeitlich zusammenhängendes Absolvieren der Module bei entsprechenden Zwischenprüfungen denkbar. Bei der zweiten Variante wird an ein berufsbegleitendes Belegen der Einzelmodule (Abendunterricht, Wochenenden) gedacht. Die dritte Variante verbindet die beiden anderen. Vorgeschlagen wird eine Teilzeitbeschäftigung und parallele Berufsausbildung. Um eine möglichst lerner- und erwachsenengerechte Ausbildung zu ermöglichen, werden Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodule unterschieden. Die Autorin plädiert für eine rechtliche Verankerung des zweiten Berufsbildungsweges und ein duales System (Betrieb, Berufsschule), was auch entsprechende Konsequenzen für die Finanzierung hätte. Abschließend werden Kriterien für die Gestaltung von Lernprozessen im zweiten Berufsbildungsweg entwickelt (geringe Restriktivität der Zeitstruktur, Förderung der Eigenkontrolle, Förderung sozialer Beziehungen, ganzheitliche Aufgabenstellungen, Integration von Theorie und Praxis, Förderung selbstgesteuerten Lernens, sozialpädagogische Orientierung).

Die Arbeit faßt vorliegende empirische Daten zur Zielgruppe gut zusammen, muß deshalb gleichzeitig auch mit deren Unzulänglichkeiten auskommen. Für diejenigen, die die Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung in den letzten Jahren aktiv verfolgt haben, ist das entwickelte Konzept nicht gänzlich unbekannt, wenn auch nicht unter dem Begriff „Zweiter Bildungsweg“. Nach der Lektüre stellen sich mir zwei Fragen: Inwieweit ist es pädagogisch und weiterbildungspolitisch gerechtfertigt, die „nicht formal Qualifizierten“ als Zielgruppe von anderen benachteiligten Adressatengruppen des Arbeitsmarktes zu unterscheiden? Könnte die Bedeutung der Grundidee des zweiten Bildungsweges nicht angehoben werden, wenn dieser auch anderen Adressatengruppen – eben wirklich analog zum zweiten Bildungsweg – Weiterbildungschancen eröffnet? Klaus Meisel

**Rainer Brödel (Hrsg.)
Erwachsenenbildung am Beginn der
Transformation**

Reihe: Theorie und Praxis, Band 36
(Universität) Hannover 1993, 320 Seiten, DM
15.00

Der anregende Band von Brödel vergegenwärtigt den „Zeitgeist“, der zu Beginn des Transformationsprozesses 1991 in der ostdeutschen und westdeutschen Erwachsenenbildungsszenerie herrschte, um damit Material für eine (vorläufige) Bilanzierung bereitzustellen, Forschungs- und Entwicklungsfragen zu identifizieren und Erwartungen mit stattgefundenen Entwicklungen zu konfrontieren. Allerdings wird dem Leser/der Leserin zwar die Exposition der zu berücksichtigenden Aspekte einer Leitperspektive „Transformationsforschung“ in der Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt, das Ergebnis einer Bilanzierung jedoch nur angedeutet: „Das Hauptproblem bei der vorherrschenden Transformationsstrategie, für die hier idealtypisch vereinfacht das westdeutsche Modell von Erwachsenenbildung als handlungsleitendes Muster erkannt wird, besteht jedoch in Versäumnissen oder dem doch nur mühsamen In-Gang-Kommen reflexiven Lernens“ (S.14). Dies ist vielleicht auch ein angesichts der kurzen Zeitspanne nur schwer realisierbarer Anspruch und möglicherweise auch Resultat der Entstehungsgeschichte des Sammelbandes, der Vorträge zusammenfaßt, die auf deutsch-deutschen Veranstaltungen im Jahr 1991 mündlich gehalten wurden, und um einige prägnante Entwicklungspunkte der westdeutschen Erwachsenenbildung beschreibende Texte ergänzt. Dabei ist eine interessante Gliederung entstanden. Im Teil I wird nicht nur der übliche Problemaufriß dargestellt, sondern gewissermaßen die Perspektive des aufgeklärten, kenntnisreichen und wohlmeinenden westdeutschen Erwachsenenbildungsexperten, der in die neuen Bundesländer „geht“, rekonstruiert. Ostdeutsche Erwachsenenbildner aus verschiedenen institutionellen und thematischen Kontexten kommen danach zu Wort, die in unterschiedlicher Breite und Tiefe, immer aber auch selbstreflexiv, die Arbeit von VHS, die Bildungsarbeit in der Einheitsgewerkschaft, die (schulbezogene) Elternbildung und erste Erfahrungen mit der Bildungsarbeit mit Frauen darstellen. Danach werden Überlegungen zur

Institutionalisierung von Lehrstühlen der Erwachsenenbildung präsentiert, bevor gewissermaßen in einem Zwischenschritt auf die „Umerziehung Erwachsener und die Weimarer Renaissance“ in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg eingegangen wird. Unter dem Obertitel „Modernisierung der westdeutschen Gesellschaft – Entsprechungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ erscheinen Beiträge, die sich mit der Funktion selbstorganisierter Projekte als „Modernisierungshilfe“ für die gesamte Erwachsenenbildung, mit den für die Erwachsenenbildung relevanten Veränderungen bei der Gruppe der VHS-KursleiterInnen, mit personenbezogenen oder an der Gestaltpädagogik orientierten Konzepten, mit der möglichen Bedeutung der Unternehmenskulturdebatte und mit dem Entwicklungsproblem der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung beschäftigen. Der Ertrag dieses Teils liegt darin, daß durch die Beiträge die Themen und Ansätze der westdeutschen Erwachsenenbildung vor der Vereinigung skizziert und in unterschiedlichen Facetten die Ungleichzeitigkeit der Fragestellungen in Ost- und Westdeutschland aufgefächert werden.

Felicitas von Küchler

Günther Gugel
Praxis politischer Bildungsarbeit
(Verein für Friedenspädagogik) Tübingen
1993, 328 Seiten, DM 38.00

Was tun zu Seminarbeginn? Wie aktiviere und motiviere ich die TeilnehmerInnen? Welche Methoden setze ich ein, um Entscheidungen herbeizuführen, Erkundungen anzustellen oder Sachverhalte zu vermitteln? Diese – und noch viele weitere – Fragen beantwortet die Sammlung von Günther Gugel, dessen bescheidener Titel darüber hinwegtäuschen kann, daß er ein voluminöses Werk mit Handbuchcharakter vorgelegt hat. Dieses Buch ist für Praktiker in der außerschulischen politischen Jugendarbeit und in der Erwachsenenbildung eigentlich unverzichtbar. Denn es werden nicht nur zahlreiche Methoden und Arbeitshilfen prägnant und kompakt beschrieben, sondern es wird auch eingeführt in das Verhalten der SeminarleiterInnen und der TeilnehmerInnen sowie in die Interaktionen und Gruppenprozesse, die sich im Verlauf des gemeinsamen Lerngeschehens entwickeln. Die Intention des Verfassers ist es, der politi-

schen Bildung „ein eigenes attraktives Profil“ zu verleihen, steht sie doch „in Konkurrenz zu den vielfältigen Einflüssen der Unterhaltungs- und Freizeitindustrie und den damit verbundenen Folgen“ (S. 8). Dabei ist er sich der möglichen Probleme sehr bewußt, denn politische Bildung muß immer (und vermutlich immer mehr) auch komplexe Inhalte und komplizierte Zusammenhänge vermitteln: „Methoden können fehlende Inhalte nicht ersetzen“ (S. 14), und „Methoden sind kein Selbstzweck“ (S. 14). Wer so orientiert den Band im DIN-A-4-Format durchliest oder auch nur durchblättert, wird sicherlich vieles finden, was er/sie auch in der eigenen Praxis ausprobieren möchte. Interessante und abwechslungsreiche Methoden und Arbeitshilfen bietet das Buch jedenfalls in Hülle und Fülle. Zudem ist es gut lesbar aufgemacht, locker illustriert und dank eines Registers (von ABC-Methode bis Zeitungstheater) leicht zugänglich. Einziger Kritikpunkt: Bei nicht allen der vorgestellten Lernformen ist ersichtlich, inwieweit sie spezifische politische Bildungsprozesse unterstützen. Auch wäre bei einer dem Verfasser und dem Verlag zu wünschenden zweiten Auflage sicherlich zu bedenken, ob nicht – wie manchmal bereits geschehen – eingehender das jeweilige Pro und Contra der einzelnen Lernformen und Methoden erwo-gen werden könnte. Klaus-Peter Hufer

Clemens Heidack

„Bedarf“

Zur Deutung des Begriffes in Wissenschaft und Praxis

Schriftenreihe, Band 3

(Fachhochschule) Düsseldorf 1992, 287 Seiten

Bedarfsermittlung hat in bildungspolitischen Verlautbarungen, Personalentwicklungskonzepten und betrieblichen Weiterbildungskonzepten Konjunktur. Gleichwohl bleibt der Bedarfsbegriff schillernd. Mit Clemens Heidacks Buch liegt eine umfassende Analyse der Verwendung des Bedarfsbegriffs in Alltagssprache, Wissenschaft und Fachsprache der beruflichen Praxis vor. Der Autor unterscheidet zwischen drei Verwendungsarten des Begriffs „Bedarf“:

– undefiniert liegen dem Sprachgebrauch allgemeine Vorstellungen von Bedarf und der Notwendigkeit von Bedarfsdeckung zu-

grunde;

– Verwendung des Bedarfsbegriffs im spezifischen Zusammenhang unterschiedlicher Fachdisziplinen;

– pragmatische Festlegung des Begriffs „Bedarf“ z.B. in der beruflichen Weiterbildung als nachfragebestimmte Determinante.

