

THEORIE UND PRAXIS
der **Erwachsenenbildung**

Wiltrud Gieseke u. a.

**Erwachsenen-
bildung als
Frauenbildung**

OLSENBUCHVERLAG

DiE

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke u.a.

Erwachsenenbildung
als Frauenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
· Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft „Blaue Liste“ (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Es vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Inhalt

Vorbemerkungen	7
<i>Wiltrud Gieseke</i> Geschlechterverhältnis und Weiterbildung	9
<i>Helga Bramer</i> Frauenbildung in den neuen Bundesländern	45
<i>Christiane Schiersmann</i> Berufliche Weiterbildung im Interesse von Frauen. Erfahrungen und Perspektiven	77
<i>Ursula Apitzsch</i> Frauen in der Migration	104
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i> Kritik der Koedukation – Legitimationsfigur für Frauenbildung?	123
<i>Kate Pritchard Hughes</i> Feministische Pädagogik und feministische Epistemologie: ein Überblick	148
Autorinnen	176

Vorbemerkungen

Daß gerade die Frauenbildung ein prekäres Verhältnis zur Theorie hat, ist bekannt: Das Mißtrauen gegenüber einem traditionell von Männern besetzten Feld hat lange Zeit theoretische Einlassungen und Auseinandersetzungen suspekt gemacht. Mit der Etablierung feministischer Ansprüche auch im akademischen Rahmen ist diese Berührungsangst geschwunden und hat intensiven, auch wissenschafts- und theoriekritischen Debatten Platz gemacht. Dabei geht es längst nicht mehr um den Kampf gegen die vermeintliche männliche Theorie, sondern um das Finden von Positionen innerhalb der inzwischen recht weitläufigen feministischen Theorielandschaft.

Auch die Frauenbildung in den diversen Einrichtungen der Erwachsenenbildung hat sich primär als Praxisfeld konstituiert, während die (primär männlich besetzte) Wissenschaft von der Erwachsenenbildung dazu neigte, diese Erscheinung zunächst überhaupt nicht wahrzunehmen und dann als separaten Bereich zu behandeln, ohne zu bedenken, daß Erwachsenenbildung zu großen Teilen – und dies schon seit geraumer Zeit – Frauenbildung ist.

Was das für das Theorie-Praxis-Verhältnis von Erwachsenen- bzw. Frauenbildung bedeutet, wird von den im vorliegenden Band versammelten Autorinnen aus unterschiedlichen Perspektiven und auch mit abweichenden Standpunkten behandelt:

Im ersten Beitrag von Wiltrud Gieseke wird auf der Basis der aktuellen Datenlage aus der Statistik und aus Programmanalysen, der Interpretation der geschichtlichen Entwicklung und der Auseinandersetzung mit allgemeinen und auf Bildungsarbeit bezogenen feministischen Positionen die Frage der Frauenbildung eingebettet in die allgemeine Forderung nach Gerechtigkeit und für die Perspektive der Zweigeschlechtlichkeit in der Weiterbildung plädiert.

Daß die Kategorie Geschlecht allein nicht ausreicht, sondern die jeweiligen politischen Situationen und die damit verbundenen Lebensverhältnisse und Denkmuster (Frauenbilder) berücksichtigt werden müssen, macht der folgende Beitrag von Helga Bramer deutlich, in dem die Ergebnisse einer Pilotstudie zum Stand und zur Entwicklung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern mitgeteilt werden.

Gerade frauenspezifische Weiterbildung im beruflichen Bereich muß sich, wie der Beitrag von Christiane Schiersmann einsichtig macht, mit weiteren Ausdifferenzierungen der Lebenslaufmuster von Frauen und

der veränderten Bedeutung von Beruf und Berufsausbildung auseinandersetzen. Dabei kann zwischen einer frauenspezifischen und einer frauengerechten Didaktik unterschieden werden. Mit Blick auf die Gefahren eines Sonderwegs ohne marktgängige Zertifikate einerseits und einer erneuten Festschreibung von Stereotypisierungen andererseits plädiert die Autorin für eine frauengerechte Didaktik und Qualifikationstheorie, die auf Konzepte wie das der Teilnehmer(innen)orientierung und der Schlüsselqualifikationen zurückgreifen kann.

Auf die mittlerweile auch im deutschen Sprachraum gängige Unterscheidung zwischen Geschlecht und Gender, also dem biologischen Geschlecht und der sozial konstruierten Geschlechtsrolle, geht Ursula Apitzsch ein, indem sie nicht nur Gender, sondern auch Ethnizität als Zuschreibung begreift und den Blick auf eine Frauengruppe weitet, die unter dieser doppelten Belastung steht. Deren Problematik ist – vergewärtigt man sich die Zahl der Migrantinnen in den europäischen Ländern – keineswegs eine exotische, sondern eine, die von der Frauenbewegung und Frauenbildung stärker als bisher berücksichtigt werden muß.

Erwachsenenbildung als Frauenbildung sollte aber auch bei der Diskussion um eine frauenspezifische bzw. frauengerechte Didaktik und die damit zusammenhängenden Rahmenbedingungen die andernorts, speziell in der Schulpädagogik, geführten Debatten stärker zur Kenntnis nehmen, u.zw. nicht nur partiell jeweils zur Stärkung der eigenen Position. Dazu bietet der Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland über die Koedukationsdebatte eine ebenso fundierte wie ernüchternde Grundlage.

Der am Schluß aufgenommene Beitrag von Kate Pritchard Hughes gibt einen Überblick über Frauenbildung, einschließlich der akademischen Frauenstudien, im Kontext der 'großen' Debatte zwischen den Anhängerinnen der Postmoderne und des Poststrukturalismus und weitet so noch einmal den Blick auf größere theoretische Zusammenhänge. Der Aufsatz ist darüber hinaus von Interesse, weil er durch seine zahlreichen Verweise zugleich eine Bibliographie zur Frauenbildung im angloamerikanischen Raum und damit eine Aufforderung zur Vertiefung und Weiterführung der Diskussion enthält, die auch dem vorliegenden Band als ganzem entnommen werden kann und an der sich das DIE intensiv beteiligen wird.

Sigrid Nolda
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Geschlechterverhältnis und Weiterbildung

1. Zur Datenlage

Für die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern können unterschiedliche Angaben gemacht werden, je nachdem, für welche Weiterbildungsbereiche sie gelten, ob sie einen Ost-West-Vergleich als Grundlage haben, ob nur berufstätige oder alle Frauen einbezogen, ob das Qualifikationsniveau oder die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe herangezogen werden, ob nach der Dauer der Maßnahmen gefragt wird usw. Festzustellen ist aber, daß die Teilnehmerzahlen von Frauen und Männern sich immer mehr angleichen: 1979 lag insgesamt die Weiterbildungsteilnahme von Frauen bei 19%, von Männern bei 27%; 1991 von Frauen bei 35%, von Männern bei 39%. Sie erreichte damit den bis dahin höchsten Stand und ist vermutlich 1992/93 durch den höheren Anteil der AFG-Maßnahmen in den neuen Bundesländern noch einmal gestiegen. Es muß aber bezweifelt werden, ob dies nach der Reduzierung der AFG-Finanzierung von beruflicher Weiterbildung auch für 1994/95 gilt.

Vergleicht man nun die Gruppen berufstätige Männer/berufstätige Frauen, dann zeigt sich, daß die Weiterbildungsquoten sich nicht unterscheiden. Dies galt in den alten Bundesländern schon in den 70er Jahren. Trotz ihrer Doppelbelastung nahmen berufstätige Frauen häufiger an Weiterbildung teil (vgl. Schulenberg u.a. 1979) als Nichtberufstätige. Kuwan weist aber darauf hin, daß Frauen häufiger teilzeitbeschäftigt sind und seltener Leitungspositionen einnehmen als Männer. Schiersmann belegt diese Differenz wie folgt: „Von allen Teilzeitbeschäftigten sind ca. 98% Frauen. Bei den in der Bundesrepublik seit 1970 zusätzlich geschaffenen Arbeitsplätzen handelt es sich zu 95% um Teilzeitarbeitsplätze ... trotz der gestiegenen Zahl der Teilzeitarbeitsplätze übersteigt die Nachfrage das vorhandene Angebot ...“ (Schiersmann 1993, S. 91). Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, daß Frauen seltener berufliche Weiterbildung in Anspruch nehmen, um aufsteigen zu können. In der betrieblichen Weiterbildung sind sie in geringerem Maße an Weiterbildung beteiligt, da sich die betriebliche Weiterbildung traditionell an die Stammbesetzung in Führungspositionen wendet

und hier eine Frauenförderung bisher nicht stattgefunden hat (vgl. ebd., S. 125ff).

Je niedriger die Qualifikation, desto geringer das Interesse an Weiterbildung. In der Regel sind Frauen immer noch niedriger qualifiziert und in den Personalentwicklungskonzepten weniger für leitende Positionen vorgesehen. Ihre spezifischen Qualifikationen sind bei Angeboten von Führungspositionen und in der Nachwuchsförderung nicht gefragt (vgl. Lindecke 1994). Für Sekretärinnen etwa gibt es zwar Angebote zum Bereich „Frau und Beruf“ und vereinzelt zum Konfliktmanagement; eine Frauenförderung im Sinne von Gleichstellung ist jedoch nicht anzutreffen.

Kuwan führt die wechselnden Prozentanteile in der Weiterbildungsteilnahme auf die unterschiedlichen Lebenssituationen von Frauen und Männern zurück (vgl. Kuwan 1993, S. 175). In den alten Bundesländern sind Frauen zwar die zahlenmäßig größere Teilnehmergruppe, sie nehmen aber vorwiegend Angebote der allgemeinen Weiterbildung wahr, während bei den Männern die berufliche Weiterbildung dominiert. Anders sieht es in den neuen Bundesländern aus: Hier nehmen Frauen verstärkt an beruflicher Weiterbildung teil und besuchen weniger allgemeinbildende Kurse. Eine genauere geschlechtsspezifische Analyse der Angebote zur beruflichen Weiterbildung zeigt allerdings, daß Frauen auch hier Angebote bevorzugen, deren qualifikatorische Bedeutung geringer ist (vgl. ebd., S. 185).

Im Osten entspricht die weibliche Beteiligung ihrem Anteil an der Arbeitslosigkeit, für den Westen gilt das nicht. In Hamburg ergab überdies eine Repräsentativerhebung, daß Männer sich überwiegend auf berufliche Weiterbildung konzentrieren, berufstätige Frauen aber neben beruflicher Weiterbildung gleichzeitig auch an allgemeiner Weiterbildung teilnehmen. Eine Hochschätzung von Bildung bei Frauen stellt auch Heuer fest (vgl. Heuer 1993).

In den Volkshochschulen mit ihrem breit gestreuten Bildungsangebot sind 75% der Teilnehmenden Frauen. Wie ist dieser Sachverhalt zu erklären? Die Volkshochschule ist eine öffentliche Institution, für jede und jeden zugänglich. Sie bietet Kurszeiten und Organisationsformen an, die es gerade Frauen möglich machen, ihren Bildungsinteressen, die nicht auf bestimmte Inhalte, spezifische Verwertungsmöglichkeiten oder normative Bindungen, sondern auf individuelle Entwicklung hin orientiert sind, nachzugehen. Dies ist im übrigen keine neue Entwicklung. Bereits in den 20er Jahren gab es an den Volkshochschulen eige-

ne Frauenbildungsabteilungen, die – wie z. B. in Stuttgart – mehr Teilnehmerinnen hatten als die allgemeine Volkshochschule (vgl. Stiefel 1993). Gerade um die Entwicklung der heutigen Frauenbildungsarbeit besser einordnen zu können, wären weitere regional-historische Studien zu diesem Thema nötig.

Schaut man sich nun die aktuellen Zahlen zur Beteiligungsquote von Frauen an der gesamten Weiterbildung an, auch als Folge der besonderen Fördermaßnahmen im letzten Jahrzehnt, kann man nicht mehr mit der Defizitthese argumentieren. Weder haben Frauen motivationale Probleme, noch lehnen sie Weiterbildung ab. Eher muß man konstatieren, daß trotz geringer beruflicher Realisierungschancen Weiterbildung hoch im Kurs steht. Sie wird also nicht nur funktional betrachtet. Allerdings haben das Alter und die Anzahl der Kinder unter 14 Jahren Einfluß auf das berufliche Weiterbildungsverhalten, eine Tatsache, die für Männer nicht gilt. Die unterschiedliche Lebenssituation bestimmt also das Weiterbildungsverhalten beider Geschlechter. Dieses als Defizit auszulegen führt zur Diskriminierung von Frauen und stärkt die gesellschaftlich verankerte Hierarchisierung des Geschlechterverhältnisses, denn die Defizitthese wird automatisch allein mit Frauen in Verbindung gebracht. Ihre Benachteiligung findet also auch in sogenannten Förderprogrammen ihren Weg. Wir sind weit entfernt von einem demokratischen Geschlechterverhältnis.

Schon seit längerem wird – dies belegen diverse Modellvorhaben – eine Verbesserung der Organisation der Weiterbildungsmaßnahmen aus der Geschlechterperspektive angemahnt. Um ihre intellektuelle Gleichwertigkeit zu beweisen, haben Frauen und Mädchen mehr als genug getan. Sie müßten sich von daher nicht mehr als defizitäre Wesen empfinden, auf die Weiterbildung entsprechend reagiert. Deutlich wird aber, daß die Differenz zwischen den Geschlechtern in der Lebensorganisation von den Weiterbildungsträgern, PlanerInnen und KursleiterInnen zu wenig beachtet wird. Auf familiäre Situationen von Frauen, auf ihre besonderen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, ihre speziellen Altersgrenzen gibt es noch keine ausreichenden Antworten durch das Weiterbildungssystem. Es wird geklärt werden müssen, ob manche Konzepte nicht sogar eher zu einer frauenspezifischen Abqualifizierung oder zur Stagnation führen. Wo berufliche Fortbildung zum Privileg wird und als Aufstiegschance genutzt werden kann, ist zu fragen, ob die Weiterbildung selber die Geschlechterdifferenz verstärkt, d.h. in diesem Fall, Frauen ausgrenzt.

Es wird noch viel Überzeugungsarbeit nötig sein, um zu erreichen, daß nicht die Frauen als defizitär betrachtet werden, sondern daß sich die Erkenntnis durchsetzt, daß die Organisationsstrukturen – in diesem Fall der Weiterbildung – allein auf den männlichen Lebenslauf, die männliche Lebenssituation zugeschnitten sind und nur diese als die normale gilt. Was kann getan werden, um die hieran geknüpften gesellschaftlichen Interessen und Vorurteilsstrukturen aufzulösen?

Bildung kann dazu nur einen begrenzten Beitrag leisten. Frauen müssen aber deutlicher artikulieren, daß sie von Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Demokratisierung der Geschlechter erwarten. Dafür muß auch der theoretische Blick auf den Gegenstand Geschlechterverhältnis geschärft werden.

In keinem anderen Bereich werden die gleichen Fähigkeiten von beiden Geschlechtern in dieser Breite eingebracht wie in der Weiterbildung, um so deutlicher ist aber zu erkennen, daß dies nicht die gleichen Folgen hat. Kein Zweifel, Leistung und Differenzierungsvermögen allein genügen nicht, damit Frauen entsprechend ihren Kompetenzen und differenzierten Lebenssituationen gesellschaftliche Strukturen im institutionellen und organisatorischen Bereich beeinflussen oder neu schaffen.

2. Mitarbeiterinnenstruktur in den Weiterbildungsinstitutionen

Wenn die Geschlechterverteilung in Institutionen deutlich zugunsten eines Geschlechts ausfällt, wird gewöhnlich eine ebensolche Verteilung bei den Professionellen unterstellt. Dies wird im Falle einer Frauenmehrheit besorgt betrachtet (Grundschullehrerinnen, Juristinnen), bei einer Männermehrheit bisher unhinterfragt akzeptiert. Im ersteren Fall wird eine Feminisierung befürchtet, die auch als Statusverminderung angesehen wird. Zur männlich bestimmten öffentlichen Struktur, die weibliche Lebensbedingungen nicht als Maßstab berücksichtigt, tritt die Hierarchisierung der Geschlechter.

Nach einer Untersuchung von Meyer-Ehlert (1994) beträgt bei den MitarbeiterInnen von Weiterbildungsinstitutionen der Frauenanteil 52,7%, der Männeranteil 47,3%, wobei allerdings 91,9% der Männer, aber nur 67,1% der Frauen in Vollzeit arbeiten. Leitungsfunktionen besetzen Frauen nur zu 12%. Das gilt für die meisten Träger, eine Ausnahme machen nur die Evangelische Familienbildung und alternative

Institutionen. Wenn Frauen leitend tätig sind, setzen sie sich häufig für einen kooperativen Führungsstil ein, der z.B. in der katholischen Familienbildung von 43% der MitarbeiterInnen favorisiert wird. Auffällig ist, daß 62% der Frauen in Leitungspositionen familiär nicht gebunden sind. 50% der Frauen mit Vollzeitjobs leben allein, in Teilzeitjobs sind es 31,9%. In bezug auf inhaltliche Zuständigkeiten sind – wie Meyer-Ehlert ebenfalls nachweist – drei- bzw. viermal so häufig Männer für den Bereich Politische Bildung und abschlußbezogene Kurse zuständig, während Frauen eher in den Bereichen Kulturelle Bildung, Sprachen oder Gesundheitsbildung tätig sind.

Auch die sog. ungesicherten Beschäftigungsverhältnisse sind Sache der Frauen. „Nebentätigkeit und Teilzeitarbeit, die im Weiterbildungsbe- reich in der freiberuflichen Tätigkeit als Honorarkraft in der Regel zusammenfallen, ist für Männer eher Nebentätigkeit neben einer Haupt- erwerbsarbeit und für Frauen eher die einzige Erwerbsarbeit, die aller- dings aus der Zerstückelung und Addition vieler einzelner Lehraufträ- ge bestehen kann und die auf die institutionell unterstellte Fami- lienarbeit verweist“ (Skripski 1994, S. 104). Zugleich muß aber im pädagogischen Feld Weiterbildung als zusätzliche Anforderung gese- hen werden, daß nebenberufliche Lehrtätigkeit in der Weiterbildung infolge eines partiellen Institutionalisierungsprozesses als Einstieg in eine hauptberufliche Tätigkeit betrachtet wird. Freie Mitarbeiterinnen arbeiten damit auch unter den dauernden Anspannungen eines Probe- verhältnisses. Auch die Dozentinentätigkeit in der Frauenbildung wird dabei vorrangig in dieser Funktion gesehen (vgl. Hübner/Schitt- ko/Schmidt 1994) und dient somit als beliebter, vielleicht auch belie- biger Einstieg, so daß die Bemühungen um den Erhalt des Arbeits- platzes einen wesentlichen Teil der Energie absorbieren und eine in- tensive inhaltliche Auseinandersetzung und identifizierende Beschäfti- gung oft von nachgeordnetem Interesse ist. Ein Negativkreislauf wird geschlossen.