Der Bedarfsbegriff wird alltagssprachlich zu-meist selbstverständlich verwendet und mit Attributen wie „brauchen“, „benötigen“, „nötig haben“, „notwendig sein“, „von Nutzen sein“ belegt, ohne Differenzierung zwischen „Be-darf“ und „Bedürfnis“.

Die Verwendung des Bedarfsbegriffs im Zu-sammenhang verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen referiert er im Rahmen anthropologischer und ökonomischer Grundaussagen, verhaltenswissenschaftlicher und systemtheoretischer Theorieansätze. Er kommt zu dem Ergebnis, daß es eine Theorie konsistenter, systematischer Aussagen zum Be-darfsbegriff nicht gibt.

Ausgeblendet bleibt bei der Analyse der Zu-sammenhang zwischen Bedarf und Interesse, der Subjekten, Gruppen, Organisationen eine aktive Rolle im Prozeß der Bedarfsbe-stimmung einräumt.

Die pragmatische Festlegung des Bedarfs-begriffs referiert er an verschiedenen Modellen aus dem Bereich Markt und Versor-gung, dem Beitrag der Arbeitswissenschaft zur Bedarfsanalyse, Bedarfsansätzen der Bildungsökonomie oder Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung, den berufsbezogenen Erörterungen des Bedarfsaspekts in der neueren pädagogischen Forschung sowie An-sätzen der strategischen Unternehmensfüh-rung und -planung. Durchgängig erscheinen dabei die einzelbetriebliche Perspektive und das Ziel der Vermeidung von „time lags“ in der Umsetzung von Bedarfsermittlung und entsprechender Qualifizierung, um eine Qualifikationsanpassung an die betrieblichen Bedürfnisse „just in time“ zu realisieren. Die detaillierte Studie richtet sich an Wissen-schaftler und Studenten der Volkswirtschaft, der Personalwirtschaft und des Marketing so-wie verhaltenswissenschaftlicher Disziplinen und der Berufspädagogik. Nicht zuletzt will sie auch Praktikern in Führungs- und Ent-scheidungspositionen der Personalentwick-lung und beruflichen Weiterbildung Anregung und Hilfe sein. Rolf Gerhard

Ulrike Heuer

Ich will noch was anderes!

Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung

Reihe Aktuelle Frauenforschung, Band 16
(Centaurus Verlagsgesellschaft) Pfaffenweiler 1993, 248 Seiten, DM 49.80

Die vorliegende Arbeit von Ulrike Heuer ist ihre Dissertation, die entstanden ist aus der Reflexion über ihre eigene Dozentinnen-tätigkeit in der Erwachsenenbildung und die Erfahrung, daß vor allem Hausfrauen zunächst mit viel Optimismus und Engagement Volkshochschulseminare besuchen und sich später enttäuscht von dieser Institution abwenden (S. 15). In 23 narrativen Interviews und einem ergänzenden Gruppeninterview mit sechs der interviewten Frauen drei Jahre später versucht die Autorin die Bildungserfahrungen und den Bildungsbegriff von (Haus-)Frauen nachzuzeichnen.

Im Hauptkapitel skizziert sie die Entwicklung des Bildungsbegriffs der Interviewpartnerinnen. Sie unterscheidet dafür drei Phasen: In der ersten Phase erhält Erwachsenenbildung für die Hausfrauen eine eigene eigenständige Praxis, die allerdings zeitlich und organisatorisch mit dem Arbeitsrhythmus des Haushaltes zusammenpassen muß und nicht mit ihrer Rolle als Hausfrau konkurrieren darf. Das in dieser Phase erworbene verbesserte Selbstvertrauen führt in der zweiten Phase zur Aufnahme von Weiterbildungsaktivitäten, die eine Kompetenzverbesserung für den familiären Bereich und eine andere Repräsentationsmöglichkeit für sich selbst bieten. Wahrgenommene Weiterbildungsveranstaltungen kommen aus dem psychologisch-pädagogischen Bereich wie auch z. B. aus Rhetorikseminaren. In einer dritten Phase erfolgt dann die Suche nach qualitativ Neuem, die zu frauenpolitischen Themen führt. Allerdings tragen die Erfahrungen in diesen Seminaren nicht so weit, daß diese Frauen tatsächlich auch gesellschaftliche Veränderungen antizipieren. Sie verbleiben vielmehr in ihrer Rolle, nehmen bestenfalls berufliche Nebentätigkeiten auf und wenden sich zugleich von der Erwachsenenbildung ab.

Ulrike Heuer analysiert im „Nachdenken über Bildungsbegriffe“, woran dies liegen könnte. Sie charakterisiert dazu die emanzipatorischen Ideen in feministischen Bildungstheorien und

unterscheidet hier eine „avantgardistische Position, die im Kern einem gynozentrischen Feminismus folgt und für die Frankfurter Frauenschule kennzeichnend ist, und zweitens die traditionalistische Position, die im Kern humanistischem Feminismus folgt und für feministische Bildung in der Volkshochschule kennzeichnend ist“ (S. 210). Beide Konzepte allerdings vernachlässigen mit der Hinwendung zur Frauenkultur die „Analyse gesellschaftspolitischer Bedingungen, um eine breitere Basis für die Verwirklichung emanzipatorischer Wünsche und Hoffnungen zu erarbeiten“ (S. 215).

Im Resümee folgert Ulrike Heuer aus ihrer Untersuchung, daß feministische Bildung „weibliche Utopien und Präsenz in Erwachsenenbildungs-Institutionen“ brauche (S. 233 ff.). Vor allem letztere ist in der Volkshochschule nicht realisiert. Sie soll durch die Schaffung eigenständiger Zentren feministischer Bildung „als eigene Einrichtung in allen öffentlichen Erwachsenenbildungs-Institutionen“, die zugleich nicht additiv bleiben dürfen, verwirklicht werden (S. 236).

Den Verdacht, daß mit Frauenkulturen – die in den ansivierten eigenständigen Zentren feministischer Bildung entwickelt werden sollen – vor allem die Kultur der bürgerlichen Hausfrauen tradiert wird, konnte ich beim Lesen der Arbeit nicht ausräumen. H.F.-W.

Dietrich Hoffmann/Gernot Strey/Klaus Peter Wallraven (Hrsg.)

FreizeitLernen

Intensionen und Dimensionen pädagogischer Kulturarbeit

(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1993, 276 Seiten, DM 48.00

„FreizeitLernen“ ist ein Sammelband mit 19 Beiträgen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Formen der Freizeitpädagogik beschäftigen. Durch die Aufteilung in drei Schwerpunkte („Pädagogische und politische Grundfragen“, „Freizeit- und Kulturarbeit im städtischen und im ländlichen Raum“, „Didaktisch-methodische Beispiele für FreizeitLernen“) wird der Versuch unternommen, sowohl theoretische als auch praxisbezogene Dimensionen des Themas aufzuzeigen.

Die eher theoretischen Beiträge reichen von „Bedeutung gemeinsamer Erfahrungen für die Entwicklung von Kindern – und Eltern“ (Sofia

Kastanidou) über „Kulturpolitik als Gesellschaftspolitik“ (Hermann Glaser) und „Freizeitpädagogik, Politische Bildung und das Paradigma ‚Soziokultur‘“ (Klaus Peter Wallraven) bis zu „Ökosystemkenntnis und Naturerleben draußen“ (Gerhard Trommer). In seinem Einführungsbeitrag versucht Dietrich Hoffmann die „Unmöglichkeit einer Beendigung der Erziehung“ und die „Notwendigkeit einer Veränderung der Bildung“ unter der Perspektive gesellschaftlicher Veränderungen zu beleuchten. Die praxisbezogenen Beiträge, von denen die meisten Referate der Ringvorlesung „Schätze in Kommunen und Region“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen von 1991 sind, beschäftigen sich u.a. mit Beispielen der Stadtteilkultur, Mietergärten, Geschichtswerkstätten, regionaler Kulturarbeit, Kunstwerken als Erfahrungsraum und Spielfilm als Kommunikationshilfe für Patienten in Reha-Kliniken. Dabei wird ein breites Spektrum von Anregungen aufgefächert, das viele Hinweise für die praktische Kulturarbeit gibt.

Allerdings fällt bei diesem Band auf, daß unter dem programmatischen Begriff „FreizeitLernen“ fast ausschließlich Bezug auf traditionelle Formen der kulturellen und politischen Bildung genommen wird. In Anbetracht der Tatsache, daß Medienkonsum und Erlebnisangebote in umfangreichem Maße Bestandteil unserer Gesellschaft sind, verwundert das Fehlen innovativer Ansätze der Medien- und Freizeitpädagogik doch. Wenn Hoffmann dann noch „ästhetische Bildung“ als Halbbildung der Postmoderne in Anlehnung an Adorno tituliert, stellt sich die Frage nach dem pädagogischen Standpunkt.

Die Frage, ob die Individuen wirklich in dem Maße unter den „Exzessen der ‚Freizeitgesellschaft‘“ leiden, wie Hoffmann es konstatiert, bedarf einer intensiveren Reflexion, als sie hier geleistet wird. Die latente Abwehr gegen Medienkultur und Erlebnisgesellschaft, die den Band durchzieht, ist sicher symptomatisch für große Teile des pädagogischen Diskurses. Wer aber FreizeitLernen als Wahrnehmungsschulung ernst nimmt, muß auch gegenüber aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen offen sein. Welche vielfältigen Möglichkeiten es hier gibt, zeigen dann doch die vielen praktischen Beispiele in diesem Band.