Sowohl Meyer-Ehlert als auch Skripski weisen nach, daß in den un- terschiedlichen Lebenssituationen der Geschlechter die Weichen für den Berufsalltag gestellt werden. Während Meyer-Ehlert mehr den Privatbereich betrachtet, verweist Skripski auf die Institutionen des Arbeitsmarktes, auf Arbeits-, Sozialversicherungs-, Steuer- und Famili- enrecht, die Frauen nur eine unvollständige Integration in die Er- werbsarbeit ermöglichen. Beide Autorinnen stellen fest, daß immer noch die Familienarbeit als erster Arbeitsplatz der Frau gilt, daß dar-

aus aber keineswegs eine besondere Verpflichtung des Staates gegenüber Frauen erwächst. Die „Strafe“ für ihre Unterordnung unter gesellschaftliche Anforderungen bekommt sie spätestens dann, wenn sie nach dem Auszug der Kinder wieder berufstätig sein will oder wenn ihre Ehe geschieden wird. In jedem Fall gilt der familienbedingte Verzicht auf Berufstätigkeit als freiwillige Entscheidung der Frau, die verbleibenden beruflichen Perspektiven sichern ihr nur einen reduzierten Lebensstandard, obwohl sie ihrer gesellschaftlichen Pflicht, Familienaufgaben zu übernehmen, nachgekommen ist. Es muß deshalb nicht verwundern, daß Frauen sich gegen Kinder und für einen „männlichen“ Lebenslauf entscheiden, weil sie die herrschende Geschlechterhierarchie durchschaut haben.

Diese Bedingungen betreffen nicht nur die Weiterbildung, sondern in noch stärkerem Maße andere Institutionen und Arbeitsfelder. Die Weiterbildung ist ein relativ offenes System, und wenn sich selbst hier – trotz anderslautender offizieller Äußerungen und massiver Interessen der Frauen an diesem Feld – die gleichen Verhältnisse in den Grundzügen wiederholen, kann man ermessen, welche Wege noch zu gehen sind, um ein demokratisches Geschlechterverhältnis zu erreichen. Auch wenn die jetzt heranwachsenden jungen Frauen mehr Selbstbewußtsein entwickeln: Sie müssen sich nach wie vor an einem Punkt ihrer Biographie entscheiden zwischen einem „männlichen“ Lebenslauf und der traditionellen Hierarchie, die ihnen aufgrund ihrer Gebärfähigkeit nur die Zweitrangigkeit zuweist. Sie werden erkennen, daß sie immer noch nach ihrem Geschlecht und den daran geknüpften Vorstellungen bewertet werden und nicht nach Wissen, Leistungen, Erfahrungen usw.

Der Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht, der Identifizierung und der bewußten individuellen Positionierung unter den gegenwärtigen Bedingungen des Geschlechterverhältnisses kann keine Frau in ihrem Lebenslauf ausweichen. Die reflexive Auseinandersetzung führt in vielen Fällen dazu, im Bildungsbereich nach Antworten zu suchen. Mit diesem Ziel werden Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsinstitutionen aufgesucht, auch wenn nicht explizit die „Frauenfrage“ bearbeitet werden soll, sondern Gesundheitsbildung, Rhetorikkurse, Fremdsprachen oder Angebote aus dem kulturellen Bereich von besonderem Interesse sind.

Schon aus professionellen Erfordernissen bedürfen die biographischen Zäsuren, die zur Bildung führen oder aus Bildungsprozessen erwach-

sen, einer Betrachtung aus der Lebenslaufperspektive, die notwendigerweise immer auch eine Perspektive des Geschlechterverhältnisses und der daran geknüpften unterschiedlichen Lebenssituationen beinhaltet.

3. Spiegelungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung

3.1 Konzepte der TeilnehmerInnen: Weiterbildungsteilnahme und Motivation

In den 70er Jahren wurden besonders die Motivationen von TeilnehmerInnen häufig untersucht, denn die Teilnahme an Weiterbildung hing in hohem Maße von den persönlichen Interessen der Lernenden ab und war nicht von existentiellen Problemen belastet. Gleichzeitig muß man aber auch feststellen, daß diese Untersuchungen nur die Oberflächenstrukturen erfaßten. Als wesentlich galten berufliche Motive oder Sach- bzw. Allgemeinbildungsinteressen; die Motive sind selten trennscharf voneinander abzugrenzen (vgl. Karl 1979, S. 321). Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden nicht berücksichtigt, geschweige denn erforscht. In Untersuchungen, die stärker die soziale Lage einbeziehen, wurden Spezifika benannt, die auch heute noch Aussagekraft haben, was die Familienkonstellation und ihren Einfluß auf Weiterbildungswilligkeit und -verhalten betrifft (vgl. Schulenberg u.a. 1979). Loeber-Pautsch stellt fest, daß Weiterbildung umso eher als vereinbar mit Familienpflichten gilt, je höher sie eingeschätzt wird. Dies trifft besonders für männliche Angestellte und Beamte zu. Bei den Frauen räumen verwitwete oder geschiedene Angestellte/Beamte der Weiterbildung einen sehr hohen Stellenwert ein. Berufstätige Frauen hatten bereits in den 70er Jahren eine deutlich höhere Weiterbildungsquote als die nicht berufstätigen, ein positiver Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Weiterbildung muß also unterstellt werden. Allerdings führt die Doppelbelastung durch Familie und Beruf – wenn keine andere Person für die Haushaltspflichten zur Verfügung steht – die Frauen eher von der Weiterbildung weg, während Männer gerade wegen ihrer Familie an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Schulenberg u.a. 1979, S. 183ff).

In der Studie von Siebert/Gerl werden ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Teilnahme- und Lernverhalten festgestellt. Die Teilnehmerinnen sind sieben Jahre älter und haben im allge-

meinen eine positive Lernbiographie. Besonders motivierend zur Teilnahme an soziokultureller Weiterbildung sind für Frauen die Gespräche im Bekanntenkreis oder die Absicht, den schulpflichtigen Kindern zu helfen; Männer dagegen geben vorrangig einen beruflichen Motivhintergrund an. Auffällig ist, daß Frauen bei den KursleiterInnen einen Informationsvorsprung voraussetzen und Orientierungshilfen erwarten. Sie bereiten sich seltener auf die Kursabende vor als Männer, und sie geben oft an, ihre Meinung im Kurs geändert zu haben. Insgesamt sind sie mit Lernverlauf und Kursergebnissen zufrieden, auch wenn ihre Teilnahmebarrieren höher waren, und obwohl sie bei Gesprächen und Diskussionen eher gehemmt und zurückhaltend sind, bewerten sie – im Unterschied zu den Männern – diese Formen der Kommunikation positiv (vgl. Siebert/Gerl 1975, S. 71ff).

Es ist auffällig, daß sich andere Untersuchungen – auch Forschungsüberblicke – nicht mit der Geschlechterfrage befassen. Selbst in aktuellen Handwörterbüchern wird das Geschlechterverhältnis über die Separierung der Kategorie Frau abgehandelt. Viele Veröffentlichungen zur Frauenbildung vermitteln den Eindruck, die bildungstheoretische Diskussion könne ohne die Behandlung der Geschlechterfrage auskommen. Die Frauenbildung bekommt so indirekt eine abgeschirmte und isolierte Rolle, die sich auf die andere, die vermeintlich neutrale, hinbewegen soll. Frauenbildung ist, so gesehen, ein Sonderprogramm, mit dem Eigenarten, Defizite, Fehlentwicklungen ausgeglichen werden sollen. Geschlechtsspezifische Differenzen in den Lebenssituationen bei aller Gleichheit in der Lernfähigkeit, die die Motivationsstrukturen und das Weiterbildungsverhalten steuert, werden als veränderungsfähige Größen, als subjektive Defizite betrachtet und gelten – unter positiver Perspektive – als förderungsbedürftig. Aus den differenten Lebensbedingungen werden so unter der Hand weibliche Handicaps, für die die Gesellschaft, wenn sie es sich leisten kann und will, Kompensationen anbietet. Die weiblichen und männlichen Lebensformen können so nicht fruchtbar für eine gemeinsame Weiterbildungsorganisation diskutiert werden, da die Auswirkungen der weiblichen Lebenssituation auf das Weiterbildungsverhalten als Übergangsstadium interpretiert werden. Der Veränderungsbedarf liegt also bei den Frauen, und dafür wird implizit der Frauenbildung eine Existenzberechtigung eingeräumt.

Die Perspektive der Gleichberechtigung beider Geschlechter ist als Denkmuster nicht vorhanden. Damit perpetuiert sich im Grunde die

Nichtexistenz der Frau. Zumindest kommt ihr keine strukturenprägende Kraft zu. Sie ist die, die aufzuholen hat, der man Sonderprogramme anbietet, aber keine selbständigen Gestaltungsaufgaben anvertraut. Nun werden diese Denkmuster nicht allein von Männern absichtsvoll gegen Frauen durchgesetzt, sondern Frauen tragen häufig selbst zu dieser Einschätzung bei. In der Frauenbildung lassen sich die Widersprüchlichkeiten zwischen bewußten Frauenpositionen in ihrer ganzen möglichen Vielfalt und dem geschlechterhierarchischen Verhalten nachvollziehen. Es besteht also Bedarf nach Aufklärung und damit nach neuer innerer und äußerer Positionssuche.

3.2 Ausgewiesene Bildungsangebote für Frauen: Ergebnisse von Programm- analysen

Auf der Tagung zur Frauenbildung in Bremen (1991) habe ich noch nachdrücklich moniert, daß die Frauenbildung trotz ihres Umfangs gar nicht vorhanden zu sein scheint, weil niemand sich ihrer empirisch forschend annimmt. Warum was angeboten, nachgefragt, mit welchem Interesse besucht und mit Befriedigung abgeschlossen wird, darüber gab es zum damaligen Zeitpunkt keine verlässlichen Aussagen. Die gibt es auch heute noch nicht, aber es liegen mittlerweile eine Reihe regionaler Programmanalysen vor, die zumindest das „Was“ dokumentieren. Eine breite Vielfalt an expliziten Frauenbildungsangeboten wird dabei sichtbar. Die Untersuchungen können zwar nicht unmittelbar verglichen werden: Die nordrhein-westfälische Untersuchung (Schneider-Wohlfahrt/Vennemann 1994) konzentriert sich auf Volkshochschulen und autonome Frauenzentren, die rheinland-pfälzische Angebotsanalyse (Borst/Maul/Meueller 1995) ist trägerübergreifend angelegt, der Rahmenplan Frauenbildung (Eberhardt/Weiher 1994) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) greift auf eine Stichprobe der Angebote der Volkshochschulen in den alten Bundesländern zurück, die Bremer Analyse im Rahmen der Strukturkommissionsarbeiten (Gieseke/Heuer 1995) ist ebenfalls trägerübergreifend angelegt und durch ausgewählte Interviews mit Initiatorinnen ergänzt. Die noch zu führende Diskussion über Frauenbildung im Kontext der anderen Weiterbildungsangebote und des Lebenslaufs von Frauen wird auch in den großen Differenzen der Kategorienbildung deutlich (vgl. Schulenberg u.a. 1979, S. 10; Kade 1994). Wie sehr gerade auch quantitative

Erhebungen die theoretische Hintergrundfolie spiegeln, läßt sich an diesen parallel entstandenen offenen Untersuchungen erkennen. Die mögliche Strukturierungsvielfalt wird transparent. Was berechtigt warum zu welcher Strukturbildung? Welche Kategorienbildung legitimiert sich wodurch? Positiv an den Untersuchungen ist gerade das, was ihre Vergleichbarkeit vermeintlich schwermacht.

Die nordrhein-westfälische Untersuchung hat diejenigen Kurse zur Frauenbildung gerechnet, die emanzipatorische Bildung im weitesten Sinne vermitteln. Die Veranstaltungen wurden danach folgenden Schwerpunkten zugeordnet:

- Frauen und Alltagsbewältigung
- Frauen und Gesundheit
- Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse
- Frauen und Arbeitswelt
- Frauen und Kultur
- Frauen anderer Kulturen.

Danach entfällt ein Drittel der Veranstaltungen auf den Themenschwerpunkt „Frauen und gesellschaftliche Lebensverhältnisse“ (3/5 sind Rhetorik und Selbstverteidigung, außerdem Politik, Geschichte, feministische Stadtplanung); Veranstaltungen zum Themenschwerpunkt „Frauen und Arbeitswelt“ kommen am zweithäufigsten vor (zur Hälfte EDV-Kurse, ansonsten Wiedereinstieg, Existenzgründung, Bewerbungstraining); an dritter Stelle liegt der Themenschwerpunkt „Frauen und Gesundheit“ (2/3 Bauchtanz); an vierter Stelle stehen punktgleich die Themenschwerpunkte „Frauen und Alltagsbewältigung“ und „Frauen und Kultur“. Hier sind vor allem lebenslaufbezogene Angebote zusammengefaßt. Bei den autonomen Frauenbildungseinrichtungen entfällt mehr als die Hälfte der Angebote auf die Themenschwerpunkte „Frauen und Alltagsbewältigung“ und „Frauen und Gesundheit“. Spirituelle Themen, Bildungsangebote für Lesben oder Angebote, die das Zusammenleben von Frauen thematisieren, kommen als solche nicht in der Volkshochschule vor (vgl. Schneider-Wohlfahrt/Vennemann 1994, S. 57ff).

Der „Rahmenplan Frauenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung enthält neben der Beschreibung der Entwicklungstendenzen der Frauenbildung an den Volkshochschulen, die seit 1970 und besonders seit 1986 stark ansteigt, eine Angebotsanalyse aufgrund von 1.650 Ausschreibungstexten von 48 Volkshochschulen. Als kategoriale Zuordnung werden die Angebote danach unterschieden, ob sie auf die

Gleichheit von Frauen oder auf die Differenz zwischen Frauen eingehen. Gleichheit meint hier, daß Frauen allgemein, unspezifisch angesprochen werden, Differenz meint, daß die Angebote die verschiedenen Lebenslagen einbeziehen. Nur ein gutes Drittel spricht Frauen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen an, bei über 65% werden die Frauen als einheitliche Gruppe angesehen. Auffällig ist, daß die Angebote zur „Körpererfahrung“ die größte Gruppe bilden, gefolgt von „Gewalt gegen Frauen“. Unter der Differenzkategorie werden am häufigsten Ausländerinnen angesprochen, gefolgt von erwerbstätigen und älter werdenden Frauen, erst dann kommen Wiedereinstiegskurse und andere mögliche Differenzierungen. Schaut man sich die Aufteilung der Frauenangebote nach den 12 Stoffgebieten an, dann fällt auf, daß 1993 fast die Hälfte aller Angebote in der Gesundheitsbildung liegen, gefolgt von den Bereichen Erziehung/Psychologie/Philosophie, Gesellschaft/Geschichte/Politik und Mathematik/Naturwissenschaft/Technik. Für die neuen Bundesländer steht 1993 ebenfalls an erster Stelle die Gesundheitsbildung, an zweiter Stelle folgen Verwaltung/kaufmännische Praxis und künstlerisches/handwerkliches Gestalten, erst dann Erziehung/Psychologie/Philosophie. Besonders in den neuen Ländern lassen sich zwischen den einzelnen Jahren große Schwankungen ausmachen, so daß hier unmittelbar zu verfolgen ist, wie Veränderungen vor allem vom Arbeitsmarkt durchschlagen. Die Autorinnen weisen darauf hin, daß nicht alles, was in der Rubrik Frauenbildung angeboten wird, emanzipatorischen Gehalt hat. Kurse, die sich auf Lebenslagen beziehen, gehen aber – den Ausschreibungstexten nach – explizit auf Brüche und Widersprüche ein, mit denen Frauen zwischen privaten, öffentlichen und beruflichen Anforderungen konfrontiert sind (Eberhardt/Weiher 1994, S. 19ff). Ein sehr ähnliches Ergebnis zeigt eine Auswertung der Weiterbildungsangebote im Lande Bremen. Die Rohdaten sind auch hier einmal als Teil der übergreifenden Programmanalyse verarbeitet worden (vgl. Kuhlenkamp u.a. 1995). Zum anderen sind Kategorien aus dem Material erschlossen worden, in dem der Gesundheitsbereich mit großem Abstand vorne liegt (Kategorie 5,6), gefolgt von therapeutisch-psychologischen Themen, Angeboten für Ausländerinnen und Themen für Frauen in bestimmten Lebenslagen. Fragen des Geschlechterverhältnisses spielen also auch in der Frauenbildung eine nachgeordnete Rolle (vgl. Gieseke/Heuer 1995).

In der rheinland-pfälzischen Untersuchung (Borst/Maul/Meueler 1995) sind die Angebote aufgeteilt nach allgemeiner und beruflicher

Weiterbildung (diese ist in sieben Unterkategorien eingeteilt) (vgl. Küchler 1990). Die einzelnen Kategorien des allgemeinen Angebots sind: Entwicklung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten/Kreativkurse, alltägliche Probleme, Lebensentwürfe, Lebenssituationen von Frauen, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen aus Frauensicht, Anteil von Frauen an Kunst, Kultur und Geschichte. Die Volkshochschulen und die autonomen Frauenzentren haben einen Schwerpunkt im Bereich Fertigkeiten/Kreativität, dem auch der Gesundheitsbereich (inklusive Bauchtanz) zugeordnet wird. Die alltäglichen Probleme stehen an zweiter Stelle. Darunter fassen die AutorInnen Selbstverteidigung, Rhetorik und Prävention von Gewalt. Die Gleichstellungsstellen bieten hier eine große Anzahl von Veranstaltungen an. Kurse, die der Kategorie Lebensentwürfe zugeordnet sind, finden sich besonders in der evangelischen und der katholischen Erwachsenenbildung, während die Gewerkschaften sich beim Thema Gesellschaftliche Entwicklung aus Frauensicht stärker engagieren. In der beruflichen Weiterbildung dominiert nach Unterrichtsstundenzahl der Wiedereinstieg, gefolgt von Umschulung und Fortbildung. Dabei muß gesagt werden, daß die Volkshochschulen die größten Anbieter in der beruflichen Weiterbildung für Frauen sind. Die rheinland-pfälzische Studie, die nicht die Angebote, sondern die tatsächlichen Unterrichtsstunden auswertet, zeigt, daß die berufliche Weiterbildung stark dominiert. Geht man aber von den Teilnehmerinnenzahlen und den Angeboten aus (vgl. Borst/Maul/Meueller 1995, S. 27 ff), sind die Ergebnisse wieder ähnlich. Diese rheinland-pfälzische Untersuchung ist von allen bisherigen die umfassendste. Die AutorInnen weisen darauf hin, daß ein differenzierteres Programm und eine bessere Strukturierung notwendig sind. Besonders vermißt werden eine politische Frauenbildung, die der ‚Bildung zum Subjekt‘ mehr Beachtung schenkt (ebd., S. 113), und mehr berufliche Fortbildung unter Berücksichtigung der verschiedenen Lebenslagen von Frauen. Der Lebenslauf der Frauen, ihre geringeren eigenständigen Zukunftsentwürfe und die von Lebensphasen und -lagen abhängige Interpretation weiblicher Biographie müssen für eine Bildungstheorie mehr Beachtung finden (vgl. auch Kade 1994). Bezieht man diese Studien aufeinander, dann kann festgestellt werden, daß die Frauenbildung durchaus eine Chance erhält, intensiver theoretisch diskutiert zu werden. Denn aus der Perspektive des Geschlechterverhältnisses ist zu fragen, welche Interessen sich in den besonders stark nachgefragten Angeboten ausdrücken.