Wie notwendig allerdings bei der pädagogischen

Kulturarbeit ästhetische Dimensionen sind, wird auch bei der Gestaltung des Bandes deutlich. In Anbetracht der typographischen Gestaltung ist das Lesen von „FreizeitLernen“ harte Arbeit. Richard Stang

Frauke Ilse
Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

(Verlag Dr. R. Krämer) Hamburg 1993, 304 Seiten, DM 68.00

Angesichts vielseitiger Innovationen wird berufliche Weiterbildung auf allen Gebieten des beruflichen Lebens und Arbeitens zur Voraussetzung für erfolgreiche berufliche und persönliche Entwicklung. Wie sieht berufliche Weiterbildung heute und in Zukunft aus? Welche strategischen Konsequenzen müssen bereits heute getroffen werden, damit sie morgen greifen? Antworten u.a. auf diese Fragen stehen im Mittelpunkt dieses Bandes, der gleichermaßen für die Weiterbildung Beschäftigte, Studierende und Lehrende der Erziehungswissenschaft, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft geschrieben wurde.

Absicht des von Frauke Ilse herausgegebenen Buches ist es, einen Einblick in die Vielfalt aktueller Probleme der beruflichen Weiterbildung zu geben. Aus unterschiedlichen Perspektiven setzen sich die Beiträge der Autoren mit den Rahmenbedingungen beruflicher Weiterbildung, der beruflichen Weiterbildung in öffentlichen und privaten Organisationen, der Didaktik in der beruflichen Weiterbildung und schließlich der beruflichen Weiterbildung und Interdisziplinarität auseinander. Dabei diskutieren die Autoren ein breites Spektrum wesentlicher Bereiche beruflicher Weiterbildung sowie die hieraus resultierenden strategischen Schwerpunkte für die berufliche Weiterbildung und bieten zu diesen Themen Ansätze, Konzepte und Strategien an. Im einzelnen:

Kapitel I: Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung

In diesem Kapitel analysiert Wolfgang Seyd zunächst den Zusammenhang der wirtschaftlichen Entwicklung und ihre Folgen für die berufliche Weiterbildung (unter besonderer Berücksichtigung der Wirtschaftsregion Hamburg). Die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile ist für Anton Sterbling das zentrale Thema in diesem Zu-

sammenhang. Lutz R. Reuter betrachtet die Entwicklung des Weiterbildungsrechts. Horst Senmann wendet sich der Frage beruflicher Weiterbildung aus gesamtwirtschaftlicher Sicht zu.

Kapitel II: Berufliche Weiterbildung in öffentlichen und privaten Organisationen

Lothar Reetz stellt in seinem Beitrag die Frage nach der Rolle der Schlüsselqualifizierung im Betrieb und der Aufgabe von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als Persönlichkeitsentwicklung. Friedrich Haebelin analysiert die bei der Umsetzung der Ergebnisse beruflicher Weiterbildung in den Berufsalltag auftretenden Barrieren. Die Probleme und Perspektiven beruflicher Weiterbildung in der öffentlichen Verwaltung im Unterschied zur privatwirtschaftlichen, betrieblichen Weiterbildung beschreibt Renier Schanne. Den berufspädagogisch relevanten Aspekt der Implementierung beruflicher Weiterbildung in die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen analysiert Adolf Kell.

Kapitel III: Didaktik der beruflichen Weiterbildung

Den grundsätzlichen Aufgaben und Problemen der Didaktik der beruflichen Weiterbildung wendet sich Wilfried Voigt zu. Martin Kipp und Wolfgang Krause stellen die Ergebnisse des Modellversuchs „Projektorientierte Lehrlingsbaustellen“ für die arbeitsplatzbezogene Berufsbildung und die pädagogische Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals vor. Der Beitrag von Brigitta Michel-Schwartz beschäftigt sich mit einer spezifischen Zielgruppe beruflicher Weiterbildung – der Anpassungsfortbildung für Arbeitslose. Antonius Lipsmeier analysiert die Frage nach der Individualisierung von Lernprozessen im Zusammenhang multimedialen Lernens.

Kapitel IV: Berufliche Weiterbildung und Interdisziplinarität

Gerhard Strunk und Manuel Schulz diskutieren in ihrem Beitrag die Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung in der Erwachsenenbildung. Die Notwendigkeit und auftretende Schwierigkeiten interdisziplinärer Ansätze und Konzepte (insbesondere auf dem Gebiet der Kommunikationsaus- und -weiterbildung) in der beruflichen Weiterbildung beschreibt Manfred Jordan. Anhand eines Forschungsprojektes zur Eignung von Lkw-Simulatoren als Lernmedien für Fahrschulen begründet Rainer Dieterich die Notwendigkeit

der Interdisziplinarität in der Erwachsenenbildung. Frauke Ilse schließlich wendet sich einem besonderen Problem interdisziplinärer Qualifikation zu: der Professionalisierung betrieblicher Weiterbildner.

Insgesamt enthält dieser Band ein Reihe von wertvollen Beiträgen zu spezifischen Arbeitsfeldern beruflicher Weiterbildung. Er gibt einen guten Überblick über die Vielfalt der in der beruflichen Weiterbildung diskutierten und zu diskutierenden Fragen und eine Fülle von Anregungen für die Weiterentwicklung in diesem Bereich. Antje Krämer-Stürzl

**Norbert Kailer/Hubert Regner (Hrsg.)
Neue Wettbewerbsfaktoren in der Weiterbildung**

(Linde Verlag) Wien 1993, 240 Seiten, ÖS 352.00

Die Verfasser der Beiträge sind der (neuen) Philosophie des Marketing im Bildungsbereich verpflichtet, die zum einen eine verstärkte Einbeziehung der „Kunden“ in die Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen anstrebt, zum anderen durch Bedarfserhebung und Evaluation der gesetzten Maßnahmen auf eine Qualitätssicherung bedacht ist. Die Beiträge gehen auf eine Tagung zurück, in der neue Wettbewerbsfaktoren auf dem Weiterbildungsmarkt aus Theorie und Praxis diskutiert und perspektiviert wurden.

Die einzelnen Beiträge, die sich – wie nicht anders zu erwarten – im Spannungsfeld zwischen Bildungs-Management und Marketing-Management ansiedeln, sind zwar nicht direkt aufeinander bezogen, zeigen aber, daß die derzeitige Debatte von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen ausgeht: Einerseits ist der Gedanke der externen Steuerung der Weiterbildung noch wenig ausgeprägt, was vor allem für den allgemeinbildenden Bereich gilt, andererseits kommen auch in größeren Unternehmen vielfach Bildungsmaßnahmen ohne einschlägige, aus der praktischen Sozialwissenschaft stammende Instrumentarien auf einer ad-hoc-Basis zum Einsatz. Insofern stellen die aus unterschiedlichen Bildungsbereichen stammenden Aufsätze eine befruchtende Basis dar, um Perspektiven für die Weiterarbeit zu entwickeln.

Dazu tragen einerseits theoriegeleitete Beiträge bei (Harald Geißler zum Bildungsmarketing, Thomas Stahl zum Strategischen Bil-

dungsmarketing, Peter Zavarsky zum Marketing in Bildungs-Organisationen und Eckart Severing zum Verhältnis von Weiterbildungsträgern und Unternehmern), andererseits die Erfahrungen aus der (vorwiegend betrieblichen) Weiterbildungspraxis.

Was fast durchgängig in Büchern zur (neuen) Organisationsentwicklung auffällt, findet sich auch in diesem Band: Eine zunehmende Ausstattung der Seiten mit Schaubildern, Organigrammen, Schrittabfolgen, Netzwerken, Aufzählungen, Matrix-Tabellen, Kreissegmenten und ähnlichem. Sie zeugen davon, daß im Bildungsbereich eine stärkere „Produktorientierung“ greift, die aufgrund der bisherigen Vernachlässigung berechtigt erscheint. Andererseits scheint dabei der Bildungsprozeß selbst aus dem Blickfeld zu geraten, auch wenn er in einzelnen Beiträgen noch erkennbar ist. Es ist das Verdienst der Herausgeber, daß sie in der Wahl der AutorInnen diesem Umstand Rechnung getragen haben. In dieser Hinsicht ist der Band durchaus geeignet, die laufenden Diskussionen zum Bildungsmarketing zu bereichern. Er zeigt aber auch auf, daß in der Folge noch weitere Auseinandersetzungen nötig sind, die verstärkt auch jene „Kunden“ zu Wort kommen lassen, für die Marketingmaßnahmen gedacht sind. Michael Schratz

Willy Klawe/Jörg Matzen (Hrsg.)

Thema: Ausländerfeindlichkeit

Reihe: berichte materialien planungshilfen (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1993, 216 Seiten, DM 15.00

Obwohl Ausländerfeindlichkeit nicht durch pädagogische Maßnahmen zu beseitigen ist, kann sich keine öffentliche Einrichtung der Erwachsenenbildung dieser Thematik entziehen. W. Klawe und J. Matzen haben bereits wichtige Veröffentlichungen zur Behandlung dieses Themas in der Erwachsenenbildung vorgelegt (vgl. Report 33, S. 210).

Dieser Materialienband enthält a) Grundlagen der Ausländerfeindlichkeit und Ausländerpolitik, b) geschichtliche und statistische Daten, begriffliche Klärungen und Argumente als „Unterrichtsmaterialien“ und c) Konzeptionen und Modelle der Bildungsarbeit.