Weiterhin kann nicht übersehen werden, daß es zwischen den verschiedenen Trägern zwar Überschneidungen, aber auch Differenzen gibt. Es gibt Profilbildungen, die keinesfalls selbstverständlich sind und gängige Vorurteilsstrukturen widerlegen. (In diesem Sinne fällt z.B. die evangelische Erwachsenenbildung auf, die Frauenbildung explizit aus demokratiethoretischer Perspektive begründet und in ihren verbandsinternen Nachrichtendiensten die Frauenbildung mit ausgewiesenen feministischen Positionen häufig diskutiert.) In welcher Weise aber Planung und Nachfrage zusammenspielen, ist noch unklar. Nimmt in offenen Institutionen eine große Nachfrage mehr Einfluß auf die Planung, als das in Institutionen mit deutlich vorgegebener Programmstrukturierung möglich ist? Gibt es zwischen unterschiedlichen Trägern differierende Theorien? Bis jetzt kann man davon noch nicht ausgehen, allenfalls gibt es differierende Akzentsetzungen, vor allem aber unterschiedliche Aufgabenfelder. In den Volkshochschulen fließen alle Strömungen zusammen, bei aller Offenheit hat aber das nachfragende Interesse gerade hier einen großen Einfluß auf die Programmgestaltung. Wenn man diese Prämisse in der Programmauswertung berücksichtigen will, dann verdienen gerade die Kurse, die mit dem Vorwurf des Subjektivismus und der Bildungsferne bedacht werden, genauer analysiert zu werden. Wir benötigen einen neuen Blick auf das Geschlechterverhältnis, um das leisten zu können. Dazu bedarf es historischer Vergewisserungen.

4. *Konzeptionen auf dem langen Weg zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses*

4.1 *Die Zuordnung der Frau zum Mann – die öffentlich nicht vorhandene Weiblichkeit*

In der modernen Gesellschaft ist die Frau als öffentlich gestaltende, im Berufsleben qualifiziert Handelnde nicht vorgesehen. Die Forderung nach Freiheit und Gleichheit sollte zwar für alle Menschen gelten, aber tatsächlich war dabei nur an die *Brüderlichkeit* gedacht. Frauen waren zwar in der Lebensorganisation vorgesehen, aber als „Frau an seiner Seite“, auf ihre sich vom Mann unterscheidende Natur festgelegt, wie schon Rousseau am Beispiel seiner „Sophie“ zeigte: Sie gehörte zur privaten, vor der Öffentlichkeit zu schützenden Sphäre, zum Besitz des Mannes. Sie gebar *ihm* die Kinder, sie war *ihm* zu Diensten. Auch durch die geltende Rechtsprechung und die Organisation der Öffent-

lichkeit waren Frauen allein auf diese Fähigkeiten festgelegt, und alle damit verknüpften Folgewirkungen wurden zu Wesenseigenschaften der Frau stilisiert, die sie untauglich machten für öffentliche Aufgaben und auch für Bildung, die für sie ein gewisses Maß an Freiheit bedeutet hätte. Die Dichotomisierung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit führt in eine neue gesellschaftliche Organisation ein, die das Geschlechterverhältnis in dieser Weise neu strukturiert. Dem Mann kommt danach die politische, kulturelle und ökonomische Gestaltungsaufgabe zu, die Frau muß unter patriarchalischer Aufsicht ihren Familienaufgaben nachkommen. Damit wird ihr Potential der Gebärfähigkeit enteignet, sie kann diese Fähigkeit nur in einer dienenden Rolle, in dem dafür organisierten Raum der Familie und eingebunden in Abhängigkeitsstrukturen wahrnehmen. Die Kinder tragen nicht ihren Namen, sondern den des Mannes, dadurch sind es seine und nicht ihre Kinder. Die Frau wird so zum erweiterten Ich des Mannes, sie muß mit der Heirat ihr eigenes Ich aufgeben. Sie stellt ihm die Fähigkeiten zur Verfügung, die er nicht hat, die in der Öffentlichkeit zwar nicht zählen, aber zum Überleben notwendig sind.

Mit der Revolution von 1848 entwickelt sich eine neue Konzeption der Geschlechterbeziehung. Die Liebe zum Vaterland, zum Sozialismus wird getragen von einem liebenden Paar. Die Frau wird zur zärtlichen Gefährtin des Mannes: „... ein Weib, auf das sich Männer in ihren Kämpfen für ihre Überzeugung stützen konnten. Der Demokrat und seine ihm gleichgesonnene Geliebte waren so im Negativen wie im Positiven ein festes Stereotyp der Revolution. Ihre Beziehung stand zugleich für das politische Modell der Demokratie“ (Lipp 1992, S. 110). Frauen konnten jetzt partizipieren, aber nur in der Rolle der Ratgeberin, Gefährtin, Unterstützerin. Sie waren nicht gleichberechtigt, denn als Voraussetzung für Gleichberechtigung wurde vor allem die Fähigkeit zur Vaterlandsverteidigung angesehen. Die Frauen, die ihre Bereitschaft und ihren Anspruch auf Partizipation formulierten, wollten damit das Private in die Öffentlichkeit tragen. Diese beginnende Öffnung wurde in der politischen Restauration wieder zurückgenommen. Mit dem Verbot für Frauen, sich in Vereinen oder Parteien zu betätigen, wurden sie aus dem öffentlichen, politischen Leben ferngehalten. Die Familie wurde wieder ihr allein akzeptierter Lebensort.

Bestimmend blieben die konventionellen bürgerlichen Vorstellungen von der Ungleichheit der Geschlechter, die bei männlichen Soziologen (auch bei Durkheim und später bei Simmel, die die Frauenfrage mit

aufnahmen) die Diskussion bis weit in dieses Jahrhundert hinein bestimmten und im Nationalsozialismus und in den ersten Jahrzehnten danach noch einmal eine massive Verstärkung erfuhren. In Durkheims Soziologie ist die Moderne gebunden an ein Konzept der Humanität, er geht aber im Gegensatz zu Comte auf die Situation der Frau nicht explizit ein. „Seine Theorie der Moderne stellt jedoch klar, daß die Frauen am politischen Leben nur marginal teilnehmen können, wenn nicht überhaupt ganz ausgeschlossen bleiben“ (Roth 1992, S. 172). Er stellt die politische Organisation von Öffentlichkeit und das gesellschaftliche Leben als eine Pyramide dar, hat aber Frauen in seine Überlegungen nicht einbezogen. Obwohl Frauen bereits lange vor der Jahrhundertwende in hohen Prozentanteilen, die sich erst in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts veränderten, am außeragrarisches Berufsleben beteiligt waren, wurden sie von Durkheim und in seiner Folge bis in die Gegenwart hinein ignoriert. Frauen waren auch dort, wo sie im öffentlichen, beruflichen Sektor tätig waren, für die wissenschaftliche und theoretische Betrachtung nicht vorhanden, und in den Bereichen, wo sie benötigt wurden, waren sie quasi unsichtbar. Durkheim war zwar im besten Sinne für eine Reform der kleinen Schritte, letztlich war er aber der Meinung, „... daß die Frau Gleichheit in den Funktionen suchen soll, die ihrer Natur entsprechen“ (ebd., S. 173). Die Frau habe, auf einer primitiveren Stufe stehend, die affektiven Funktionen an sich gezogen, während der Mann die intellektuellen Funktionen übernimmt.

Wenn solche vorurteilsgeladenen Positionen in einer neuen Disziplin, die sich mit gesellschaftlichen Strukturen beschäftigen wollte, vertreten wurden, die selber Ausdruck einer modernen Gesellschaft war und sich deren Entwicklungsdynamik stellen sollte, die Frauen nicht nur ignoriert, sondern sie als mindere, weniger bildbare, ungleiche Wesen einstuft, kann man nachvollziehen, wie schwer es war, die Bildungsfrage auf die politische Tagesordnung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu bringen. Roth faßt Durkheims Umgang mit der Geschlechtergleichheit und den Prinzipien der Französischen Revolution und seine Auseinandersetzung mit Weber wie folgt zusammen: „Der Staat repräsentierte die universalistische Religion der Humanität, welche nur die männliche Person kannte, aber er war in Wirklichkeit nicht neutral, so wenig wie die beiden anderen Ebenen, da die Frauen von der gleichberechtigten Teilnahme kategorisch ausgeschlossen blieben. So gab es für Durkheim keine Möglichkeit, die Antinomie von Universalismus und

Partikularismus in der Moderne zu versöhnen und die Prinzipien von 1789 auch für die ‚weibliche Hälfte der Menschheit‘ für gültig zu erklären“ (ebd., S. 184).

Bereits an diesen historischen Hinweisen läßt sich erkennen, daß es auch in der Moderne historische Wurzeln gibt, die es den Frauen gegen solchen Widerstand schwer machen, sich als gesellschaftliche Individuen zu betrachten.

4.2 Geschlechterdifferenz als Ergänzungstheorie einer männlich definierten Weiblichkeit

Erst mit der Gründung von Frauenvereinen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und einer entsprechenden Dachorganisation wächst die Möglichkeit, weibliche Autonomie zu fördern und Eigenkräfte zu aktivieren. Neben Luise Otto wurde sehr schnell Auguste Schmidt richtungweisend. Sie betonte als eigentlichen Kern- und Schwerpunkt der Frauenfrage die Bildungsfrage und nicht die Forderung von Rechten; das ewig Weibliche sollte gerettet werden. Henriette Goldschmidt forderte, daß die Erziehungslehre zu einer Wissenschaft für Mütter werden solle (vgl. Gerhard 1990, S. 123 ff).

Eine besondere Rolle übernahm der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein, und darin besonders Helene Lange, die in ihrer „Gelben Broschüre“ das vorhandene Schulwesen kritisierte. Ihr ging es sowohl um eine gleichwertige Mädchenschule, die zum Abitur und damit zur Studienberechtigung führt, als auch um die Reformierung der Lehrerinnenausbildung. Ihre Argumentation stellte sie aber entschieden auf den Zeitgeist ab und begründete den Bildungsbedarf der Mädchen aus ihrer „echten Weiblichkeit“ oder der „kulturellen Bedeutung der Weiblichkeit“ in der bürgerlichen Schicht. Für eine qualifizierte Ausbildung der Lehrerinnen für die Mädchenschule wird ebenfalls auf das „heilige Amt der Mütter“ Bezug genommen (Lange 1980, 1992). Bei der Forderung nach Zulassung von Frauen zum Studium ging man äußerst vorsichtig vor, sie wurde nicht generell erhoben, sondern von Fall zu Fall mit besonderen weiblichen Bedingungen begründet, so z.B. das Medizinstudium mit der Verletzung des Schamgefühls der Frau durch die Behandlung von männlichen Ärzten (vgl. Schenk 1983). 1896 wurden Frauen unter äußerst diskriminierenden Bedingungen zum Studium zugelassen, 1908 lag eine offizielle Neuregelung des höheren

Mädchenschulwesens vor, außerdem gab es eine Vielzahl an gewerblichen Hilfsvereinen, die sich um die Berufsausbildung von Mädchen kümmerten. Töchter aus bürgerlichen Familien mußten zunehmend selbst für ihren Broterwerb sorgen, das bisherige Konzept einer abgeschirmten Frauenwelt ließ sich nicht mehr halten. Um das Bildungsrecht für Mädchen zu sichern – dieses war im übrigen der Schlüssel für jede Beteiligung am öffentlichen Leben –, waren die aktiven Frauen der bürgerlichen Frauenbewegung darauf angewiesen, die weibliche Eigenart zu betonen und ihre ergänzende Rolle zum männlichen Lebenslauf nicht in Frage zu stellen.

In den Konzepten der sozialistischen Frauenbewegung stand die Bildungsfrage nicht im Vordergrund, weil sie nicht entscheidend für eine Berufstätigkeit war: Frauen aus der Arbeiterschicht waren berufstätig, und es fragte niemand nach ihrer besonderen Verantwortung gegenüber der Familie. Die sozialistische Frauenbewegung kümmerte sich um Mutterschutz, gleiches Wahlrecht und gleiche gesetzliche Bedingungen. Viele Forderungen überschnitten sich auch mit denen der radikalen Frauenbewegung. Doch die unterschiedlichen Bezüge zur Arbeitswelt strukturierten die Themen, die auf die Tagesordnung gesetzt wurden. Die sozialistische Frauenbewegung erhoffte sich im übrigen von einer Veränderung der Gesellschaft Strukturveränderungen, die die Gleichheit der Geschlechter sichern würden. August Bebel war ein konsequenter früher Vertreter der Frauenfrage (Bebel 1964).

Der in einem mehr als ein halbes Jahrhundert dauernden Kampf errungene Erfolg in der Bildungsfrage, der ohne die gegründeten Organisationen nie erreicht worden wäre, mußte zum Teil auch damit erkauft werden, daß das Bild der abhängigen Frau nicht wesentlich verändert wurde. „Konnten – so fragen wir heute – die Frauen damals eigentlich die Gefahren dieses politischen Konzepts der ‚Gleichwertigkeit‘ statt Gleichheit, die ‚Mutterschaftsfalle‘ nicht sehen? Denn erfolgreich und politisch folgenreich war diese Programmatik gerade deshalb, weil das Sich-Einlassen auf eine ‚intellektuelle‘ Verschiedenheit zwischen den Geschlechtern, auf die ‚Gattungsaufgabe‘ der Frau, ‚Mutterschaft als Qualität‘, ‚Wesensbestimmtheit‘ im Sinne einer ‚organischen, wesensgemäßen Arbeitsteilung‘ letztlich doch die bestehende Arbeitsteilung unangetastet ließ, sich der bestehenden patriarchalen Ordnung einfügte bzw. bei nächster Gelegenheit auch gegen die Frauen verwendet werden konnte“ (Gerhard u.a. 1990, S. 148).

4.3 Die Gleichberechtigung und die ausgeblendete Weiblichkeit

Die sogenannte radikale Frauenbewegung setzte sich für „Rechtsgleichheit“ im Beruf, in der Familie und im öffentlichen Leben ein. Der Deutsche Verein für Frauenstimmrecht und der Verein Frauenwohl, letzterer unter der Leitung von Minna Cauer, betonten, daß nicht jede Frau Hausfrau und Mutter sei. Sie wiesen auf die Unverheirateten, auf die Witwen, die Frauen ohne Kinder oder mit erwachsenen Kindern hin. So konnte Lily Braun bereits für das auslaufende letzte Jahrhundert 40% Frauen ausmachen, die „... allein im Leben stehen“ (Braun 1979, S. XXVIII). Während die gemäßigte Frauenbewegung die weibliche Eigenart herausarbeitete und ihren Kulturbeitrag, ihre wichtige Rolle im Gemeinwesen hervorhob und dabei die Frau zu einer besseren Hüterin der Gerechtigkeit erklärte, forderte die radikale Frauenbewegung die Durchsetzung gleicher Bürgerrechte. An der sozialistischen Frauenbewegung kritisierte sie den Vorrang des Klassenkampfes. Anita Augspurgs Mißtrauen gegenüber selbstlosen Unterstützungsstrategien in der sozialistischen Frauenbewegung war, wie das letzte Jahrhundert zeigte, nicht unbegründet.

Gerda Tornieporth interpretiert als Leitbild für die Bildungsaktivitäten in der sozialistischen Frauenbewegung die „Rolle der Arbeiterin im Klassenkampf“. Die Erwerbstätigkeit wurde als gesellschaftliche Notwendigkeit und als Weg zur Verselbständigung der Frau gesehen. Öffentliche Wirksamkeit der Frauen wurde gefordert, darin wurden gesellschaftsverändernde und persönlichkeitsbildende Wirkungen gesehen. Gleichzeitig definierte man aber den häuslichen Wirkungskreis als einen weiblichen. Eine Unterstützung bei diesen Aufgaben erhoffte man sich durch eine Selbst- und Genossenschaftshilfe. Hinweise darauf oder gar die Forderung nach Umverteilung der Reproduktionsaufgaben auf beide Geschlechter fanden sich in der Vereinsprogrammatik nicht (vgl. Tornieporth 1979, S. 250ff). Allerdings wurde für die Frau frei verfügbare Zeit beansprucht. Als besonderer Unterschied zu der von der bürgerlichen Frauenbewegung konzipierten Mädchenbildung, die auf staatsbürgerliche Pflichten und auf ein Dienstjahr hinwirkt, betonte die sozialistische Frauenbildung „... zum ersten Mal in der Geschichte der Mädchenbildung ... den Gedanken einer Bildung des weiblichen Menschen um seiner selbst willen und nicht um der männlichen, kindlichen oder gesellschaftlichen Ansprüche an die Frau willen“ (ebd., S. 260f). Barbara Böttger weist in einer gründlichen Analyse nach, auf welchen

komplizierten Wegen sich die verschiedenen Richtungen der Frauenbewegung aufeinander zu und voneinander weg bewegten und daß viele taktische Strategien Selbstzweck wurden. „Die Zuständigkeit der Frauen für die öffentliche und private Reproduktion ohne Gegenleistung der Gesellschaft oder des jeweiligen (Ehe-)Mannes, mit anderen Worten: die tägliche Ausbeutung der Frauen, blieb außerhalb der Diskussion und damit widerspruchsfrei erhalten“ (Böttger 1990, S. 70). Die sozialdemokratische Frauenbewegung erstarkte zwar nach der Aufhebung des Verbots politischer Arbeit für Frauen im Jahre 1908, dem Frauenstimmrecht stand man aber ebenfalls noch zögerlich gegenüber und wäre 1918 auch hier den bürgerlichen Parteien entgegengekommen, wenn der Rat der Volksbeauftragten im November 1918 das Stimmrecht für Frauen nicht in sein Programm aufgenommen hätte. Böttger stellt fest, daß die Begründungen für die Rechtsgleichheit der Geschlechter und auch Elisabeth Selberts Begründung für den Gleichberechtigungsartikel im Grundgesetz sich nicht nur naturrechtlicher Argumente bedienen, sondern auch auf bürgerliche und liberale Traditionen verweisen. Die Durchsetzung des Gleichberechtigungsartikels war auch bei den Sozialdemokraten von Ambivalenzen begleitet. Die Frauenbewegung innerhalb der Partei hatte keinen Freiraum, denn für alle Fragen der Frauenemanzipation blieb die Partei zuständig.