Wichtig sind m.E. die Differenzierungen zur Ausländerfeindlichkeit und zur Vorurteilsproblematik. Die Texte sind alle lesenswert,

und zwar für „Einsteiger“ wie auch für „Fortgeschrittene“. Allerdings überwiegt eine fachliche Perspektive. Auch wo von Lernzielen die Rede ist (z.B. S. 33), dominieren die normativen Postulate „Ambiguitätstoleranz“ und „Empathie“. Es fehlt eine Anbindung an die erwachsenenpädagogische Diskussion z.B. über Lernstile, Lernmotive und Lernbarrieren, über Deutungsmuster und Konstruktivismus, über Zielgruppenorientierung und reflexives Lernen. So wird zwar über Beispiele aus der Praxis berichtet, Modelle mit Transfergehalt sind nur in Ansätzen erkennbar (z.B. zur Integration politischer und beruflicher Bildung, S. 174 ff.). H.S.

Paul Klimsa

Neue Medien und Weiterbildung

Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung (Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993, 363 Seiten, DM 68.00

Der Band von Paul Klimsa will die Auseinandersetzung mit den Eigenschaften und vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten *neuer Medien* ins Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit rücken. „Das Buch gibt einen umfassenden und allgemein verständlichen Überblick ...“ über neue Medien „und stellt dabei praxisorientierte Bezüge zum Lernen Erwachsener her“ (S. V). In dem umfangreichen, gründlich erarbeiteten und mit vielen grafischen Abbildungen bestückten Werk nähert sich der Autor zunächst über kommunikationswissenschaftliche, didaktische und lernpsychologische Perspektiven seinem Gegenstand – den neuen Medien –, um in einem abschließenden Kapitel eine Synthese bzw. ein Modell der Nutzung neuer Medien in der Weiterbildung vorzustellen. „Neue Medien“ definiert Klimsa dabei nach McLuhan als hybride Medien (die Verknüpfbarkeit und Vermischung mehrerer Medien ist gegeben), die elektronisch und digital arbeiten, auf der Mikroprozessortechnik, der Speichertechnik und/oder der Übertragungstechnik basieren und Eigenschaften der Interaktivität, Individualität, Asynchronität und Multifunktionalität aufweisen. Das aktuelle, universelle Leitmedium ist der Computer, in Ablösung des Fernsehens als Bildschirmmedium vergangener Zeiten. Die Komplexität der neuen Medien erfordert neben der medialen Kompetenz Lehrender und Lernender eine besondere me-

thodische Vorgehensweise bei ihrem Einsatz. Viele didaktische Konzeptionen (z.B. Heilmann, Otto, Schulz, Klafki, Flechsig etc.) bieten nur konzeptionelle Ansätze zu einer spezifischen aktuellen Mediendidaktik, so daß der Autor, bezugnehmend auf lernpsychologische (Dreyfuß und Dreyfuß) und konstruktivistische Betrachtungsweisen, fordert: Medien sollen die Wirklichkeit nicht ersetzen oder neu schaffen – sie sollen die intersubjektiv vorhandene Wirklichkeit zu begreifen helfen. Eine Mediendidaktik in diesem Sinne muß die sozialwissenschaftliche Basis des Lernens berücksichtigen (Lernen als aktiver, sozial gebundener kontext- und praxisbezogener sowie ganzheitlicher Vorgang) und insbesondere bei der technischen Entwicklung im Medienbereich das Augenmerk vom *Lehrsystem* auf das *Lernsystem* lenken. Wichtig werden in diesem Zusammenhang die von Klimsa als „kognitive Medien“ definierten Möglichkeiten im Feld der neuen Medien. Sie werden definiert bezogen auf eine Konzeption der Medien und Mediennutzung, die den Lerner befähigt, die Lernsteuerung und Lernkontrolle selbst zu übernehmen und einen produktiven Umgang mit Medien zu entwickeln. Die Kritik des Autors an der fehlenden systematischen Integration neuer Medien in Weiterbildungskonzepte der Unternehmen und an der häufigen Verkürzung ihrer Möglichkeiten auf lehrer- und fachorientierte Anwendung mündet in seine Forderung, die Nutzung neuer Medien solle mit Partizipationsmodellen einer gesamtbetrieblichen Entwicklung (Personal- und Organisationsentwicklung) und der Kompetenzerweiterung der Mitarbeiter einhergehen. Er schließt mit der Feststellung: „Wer die Anwendungsmöglichkeiten neuer Medien nicht kennt, der wird sie auch nicht mit Erfolg nutzen“ (S. 342). Trotz aller Betonung einer Teilnehmerorientierung, d.h. der notwendigen Lernerzentrierung einer Betrachtungsweise neuer Medien im Weiterbildungsbereich folgt das Buch dieser Sichtweise leider nicht in seiner praktischen Ausführung. Es orientiert sich am Stoff „Neue Medien“, weniger am Lesenden bzw. Lernenden. Dabei lägen hier für die allgemeine Erwachsenenbildung sicherlich fruchtbare Ansatzmöglichkeiten für weitere Auseinandersetzungen mit diesem Thema. Trotz breit angelegter theoretischer Darstellungen der allgemeinen und insbesondere der Mediendidaktik spitzen sich Klimsas Aussagen bezo-

gen auf die Nutzungsmöglichkeiten neuer Medien in der Praxis schnell auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung zu. Weiterreichende Aussagen über die Veränderungen des Lernens durch die technischen Entwicklungen im gesellschaftlichen Bereich finden sich dann nur ansatzweise, systemverändernde Entwicklungen werden nur postuliert. So verwundert es auch nicht, daß das „lernende Unternehmen“, als Inbegriff der betrieblichen Weiterentwicklung unter Einbeziehung einer neuen Konzeption des Lernens mit neuen Medien, vom Autor nur als unzureichend umgesetzt bemängelt wird. Das Buch bietet für NeueinsteigerInnen in das Thema einen informativen Überblick (siehe Sachverzeichnis im Anhang!) speziell über Fachtermini im Bereich neuer Medien, über Vor- und Nachteile, Anwendungsbeispiele und Grenzen des Einsatzes der jeweiligen Medien – gerade auch unter dem Aspekt geplanter Anschaffungen und Investitionen.

Antje von Rein

**Enno Knobel (Hrsg.)
Pragmatismus und Zukunftsplanung in der
Erwachsenenbildung**

14. Frankfurter Gespräch zur Erwachsenenbildung
(Hessischer Volkshochschulverband) Frankfurt/M. 1993, 50 Seiten, DM 10.00

Im Band „Pragmatismus und Zukunftsplanung in der Erwachsenenbildung“ wird das 14. Frankfurter Gespräch zur Erwachsenenbildung dokumentiert, das vom Hessischen Volkshochschulverband am 11.12.1992 in Frankfurt/M. durchgeführt wurde. Drei Referate sollten Impulse für Plenumsdiskussion wie für Arbeitsgruppen geben.

Ekkehard Nuissl betrachtete „Leben und Lernen als Wagnis“ und analysierte dabei die „Handlungsspielräume in der Weiterbildung zwischen Verwertungsinteresse und Bildungsanspruch“. Er charakterisierte verschiedene Formen des Lernens:

- Lernen bedeute zugleich verlernen, sei nämlich mit einer Identitätsveränderung verbunden;
- Lernen sei Mehr-Lernen – diese Formulierung zielt vor allem auf den heimlichen oder zusätzlichen Lehrplan ab, den jedes „fachliche“ Lernen mit beinhaltet;
- Lernen ist Kennenlernen – auch von sich

selbst.

Als Konsequenz aus diesen Lernbestimmungen sieht Ekkehard Nuisl die Notwendigkeit, „Lernfolgenabschätzung“ zu betreiben: „Was folgt eigentlich aus den Qualifikationen, die Menschen aus Lernprozessen mitnehmen? Ist es ‚Bildung‘ (um das alte Gegensatzpaar Bildung – Qualifikation zu bemühen)? Welche Risiken gehen die Menschen im Lernen selbst und in der Aneignung des Gelernten für ihr Leben eigentlich ein?“ (S. 13).

Ortfried Schäßter skizziert Organisationsberatung als Schritt zur Selbstveränderung von Weiterbildungseinrichtungen. Er beschreibt die „gegenwärtige Entwicklungsphase der Erwachsenenbildung als einen doppelten Verlust von internen und externen Orientierungspunkten, d.h. als Prozeß struktureller Freisetzung“ (S. 15). Begegnet werden kann diesen nicht mehr durch das bisher übliche lineare Planungsverständnis, sondern durch „selbststeuernde Regelungsmodelle“ (S. 18). Allein schaffen die Volkshochschulen allerdings solche Transformationsprozesse nicht, vielmehr bedürfen sie dazu nach Schäßters Meinung einer pädagogischen Organisationsberatung. Christiane Schiersmann sollte in ihrem Referat die Zusammenarbeit von Frauen und Männern in Weiterbildungseinrichtungen charakterisieren. Angesichts der Tatsache, daß es dazu so gut wie kein empirisches Material gibt, war dies ein schwieriges Unterfangen. Die Analyse der Zusammensetzung des Weiterbildungspersonals zeigte zunächst einmal eine deutliche Ungleichverteilung, insbesondere in den hierarchischen Strukturen. Die Berufswahrnehmung unterscheidet sich – so Christiane Schiersmanns Feststellung – vermutlich ebenfalls: Zunächst ist bekannt, daß Frauen mit spezifischen beruflichen Anforderungen konfrontiert werden, die sie eher auf „weiblich-mütterliches“ Verhalten festlegen. Dazu kommen Durchsetzungsprobleme und auch ein anderer Umgang mit Macht und Hierarchie. Hierbei ist allerdings bisher nicht erforscht, ob Frauen tatsächlich einen anderen Führungsstil praktizieren. Das Vereinbarkeitsproblem von Beruf und Familie stellt sich in der Erwachsenenbildung wie anderswo vor allem den Frauen. Als Konsequenzen aus dieser Beschreibung fordert Christiane Schiersmann konsequente Frauenförderung, eine Reflexion des Berufsalltags unter geschlechtsspezifischen Aspekten und wissenschaftliche

Untersuchungen, um überhaupt gesicherte Erkenntnisse zu haben.