Die politische Gleichberechtigung brachte den Frauen noch nicht die wirtschaftliche und soziale Gleichheit. Aber sie hatten Zugang zu allen Ausbildungswegen, auch mit akademischem Abschluß, sie konnten sich nach eigenem Geschmack kleiden und reisen, wohin sie wollten. Das äußere Bild der Frau veränderte sich, aber ihre Situation als Ehefrau und Mutter war davon unberührt. Im Gegenteil: Teile der bürgerlichen Frauenbewegung – z.B. auch Helene Lange und Gertrud Bäumer – kritisierten die „Frauenrechtleri“ und verwahrten sich gegen eine schematische Gleichsetzung von Mann und Frau. Die Frauenarbeit wurde diskreditiert, bürgerliche Rechte wurden unterschätzt, man legte sich fest auf die Ausarbeitung einer weiblichen Kulturbewegung, man operierte mit dem Konzept einer als überlegen empfundenen Weiblichkeit und vergaß dabei, sich um die bürgerlichen Rechte und das Gleichheitsprinzip zu kümmern.

In der SPD wollte man nicht nach Geschlechtern trennen, aber auch das Konzept einer mütterlichen Politik der bürgerlichen Frauenbewegung scheiterte. Die berufstätigen verheirateten Frauen wurden mit der Doppelverdienerkampagne eingeschüchtert und nach 1933 ganz aus

dem Berufsleben vertrieben, bis sie dann in den Kriegszeiten auf allen Ebenen wieder eingesetzt wurden.

Kurt Schumacher machte seiner Enttäuschung über das Wahlverhalten der Frauen in den Anfängen der alten Bundesrepublik Luft, denn sie wählten nicht die Partei, die ihnen das Wahlrecht beschert hatte. Trotzdem hatten sich wieder Frauenausschüsse gebildet, die die Gleichberechtigung im juristischen, im pädagogischen, im beruflichen Bereich forderten. Der Deutsche Frauenring führte diese Aktivitäten zusammen. Die Frauen verloren jedoch in der Sozialdemokratie ihre Positionen. Da die Partei z. B. keinen Listenplatz für Elisabeth Selbert bereithielt, verzögerte sich die Umsetzung des Artikel 3.2 des Grundgesetzes in der Bundesrepublik. Die in der Sozialdemokratie propagierte Gleichstellung beider Geschlechter hat letztlich die Bedingungen für Frauen bis in die Gegenwart hinein nicht verbessert. Vielmehr bewirkt eine nominelle Gleichheit, die in der Realität nicht vorhanden ist, daß nach wie vor die männlichen Lebensbedingungen der Maßstab des öffentlichen Lebens bleiben.

Der Gleichheitsdiskurs verdeckt also, daß für Frauen die beruflichen Bedingungen trotz gleicher Qualifikationen nicht besser werden, und er scheitert an dem, was Frau-Sein im Unterschied zum Mann-Sein letztlich ausmacht: Frauen können Kinder bekommen und werden daher als für die Familie zuständig erklärt. Nur wenige Männer sind bereit, Familienaufgaben zu übernehmen, gleichzeitig wird der Ausbau von Kindergärten und Krippen blockiert. Viele Frauen sehen es daher als einzige Chance an, nach der Familienphase in der Weiterbildung berufliche Qualifikationen aufzufrischen oder neu zu erwerben. Nachgefragt werden aber gleichzeitig und unabhängig davon Angebote aus dem sogenannten psychosozialen und zunehmend aus dem Gesundheitsbereich. Mangelndes Selbstbewußtsein und gesundheitliche Beeinträchtigungen sind offensichtlich Problemlagen, für die Frauen in Bildungsveranstaltungen Antworten suchen. Gleichzeitig werden solche Kurse aber in der Öffentlichkeit oft diskreditiert, sie gelten als „Kaffeeklatsch“ oder Beschäftigungstherapie. Empirische Forschungen hierzu liegen allerdings noch nicht vor.

Gesellschaftliche Defizitzuschreibungen, die Ausgangspunkt sind für besondere Förderungsmaßnahmen in der Weiterbildung, sind zur Zeit das subtile Mittel, um Frauen vom Arbeitsmarkt fernzuhalten. Weiterbildung ist damit in einen komplizierten Legitimationszusammenhang eingebunden. So werden die Absperrungen des Arbeitsmarktes den

Müttern selbst negativ angerechnet: Sie haben, da sie Mütter geworden sind, ein berufliches Anschlußdefizit einzuholen. Weiterbildung soll wieder fit machen für den Beruf. Das Interesse an Aufklärung und Subjektentwicklung über Angebote in der Erwachsenenbildung gilt als weniger beachtens- und schon gar nicht als unterstützenswert. Der Gleichheitsdiskurs, der in Weiterbildung und Erwachsenenbildung vermeintlich unterstützt wird, bedient sich zwar des für die Frauen erfolgreichen Instruments Bildung, es zeigt sich aber schon jetzt, daß er negative Auswirkungen hat, wenn kein qualifizierter Schritt in die Arbeitswelt damit verbunden ist. Bildung wird zur Ersatzhandlung für nur begrenzt anwendbare berufliche Fähigkeiten. Die Suche nach den Ursachen führt viele Frauen zu sich selbst zurück und nicht etwa zu den nicht eingelösten Gleichheitsversprechungen. Unter dem Gesichtspunkt der Gleichheit werden Rahmenbedingungen verlangt, die Familie und Beruf vereinbar machen, diese Forderungen werden jedoch nicht realisiert. Der Gleichheitsdiskurs muß zu neuen, weitreichenden gesetzlichen Grundlagen führen, die für öffentliche Organisationen und für die Arbeitswelt im ganzen Konsequenzen haben. Die Quoten-Diskussion führte ein Stück weit auf diesen Weg, aber die heimlichen Abwehrmechanismen und Selbstbeschränkungen von Frauen, die in späteren Lebensphasen bedauert werden, aber nicht rückgängig zu machen sind, zeigen die unterschiedliche Einschätzung im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung und auf konzeptionelle Fragen feministischer Bildung.

Das im Kontext des Gleichheitsdiskurses vertretende Konzept der „Androgynie“ will die Geschlechterrollentypisierungen überwinden, und in diesem Sinne wird auch empirisch belegt, daß eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung nicht gleichbedeutend ist mit femininer oder maskuliner Rollenentwicklung. Androgynität wird vielmehr mit einem hohen Selbstwertgefühl und psychischem Wohlbefinden in Beziehung gebracht: Die maskulinen Anteile tragen zur Stützung des Selbstbewußtseins bei. Da in der männlich dominierten Gesellschaft männliche Verhaltensmuster die akzeptierten Werte bestimmen, kommt es den Frauen zugute, wenn sie auch über maskuline Eigenschaften verfügen (vgl. Bierhoff-Alfermann 1989).

Empirische Untersuchungen weisen eine Reihe von individuellen und sozialen Vorteilen dieses Verhaltenstyps nach und schreiben ihm unter dem Gleichheitsdiskurs positive Entwicklungsmöglichkeiten zu. Als geschlechtsübergreifender Vorteil von Androgynität gilt z.B., daß in unübersichtlichen und uneindeutigen Interaktionssituationen leichter

eine befriedigende Kommunikation herzustellen ist, was zwischen ausgesprochen maskulinen Männern und femininen Frauen nicht in gleicher Weise gelingt. „Wenn aber Androgynie bedeutet, daß sowohl maskuline wie feminine Charakteristika zutage treten, dann müßten androgyne Frauen mehr Dominanz zeigen, als dies für feminine Frauen gilt, und damit die Voraussetzung für eine stärkere gleichberechtigte Interaktion schaffen. Umgekehrt sollten androgyne Männer besser in der Lage sein, ihr Verhalten auf das der übrigen abzustimmen, indem sie weniger Dominanz als maskuline Männer zeigen“ (ebd., S. 93). Undifferenzierte Geschlechtsrollenorientierung darf nicht mit Androgynität verwechselt werden. Forschungen haben ergeben, daß Menschen mit geringer Geschlechtsrollenorientierung in ihrer Sozialisation eine geringere emotionale Wertschätzung und wenig aufgabenbezogene Unterstützung erfahren haben. Androgyn ausgerichtete Menschen haben diese Einstellung meist von einem Elternteil erlernt, sie zeigen eine größere Unabhängigkeit von Geschlechtsrollenvorschriften und haben emotionale und aufgabenbezogene Unterstützung bekommen (vgl. ebd., S. 132). Für die Bewertung der Ergebnisse der Androgynieforschung ist aber einschränkend zu bemerken, daß hier nur auf Selbstbilder rekurriert wird. Auch gehen die Androgynitätskonzepte nicht so weit, daß sie die biologische Geschlechtlichkeit ausblenden. In einer Untersuchung zu den neuen Frauenlebenswelten (Reigber 1993) wird als Leitbild die neue Rollenflexibilität formuliert, die im engen Zusammenhang zum Androgynitätskonzept steht. Rund ein Drittel der befragten Frauen in Westdeutschland zwischen 16 bis 59 Jahren gilt als androgyn, 19% gelten als feminin oder maskulin, 30% als indifferent (vgl. Flaig u.a. 1993, S. 222). Dabei fällt auf, daß im alternativen Milieu nicht der androgyne Typ dominant vertreten ist, sondern der feminine mit 36%; indifferente Positionen finden sich eher im Arbeiter-Milieu; im konservativen gehobenen und im technokratisch-liberalen Milieu ist der androgyne Typ bereits sehr verbreitet. Hier verbinden die Frauen die klassische Hausfrauen- und Mutterrolle mit Selbstsicherheit, Leistungsfähigkeit und Unabhängigkeit. Im sogenannten neuen Arbeitnehmerinnenmilieu zählen 45% zum androgynen Typ. Gerade die Untersuchung von Flaig u.a. belegt – mit den vorausgegangenen Androgynitätskonzepten zusammengedacht –, daß die Geschlechterstereotypen sich auflösen, die maskulinen Anteile aber die höchste gesellschaftliche Wertschätzung behalten. Sie werden auch als Folge beruflicher und öffentlicher Notwendigkeiten ins Selbstkonzept

integriert. In der betrieblichen Weiterbildung ist das Training von Selbstbewußtsein, das persönliche Selbstmanagement ein wesentlicher Schwerpunkt, der diese Maskulinisierung öffentlichen Handelns noch unterstützt. Eine Androgynität der Männer wird dort nur als wünschenswert angesehen, wenn es um Motivations- und Führungsqualität geht, die sich auf Gruppenarbeit bezieht. Die Androgynisierung der Gesellschaft mit der dabei positiver bewerteten Maskulinität belegt zunächst nur die Tendenz, daß die männlichen Lebensformen von Frauen übernommen werden (müssen). Sich androgyn entwickelnde Männer bleiben auch hier die privilegierteren, weil sie eher in der Lage sind, mit Frauen gut zusammenzuarbeiten. Androgynität und Gleichheit bevorzugen also eher eine männliche Ausrichtung von Lebensorientierungen, da alle gesellschaftlichen Institutionen sich am männlichen Lebenslauf und den daran geknüpften Anforderungen und Werten orientieren. Für die Frauenbildung läßt sich aus dieser theoretischen Position eine Konzeption entwickeln, die gegenwärtig bereits eine hohe Akzeptanz hat. Alle Angebote, die im weitesten Sinne das Selbstbewußtsein und die Durchsetzungsfähigkeit von Frauen stärken, also in diesem Sinne ihre Androgynität fördern, tragen dazu bei, Gleichheit unter den Bedingungen der Gesellschaft zu realisieren. Die Handlungsmuster erfahren so eine Angleichung, und dies kann den Effekt haben, daß Frauen sich für ihre spezifischen Bedingungen besser einsetzen. Es kann aber auch sein, daß dadurch die Entscheidung, ob Frauen Kinder haben wollen oder nicht, ebenfalls beeinflusst wird, denn in jedem Fall müssen sie sich dann ‚selbstbewußt‘ in den getrennten Lebenswelten zurechtfinden. Die Differenz zwischen Frauen wird bei einer Weiterentwicklung dieser Prämisse das Geschlechterverhältnis extrem vergrößern. Das Entweder-Oder wird sich verfestigen. Frauen werden dann nach wie vor die Zuarbeiterinnenrolle im Berufsleben haben, wenn sie, wie der Mann auch, ihre Vorstellungen von Familie realisieren wollen. Der männliche Lebenslauf bleibt für die Frau bestimmend, sie soll nur besser dafür präpariert werden.

5. Die sexuelle Differenz und die zweigeschlechtliche Perspektive zur Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse

Eine neue Diskussion, die den Gleichheitsdiskurs zwar nicht in Frage stellt, aber das Verhältnis der Geschlechter dadurch nicht enthierarchi-

siert sieht, ist durch Luce Irigaray grundlagentheoretisch angestoßen und von den so genannten „Mailänderinnen“ für das gemeinsame Handeln und für gesellschaftliche Aktivitäten übernommen worden. Der Emanzipations- und der Gleichheitsdiskurs sind hiernach an ihre Grenzen gekommen. Weibliche Unabhängigkeit und Freiheit werden nicht erreicht durch optimale Angleichung an männliche Lebensverläufe und die dafür geschaffenen gesellschaftlichen und öffentlichen Strukturen. Frauen kommen im männlich geprägten öffentlichen Denken nicht vor, sie haben allenfalls Platzhalterfunktionen. Eine weibliche Genealogie existiert nicht, Frauen sind nur im Kontext von Unselbständigkeit und männlicher Förderung zu denken.

Weibliche Freiheit kann allerdings nur dann entstehen, wenn die gegenseitige Wertschätzung, die Förderung von Frauen durch Frauen und die Anerkennung von weiblicher Autorität durch Frauen kulturellen Einfluß gewinnen. Nur durch eine solche Freiheit, die auch eine positive Identifizierung mit dem eigenen Geschlecht zuläßt, kann sich wirkliche Gleichheit in der Zweigeschlechtlichkeit entfalten. Irigaray geht dabei von der Paarvorstellung (Mann und Frau) aus, die sie aber nicht als komplementär ansieht (was der/die eine nicht hat, wird durch den/die andere ergänzt), sondern eher im Sinne einer freien Austauschbeziehung versteht. Ihr geht es um eine Phänomenologie des Weiblichen: Frauen sollen selbst einen Beitrag zu ihrer sexuellen und somit weiblichen kulturellen Identität liefern. Wie bislang die männliche Sexualität und die sich daraus entwickelnde Symbolbildung die kulturelle Differenz zwischen den Geschlechtern bestimmt haben, nimmt Irigaray nun die weibliche Sexualität zum Ausgangspunkt ihrer philosophischen Betrachtungen. Sie bleibt damit im psychoanalytischen Diskurs und sucht nach dem Weiblichen, dem sie aus dem ‚zugewiesenen Nichts‘ von Lacan einen Raum geben will. In der fehlenden Religiosität, dem Fehlen einer „Göttin“, sieht Irigaray den Grund für das Fehlen einer freien Subjektfindung. Ausgangspunkt für Irigarays Ansatz ist das Paar, wobei aber die Frau nicht mehr vom Mann her zu definieren ist, sondern in ihrer eigenen Körperlichkeit, ihrer eigenen Sexualität, ihrer eigenen Freiheit liegt der Zugang zu ihrem Geschlecht. Erst wenn sie diesen Zugang gefunden hat, kann sie in der Gesellschaft frauenfreundliche Strukturen schaffen. Gesellschaftliche Anerkennung und eine autonome Rolle in der Kulturproduktion kann sie nur einnehmen aufgrund der Individualität und nicht aufgrund der Gleichheit. Das verlangt, daß sie ihre sexuelle, soziale und kulturelle Identität als Bezugs-

system entwickelt und sie in die bestehenden Strukturen zu gleichen Teilen einbringt, wenn sie nicht ihre „Singularität, die Originalität ihrer Sexualität, ihres geschlechtlichen Körpers“ (Irigaray 1987, S. 27) verlieren will. Irigaray geht es darum, die Frau aus ihrem Mutterhaß und damit aus ihrem Selbsthaß und ihrer Vereinzelung herauszuholen. Mutter-Tochter-Beziehungen sollen entwickelbar werden, die nicht gebrochen sind durch die Genealogie der Ehemänner oder Väter. Dieser Ansatz wird ausformuliert von den „Donne di Milano“, die damit Anfang der 90er Jahre die feministische Diskussion stark beeinflussten. Knapps Kritik (1991) formuliert das Mißverständnis zwischen den verschiedenen feministischen Richtungen in der aktuellen Diskussion. Ihr fehlt in den italienischen Ansätzen die Gesellschaftsanalyse. Sie interpretiert das Modell als separatistisch. Sie sieht nicht das in diesem Modell vorhandene Handlungskonzept mit dem Ziel, die gestörten Verhältnisse unter Frauen in Fluß zu bringen.