Der Dokumentationsband beinhaltet nach den Referaten auch die Diskussion im Plenum, die Berichte der Arbeitsgruppen sowie ihre Diskussion – eine Textsorte, die meines Erachtens für Nicht-TeilnehmerInnen am Gespräch eher von geringerem Wert ist. H.F.-W.

Joachim H. Knoll (Hrsg.) Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Band 21: Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Qualifizierung
(Böhlau Verlag) Köln 1993, 285 Seiten, DM 68.00

Dieser 21. Band des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung widmet sich dem Thema „Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Qualifizierung – Herausforderung im nationalen und internationalen Kontext“. Abgedruckt sind im wesentlichen Beiträge der Kooperationsveranstaltung der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen und des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Ruhr-Universität Bochum, die im November 1992 unter dem gleichen Thema in Geseke stattfand.

Die Beiträge sind unverändert, sie lassen den Charakter von Vorträgen im Rahmen einer Fachtagung erkennen. Thematisch kreisen sie um Medienpädagogik, politische Bildung, Zielgruppenarbeit, auf Europa bezogene Bildung, Staatsverständnis, Modernitätskrisen und Disziplinentwicklung – ein weites Feld, dem das allgemeine Thema „zwischen Aufklärung und Qualifizierung“ kaum einen Fokus bietet.

Herauszuheben ist der Beitrag von Walter Leirman, der mit einigem Erfahrungs- und Empiriebezug die Entwicklung der Erwachsenenbildung als europäische Disziplin charakterisiert (S. 11 ff.) und damit auch den deutschen Blickwinkel relativiert. Herauszuheben ist auch der Beitrag von Erhard Schlutz, der unter dem Stichwort „Erwachsenenbildung als öffentliche Verständigung“ über das Problem abnehmender Chancen bei steigender Bedeutung reflektiert. Interessant auch die Diskussion zum Bericht der Enquete-Kommission „Bildung 2000“, von Johannes Weinberg initiiert und moderiert.

Das Jahrbuch wird ergänzt durch einige Tagungsberichte und Rezensionen. Referiert wird auch das Ergebnis der Delors-Kommission für Erziehung im 21. Jahrhundert (S. 217 ff.). Mit der Darstellung der Europäischen Gesellschaft zur Erforschung der Erwachsenenbildung (ESRA) durch B. J. Hake ist auch ein englischsprachiger Beitrag im Jahrbuch enthalten.

E.N.

Gunda Kruse-Brammer/Hans-Hermann Groppe

Das Wasser

Dokumentation eines ökologischen, künstlerischen und kulturgeschichtlichen Projektes der Hamburger Volkshochschule

Reihe: berichte materialien planungshilfen (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1993, 131 Seiten, DM 12.00

Obwohl die ökologische Krise sich weiter zuspitzt, wird es immer schwieriger, TeilnehmerInnen für Ökologieseminare zu finden. So sind gerade in diesem Bereich ständig neue didaktische Experimente und Modellversuche erforderlich. Deshalb ist diese „Dokumentation eines ökologischen, künstlerischen und kulturgeschichtlichen Projektes der Hamburger Volkshochschule“ in Zusammenarbeit mit dem Museumspädagogischen Dienst von besonderem Interesse. An diesem Schwerpunktthema waren verschiedene Fachbereiche und mehrere Kooperationspartner beteiligt.

Eine Auswahl aus dem Programm: „Undine geht – Wasser, ein weibliches Element?“, „Hamburg – Stadt im Fluß?“, „Hamburg von unten – die Wasser unter der Erde“, „Wasserwege – Wasserbilder – Wasserkunst“ (Radtour), „Freilandmalerei Wasserbauten“, „Wassersparen – aber wie?“, „Die Bedeutung des Wassers in Religionen und Mythen“, „Die heilende Wirkung des Wassers“, ferner Ausstellungen und Filme.

Der organisatorische und didaktische Aufwand war für dieses Programm enorm. Dennoch sind von 82 Veranstaltungen 20 ausgefallen. Die „Wasserkurse“ wurden von 600 Teilnehmenden besucht. „Insgesamt blieb jedoch die Resonanz etwas hinter unseren Erwartungen zurück“ (S. 40). Relativ groß war das Interesse an musisch-kulturellen Kursen zu dieser Thematik, z.B. Fotokurse. Auch Bezüge zum interkulturellen Lernen konnten hergestellt wer-

den, z.B. in einem Kurs „Töpfern wie in Afrika“.

Insgesamt war das Projekt zweifellos ein Erfolg, vielleicht auch, weil die Veranstalter das ökologische Interesse realistisch einschätzten: „Das Wasser‘ klingt nach einem Umweltthema, und diese Themen sind nun einmal nicht besonders gefragt ... Wir weckten unterschiedlichste Interessen und akzeptierten jedes Motiv – auch, daß das Thema Wasser nicht Hauptgrund war, einen Kurs zu besuchen ...“ (S. 78). Ist ökologische Bildungsarbeit nur noch „subversiv“ möglich? H.S.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)

Fremdenfeindlichkeit und Gewalt

Reihe: Soester Materialien zur Weiterbildung, Heft 11

(Soester Verlagskontor) Hamm 1993, 147 Seiten, DM 7.00

Das Heft ist als Reader konzipiert. Die Schwerpunkte:

- Aufgaben der Erwachsenenbildung,
- Analysen aus der Perspektive von Soziologen und Psychologen,
- Jugend und Gewalt,
- Hinweise auf Medien.

Die Beiträge sind kurz und prägnant. Sie entsprechen dem Charakter einer Arbeitshilfe. Der Auswahl liegt die Einschätzung zugrunde, daß

- Fremdenfeindlichkeit und Gewalt vielfältige Erscheinungsformen besitzen,
- Erklärungsversuche multiperspektivisch angelegt sein müssen,
- gesellschaftliche Ursachenforschung und Untersuchung individueller Verarbeitungsmuster ineinandergreifen müssen,
- Gefühle und Alltagserfahrungen von Lernenden und Lehrenden nicht ausgeblendet werden dürfen.

Erwachsenenbildung hat einschlägige thematische Angebote zu machen, um sachliche Informationen zu vermitteln sowie Fragen persönlicher Orientierung und gesellschaftlicher Handlungsperspektiven aufzugreifen. Persönlichkeitsbildung hat in diesem Kontext wichtige unterstützende Funktion. Zielgruppen-, Situations- und Handlungsbezug können Lernbarrieren abbauen und Lerninteressen fördern. Erwachsenenbildung muß sich jedoch gleichzeitig gegenüber überhöhten (politischen oder

persönlichen) Erwartungen abgrenzen. Analyseversuche kreisen um die Thesen der Folgen von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen, kulturellen Umbruchsituationen und Wertewandel sowie Krisen des Sozialstaats.

Abschließend zwei kritische Anmerkungen:

- Es fehlt ein Beitrag aus politikwissenschaftlicher Sicht.
- Selbstrelativierung der Einflußmöglichkeiten von Erwachsenenbildung stehen neben komplexen Zielperspektiven.

Monika Schmidt

Detlev Liepmann (Hrsg.)
Qualifizierungsmaßnahmen als Konzepte der Personalentwicklung
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1993. 132 Seiten, DM 65.00

Für den Leser, der sich professionell mit der Personalentwicklung im allgemeinen oder der betrieblichen Weiterbildung im besonderen befaßt, weckt der Titel Erwartungen, daß die zehn Beiträge des Sammelbandes die konzeptionelle Verknüpfung der Personalentwicklung (vor allem des Managements) mit der Weiterbildung thematisieren, zumal die ständige Legitimationsarbeit der betrieblichen Weiterbildner einen entsprechenden Bedarf signalisiert. Der erste Beitrag von Detlev Liepmann kommt dieser Erwartung noch entgegen. Dann folgt jedoch eine Reihe von Beiträgen, die sich in erster Linie mit der Berufsausbildung und der Ausbildung der Ausbilder auseinandersetzen, also einem Themenschwerpunkt, der nur am Rande dessen liegt, was gegenwärtig unter Personalentwicklung diskutiert wird. Die Qualität der Arbeiten allerdings steht außer Zweifel. Sie geben zum einen einen guten Überblick, wie zum Beispiel der Beitrag von Georges Dupont und Fernanda Reis, in dem die Probleme und Entwicklungstendenzen der Ausbildung von Ausbildern im europäischen Rahmen dargestellt werden, oder sind ansprechend in ihrer Handlungsanleitung wie der Aufsatz von Claudia Marggraf mit dem Titel „Teamkompetenz: Vermittlungsansätze für die berufliche Ausbildung“.

Das Verhältnis von Personalentwicklung und Qualifizierung wird dann wieder explizit von Jacob Stübig thematisiert, indem er wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Konzepte

der Kosten-Nutzen-Analyse darstellt. Vor allem vor dem Hintergrund des oben angesprochenen Legitimationsbedarfs sind die dort aufgearbeiteten Informationen von zentraler Bedeutung für das gesamte Buch.

Ebenfalls von hohem Informationsgehalt sind die Literaturrecherche und die Zusammenstellung und Auswertung der empirischen Ergebnisse zur Wirkung von Qualitätszirkeln, die von Wolfgang Battmann und Detlev Liepmann publiziert werden. Verbleibt ein letzter Kritikpunkt, der nicht in der Qualität der Beiträge, sondern allein in der verletzten Eitelkeit des Rezensenten liegt: Keine seiner thematisch einschlägigen Veröffentlichungen wurde verarbeitet beziehungsweise zitiert.