Im *affidamento* – einer Frau zu vertrauen, ihr Autorität zuzusprechen und von ihr zu lernen – wird ein Angebot gemacht, weibliche Genealogie zu ermöglichen. Erst wenn eine „symbolische Mutter“ die von Frauen produzierten Reichtümer ins rechte Licht setzt und aus der Neutralität heraushebt, können sie dem Haß, dem Neid und der Abwertung entgegengesetzt und zu einem Gewinn für das weibliche Geschlecht werden (vgl. Libreria delle Donne di Milano 1988, S. 133). Die symbolische Ordnung der Mutter, die die Liebe zum eigenen Geschlecht möglich macht, legt dafür einen Grundstein. „In der Notwendigkeit der Vermittlung hat sich die Bewegung meines Zur-Welt-Kommens erneuert: und es ist empfangendes Leben, ebenso muß das Gegenwärtig-Sein mit gegeben – vermittelt – werden, um mir gegenwärtig zu sein. Dieses Prinzip hat mein Aus-mir-Heraustreten gleichbedeutend mit dem Wiederfinden meines innersten Inneren gemacht. Es hat mich fühlen lassen, daß die Frau, die mir das Leben gegeben hatte, mir auch das Wort zu geben wünschte und daß sie, indem sie mich zur Welt brachte, meine symbolische Unabhängigkeit wollte und immer gewollt hat, als ein Teil – und mehr als ein Teil – des Lebens, das sie mir gab. Dies erklärt in der Tat den Sinn des glücklichen Gelingens, des ‚Einkaufens in den Hafen‘, von dem ich sprach“ (Muraro 1993, S. 81). Eine weibliche Genealogie benötigt mütterliche Stärke, damit die Mutter nicht eine Metapher für alles wird. Die Annahme von Muraro ist nun, daß diese Ausblendung der Frau aus der symbolischen Ordnung eine Orientierung an die Mutter verunmöglicht. Die Fixierung auf die Mut-

ter wird am Ende pathologisch gemacht. Besonders sensible Frauen, die diese Konflikte intersychisch austragen, hängen im wahrsten Sinne hysterisch an ihr, die sie nicht lieben können. Dies erklärt nach Muraro, daß in unserer Kultur der hysterische Körper noch heute das größte Hindernis darstellt für die Inbesitznahme der Mutter durch die Männer und deren symbolische Ordnung oder Unordnung (vgl. ebd., S. 84). Die Öffnung für die Bedingung von Freiheit ist die Umsetzung der symbolischen Ordnung der Mutter als Prinzip. Es ist die Vermittlung, die dieses Prinzip trägt. Es ist eine Erfahrung außerhalb jeder sozialen Ordnung, die nachgeordnet ist. Es ist der Bezug zur „Autorität der Mutter“. „Dies stellt in der Tat das Prinzip dar, das in sich die größte Fähigkeit der Vermittlung trägt, da es ihr gelingt, unser Körper-Sein gemeinsam mit unserem Wort-Sein in die Kreisstruktur der Vermittlung einzubringen“ (ebd., S. 120). Irigaray betont weniger die Körperlichkeit als Ausdruck des Männlichen und des Weiblichen, wenngleich auch sie hervorhebt, daß Leben zu geben ein weibliches Prinzip sei, eher ist es die Sexualität als Ausdruck von Lebensaktivität, die von den Frauen durch die Annahme ihrer Körperlichkeit zurückgewonnen werden muß, wenn selbstbewußt gehandelt werden soll. Wer seinen Körpers ablehnt, wer kein lebendiges Verhältnis zu seiner Sexualität bekommt, weil alles durch aufgesetzte Klischees und Fremdbilder bestimmt ist, wer seine Mutter ablehnen muß, weil sie nicht schon auf die gewünschte eigene Position hingearbeitet hat, dem wird es nicht möglich sein, ein autonomes Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedingungen aufzubauen. Der Bezug zur Körperlichkeit, zur Sexualität als Quelle für weibliche Entwicklung hat unter dieser Perspektive keinen Bezug zur Suche nach dem ewig Weiblichen, dem naturnahen Wesen. Es ist dies deshalb keine Rückschau, keine Reaktivierung eines konservierenden Weiblichkeitsbildes. Daß diese Bezüge mehr oder weniger bewußt von Frauen auch in der Erwachsenenbildung hergestellt oder gesucht werden, ist Ausdruck dieses vorhandenen Wissens.

Irigarays Bezug auf die Sexualität wird häufig als „biologische Falle“ interpretiert, die sich letztlich negativ auswirkt. In dieser Kritik dokumentieren sich aber ein fehlendes Verständnis für ihren Ansatz und die Sorge, daß hier der Gleichheitsdiskurs verlassen wird, indem er nicht in Frage gestellt, sondern überschritten wird.

Diese Diskussionen werden in Deutschland seit einigen Jahren auch deshalb kontrovers aufgenommen, weil mit ihnen Erinnerungen an die Auslegung des Differenzgedanken aus der bürgerlichen Frauenbewe-

gung aktiviert werden. Viele Kritikerinnen vermuten die Rückkehr zum Modell des eigentlich „Weiblichen“ und befürchten eine Neuauflage der Komplementärtheorie. Diejenigen, die in diesem neuen Weg eine theoretische Weiterführung sehen, wollen damit die Stagnation des Gleichheitsdiskurses in den letzten 15 Jahren überwinden. Denn nach wie vor wird in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens – am Arbeitsplatz, bei der Wohnungssuche, bei der Übernahme öffentlicher Ämter – die Fähigkeit, Kinder zu bekommen, als Argument gegen die Frauen verwendet, unabhängig davon, ob sie diese Fähigkeit nutzen oder nicht. Die individuelle Lebensplanung spielt dabei keine Rolle. In diesem Sinne bekommt die biologische Veranlagung eine neue Bedeutung. Sollen Frauen sich also selbst auflösen, sich selbst zerstören, damit sie als Geschlecht nicht mehr vorhanden sind, damit das männliche Geschlecht Frieden macht und die Vernichtung, Abwertung, Diskriminierung aufgibt? Sollen Frauen nur noch wie ein Mann denken, handeln, Macht gebrauchen können? Kann eine Frau nie bei sich sein, wenn sie etwas in der Gesellschaft Anerkennenswertes tut? Findet nur die Arbeit von Frauen öffentliche Anerkennung und entsprechende Würdigung, die auch von Männern geleistet werden kann?

Wenn Frauenbildung unter den gegenwärtigen Bedingungen wesentlich psychosoziale Lerninhalte bearbeitet und sich auf die Stärkung des Selbstbewußtsein konzentriert, dann müssen Bildungskonzepte konsequenterweise zur Zeit dort ansetzen, wo sich Frauen in letzter Konsequenz letztlich in Frage gestellt sehen, nämlich in ihrer Körperlichkeit. Wenn die weibliche Körperlichkeit und die daran geknüpften Potentiale, also ihre biologische Ausstattung, gegen sie gesellschaftlich ausgelegt werden, wenn sie in ihren pluralen Fähigkeiten eingeengt, wenn ihr letztlich die Möglichkeit genommen oder sie extrem daran gehindert wird, sich entsprechend ihren Fähigkeiten selbst zu ernähren und Kinder zu bekommen, dann kann man nicht von demokratischen gesellschaftlichen Strukturen sprechen, die beiden Geschlechtern gerecht werden. Man kann auch nicht mehr von sogenannten neutralen gesellschaftlichen Strukturen sprechen – der Forschungsstand läßt dies nicht mehr zu. Die Gesellschaft nimmt sich überdies die Möglichkeit, komplexere Leistungspotentiale von Frauen zu nutzen. Frauenbildungsarbeit kann also, wenn man diese Perspektive aufnimmt, Konzepte ausdifferenzieren, die kritische Aufklärung mit Selbstbewußtseinsstärkung verbinden.

Auf einer solchen Grundlage sind neue Fragen zu stellen, wenn wir eine

Erklärung dafür finden wollen, warum Frauen auch bei gleichen Leistungen immer noch weniger Selbstbewußtsein haben als Männer. Zu hoffen ist, daß jüngere Frauen mehr Eigenständigkeit beweisen und mit ihrem Älterwerden und mit zugewiesenen Einschränkungen, die mit ihrem Frau-Sein und Mutter-werden-Können zu tun haben, anders umgehen werden. Werden sie selbstbewußt diese Einschränkungen als verständlich betrachten und dem systemischen Denken folgen oder werden sie Lebensentwürfe aus den Bedingungen möglicher weiblicher Kreisläufe entwerfen? Werden sie Familie eher aus der Perspektive eines demokratisierten Geschlechterverhältnisses betrachten oder Kinder ganz ablehnen? Werden sie sich letzten Endes auch mit der Zweitrangigkeit zufriedengeben?

Die Theorie von Judith Butler (1991 und 1995) hat eine heftige Diskussion hervorgerufen, weil sie die Dekonstruktion einer eindeutigen Geschlechterzuordnung beinhaltet. Sie ist quasi eine Gegenspielerin zu Irigaray. Es sind nach ihrer Auslegung die Zuschreibungen, die die Körperlichkeit bestimmen, nicht die körperliche Realität selbst. Wesentliche Kernstücke dieser Theorie – auch sie arbeitet auf dem Fundament der Psychoanalyse – sind der Ödipuskomplex und die dadurch bestimmte Realität des männlichen Kindes, das mit der weiblichen Kastrationsdrohung leben muß. Das Gesetz möglicher Kastrierung droht mit einem Mangel, einem Negativum. Dieser Mangel wird mit dem Frau-Sein in Verbindung gebracht; es muß also alles getan werden, um keine Frau zu sein. Das Reale ist der Fels, die Psyche bedient sich der Biologie. Die Biologie ist danach nicht der Grund, „sondern die Wirkung eines vorhergehenden Prozesses, der von diesem Grund überdeckt wird. ... (Es) handelt sich um einen Grund, der es erforderlich macht, als ein Grund gesichert und geschützt zu werden, der stets zu Drohungen in Bezug gesetzt wird und der demzufolge ein kontingenter Grund ist, eine Art Eigentum oder Territorium, das der Verteidigung bedarf“ (Butler 1995, S. 264). Nach der Logik des Kastrationsgesetzes kann die Frau nur wirklich existieren, um zu kastrieren. Wo sie sich einfügt in eine aktive Handlungsstruktur, wo sie Identität präsentiert, ist der Kastrationsverdacht immer vorhanden. Sie ist männermordend, vernichtend. Sie kann nur nicht sein oder das andere, nicht symbolisch Präsenze sein. „Die Kastration für Männer wird demgegenüber als das signifiziert, was stets beinahe passiert, als Angst und Furcht davor, den Phallus zu verlieren, wobei der Verlust, der gefürchtet wird, strukturell vom Weiblichen versinnbildlicht wird

und demzufolge eine Angst ist, weiblich zu werden und als das Weibliche verächtlich gemacht zu werden. Diese Möglichkeit der Verachtung ... beherrscht somit die Artikulation sexueller Differenz, und das Reale ist die dauerhafte Struktur, die die biologischen Geschlechter in bezug auf die zeitliche Verortung dieses Verlustes differenziert. ... das Haben und das Sein des Phallus (werden) nach diesen Leitlinien als ein Gegensatz bestimmt. Die männliche Angst vor einem Verlust bezeichnet eine Unmöglichkeit des Habens, ein den Phallus immer schon Verloren- Haben, das das Haben zu einem unmöglichen Ideal macht und das sich dem Phallus nähert als das Aufschieben jenes Habens, ein erst noch zu habendes Haben, das niemals zu haben ist. Das Haben des Phallus als ein Sitz der Angst ist bereits der Verlust, den es fürchtet, und es ist diese Anerkennung der männlichen Einbezogenheit in Verächtlichkeit, ... zu deren Aufschiebung das Weibliche dient. Die Drohung eines Zusammenbruch des Männlichen in ein verachtetes Weibliches droht die heterosexuelle Achse des Begehrens aufzulösen; sie befördert die Angst davor, einen Ort homosexueller Verwerflichkeit einzunehmen“ (ebd., S. 271). Die Verwischung und Überschreitung der Geschlechtergrenzen, die Identifizierung mit wechselnden Geschlechterrollen und das Zulassen der eigenen Homosexualität führen zum Ablassen von einer überzogenen heterosexuellen Weiblichkeit und Männlichkeit. Die Auflösung von Geschlechterstereotypen, auch was die Lebensformen betrifft, scheint so eine Möglichkeit zu sein. Aber wird das dazu führen, daß Familienstrukturen sich verändern und die Gebärfähigkeit der Frau anders als aus männlicher Perspektive gesellschaftliche Wirksamkeit erhält? Interessant an Butlers Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der Psychoanalyse ist das Sichtbar-Machen der männlichen Perspektive und des dabei wirksamen ängstlichen, zerstörerischen Blicks auf das Weibliche. Die Ursache von Machtinteressen und Abwertung liegt in der Angst. Eine weibliche Perspektive ist hier nicht aufgenommen. Sie wird als das behandelt, was der männliche Diskurs vorgibt. Das Weibliche ist das Bedrohliche, nicht Vorhandene (fehlender Phallus), nicht nur das Ausgeblendete. Erst in der Auflösung einer verlustorientierten Männlichkeit liegt die weibliche Befreiung. Das Nichtvorhandene (Weibliche) bleibt, obwohl vorhanden, nicht symbolisiert, nicht greifbar, wie nicht vorhanden. Das an diesem Ort der faktischen Geschlechterdifferenz etwas anderes, das weibliche Geschlecht und die Gebärmutter wohl vorhanden, aber auch vernichtbar ist, ist infolge der parteilichen Per-

spektive bisheriger männlicher Diskurse in Wissenschaft und Theorie kein Thema. Ursache und Wirkung, nicht Kreisläufe und Beziehungen haben sich aus dieser Perspektive im wissenschaftlichen Diskurs allein behaupten können. Ist der bisherige philosophische Diskurs an ein Ende angekommen? Butlers sehr wirksame Entschlüsselungsanalysen stellen das Geschlechterverhältnis aber auch nicht auf eine neue Basis.

Irigarays Idee der Zweisamkeit ist hier nicht vorhanden. Homosexuelle Lebensformen können, über die Forderung nach Toleranz hinaus, eine neue Bestätigung finden. Aber auch Homosexuelle bleiben nach den Dekonstruktionsprozessen Männer und Frauen, sie binden sich nur in andere Bedeutungskontexte ein. Denn obwohl selbst die Standards beruflichen und öffentlichen Lebens von Frauen längst erfüllt sind, spielen beide Geschlechter nach wie vor in öffentlichen und beruflichen Entscheidungsstrukturen unter den gleichen Spielregeln nicht die gleiche Rolle.

Auch das Problem des Selbstbewußtseins bleibt vor allem ein weibliches Problem, das nicht durch gleiche oder bessere Leistung kompensiert werden kann. Die Ursachen für die Selbstentwertung und die Akzeptanz von Fremdentwertung liegen tiefer und sind komplexer. Selbstbewußtsein kann nicht von außen kommen. Kroker fürchtet diese neue Debatte zum Biologismus in der feministischen Theorie, sie hält sie für befangen in den misogynen Voraussetzungen der psychoanalytischen Traditionen (vgl. Kroker 1994, S. 36). Besonders kritisiert sie, daß Irigaray an Lacans Nicht-vorhanden-Sein, das totale Ausgeschlossen-Sein anknüpft. „Die Reduktion des weiblichen Geschlechts auf ein Nichts“ sei empirisch nicht haltbar (ebd.).

In Veröffentlichungen der Frankfurter Frauenschule wird deutlich, daß dieses Nichts, das Nicht-vorhanden-Sein im philosophischen Diskurs, sich auch in den Bildungstheorien nach der Aufklärung widerspiegelt. Es gibt keinen neutralen Bildungsbegriff. Die Bildung der Frau um ihrer selbst willen zu denken und zu verwirklichen, und nicht um männlichen Frauenbildern zu entsprechen, ist auch heute noch Thema. Die Frankfurter Frauenschule betreibt eine Bildungsarbeit, die sich nicht auf Weiblichkeit als Kehrseite der Männlichkeit einläßt und die es ablehnt, mit der Zuschreibung „Weiblichkeit“ gesellschaftliche Ausschlußverfahren zu begründen. „Um dem Weiblichen/der Frau gerecht zu werden, können wir nicht mit moralischen Maßstäben, klassischen logischen Verfahren, mit Gleichheitsdiskursen oder mit komplementä-

ren Geschlechtermodellen operieren. Vielmehr müßte eine feministische Bildungsarbeit nach Ansätzen suchen, die in der Lage sind, diese beschriebenen Modelle zu verschieben und ebenso die Zentren des Bildungsbegriffs selbst, die da sind: Wahrheit, Bewußtsein, Präsenz, Substanz, Wissen, Vernunft, Identität, Sinn, Zweck“ (Frankfurter Frauenschule 1990, S. 40). „Dem Weiblichen seinen Ort in der Differenz der Geschlechter zu verschaffen würde bedeuten, daß das Weibliche weder als Gleiches noch als Kehrseite des Spiegels in einem symmetrischen Denkmodell erscheint, sondern, indem die herrschende Logik verrückt wird, Weibliches darüber hinausgehend ein ‚Drittes‘ markiert, das sich weder auf das Gleiche noch auf das ergänzende andere reduzieren ließe. Dieses Dritte fungiert weder als Synthese noch als Versöhnung, sondern bezeichnet die doppelte Verneinung: weder das eine noch das andere“ (ebd., S. 41). An Irigaray anknüpfend wird Weiblichkeit als Pluralität begriffen. Weiblichkeit wird verbunden mit Kontingenz, Taktilität, Flüssigkeit, Zirkularität, Selbstberührung, Dichte, Präsenz, Multiplizität. Sexuelle Differenz soll dabei nicht festgeschrieben werden, es geht um ein Dazwischen, um eine Wissensproduktion, die sich in der Differenz begründen läßt, die die Vielfalt unter Frauen legitimieren und sichern soll. Die Öffnung besteht nicht darin, zur neuen weiblichen Identität beizutragen. Dekonstruktion soll in diesem Sinne nicht von einem Begriff zu einem neuen überleiten, sondern „eine begriffliche Ordnung ebenso wie eine nicht-begriffliche Ordnung, an der sie sich artikuliert, um(zu)kehren und (zu) verschieben“ (ebd., S. 56). Das Idealbild wäre also eine Frau, die ihr Geschlecht nicht verleugnet in Sprache und Gestus, die nicht neutral und männlich wirken will und damit die den Frauen gemeinsame Scham überwindet. Ist dies nur eine Wiederholung des alten Diskurses?

Es ist eher der Eintritt in relationales Denken. Beziehungen, nicht Ursache und Wirkung, sind in einem symmetrischen Geschlechterverhältnis Ausgangspunkt der Überlegungen. Gleichzeitig verlangt dies von Frauen, Fremddiskriminierung nicht weiterhin als Selbstdiskriminierung im gesellschaftlichen Leben zu praktizieren. Dafür ist eine spezifisch weibliche Vermittlungsstruktur notwendig, die an der weiblichen Genealogie arbeitet und auf Angleichungen an das Männliche verzichtet.

6. *Die Zweigeschlechtlichkeit als Betrachtungsperspektive in der Weiterbildung*

Eine zweigeschlechtliche Perspektive auf die Weiterbildung lehnt die vorgeblich neutrale und damit die durch den männlichen Lebenslauf bestimmte Betrachtungsweise ab. Sie geht nicht von abstrakten Lebensmilieus aus, sondern fragt nach den unterschiedlichen, aber auch den gleichen Lebens- und Lernkulturen zwischen den Geschlechtern, sie entwickelt ihre Angebote aus einem Gerechtigkeitsdiskurs (Walzer 1992) heraus und organisiert die Weiterbildungsstrukturen so, daß Ungerechtigkeiten (Shklar 1992) offengelegt werden. In einer offenen, demokratischen Gesellschaft kann Bildung eine solche Aufklärungsfunktion wahrnehmen und gesellschaftliche Antworten als Ausgleich von Ungerechtigkeit erwarten. Aus dieser Prämisse läßt sich auch umgekehrt der Schluß ziehen, wie es auch Vester u.a. in ihrer Milieustudie tun (1993), daß sich an der gesellschaftlichen Auslegung der Frauenrolle die demokratische Struktur der Gesellschaft ablesen läßt. Zur Begründung einer neuen Frauenbildung, die das Bisherige fortführt, aber an die aufgezeigten neuen philosophischen Diskurse Anschluß suchen will, gehören neben dem Ungerechtigkeitsdiskurs Angebote, die aus den weiblichen Selbstverletzungen, aus der Opferrolle hinausführen und in einen Diskurs zur weiblichen Genealogie eintreten. Bildungsarbeit dient in diesem Sinne zur Selbstaufklärung und zur gesellschaftlichen Aktivierung, die ihre Bestätigung aus einer zu erarbeitenden weiblichen Genealogie erhält. Sie schottet sich damit nicht vom öffentlichen männlichen Diskurs ab, sondern verschiebt ihn, entschlüsselt die dort üblichen Verkehrsformen und nimmt aktiv Gestaltungsansprüche wahr. Hiermit sind Angebote gemeint, die im persönlichen und im politischen Sinne die Geschichtslosigkeit und die Entwertung weiblichen Lebens angehen: Mutter-Tochter-Beziehungen, Schwesternverhältnisse, Neid und Haß unter Frauen, Ambivalenzen in den Beziehungen von Frauen, Ansprüche und Verpflichtungen gegenüber der Mutter, Konkurrenz unter Frauen zwischen Zerstörung und Isolation, positive weibliche Autoritäten mit ihren Ambivalenzen, Überbewertung der Männer und Unterbewertung der Frauen in öffentlichen Diskursen, die Emotionalisierung als weibliches Phänomen. Vorhandenes Wissen, biographische Zugänge, eigenes Verhalten, neue Entwürfe müssen in den Bildungskonzepten parallel bearbeitet werden, damit nicht folgenloses Analysieren oder unreflektierte Handlungsanleitungen als Ergebnis der

Lernprozesse betrachten werden müssen. Dieses geschieht im übrigen bereits in einigen Erwachsenenbildungseinrichtungen – z. B. in der Rüsselsheimer Volkshochschule (vgl. Programm Hessischer Volkshochschulverband 1995).

Neben der Genealogie müssen empirische Studien über Interaktionsstrukturen zwischen den Geschlechtern genutzt werden, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die Hierarchie zwischen den Geschlechtern immer wieder auch durch aktive weibliche Beteiligung hergestellt wird. Solche Erkenntnisse können z.B. durch Videoaufzeichnungen und deren Auswertungen in Gruppen gewonnen werden. Auf der Mikroebene konkreten Lernhandelns wie auch auf der Makroebene der Programmplanung wird dieses Geschlechterverhältnis entsprechend dem aktuellen Zeitgeist immer neu initiiert. Diese Arbeit sollte nicht nur in Frauengruppen durchgeführt werden, sie gehört auch in Fortbildungsveranstaltungen für KursleiterInnen. Alle Möglichkeiten sind zu nutzen, um Bildungsfragen aus der doppelten Geschlechterperspektive zu betrachten. Der separate weibliche Diskurs bedarf der Rückführung in den gemeinsamen Geschlechterdiskurs. Die Angst vor dem ablehnenden Vater, dem konkurrenten, lächerlich machenden Bruder, die Angst vor der Angst des sich bedroht fühlenden Ehemanns, dem das Weltbild durcheinandergerät, all dies sind auch im Jahre 1995 noch die weit verbreiteten Probleme der Frauen in den Familien. Letztlich sind die Konsequenzen für eine neue Partnerschaft Lernprozesse der Männer, die nicht mehr, aber auch nicht weniger als ihre Angst vor Frauen oder ihre Frauenverachtung aufgeben und mehr Verantwortlichkeit und Fürsorge erlernen müssen, um weibliche Lebensräume zu sichern. Auch die Verachtung von Frauen durch Frauen, das mangelnde Vertrauen und die fehlende Liebe zum eigenen Geschlecht müssen aufgehoben werden durch ein Konzept der Geschlechterversöhnung, bei dem die Männer sich von ihrer irrationalen Angst vor der Frau und ihrem Überlegenheitswahn verabschieden und die Frauen ihre ängstlichen Zweitrangigkeitsgefühle aufgeben und zu ihrem Geschlecht stehen müssen. Eine solche Versöhnung kommt ohne Idealisierungen aus, sie beruht vielmehr auf Sozialität, wechselseitiger Verantwortung und Freiheit.

Literatur

- Bebel, A.: Die Frau und der Sozialismus (1879). Berlin 1964⁶¹
- Bierhoff-Alfermann, D.: Androgynie. Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen. Opladen 1989
- Borst, E./Maul, B./Meueler, E.: Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz: Universität 1995
- Böttger, B.: Das Recht auf Gleichheit und Differenz. Elisabeth Selbert und der Kampf der Frauen um Artikel 3.2 Grundgesetz. Münster 1990
- Braun, L.: Die Frauen und die Politik. Die Frauen und der Krieg. Die Emanzipation der Kinder. Düsseldorf 1981
- Butler, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M. 1991
- Butler, J.: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin 1995
- Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.): Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt/M.: DIE 1994
- Flaig, B./Ganier-Raymond, M./Ueltzhöffer, J.: Frauen-Lebenswelten. Rollenwandel und soziale Milieus in Deutschland. In: Reigber 1993, S. 201-229
- Frankfurter Frauenschule 1990 siehe: Verein Sozialwissenschaftliche Forschung ...
- Gerhard, U.: Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Reinbek 1990
- Gerhard, U., u.a. (Hrsg.): Differenz und Gleichheit. Frankfurt/M. 1990
- Gieseke, W./Heuer, U.: Weiterbildung für Frauen, Expertise BE 3 für die Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen, Berlin 1995
- Hausen, K./Wunder, H. (Hrsg.): Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte. Frankfurt/M. 1992
- Heuer, U.: „Ich will noch was anderes!“ Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler 1993
- Hübner, I./Schittko, K./Schmidt, M.: Ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse in der Frauenbildung – Sich am eigenen Zopf aus dem Sumpf ziehen? In: REPORT 1994, H. 34, S. 106-112
- Irigaray, L.: Zur Geschlechterdifferenz. Interviews und Vorträge. Wien 1987
- Irigaray, L.: Genealogie der Geschlechter. Freiburg 1989
- Irigaray, L.: Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution. Frankfurt/M. 1991
- Kade, S.: Altersbildung. Band 1: Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/M.: DIE 1994
- Karl, Ch.: Motivationsforschung. Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979
- Knapp, G.-A.: Zur Theorie und politischen Utopie des „affidamento“. In: Feministische Studien 1991, H. 1, S. 117-128

- Kroker, B.: Sexuelle Differenz. Einführung in ein feministisches Theorem. Pfaffenweiler 1994
- Küchler, F. von: Bildungsangebote für Frauen an Volkshochschulen – das kommunale Weiterbildungszentrum. In: Informationen und Beiträge für die Arbeit in den neuen Bundesländern. Bonn: DVV 1990, S. 143-151
- Kuhlenkamp, D., u.a.: Programmanalyse der Weiterbildung in Bremen 1992. Zusammenfassung. Projekt B 1 der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen 1995
- Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung 1991: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn: BMBW 1993
- Lange, H.: Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen. Münster 1980
- Lange, H.: „Die Zukunft ist uns noch alles schuldig“. Veranstaltung zur Würdigung der Oldenburger Ehrenbürgerin. Eine Dokumentation. Oldenburg 1992
- Liberia delle Donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin 1988
- Lindecke, Ch.: Frauenförderung – (k)ein Thema der Personalentwicklung? In: REPORT 1994, H. 34, S. 68-78
- Lipp, C.: Das Private im Öffentlichen. Geschlechterbeziehung im symbolischen Diskurs der Revolution. In: Hausen/Wunder 1992, S. 99-116
- Meyer-Ehlert, B. (Hrsg.): Frauen in der Weiterbildung. Opladen 1994
- Muraro, L.: Die symbolische Ordnung der Mutter. Frankfurt/M. 1993
- Ostner, I./Lichtblau, K. (Hrsg.): Feministische Vernunftskritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt/M. 1992
- Riegeber, D. (Hrsg.): Frauen-Welten. Marketing in der postmodernen Gesellschaft. Ein interdisziplinärer Forschungsansatz. Düsseldorf 1993
- Roth, G.: Emile Durkheim und die Prinzipien von 1789. Zum Problem der Geschlechtergleichheit. In: Ostner/Lichtblau 1992, S. 167-188
- Rousseau, J.-J.: Emile oder: Über die Erziehung (1762). Stuttgart 1986
- Schenk, H.: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1983
- Schiersmann, Ch.: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim u.a. 1993
- Schneider-Wohlfart, U./Vennemann, A.: Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Eine Programmanalyse. In: REPORT 1994, H. 34, S. 57-68
- Schulenberg, W., u.a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Shklar, J. N.: Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl. Berlin 1992
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Skripski, B.: Professionalisierung, Flexibilisierung und Geschlecht. In: REPORT 1994, H. 34, S. 100-105
- Stiefel, A.: Der Beitrag der Frauen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: REPORT 1993, H. 31, S. 40-46

- Tornieporth, G.: Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen. Weinheim 1979
- Verein Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildung für Frauen (Hrsg.): Über weibliches Begehren und sexuelle Differenz und den Mangel im herrschenden Diskurs. Autonome Frauenbildungsarbeit am Beispiel der Frankfurter Frauenschule. Frankfurt/M. 1990
- Vester, M., u.a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1993
- Walzer, M.: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M. 1992

Helga Bramer

Frauenbildung in den neuen Bundesländern

Mit der Wende 1989 erfolgte eine Umstrukturierung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern, deren Bedeutung in der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung/Frauenbildung weder analysiert wurde noch im Konsens bewertet wird.

Der Einigungsprozeß hat tiefgreifende Konsequenzen für die Lebensgestaltung der Frauen in den fünf neuen Bundesländern. Als Folge der Übertragung des westdeutschen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems verändern sich die Arbeitsmarktsituation und die soziale Infrastruktur. Die Arbeitswelt folgt nicht der Berücksichtigung der Lebensbedingungen beider Geschlechter, sondern wird männlich organisiert.

An der Erwachsenenbildung/Frauenbildung wird sichtbar, ob die Entwicklung dem Modell der „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ folgt oder ob sich das Westmodell „Erster Arbeitsplatz der Frau ist in der Familie“ in den neuen Bundesländern durchsetzt. Erfolgt die Entscheidung zugunsten des letzteren Modells, dann hat die Erwachsenenbildung/Frauenbildung die Aufgabe, Emanzipationsbestrebungen zurückzudrängen. Deshalb war es notwendig, diese neue Situation zu erforschen und Schlußfolgerungen für die weitere Arbeit abzuleiten.

Die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin hat sich dieser Problematik besonders angenommen und in der von mir erarbeiteten Pilotstudie „Zum Stand und zur Entwicklung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern“ erste Ergebnisse vorgestellt. Die Studie gibt, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen, einen Ausschnitt der strukturellen Veränderung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern wieder.

1. Frauenqualifizierung in der ehemaligen DDR

1.1 Ausgangspositionen nach 1945

Für den Wiederaufbau Deutschlands wurde nach der Zerschlagung des Faschismus die gesamte Bevölkerung gebraucht. Nur durch die Anstrengungen aller war es möglich, das Leben wieder in Gang zu bringen und die furchtbaren Zerstörungen Schritt für Schritt zu beseitigen. Die

Frauen als der größere Teil der Bevölkerung spielten dabei eine wichtige Rolle. Ihre Einbeziehung in die Erwerbstätigkeit stellte einen sehr bedeutenden volkswirtschaftlichen Faktor dar. Sie war zugleich die entscheidende Voraussetzung für die Durchsetzung der Gleichberechtigung der Frau.

Bis heute sind die Trümmerfrauen, die allen mit ihrem Mut und ihrem großen Engagement vorangingen, ein Symbol des Aufbauwillens der Deutschen nach dem vernichtenden Zweiten Weltkrieg.

1.2 Entwicklung, Ergebnisse und Mängel der Frauenqualifizierung

In der Frauenpolitik auf dem Gebiet der ehemaligen sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR lassen sich drei Entwicklungsphasen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen unterscheiden (vgl. Penrose 1990):

Im Zeitabschnitt von 1946 bis 1965 lag der Akzent auf der Integration der Frauen in den Arbeitsprozeß und dem Schutz der Mutter. Man knüpfte an die sozialistischen Gleichberechtigungsmotive an und begriff die Teilnahme am Erwerbsprozeß als entscheidendes Kriterium für die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit und die Entfaltung der Gleichberechtigung.

In der Zeit von 1963 bis 1972 konzentrierten sich die frauenpolitischen Maßnahmen schwerpunktmäßig auf Weiterbildung und berufliche Qualifizierung. Anhaltender Arbeitskräftemangel machte die Erwerbsarbeit von Frauen, aber auch ihre Qualifizierung für Leitungspositionen erforderlich. Im genannten Zeitraum fand zugleich eine Modernisierung des Bildungssystems parallel zur westdeutschen Reform des Bildungswesens statt. Die traditionellen Bildungs- und Ausbildungsdefizite von Frauen und Mädchen wurden durch eine gezielte Förderpolitik im wesentlichen beseitigt.

In der dritten Phase, von 1971 bis zur Auflösung der DDR, zielten die frauenpolitischen Maßnahmen vor allem auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Probleme im sozialen Bereich, insbesondere aber die sinkenden Geburtenzahlen, erzwangen Veränderungen in der Politik. Mit materiellen und sozial-institutionellen Anreizen wurde offensiv Bevölkerungspolitik betrieben.

Die große Mehrheit der jüngeren und mittleren Jahrgänge hatte den Abschluß der 10. Klasse, verfügte also über eine gute Allgemeinbildung

(vgl. Gensior u.a. 1991, S. 37). In der ehemaligen DDR erhielten die Frauen nach ihrer Schulzeit eine Lehrstelle bzw. einen Studienplatz und traten mit einer qualifizierten, abgeschlossenen Ausbildung ins Berufsleben ein. Fast 90% der Frauen waren erwerbstätig. Ihren prozentualen Anteil an der Gesamtzahl der Beschäftigten in den einzelnen Wirtschaftsbereichen zeigt die folgende Übersicht:

Gesundheitswesen	83%	Elektrogerätebau	42,9%
Bildungswesen	77%	Chemische Industrie	40,9%
Handel	71,9%	Landwirtschaft	37,3%
Textilindustrie	66,9%	Verkehr/Post	35,2%
Staatliche Verwaltung	65,1%	Maschinen- und	
Reparatur/Dienstleistung	64,1%	Fahrzeugbau	29,5%
Leichtindustrie	55,6%	Energie/Brennstof	29,5%
Lebensmittelindustrie	47,0%	Bauwirtschaft	17,1%

(vgl. Gensior u.a. 1991, S. 20/21, mit Bezug auf „Datenreport DDR-Arbeitsmarkt...“)

Es wurde erreicht, „daß die herkömmliche Berufsorientierung von Mädchen differenziert wurde und Frauen sich in relevantem Umfang ... in techniknahen, technischen und Ingenieurberufen befanden. – Verglichen mit der alten Bundesrepublik ist dies ein wichtiger bildungs- und berufspolitischer Fortschritt“ (Gensior u.a. 1991, S. 14).

Traditionelle Grenzen zwischen Männer- und Frauenberufen konnten weitgehend abgebaut werden. In der ehemaligen DDR war in allen Industriebranchen ein höherer Anteil gut ausgebildeter Frauen beschäftigt als in der alten BRD „(BRD: 23,2% ; DDR: 65,3%)“ (ebd., S. 18). Auch gab es, verglichen mit der alten Bundesrepublik, eine „weit höhere Erwerbsbeteiligung ... in der Altersgruppe der 55- bis 60jährigen“. Außerdem wurde „das Potential der erwerbsfähigen Frauen ... in den mittleren Altersgruppen voll ausgeschöpft“ (ebd., S. 17).

Es kann also festgestellt werden, daß in der ehemaligen DDR „die voll erwerbstätige Frau mit abgeschlossener Berufsausbildung der Normalfall“ war (ebd., S. 62). Der gute Ausbildungsstand von Frauen war auch an dem hohen Anteil der Studierenden in den Fachschulen ablesbar. Im Vergleich zu den Männern war der Leistungswille der Frauen im allgemeinen größer, ihre Lerndisziplin ausgeprägter. Sie waren sich bewußt, daß sie Bildungsrückstände aufzuholen hatten, und sie bemühten sich trotz ihrer zusätzlichen Belastung im Haushalt auch intensiv darum.

Die Fortschritte in der Bildung und beruflichen Qualifizierung von Frauen kamen auch deshalb zustande, weil es die Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zunehmend verstanden, die Besonderheiten des Unterrichts mit Frauen in ihrer Lehrtätigkeit zu berücksichtigen. Dazu gehörte die Schaffung eines einheitlichen Ausgangsniveaus zu Beginn der Lehrgänge ebenso wie das Sichtbarmachen der verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten von Kenntnissen.

Förderlich für den Lernfortschritt waren vor allem die Berücksichtigung der Berufs- und Lebenserfahrungen der Frauen sowie die gezielte Festigung ihrer Persönlichkeit, insbesondere ihres Selbstbewußtseins.

Die Bildungs- und Qualifizierungsbemühungen der Frauen in beiden deutschen Staaten haben, auch als Ergebnis staatlicher Förderung, Früchte getragen, in der ehemaligen DDR sogar noch deutlicher: 94% der Frauen verfügen über einen Berufsabschluß (in der alten BRD nur 68%), und 26% der Frauen haben eine Qualifikation auf der Fachschul-, Meister- und Fachhochschulebene (in der alten BRD 5%) (vgl. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1990, H. 77, S. 23).