Lothar Schäffner

Museum der Arbeit (Hrsg.)
Europa im Zeitalter des Industrialismus – Zur „Geschichte von unten“ im europäischen Vergleich
(Doelling und Galitz Verlag) Hamburg 1993, 331 Seiten, DM 48.00

Das Buch „Europa im Zeitalter des Industrialismus“ erschien zwar im Jahr 1993, dokumentiert aber die Tagung zum gleichen Thema am Hamburgischen „Museum der Arbeit“ im Jahre 1990. Die lange Erstellungszeit wird verständlich, wenn man die gediegene Aufmachung, die mehrsprachigen Beiträge und die saubere Redaktion einschließlich Bild- und Textmaterial betrachtet. Alle Beiträge weisen den Charakter von Tagungsbeiträgen auf – Vortragsform, auf Diskurs angelegte Statements, Kontextbezug. Es handelt sich um 42 Beiträge unterschiedlicher Reichweite und Qualität, hauptsächlich von deutscher Seite und hauptsächlich aus der Sicht von Arbeits- und Industriemuseen.

Die Beiträge umkreisen – in verschiedenen Sektionen – die Themen „Arbeit als Instrument politischer Unterdrückung“, „Umwelt als Thema historischer Forschung“, „Frauengeschichte/Geschlechtergeschichte“, „Industrie- und Alltagsgeschichte“ sowie Erfahrungen mit einer „Geschichte von unten“ in verschiedenen industriegeschichtlichen Museen Europas. Für die Erwachsenenbildung sind insbesondere die beiden letzten Themen und die Beiträge dazu von Interesse. Um „Probleme der Vermittlung im Museum“ geht es vor allem bei der Funktion von Industrie- und Alltagsge-

schichte, also um ein museumspädagogisches Thema. Hier beschäftigt sich W.-D. Könenkamp kritisch mit dem Anspruch „Erklären durch Zusammenhang“ (S. 223 ff.), M. Hiller fragt, ob man Krieg ausstellen kann (S. 230 ff.), und A. Link beschäftigt sich am Beispiel einer Ausstellung, die biographisch strukturiert ist, mit Problemen entsprechender Museumskonzeptionen.

In der Sektion, die sich mit Erfahrungen einer Geschichte von unten beschäftigt, sind vielfältige Bezüge zu entsprechenden erwachsenpädagogischen Ansätzen erkennbar. Hier finden sich auffällig viele ausländische Beiträge (aus Schweden, Italien, Österreich, Dänemark und Großbritannien), die auch deutlich machen, daß das Konzept der „Geschichte von unten“ in anderen Ländern Europas bereits mit mehr Erfahrungen verknüpft ist.

Das Buch ist für alle diejenigen ErwachsenenpädagogInnen von großem Interesse, die sich mit Kunst- und Kulturgeschichte befassen sowie mit der Möglichkeit, an Objekten und in alternativen Formen individuelle und kollektive Geschichte aufzuarbeiten. Das Museum der Arbeit hat mit der Tagung und mit der vorliegenden Dokumentation einen wichtigen Beitrag auch zur pädagogischen Reflexion von Industriegeschichte geleistet. E.N.

Ingo Richter

Recht der Weiterbildung

(Nomos Verlagsgesellschaft) Baden-Baden 1993, 237 Seiten, DM 58.00

Recht der Weiterbildung – ein Thema, das zunehmend interessant wird. In dem Maße, in dem sich eine Praxis entwickelt und entfaltet – wie dies in der Weiterbildung unzweifelhaft der Fall ist –, wächst auch die Zahl der Streitfälle und damit das rechtliche Regelungsbedürfnis. Rechtliche Fragen zur Weiterbildung spielen zwar bislang noch eine untergeordnete Rolle, werden aber (nicht nur in bezug auf Fragen des Bildungsurlaubs) immer wichtiger. „Um solche Fragen zu diskutieren und Anstöße für die juristisch-wissenschaftliche Diskussion wie auch für die Praxis zu geben, organisiert die Hans-Böckler-Stiftung seit einigen Jahren einen Gesprächskreis von Juristen aus Hochschule, Wissenschaft, Unternehmen, Gewerkschaften und Verwaltung sowie Praktikern der Weiterbildung. Im Umfeld

dieses Gesprächskreises sind die Beiträge von Prof. Dr. Ingo Richter (Universität Hamburg) entstanden“ (Vorwort, S. 7). Das Buch „Recht der Weiterbildung“ enthält also einzelne Beiträge, die in unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen entstanden sind.

Die Beiträge betreffen fünf unterschiedliche Aspekte: zunächst ganz allgemein den Aspekt „Das Recht auf Weiterbildung“, dem sich das erste Kapitel widmet. Der Autor schreibt: „Die entscheidende bildungspolitische Voraussetzung für das Entstehen eines Rechts der Weiterbildung ist ... die Herstellung eines systematischen Zusammenhangs zwischen den verschiedenen Bereichen der Weiterbildung, insbesondere zwischen der allgemeinen Weiterbildung, die zumeist auch heute noch Erwachsenenbildung genannt wird, und der beruflichen Weiterbildung, die von den Arbeitgebern oder der Bundesanstalt gefördert wird“ (S. 12). Ingo Richter geht davon aus, daß dieser Zustand sich zunehmend konkretisiert. Im zweiten Kapitel beschäftigt sich Richter mit den „verfassungsrechtlichen Voraussetzungen und rechtlichen Gestaltungsprinzipien“ der Weiterbildung. Dabei geht es um die Fragen: Gewährleistet das Recht der Weiterbildung die Voraussetzungen einer funktionsfähigen Demokratie? Gestattet das Recht die Befriedigung des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs durch Weiterbildung? Gibt das Recht dem Bürger einen Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung durch Weiterbildung? Sichert das Recht die pädagogische Differenzierung und Integration der Weiterbildung? Gibt das Recht allen Bürgern gleiche Chancen in der Weiterbildung? Der Autor selbst schreibt: „Die ... rechtspolitischen Fragestellungen lassen sich im Rahmen dieser ‚bunten‘ Struktur der Weiterbildung deshalb nicht ohne weiteres beantworten; annäherungsweise soll hier eine Antwort aufgrund einer knappen systematischen Darstellung der verfassungsrechtlichen Voraussetzungen und der rechtlichen Gestaltungsprinzipien versucht werden“ (S. 38). Im dritten Kapitel befaßt sich Richter mit der finanziellen Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (S. 91 ff.), wobei sich dieser Abschnitt auf das AFG nach dem Stand von 1989 bezieht; die Aussagen hier sind, aufgrund entsprechender Novellierungen des AFG, mittlerweile nur noch begrenzt gültig. Im vierten Kapitel: „Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz in der Weiterbildung“ geht

es um unterschiedliche Beiträge zum Qualitätsgedanken der vor allem beruflichen Weiterbildung, die Richter in Hamburg bezogen auf das Arbeitsförderungsgesetz formuliert hatte. Er verweist dabei auf die Probleme, einen für die Weiterbildung gültigen Qualitätsbegriff zu definieren.

Im fünften Kapitel beschäftigt sich Richter mit den rechtlichen Voraussetzungen für „Kooperation und Koordination von Weiterbildungsträgern“; dabei handelt es sich um ein 1991 gemeinsam mit Bernd Jeand'Heur erstelltes Gutachten mit Blick auf die Situation der Weiterbildung in Hessen.

Das Buch gewinnt seine Bedeutung dadurch, daß es – über den Titel und über die behandelten Gegenstände – das Recht der Weiterbildung als eigenständiges Thema definiert und sorgfältig mit rechtswissenschaftlicher Begründung umkreist. Damit wird sowohl bildungs- als auch rechtspolitisch die Grundlage dafür geschaffen, in den nächsten Jahren den expandierenden Weiterbildungsbereich unter rechtlichen und regelungstechnischen Aspekten intensiver in den Blick nehmen zu können. Zwar sind die Beiträge von unterschiedlicher Herangehensweise und – aufgrund ihres jeweiligen Situationsbezuges – von unterschiedlicher Zielsetzung, sie geben aber doch das demokratische, soziale und an den Menschen orientierte Bildungs- und Rechtsverständnis von Ingo Richter deutlich wieder. Für rechtlich interessierte Pädagoginnen und Pädagogen in der Weiterbildung empfiehlt es sich, dieses Buch zur Kenntnis zu nehmen. E. N.

Hartmut Semmler **Ländlicher Raum – Entfaltungsraum für Bildungsinitiativen**

Modellprojekt „Neue Formen der Bildungsarbeit im ländlichen Raum“
(Neckar-Verlag) Villingen-Schwenningen
1993, 224 Seiten, DM 32.00

Bei diesem Buch handelt es sich um den Endbericht eines Projektes, das die Pädagogische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (PAE) im Auftrag des Ministeriums für ländlichen Raum, Ernährung, Landwirtschaft und Forsten Baden-Württemberg in der Zeit von November 1989 bis April 1991 im Landkreis Sigmaringen durchgeführt hat. Das Buch dokumentiert die Projektarbeit durch Texte, aber auch durch Berichte, Mate-

rialien und Dokumente aus den unterschiedlichen Aktivitäten.