Um die Vereinbarkeit von Familie, Berufstätigkeit und Weiterbildung zu ermöglichen, gab es in der ehemaligen DDR ein ganze Reihe staatlicher Maßnahmen. Diesem Ziel dienten u.a. die „Anordnung über die Aus- und Weiterbildung von Frauen für technische Berufe und ihre Vorbereitung für den Einsatz in leitenden Tätigkeiten“ vom 7.7.1966 (Gesetzblatt Teil II, Sonderdruck 545), die „Anordnung zur Ausbildung von Frauen in Sonderklassen an den Fachschulen der DDR“ vom 15.7.1967 (Gesetzblatt Teil II vom 5.8.1967) und die „Anordnung zur Qualifizierung von wissenschaftlich gebildeten Frauen in einer Frauen-Sonderaspirantur an Universitäten und Hochschulen der DDR“ (Gesetzblatt Teil II, Nr.101 vom 27.9.1968).

„Berufliche Weiterbildung war für einen Großteil der Frauen der Regelfall“ (Gensior u.a. 1991, S. 62). Arbeit, Familie und Weiterbildung waren deshalb miteinander vereinbar, weil es eine Vielzahl staatlicher Maßnahmen zur Unterstützung der erwerbstätigen Frauen gab. Genannt seien hier die Kinderkrippen, Kindergärten und die Schulhorte. „1989 waren 80,2% der unter dreijährigen Kinder in einer Kinderkrippe, 95,1% der drei- bis sechsjährigen in einem Kindergarten und 81,2% der Schüler der unteren Klassenstufen nachmittags in einem Schulhort“ (Nickel 1992, S. 44). Das bestätigt, daß die Zahl dieser

Einrichtungen im Laufe der Jahre systematisch erhöht wurde, um den wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen.

Auch um den Ausbau der Dienstleistungen bemühte man sich, ohne aber jemals befriedigende Lösungen zu finden. Die Dienstleistungen blieben immer ein allgemeines Ärgernis.

Es gab Regelungen zur beruflichen Qualifizierung von Müttern während der Arbeitszeit sowie verkürzte Arbeitszeiten, einen Hausarbeitstag pro Monat, die Freistellung zur Pflege kranker Kinder und – wenn auch sehr spät eingeführt – das Babyjahr. Man hatte erkannt, wie wichtig die mütterliche Nähe und Einflußnahme gerade im ersten Lebensjahr für die Entwicklung der Kinder ist. Schließlich gehörte zu den staatlichen Festlegungen auch die Arbeitsplatzgarantie bei Unterbrechung der Arbeit durch Mutterschaft und längere Krankheit.

In den Betrieben und Verwaltungen arbeitete man mit Frauenförderungsplänen, um eine kontinuierliche Entwicklung der Frauen zu gewährleisten, und schloß mit vielen von ihnen Qualifizierungsverträge ab. Jedoch wurde manche Frau nach erfolgreicher Weiterbildung nicht entsprechend ihrer erreichten Qualifikation eingesetzt. Das betraf vor allem den Einsatz in leitenden Positionen.

Die Frauen wünschten sich „kein dauerhaftes Ausscheiden aus dem Arbeitsprozeß“ (Meyer/Schulze 1992, S. 46). Ihre wirtschaftliche Selbstständigkeit, ihre beruflichen Erfolge und das Klima im Arbeitsbereich waren dafür ausschlaggebend. Die intensiven Kontakte am Arbeitsplatz gingen weit über das hinaus, was in der alten Bundesrepublik auch in einem intakten Arbeitsteam üblich war. Gerade Frauen waren es gewohnt, „innerhalb des Kollektivs private Dinge zu besprechen“ (ebd., S. 52).

Auf juristischem Gebiet erfolgte eine rechtliche Absicherung (vgl. Berghahn/Fritsche 1991). Elemente im Ehe- bzw. Familienrecht und im sonstigen Zivilrecht, die einer juristischen Gleichberechtigung entgegenstanden, wurden beseitigt. In der ehemaligen DDR galt schon seit 1965 nicht mehr das Schuld-, sondern das Zerrüttungsprinzip bei einer Ehescheidung. Auch wurde eine wirtschaftliche Eigenständigkeit der Frau radikaler propagiert als im heute geltenden Scheidungsrecht der Bundesrepublik.

Obwohl auch in der ehemaligen DDR soziale Ungleichheit der Geschlechter zu verzeichnen war, hatten die Frauen doch in vielen Bereichen ein allgemeines Niveau der Gleichberechtigung erreicht. „Die eigene Erwerbstätigkeit sicherte die finanzielle Unabhängigkeit, das Recht

auf staatliche Kinderbetreuung, die Teilnahme am Erwerbsprozeß“ (Meyer/Schulze 1992, S. 46). Aber die Mehrzahl der Frauen war in Bereichen und Berufen konzentriert, in denen sie weniger verdienten als die Männer, so zum Beispiel im Gesundheitswesen, im Handel und in den staatlichen Verwaltungen, in der Textil-, der Leicht- und der Lebensmittelindustrie. Hinzu kam, daß die Frauen zwar in technischen Berufen Fuß faßten, aber im Laufe der Zeit auch dort auf weniger qualifizierte und damit schlechter bezahlte Arbeiten abgedrängt wurden. Besonders ausgeprägt war das in der Landwirtschaft, wo die Männer die moderne Landtechnik beherrschten; aber auch in der Industrie wurden die von den Frauen eroberten Positionen nach und nach wieder eingeschränkt. „Seit 1975 waren vor allem solche Stellenangebote für Mädchen rückläufig, die sich im *Zentrum* der Technikgestaltung befinden: Wartungsmechaniker für Datenverarbeitung und Büromaschinen (von 30,1% auf 18,4% 1987), Elektronikfacharbeiter (von 49,7% auf 20,1%), Elektromonteur (von 7,9% auf 3,7%), Facharbeiter für Bedien-, Meß-, Steuer- und Regeltechnik (von 25,9% auf 8,4%)“ (Nickel 1992, S. 41).

„Ähnlich polarisiert wie bei den Facharbeiterberufen war die Einmündung in Fach- und Hochschulstudiengänge: 96% aller zugelassenen *Fachsçhüler* nach der 10. Klasse in *medizinischen* (Krankenschwestern, medizinisch-technisches Personal, Physiotherapeuten etc.), *pädagogischen* (Krippenerzieherinnen, Kindergärtnerinnen, Unterstufenlehrerinnen) und *künstlerischen* Fachrichtungen waren Mädchen“ (ebd., S. 41). Im *Hochschuldirektstudium* waren es die folgenden Fachrichtungen, in denen der Frauenanteil überwog:

Wirtschaftswissenschaften	80,4%	Mathematik/Naturwissenschaften	50,2%
Pädagogische Wissenschaften	72,7%	Medizin	54,2%
Literatur-/Sprachwissenschaften	63,8%		

Hochschulstudiengänge/Fachrichtungen mit dem niedrigsten Frauenanteil (1987) waren hingegen:

Kultur/Kunst/Sport	41,7%	
Politik/Staat/Recht	33,0%	
Technische Wissenschaften	29,5%	(in der Elektrotechnik/Elektronik und im Maschinenbau noch weit darunter)

(vgl. ebenda, S. 41)

Die Frauen arbeiteten in der ehemaligen DDR meistens langfristig im gleichen Betrieb. Durch ihren Verdienst sicherten sie weitgehend ihre Gleichberechtigung mit dem Mann. Sie schätzten eine interessante Tätigkeit und begriffen Weiterbildung als notwendigen Bestandteil zur Anpassung an neue Produktionstechniken. Und doch waren ihre Einkünfte im allgemeinen geringer als die ihrer Ehepartner. Das war u.a. daran ersichtlich, daß bei Krankheit eines Kindes jener Ehepartner zu Hause blieb, der den geringeren Lohn- bzw. Gehaltsausfall hatte, und das war fast immer die Frau.

Nicht selten war die Unterstützung durch den Betrieb ungenügend, weil zählebiges Vorurteile nicht ausgeräumt waren (Frauen fehlen zu oft, fallen zeitweilig durch Schwangerschaften aus, sind technisch nicht genügend interessiert und motiviert usw.). Viele Frauen wurden beispielsweise nach einer abgeschlossenen Weiterbildung nicht qualifikationsgerecht eingesetzt, wodurch nicht nur ihr Selbstbewußtsein Schaden nahm, sondern ihnen auch häufig die Bereitschaft zu einer Weiterbildung genommen wurde.

Obwohl die Männer in der ehemaligen DDR sich auch an der Hausarbeit beteiligten, trugen die Frauen doch die Hauptlast der anfallenden Arbeiten. Sie machten daheim die zweite Arbeitsschicht. „Dennoch war im Osten die Beteiligung der Männer an Hausarbeit und Kinderbetreuung etwas höher als im Westen“ (Meyer/Schulze 1992, S. 48). Die folgende Tabelle bezieht sich auf Paare mit Kindern.

Tägliche Hausarbeit und Kinderbetreuung in Stunden

	Westen		Osten	
	bis 35 J.	35 bis 50 J.	bis 35 J.	35 bis 50 J.
Frauen	7,28	5,07	5,48	4,82
Männer	2,55	1,72	2,94	2,08

(ebd., S. 50).

In der dritten Phase der DDR-Frauenpolitik von 1971 bis zur Auflösung der DDR hatten die bevölkerungspolitischen Maßnahmen zu einem merklichen Anstieg der Geburtenzahl geführt. Da diese Maßnahmen aber an die Mütter und nicht an die Eltern gebunden waren, wurde zugleich die Verantwortung der Männer für die nachwachsende Generation geschwächt.

Das war die Situation der Frauen im Osten Deutschlands vor der Wende.

2. Neuaufbau und Umstrukturierung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung

2.1 Ausgangspositionen

Die soziale und wirtschaftliche Umstrukturierung in den neuen Bundesländern nach der Wende hat für viele Frauen besonders tiefgreifende Veränderungen und Risiken gebracht. Sie wurden durch den Umbruch nachteilig und unvorbereitet getroffen. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Situation der Frauen in der ehemaligen DDR sowie Arbeitsmarktstatistiken dokumentieren das (vgl. Winkler 1990). Erste Anzeichen dafür konnte man bereits kurz nach der Öffnung der Mauer bemerken. Obwohl Frauen aktiv am Runden Tisch und in den ersten politischen Gremien mitarbeiteten, erfolgte keine gleichberechtigte Besetzung von Parteien und politischen Gremien. Hoffnungen der Frauen aus den alten Bundesländern, daß sozialpolitische Errungenschaften der ehemaligen DDR-Frauen im vereinten Deutschland etabliert werden könnten, zerschlugen sich. Die in den alten Bundesländern vorherrschenden Machtstrukturen, die für Frauen mit gesellschaftlich und persönlich diskriminierenden Einschränkungen verbunden sind, setzten sich durch. Mit der Wiederherstellung der deutschen Einheit im Oktober 1990 wurden die für die alten Bundesländer geltenden politischen, gesellschaftlichen sowie sozialökonomischen und juristischen Bedingungen wirksam. Das administrative, planwirtschaftlich durchgesetzte Prinzip der Vollbeschäftigung wurde durch die harte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt mit seinen grundsätzlich anderen arbeitsrechtlichen Regelungen ersetzt.

Das Prinzip der Vollbeschäftigung stellte in der ehemaligen DDR den Kernbereich der Sozialpolitik dar. In dieses Konzept eingeordnet waren auch Ziele und Instrumentarien der Bevölkerungs- und Familienpolitik. Sie beinhalteten für Frauen entsprechende rechtliche und soziale Möglichkeiten wie zum Beispiel das Babyjahr, einen dreijährigen Kündigungsschutz für Mütter, Urlaubsanspruch zur Pflege erkrankter Kinder bis zu 20 Tagen, ausreichende Ausstattung mit Kinderkrippen, Kindergärten und Hortplätzen sowie Sonderregelungen während der Arbeitszeit für Ausbildung und Weiterbildung.

Für 100 Kinder im Alter von	vorhandene Plätze in	alte Bundesländer	neue Bundesländer
0 – 3 Jahre	Kinderkrippen	2	80
3 – 6 Jahre	Kindergärten	79	94
6 – 10 Jahre	Kinderhorte	4	82

Nach der Wende war das Weiterbestehen dieser Maßnahmen nicht mehr haltbar.

Die Frauen aus den neuen Bundesländern sahen sich in kurzer Zeit mit einer Vielzahl neuer Probleme konfrontiert, in deren Mittelpunkt die Tatsache steht, daß sie in raschem Tempo aus den Arbeitsprozessen verdrängt wurden, vor allem wenn sie Mütter mit kleinen Kindern oder ältere Frauen waren. Sie hatten nur wenig Chancen, eine Arbeit zu finden. Bereits im Oktober 1990, dem Zeitpunkt der Wiedervereinigung, waren Frauen von Arbeitslosigkeit stärker betroffen als Männer, d.h., von damals 444.825 Arbeitslosen und einer Arbeitslosenquote von 5% waren 55% Frauen. Für 1991 prognostizierte damals das DIW 1,4 Millionen Arbeitslose (16,4%) und 1,1 Millionen Kurzarbeiter (12%). Leidtragende dieser Entwicklung waren vor allem Frauen. Dies wird bereits in der Arbeitsmarktstatistik der Monate Januar 1991, März 1991, April 1991 deutlich sichtbar.

Monat/Jahr	Arbeitslosenquote		Anzahl der Arbeitslosen	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Januar 1991		8,6%		757.200
	7,6%		342.436	414950
März 1991		9,2%		808.400
	8,0%		362.436	446.564
April 1991		9,5%		836.900
	8,2%		367.771	469.129

Damit lag der Anteil der Frauen an der Zahl der Arbeitslosen bereits im April 1991 bei 56,1%. Bei dieser Betrachtung sind die Kurzarbeiter hinzuzuzählen, für die in den neuen Bundesländern zu dem damaligen Zeitpunkt eine spezifische Regelung bestand. Diese Regelung erlaubte 0-Stunden-Kurzarbeit. Die Betroffenen erhielten 63% des letzten Nettoverdienstes, Alleinerziehende bis zu 80%. Die Anzahl von Kurzarbeitern überschritt im März 1991 die 2-Millionen-Grenze. Auch sind die Frauen wieder überproportional betroffen, allerdings regional unterschiedlich. Die Kurzarbeit sollte – das war die politische Zielsetzung – für Weiterbildung und Umschulung genutzt werden. In meinen Interviews wird das bestätigt.

Im Juli 1992 erreichte die Arbeitslosigkeit bereits die 1,2-Millionen-Grenze, darunter sind knapp zwei Drittel Frauen. In aktuellen Arbeitsmarktstatistiken vom September/Oktober 1994 setzt sich dieser Trend fort. Der Anteil der Frauen an den Arbeitslosen betrug in

Leipzig	69,00%	Potsdam	62,00%
Greifswald	61,04%	Berlin	59,00%
Halle	65,10%	– Hohenschönhausen,	
Erfurt	65,80%	– Marzahn,	
Dresden	64,00%	– Hellersdorf	

Langzeitarbeitslosigkeit betrifft Frauen in verstärktem Maße. Bis zum Jahr 2000 wird es voraussichtlich zu einem dramatischen Rückgang des weiblichen Erwerbspotentials auf fast 3,8 Millionen kommen (Aussagen von Dr. Manfred Bobke, Europäischer Metallgewerkschaftsverband Brüssel, und Prof. Dr. Wolfgang Däubler, Professor am Fachbereich 6 der Universität Bremen auf der Fachtagung zur Bekämpfung von Sozialdumping in der Europäischen Union am 21.11.1994 in Berlin). Man rechnet mit einer zusätzlichen Arbeitslosenzahl von einer halben Million Frauen, wenn deren Erwerbsneigung bis zum Jahr 2000 auf dem gegenwärtigen Stand verbleiben würde, was zu erwarten ist. Dafür sprechen die in der Europäischen Union bestehende Tendenz der steigenden Erwerbsbeteiligung von Frauen, die steigenden Lebenshaltungskosten, die hohe Anzahl alleinerziehender und lediger Mütter und das in den neuen Bundesländern fortbestehende traditionelle Selbstverständnis von Frauen in bezug auf Erwerbstätigkeit. Nur durch den weiteren Abbau von öffentlichen Möglichkeiten zur Kinderbetreuung, die Diskriminierung bei der Vergabe von Arbeitsplätzen, den Wegfall der Pflicht zur Arbeit und den sozialen Druck sowie durch Veränderungen in der Einkommens- und Rentenpolitik könnte die Erwerbsneigung von Frauen „zwangsweise oder unfreiwillig“ reduziert werden.

Berufstätigkeit, Familie und Kinder gehörten zum selbstverständlichen Lebenskonzept von DDR-Frauen. Ihr Beschäftigungsgrad betrug 1989 92%, einschließlich Lernende, d.h., 83% aller Frauen waren erwerbstätig. Im Vergleich dazu lag die Frauenerwerbsquote 1989 in der Bundesrepublik bei unter 50%. Die DDR-Frauen erwirtschafteten 40% des Haushaltseinkommens, in der Bundesrepublik hingegen nur 18%. Um Beruf, Familienarbeit, Weiterbildung und ehrenamtliche Verpflichtungen zu bewältigen, leisteten Frauen in der DDR neben der wöchentlichen Arbeitszeit von 43 3/4 Stunden ungezählte zusätzliche Stunden. Zugunsten der Familie und der Fürsorge für die gemeinsamen Kinder verzichteten sie auf Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf und bessere Ein-

kommen (vgl. Winkler 1990, S. 9). Obwohl die sozialpolitischen Maßnahmen die Vereinbarkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit ermöglichten und förderten, trafen viele Frauen und Mädchen ihre Berufsentscheidung vorwiegend so, daß auch für sie persönlich diese Vereinbarkeit machbar war.