Das Projekt verfolgte den Ansatz, „Initiativen ganzheitlicher, selbstorganisierter Bildungsarbeit anzustoßen und zu betreuen. Ein zentraler Stellenwert in dieser Konzeption kam dabei der Kategorie der Begegnung zu“ (S. 32). Die Projektkonzeption umkreiste animatorische Konzepte, entschulte Formen der Erwachsenenbildung und interaktionstheoretische Bezüge. Hauptsächlich ging es darum, Menschen durch ein Anknüpfen an ihren Liebhabereien zu gewinnen, sich begegnen zu lassen und in der gemeinsamen Begegnung erwachsenenpädagogische Bildungsinitiativen zu entfalten. In den Gruppen trafen sich „Hobbyexperten“ in Heimat- und Mundartdichtung, Hobbymalen, Kunstgewerbe, Fotografie und anderem mehr. Die Aktionsformen waren häufig produktorientiert, so in Richtung auf einen landwirtschaftlichen Handwerkeritag, eine Krippenausstellung, eine Foto- und Kunstausstellung oder auch die Präsentation eines Kräutergartens.

Bezüglich der erreichten Teilnehmer konstatiert das Projekt: „Im Vorfeld der institutionalisierten Erwachsenenbildung gelang es, auf dem Weg über das Hobby ein Bildungsinteresse zu wecken, das die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Vereine oder Initiativen durch gezielte Angebote aufgreifen können“ und: „Es ist in dem Modellvorhaben gelungen, bislang schwer erreichbare Schichten für die Bildungsarbeit zu gewinnen“ (S. 203). „Die Konzeption einer entschulten Erwachsenenbildung ... hat in der Praxis ihre Bestätigung gefunden“ (S. 205) und: „Das Selbstvertrauen und das Selbstbewußtsein von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im ländlichen Raum hat sich gesteigert“ (S. 206). Das Projekt schließlich, so wird resümiert, fand in der Bevölkerung eine positive Aufnahme (S. 209) und erforderte insgesamt – dies wird auch angesichts der Projektfinanzierung von nur 200.000 DM deutlich – viel Idealismus bei den beteiligten ProjektbearbeiterInnen (S. 213).

Das Ganze ist ein interessanter, anregender und gut gestalteter Projekt- und Erfahrungsbericht, dessen Lektüre praktische Anregungen geben und wissenschaftliche Reflexionen anstoßen kann. LeserInnen, die an Evaluationsergebnissen, wissenschaftlichen Analysen und empirischen Daten interessiert sind,

wird der Bericht jedoch enttäuschen. E.N.

Dorothea Stöcker

**Politische Bildung in den 90er Jahren –
Sündenbock oder Feuerwehr?**

Reihe: Materialien aus dem Hessischen Jugendring, Band 8
(Hessischer Jugendring) Wiesbaden 1993,
117 Seiten, DM 5.00

Veränderungen in der Gesellschaft gibt es viele, die Herausforderungen sind komplex, die Schwierigkeiten wirken gewaltig – Gründe genug, allenthalben nach politischer Bildung zu rufen. Diese gerät dabei in eine ambivalente Situation: Einerseits wird von ihr erwartet, probate Lösungen parat zu haben, andererseits werden ihr gesellschaftliche Fehlentwicklungen vorgeworfen.

So ist die Frage richtig gestellt, ob politische Bildung eher Sündenbock oder Feuerwehr sei. Von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, dem Landeskuratorium für Jugendbildung und dem Hessischen Jugendring wurde sie zum Motto eines Kongresses. Dessen Ergebnisse werden nun in einem Sammelband dokumentiert. Wer die hier abgedruckten zwölf Vorträge und Sektionsberichte liest, der erhält einen ausgezeichneten Einblick in die Umbruchsituation, in welcher sich die politische Bildung gegenwärtig befindet, sowie in deren Bemühen, mit neuen Fragestellungen und Herangehensweisen auf die gewandelte gesellschaftliche Situation zu reagieren. Darüber hinaus war es ein großer Vorteil des Kongresses, VertreterInnen von Schule, außerschulischer Jugendbildung und Erwachsenenbildung miteinander ins Gespräch gebracht zu haben. Das kommt selten genug vor – wie nützlich es ist, zeigt der hohe Diskussion- und Reflexionsstand, der sich in dem Materialband widerspiegelt. Unter den Themen spielen Rechtsextremismus, Ausländerfeindlichkeit und Gewalt eine herausragende Rolle. Zwei Beiträge, einmal von Klaus Ahlheim, zum anderen von Benno Hafener, weisen differenziert und klar darauf hin, wo die Grenzen, aber auch die Chancen für die politische Bildung liegen. Die Zweifel sind sehr groß, ob sie die Zielgruppe der betreffenden Jugendlichen erreichen kann, aber die politische Bildung muß „daran festhalten, daß der sicher konfliktreiche Diskurs aller möglich ist“

(Ahlheim, S. 32). Dabei wird sich, vor den Anspruch gestellt, „etwas tun zu müssen“ (Hafener, S. 72), um den neuen Lebenslagen, Erwartungen und Motivationen ihrer AdressatInnen gerecht zu werden, bei den MitarbeiterInnen „eine gemischte Gefühlslage zwischen schlechtem Gewissen, Hilflosigkeit und dem Gefühl des Überfordertseins“ (S. 72) einstellen.

Diese realistische Einschätzung von einer politischen Bildung, die keinen Grund zur Selbstaufgabe hat, die vielmehr ihren – wenn auch „bescheidenen“ (S. 69) – Beitrag leisten kann, bestimmt auch die anderen Beiträge. Dabei ist das Spektrum der Themen breit: Es geht vom Verhältnis von Angst und Politik (Eike Hennig) zu den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen (Wolfgang Gaiser), weiter zur Bedeutung der Entgrenzung von Politik für die politische Bildung (Wolfgang Sander), hin zur Frage nach Integration als Lernziel für politische Bildung im vereinten Deutschland (Siegfried George), schließlich zur Rolle der politischen Bildung angesichts der Europäisierung und Globalisierung (Bruno Bengel). Mitten in die derzeitige Suche nach Standort und Richtung der politischen Bildung zielt ein Beitrag von Monika Mannheim-Runkel über „Neue Methoden der außerschulischen politischen Bildung“. Eine daran anschließende Diskussion zeigt Zustimmung und Vorbehalte der TagungsteilnehmerInnen bei der erkannten Notwendigkeit, stärker subjektiv orientierte Methoden in die politische Bildungsarbeit einzubeziehen. Dabei war das Fazit unumstritten: „Auch die politische Bildung wird sich auf Dauer den veränderten Seh-, Rezeptions- und Kommunikationsformen in einer mediatisierten Gesellschaft nicht entziehen können“ (S. 84). Auch wenn also „die politische Bildung nicht auf die Vermittlung von Inhalten und auf die Organisation kognitiven Lernens beschränkt sein darf“ (S. 83), wurde aber erkannt, daß bei einer allzu starken Betonung methodischer Aspekte „die politische Bildung Gefahr liefe, sich in eine konturlose Beliebigkeit aufzulösen“ (S. 81).

Wie weit die im Umfeld dieser Diskussion eingetretenen Veränderungen bereits gediehen sind, wird für die Erwachsenenbildung von Ekkehard Nuissl prägnant beschrieben und in den Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen gebracht. Politische Erwach-

senenbildung ist „ganzheitlicher, handlungsorientierter und offener geworden“ (S. 104). Ob sie damit die ihr oft zugewiesene oder zugemutete Rolle, Feuerwehr zu sein, erfüllen wird, bleibt sehr zu bezweifeln. Denn „einen gestaltenden Einfluß hat politische Bildung schon lange nicht mehr“ (S. 110). Damit ist ihre derzeitige Wirkung gut beschrieben. Daß ihre Akteure es dabei nicht bewenden lassen wollen, zeigt die Qualität der dokumentierten Beiträge. Klaus-Peter Hufer

Coenraad van Houten Erwachsenenbildung als Willenserweckung

(Verlag Freies Geistesleben) Stuttgart 1993, 175 Seiten, DM 36.00

Der Autor hat seine erwachsenenpädagogischen Erfahrungen an einem College in Großbritannien gesammelt. Er orientiert sich an den Ideen Rudolf Steiners und propagiert eine ganzheitliche „neue“ Erwachsenenbildung, die Lernen als organischen Prozeß des Ein- und Ausatmens, des Erwärmens und Verdauens begreift. Zentrale Bildungsziele sind selbständige Urteilsbildung und Willenserweckung (wobei offen bleibt, wozu und für was der Wille erweckt werden soll). „Die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die Willenserweckung. Als Grundhaltung des Ausbilders gilt: Wie erweckt man bei anderen den Willen? Willenserweckung ist das Erwecken von drei Trieben in uns (Erkenntnistrieb, Entwicklungstrieb, Verbesserungstrieb, H.S.) Diese Triebe sind immer da, aber sie schlafen. Nur unser Ich kann sie wecken“ (S. 158).

Man kann dem Autor in vielem zustimmen, sowohl in seiner Zivilisationskritik als auch in seiner Verschulungskritik sowie in seinen pädagogischen Appellen und Vorschlägen. Das Problem ist jedoch gerade das Appellative seiner Postulatspädagogik. Auch die Lerntypologien und das Phasenmodell einer idealtypischen Bildungsbiographie sind hypothetisch und ahistorisch.

„Die Beseelung der Lebensprozesse führt zu sogenannten Symbiosen von Gruppen von Lebensprozessen. So führen die ersten drei – Atmen, Wärmen, Ernähren – zu einem neuen Denken, die weiteren vier – Absonderung, Erhaltung, Wachstum und Reproduktion – zu einem neuen Wollen und der Rhythmus zwischen beiden zu einem neuen Fühlen“ (S.

114). „Unser Wille weiß die Zukunft bereits; aber hier kommt es darauf an, dieses Wollen in der Seele auftauchen zu lassen“ (S. 105). Nach der Lektüre bin ich nicht sicher, ob das vorgeschlagene Neue nicht doch das Alte ist. Sicher bin ich jedoch, daß andere LeserInnen das ganz anders sehen als ich. H.S.

**Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.)
1919–1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena**
(Hain Verlag) Jena 1994, 328 Seiten, DM 22.80

Die Volkshochschule Jena hat in der Zeit der Weimarer Republik eine herausragende Rolle gespielt. In ihr haben für die Volkshochschulbewegung, wie man damals sagte, maßgebliche Persönlichkeiten zeitweilig mitgewirkt: Wilhelm Rein, Hermann Nohl, Wilhelm Flitner, Reinhard Buchwald, Adolf Reichwein, Heiner Lotze. Insofern ist es erfreulich, wenn gerade aus dieser Stadt als erster aus den neuen Bundesländern eine Darstellung zur 75jährigen Geschichte der VHS vorliegt. Da für die Präsentation der einzelnen Entwicklungsphasen jeweils kompetente Autoren und Autorinnen gewonnen werden konnten, entsteht ein anschauliches, zum Teil akribisches Bild von der Rolle der einzelnen Initiatoren, der Verbindung mit der Universität und der Firma Zeiß, den Besonderheiten in der NS-Zeit durch die Umgestaltung zur Deutschen Heimatschule sowie der mehrfachen Umgestaltungen in der SED-Zeit. Die Anfangsphase und der Kontext zur allgemeinen Geistesgeschichte sind von dem Tübinger Professor Ulrich Hermann umrissen. Inwiefern die „VHS Thüringen“, für die die VHS Jena in Personalunion gearbeitet hat, ein eigenes Gepräge in der VHS-Landschaft der zwanziger Jahre gehabt hat, wird wohl auch dem nicht mit der Geschichte der Erwachsenenbildung Vertrauten erkennbar. Bemerkenswert sind ferner die vielen Originalzitate und der Nachdruck einiger vor allem für die Anfangszeit kennzeichnender Dokumente. Hier wird einmal der Wert der Quellenforschung überzeugend deutlich. So ist zu hoffen, daß im Zeichen der 75 Jahre weitere Untersuchungen angestellt werden und daß die angedeutete Weiterarbeit an dem Projekt zur Geschichte der VHS Thüringen fortgeführt und der interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden kann. Hans Tietgens

Gerd Wübbena

Bildnerisches Laienschaffen

Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Laienmalerinnen und Laienmalern zwischen Ems und Jade (BIS-Verlag) Oldenburg 1993, 201 Seiten, DM 22.00

Gerd Wübbena hat die Ergebnisse einer Untersuchung vorgelegt, die der Frage nachgeht, welche Bedeutung bildnerische Praxis im Lebenszusammenhang von „LaienmalerInnen“ hat. Ausgewertet wurden Interviews mit dreißig Personen, die keine formelle künstlerische Ausbildung durchlaufen haben und ihre bildnerische Praxis außerhalb beruflicher Zusammenhänge betreiben, dabei jedoch nicht völlig im Privaten bleiben, sondern sich gelegentlich oder regelmäßig an Ausstellungen beteiligen. Ergänzt werden diese qualitativen Daten durch eine breiter angelegte schriftliche Befragung von LaienmalerInnen, an der sich 248 Frauen und Männer aus dem ostfriesischen Raum beteiligt haben.

Für Veranstalter organisierter Weiterbildung ist diese Untersuchung deshalb interessant, weil sie sich einer Gruppe zuwendet, bei der durchaus Weiterbildungsinteressen zu vermuten sind – und auch tatsächlich artikuliert werden (die Erfahrungen mit der VHS sind dabei durchaus nicht nur positiv!). Informationen über die subjektive Bedeutung, die das Gestalten für „LaienmalerInnen“ hat, lassen zudem auch Rückschlüsse auf Motive und Lebenszusammenhänge zu, aus denen heraus TeilnehmerInnen von Mal- und Zeichenkursen ihre ästhetische Praxis betreiben.

Sympathisch erscheint zunächst, daß der Untersuchungsansatz jenen normativen Blickwinkel beiseite läßt, der „Laienschaffen“ auf dem Hintergrund künstlerischer Maßstäbe von vornherein als minderwertig qualifizieren würde: Hier werden die Betroffenen ernst genommen als Subjekte ihrer Tätigkeit, die sie aus ihrer jeweils spezifischen Biographie und

Lebenslage heraus als Möglichkeit einer produktiven und sozial anerkannten ästhetischen Äußerungsform erleben, die ihnen zudem bestimmte Kommunikationszusammenhänge erschließt. Die Vorstellung der InterviewpartnerInnen mit Kurzbiographien, Zitaten und Reproduktionen ausgewählter Bilder macht das Bedeutungsspektrum ihrer gestalterischen Aktivitäten konkret nachvollziehbar und lebendig. Leider wird dieser subjektorientierte Blickwinkel nicht mehr durchgehalten, wenn es um die Interpretation und Kommentierung der Ergebnisse geht, denn dort zieht sich der Autor auf normative Positionen zurück, die die Interessenlage der untersuchten LaienmalerInnen „aus der Perspektive philosophischer Gesellschaftskritik“ (S. 175) am Ende doch als defizitär erscheinen lassen: Er bedauert, daß ihre Lernwünsche vorwiegend im Bereich handwerklich-technischer Perfektionierung lägen, kaum kunsttheoretische Interessen vorhanden seien und die Reflexion der Veränderungen und großen Ereignisse der Gegenwart ausgespart bleibe. Gesellschaftskritische Ziele der Kulturellen Bildung sieht er angesichts dieser Interessenkonstellation ins Leere laufen. Mit diesem Perspektivwechsel am Ende des Buches wird der Autor m. E. seiner eigenen Untersuchungsabsicht nicht gerecht und ignoriert zugleich jene Schnittstellen zwischen individueller bildnerischer Praxis und ihrer sozialen und gesellschaftlichen Bedeutung, die in der Materialanalyse durchaus aufscheinen – mit anderen Worten: Er spricht der in der Auswertung sichtbar gewordenen Bedeutung des bildnerischen Laienschaffens auf der Ebene allgemeiner erwachsenenbildnerischer Reflexion einen Teil ihrer zuvor konstatierten Qualität wieder ab, indem er altbekannte kulturkritische Positionen wiederholt, statt sie aufgrund der Untersuchungsergebnisse selbst noch einmal einer kritischen Diskussion zu unterziehen.

Hannelore Bastian

AutorInnen

- Ingrid Ambos, M. A., wissenschaftliche Angestellte im Bereich Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg
- Dr. Rolf Arnold, Professor für Pädagogik, Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Universität Kaiserslautern, Mitglied des Landesbeirats für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz
- Ute Bandlow, Diplom-Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Fernstudienforschung der Universität Tübingen
- Dr. Hannelore Bastian, Leiterin des Stadtbereichs Mitte der Hamburger Volkshochschule
- Elke Begander, wissenschaftliche Referentin im Deutschen Institut für Fernstudienforschung der Universität Tübingen
- Rainer Brödel, Privatdozent und Vertreter einer Professur für Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund
- Dr. Karin Derichs-Kunstmann, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen
- Sigrid Eckert, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Fernstudienforschung der Universität Tübingen
- Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster
- Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Dr. Rolf Gerhard, ComConsult Hannover
- Gertrud Hovestadt, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Soziologie der Universität Münster
- Ingrid Hübner, Diplom-Pädagogin
- Dr. Klaus-Peter Hufer, M. A., Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen
- Felicitas von Küchler, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Christiane Lindecke, Diplom-Sozialwirtin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Gesamthochschule Kassel
- Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Birgit Meyer-Ehlert, Diplom-Soziologin, Geschäftsführerin der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung, NRW
- Dr. Kurt R. Müller, Professor im Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung der Bundeswehr-Hochschule München
- Dr. Cornelia Niederdrenk-Felgner, wissenschaftliche Referentin im Deutschen Institut für Fernstudienforschung der Universität Tübingen
- Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg. Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Ewa Przybylska, Leiterin des Koordinierungsbüros des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des DVV
- Antje von Rein, stellvertretende Leiterin des Adolf-Grimme-Instituts (AGI). Medieninstitut des DVV
- Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Dr. Paul Röhrig, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Köln
- Dr. Lothar Schäffner, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
- Dr. Christiane Schiersman, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg
- Kersti Schittko, Diplom-Pädagogin

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Weiterbildung an der Universität Bremen und Leiter der Volkshochschule Bremen
Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung der Universität Hannover
Ulrike Schneider-Wohlfart, Diplom-Soziologin, Referatsleiterin am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest
Dr. Michael Schratz, Professor im Bereich Weiterbildung und Kulturarbeit im Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck
Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
Dr. Barbara Skripski, Referentin bei der Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen, Berlin
Dr. Bettina Sobkowiak, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Erwachsenenbildung der Universität Heidelberg
Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV
Anne Vennemann, freiberufliche Referentin für Frauenfragen
Ulla Voigt, Leiterin des Fachbereichs Frauenbildung und Gesundheitsbildung an der Bremer Volkshochschule, stellvertretende Vorsitzende des Arbeitskreises Frauen im DVV

Richtigstellung zum REPORT 33: Bei der Rezensentin der Bücher

- Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung (Akademie für Raumforschung)
- Perspektiven beruflich-betrieblicher Weiterbildungsforschung (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung)
- Strategische Weiterbildungsplanung (Miltenerger)

handelt es sich nicht – wie fälschlicherweise angegeben – um Frau Wiesner von der Technischen Hochschule Dresden, sondern um Frau Sylvia Wiesner, Diplom-Pädagogin.