In der DDR standen am Ende der 80er Jahre insgesamt 355 Berufe zur Verfügung, von denen 30 aus arbeitsmedizinischen Gründen für Frauen nicht empfohlen wurden. Mädchen konzentrierten sich in ihrer Wahl jedoch nur auf 28 dieser Berufe. Nach der Wende betraf die Stilllegung von Betrieben besonders die typischen Frauenberufe. Insgesamt waren etwa 50% der Arbeitslosen auf acht Berufe mit besonders hohem Frauenanteil verteilt: Fachverkäuferin, Wirtschaftskauffrau, Facharbeiterin für Schreibtechnik, Facharbeiterin für Datenverarbeitung, Schuhfacharbeiterin, Textilfacharbeiterin, Elektronikfacharbeiterin und Facharbeiterin für die chemische Industrie. Besonders betroffen waren Betriebe mit hohem Frauenanteil wie die Leichtindustrie, Elektrotechnik/Elektronik, Feinmechanik/Optik, Landwirtschaft, Forst- und Nahrungsgüterwirtschaft. Hinzu kommt die notwendige Rationalisierung in der Verwaltung und in weiteren nichtproduzierenden Bereichen mit einem Frauenanteil von 73%.

Der hier nur andeutungsweise dargestellte politische, ökonomische und gesellschaftliche Wandel in der ehemaligen DDR seit 1990 ließ sich auch in den von mir 1992/93 geführten Interviews mit LeiterInnen, Planerinnen/Dozentinnen und Teilnehmerinnen von Bildungsmaßnahmen in den neuen Bundesländern feststellen. Die überproportionale Frauenarbeitslosigkeit, die Verdrängung älterer Frauen, alleinerziehender Mütter und Frauen mit kleinen Kindern vom Arbeitsmarkt erzeugen bei den Betroffenen Unsicherheit und Zukunftsangst. Arbeitslosigkeit und fehlende berufliche Perspektive sind völlig neue und die gesamte Persönlichkeit erschütternde Erfahrungen. Bereits 1990 wurde im Rahmen der „Konzertierten Aktion Weiterbildung“ der Situation von Frauen besondere Beachtung geschenkt. Weiterbildung könnte einen Beitrag dazu leisten, daß Frauen für ihre berufliche und persönliche Entwicklung gleichberechtigte Perspektiven entwickeln können.

Für die Mehrzahl der DDR-Frauen war Weiterbildung selbstverständlicher Bestandteil ihrer Berufsbiographie, auch wenn sie sich im Rahmen zentralstaatlicher Bildungsplanung vollzog. Aktuelle Untersuchungen bestätigen die nach wie vor hohe Weiterbildungsbereitschaft, so betrug bereits 1991 der Anteil der neu in Weiterbildungsmaßnahmen

eingetretenen Frauen 57% (Statistik der Bundesanstalt für Arbeit 1992,S.21). Aus den Informationen der Arbeitsämter vom September/Oktober 1994 gehen die Prozentanteile der in Weiterbildungsmaßnahmen befindlichen Frauen hervor:

Halle	63,1%	Potsdam	62,0%
Erfurt	64,8%	Berlin	66,4%
Dresden	71,4%	– Hohenschönhausen	
Greifswald	54,0%	– Marzahn	
Leipzig	59,1%	– Hellersdorf	

Bei diesen Zahlen sind jene Frauen nicht berücksichtigt, die sich in allgemeinen (nicht vom Arbeitsamt geförderten) Weiterbildungen, zum Beispiel in Volkshochschulen, Frauenzentren, Frauenkreisen der Kirchen, Arbeitsloseninitiativen oder Bildungswerken der Wirtschaft befinden. In der hohen Weiterbildungsbereitschaft liegt der große Vorteil der Frauen in den neuen Bundesländern.

Vorrangig sind solche Konzepte für die Weiterbildung gefordert, die allgemeine und berufliche Bildung kombinieren. Frauen aus den neuen Bundesländern sind nicht bildungsungewohnt, sie benötigen keine neue Basisqualifizierung, sondern es geht um die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die notwendig sind, um sich auf die veränderten Gegebenheiten und die neuen Arbeitsanforderungen einzustellen. Daneben ist es erforderlich, den Frauen die Möglichkeit zu geben, sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen auseinanderzusetzen. Eine der wesentlichen Forderungen für Bildungsmaßnahmen besteht deshalb in der Verknüpfung allgemeiner mit politischer Bildung. Frauen aus den neuen Bundesländern bringen ihre Geschichte und ihre Erfahrungen mit, auf denen sie aufbauen. Für sie bietet politische Bildung die Chance, die eigene Geschichte produktiv weiterzuschreiben und sich selbstbewußt in die Gesellschaft einzubringen.

Eine in den ersten zwei Jahren nach der Wende gewonnene Erfahrung von Bildungsträgern mit ihren Maßnahmen bestand darin, daß Ausbildungs- und Weiterbildungsschemata der alten Bundesländer nicht auf die Besonderheiten der neuen Bundesländer übertragen werden konnten.

Den Frauen in den neuen Bundesländern dienen Weiterbildungsangebote als praktische Lebenshilfe bei der Bewältigung von Alltagsprozessen und helfen so, zunehmender Verunsicherung und Anonymität zu entgehen. Die Einheit von beruflicher, politischer und allgemeiner

Weiterbildung soll mehr sein als berufliche Qualifizierung und den Frauen eine Möglichkeit bieten, für ihre berufliche und persönliche Entwicklung eine gleichberechtigte Perspektive zu realisieren. Untersuchungen des Instituts für Angewandte Sozialforschung (INFAS 1990) belegen, daß Frauen der Erwerbsarbeit für ihre zukünftige Lebensplanung einen zentralen Stellenwert einräumen. Das korrespondiert mit Aussagen von Bobke und Däubler auf der Konferenz zur Bekämpfung von Sozialdumping 1994 in Berlin.

Ist Erwerbsarbeit Bestandteil der zukünftigen Lebensplanung von Frauen, dann muß Weiterbildung so organisiert werden, daß sie nicht zur weiteren Benachteiligung beiträgt. Die Organisation beinhaltet Rahmenbedingungen, die Frauen eine Beteiligung an Weiterbildung ermöglichen, sie beinhaltet aber auch eine größere Beteiligung von Frauen an qualitativ höher bewerteten Maßnahmen wie betriebliche Einarbeitung, Umgang mit neuer Technik und allgemein langfristige betriebliche Bildungsmaßnahmen. Wie Untersuchungen von Sobkowiak (1993) zeigen, deuten sich Tendenzen einer Dequalifizierung von Frauen an, zum Beispiel von der Agraringenieurin zur Floristin, von der Akademikerin zur Eurosekretärin, von der Ökonomin zur Altenpflegerin. Weiterhin sind spezifische inhaltliche Konzepte erforderlich, die die Position der Frauen in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt stärken. Im Hinblick auf die Gestaltung der Weiterbildung sind die spezifischen Lebensbedingungen und Erfahrungen von Frauen zu berücksichtigen, ihre Kompetenzen, ihre besonderen Lerngewohnheiten und Lernfähigkeiten. Es ist also ein ganzheitlicher Ansatz erforderlich, der die Einheit von Theorie und Praxis bei der Vermittlung im Unterricht und damit die Förderung der ganzen Person der Teilnehmerin umfaßt. Das bedeutet, daß neben die Zielkomponente „Erweiterung und Vertiefung von Fachwissen“ gleichgewichtig das Üben von Durchsetzungs- und Teamfähigkeit, das Erlernen von vernetztem Denken und die Stärkung des Selbstbewußtseins treten.

2.2 Erste Forschungsergebnisse

Die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin beschäftigt sich unter der Leitung von Wiltrud Gieseke mit mehreren Forschungsprojekten zur Erwachsenenpädagogik. Dazu gehören auch Projekte, die sich mit der Theorie der Erwachsenenbildung als Frauenbildung und mit der Analyse der allgemeinen Frauenbildungs-

praxis in den neuen Bundesländern befassen. Die Pilotstudie „Zum Stand und zur Entwicklung der allgemeinen Frauenbildung in den neuen Bundesländern“ ist in diese Vorhaben eingeordnet.

Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf die Auswertung der im Zeitraum Sommer 1993 bis Sommer 1994 vorgenommenen Voruntersuchung zur Frauenbildung in den neuen Bundesländern. Im Rahmen dieser Erhebung wurden Planerinnen/Dozentinnen befragt, die aktiv in der Erwachsenenbildung/Frauenbildung tätig sind. Die Auswahl der Planerinnen/Dozentinnen wurde nach den unterschiedlichsten Gruppen von Bildungsträgern spezifiziert, wobei der Hauptschwerpunkt auf Bildungsträgern mit vorwiegend allgemeinen Bildungsangeboten lag. Die in die Untersuchung einbezogenen Planerinnen/Dozentinnen sollten ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Angebote verschiedener Bildungsträger repräsentieren. Außerdem sollten Frauenbildungsträger aus allen fünf neuen Bundesländern vertreten sein.

Die durchgeführte Befragung beinhaltete folgende Schwerpunkte:

1. Auswahl von Bildungsträgern mit Frauenbildungsangeboten in den fünf neuen Bundesländern nach der Wende,
2. Erfassung der inhaltlichen Angebote,
3. eine erste Analyse unter frauenspezifischen Aspekten.

In die Untersuchung waren einbezogen:

- fünf Volkshochschulen aus verschiedenen Regionen der neuen Bundesländer,
- das Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. mit seinen fünf Außenstellen im Land Thüringen,
- drei kirchliche Frauenkreise und eine Familienbildungsstätte aus der Berlin-Brandenburgischen und der Nordelbischen Kirche,
- das Koordinierungszentrum der Arbeitsloseninitiative Thüringen e.V. mit ihren sechs Beratungszentren und ihren Außenstellen in 24 Städten Thüringens
- acht Frauenzentren aus allen fünf neuen Bundesländern.

Nachfolgend werden Ergebnisse aus den Interviews und die aus den Geschäftsunterlagen gewonnenen Erkenntnisse dargestellt. Sie sind ein Spiegelbild der strukturellen Veränderungen der Frauenbildung in den neuen Bundesländern.

Volkshochschulen (VHS)

Die Volkshochschule war in der DDR-Zeit eingebunden in zentralistische Strukturen des sozialistischen Bildungssystems. Sie war aber

auch, wie wohl keine andere Einrichtung des sozialistischen Bildungswesens, geprägt durch die eigenständige Arbeit haupt- und nebenberuflicher Lehrkräfte.

Auf der einen Seite wurde durch das Lehrangebot und den Arbeitsplan der staatlich vorgegebene Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllt, auf der anderen Seite fanden sich in fast allen Volkshochschulen Bildungsmöglichkeiten und Bildungsinhalte, die in unterschiedlichem Maße diese staatlichen Vorgaben und Verpflichtungen überschritten. Dies ist in engem Zusammenhang mit dem Engagement der LeiterInnen und DozentInnen zu sehen.

Wie ein Seismograph reagierte die Volkshochschule auf gesellschaftliche Veränderungen. Weisungen der sowjetischen Besatzungsmacht zur Re-education spiegelten sich genauso in ihrem Programmangebot wider wie die unzureichende Versorgung der Bevölkerung. In den Jahren 1963 bis 1972 reagierte die Volkshochschule besonders auf die frauenpolitischen Maßnahmen zur Weiterbildung und beruflichen Qualifizierung. Es wurden neben den allgemeinen Angeboten speziell für Frauen Vormittags-, Nachmittags-, Abend-, Schichtarbeiterinnen- oder Wochenendlehrgänge angeboten. Zu diesen Lehrgängen wurde meistens die Betreuung der Kinder gesichert. Die Frauen konnten in Vorbereitung auf ein Fachschulstudium den Abschluß der 10. Klasse bzw. in Vorbereitung auf ein Hochschulstudium das Abitur erwerben. In den nachfolgenden Jahren reagierte die Volkshochschule durch entsprechende Programmangebote auf die „Beschlüsse von Partei und Regierung“, wie z.B. auf den „Beschluß zur Erwachsenenbildung“.

Wie veränderte sich nun die Volkshochschule der DDR nach der dramatischen Wende im Herbst 1989? H. Fiedler, ehemaliger Direktor der Volkshochschule Luckenwalde und Vorsitzender des Sprecherrates der Volkshochschulen im Juni 1990, sichtete die Lehrgangsangebote, Programme, Handzettel u.a. von mehr als 100 Volkshochschulen und dokumentierte seine Ergebnisse in einem unveröffentlichten Manuskript. Im Gespräch mit Fiedler (1993) wurde von ihm belegt, daß sich im breiten Spektrum der Angebote der Volkshochschulen zur Wendezeit deutlich zeigt, wie sie den Inhalt ihrer Arbeit gestalten. Es zeigt sich die Situation in den neuen Bundesländern und zugleich die vielschichtige Reflexion dieser Situation in den Gedanken und Handlungen der DozentInnen und LeiterInnen der Volkshochschulen.

Neue Bildungs-, Lehrgangs-, Kurs- oder Vortragsangebote heben sich vom bisherigen DDR-VHS-Angebot ab. Sie orientieren sich an den

veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen. Dies gilt für folgende Lehrbereiche (Fiedler 1991):

Lehrbereich/Fachbereich	Anzahl der VHS	Lehrbereich/Fachbereich	Anzahl der VHS
Berufliche Fort-/Weiterbildung	81	Umwelt/Ökologie	8
Gesellschaftskunde	59	Kunst und Kultur	8
Sprachen	64	Freizeit	5
Gesundheitsbildung	27	Schulische Abschlüsse	2
Pädagogik/Psychologie/Soziales	14	Ehe und Familie	1
Reisen	13	Alltagsfragen	1

Hinzu kommen Bereiche mit nach wie vor vielfältigen Lehrgangs-, Kurs- und Seminarangeboten, die zum festen Programm der Volkshochschulen gehören. Insgesamt stellt Fiedler fest, daß 90% der Volkshochschulen sich aktiv im gesellschaftlichen Umbruchprozeß engagieren. Sie passen sich nicht nur den neuen Gegebenheiten im nachhinein an, sondern sind selbst Teil des verändernden Bewegungsprozesses. In meinen Untersuchungen stellte ich fest: Die Vielfalt der inhaltlichen Angebote der Volkshochschulen für das Jahr 1992/93 schreibt diese Veränderungen weiter. Wir finden in den Programmen aller Volkshochschulen unterschiedlich umfangreiche Angebote in den Fachbereichen

Gesellschaft/Geschichte/Politik
 Erziehung/Psychologie/Philosophie
 Kunst
 Länder- und Heimatkunde
 Mathematik/Naturwissenschaften/Technik
 Verwaltung/Kaufmännische Praxis
 Sprachen
 Künstlerisches/Handwerkliches Gestalten
 Hauswirtschaft
 Gesundheitsbildung
 Vorbereitung von Schulabschlüssen
 Stoffgebietsübergreifende/sonstige Veranstaltungen.

Unterschiedlich umfangreiche Angebote zeigen sich besonders deutlich im Fachbereich Sprachen. So hat zum Beispiel die VHS Dresden 15 Sprachen (darunter 117 Englisch- und 23 Französisch-Kurse), die VHS

Berlin-Marzahn 10 Sprachen (darunter 82 Englisch- und 13 Französisch-Kurse) und die Kreis-VHS Sondershausen 6 Sprachen (darunter 7 Englisch- und 5 Französisch-Kurse) im Angebot.

In Gesprächen mit den LeiterInnen der Volkshochschulen wurde besonders der Strukturwandel hervorgehoben. Er kommt in der Breite des inhaltlichen Angebots, in der methodischen Vielfalt und der neuen Organisation zum Ausdruck. Eine besondere Rolle beim Aufbau und bei der Umstrukturierung sowie der Initiierung von neuen Angeboten spielten die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV bzw. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und die vielen persönlichen Partnerschaften zwischen den Volkshochschulen der alten und neuen Bundesländer.

Alle Planerinnen/Dozentinnen betonten in den Gesprächen besonders ihre Möglichkeiten zur selbständigen Entscheidung über ihre Angebote und ihre Methoden. Die Zeiten der Verschulung, die mit staatlichen Vorgaben und Verpflichtungen einherging, sind endgültig vorbei.

Auf die neuen Anforderungen im Bereich der Weiterbildung für Frauen weisen die Programme der Volkshochschulen oft als „Sonderprogramme“ spezielle Angebote aus. Sie beinhalten Gesprächskreise, Frauenrunden, Umschulung, Fortbildung, Ausbildung, Anpassungsqualifizierung.

Nachfragen bei den LeiterInnen der Volkshochschulen ergaben, daß sie die Angebote in den Fachbereichen Hauswirtschaft, künstlerisches/handwerkliches Gestalten, Gesundheitsbildung und bis zu einem gewissen Anteil auch Erziehung/Psychologie/Philosophie und Verwaltung/Kaufmännische Praxis als frauenspezifische Angebote betrachten. Diese Angebote werden zu 90 bis 100% von Frauen besucht. Zu frauenfreundlichen Rahmenbedingungen und didaktisch-methodischen Vorgehensweisen in frauenspezifischen Angeboten konnten keine konkreten Aussagen gemacht werden. Die befragte Planerinnen/Dozentinnen mit langjährigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung waren sich aber dieser Problematik bewußt. Sie gaben an, daß sie ganz intuitiv in Lehrgängen mit einem Frauenanteil von 100% eine andere didaktisch-methodische Vorgehensweise wählen als in Lehrgängen mit einem Männeranteil von 100% bzw. in gemischten Lehrgängen. Sie gaben auch an, daß sie sich auf diesem Gebiet mehr theoretischen Zugang wünschten. Volkshochschulleiter, auf dieses Problem angesprochen, reagierten unterschiedlich, wobei die finanzielle Seite bei ihnen im Vordergrund stand. Bei zwei LeiterInnen größerer Volkshochschulen gehen die Über-

legungen dahin, daß man eine Fachbereichsleiterin beauftragen will, sich mit spezifischen Frauenangeboten zu beschäftigen.

Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. (BTW)

Das Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. wurde als Bildungseinrichtung des Verbandes der Wirtschaft Thüringens im September 1990 gegründet. Inzwischen existieren neben der Zentrale in Erfurt Außenstellen in Gera, Suhl, Erfurt, Saalfeld und Eisenach.

Die Leiterin der Forschungsstelle des BTW berichtete über den Aufbau des Bildungswerkes, den schweren Anfang in einer Region, in der nach der Wende der größte Teil der maroden volkseigenen Betriebe geschlossen wurde und eine sehr hohe Arbeitslosigkeit, besonders von Frauen, zu verzeichnen ist. Schwerpunkte der Arbeit des Bildungswerkes sind die Unterstützung des Aufbaus eines zwischenbetrieblichen Netzes der beruflichen Bildung, die Beratung zur betrieblichen Bildungsarbeit, die Umsetzung von Forschungsprojekten im Bereich der beruflichen Weiterbildung und des Arbeitsmarktes sowie die Konzipierung und Durchführung neuer Qualifizierungsmaßnahmen mit Modellcharakter in Verbindung mit einer wissenschaftlichen Begleitung. Ein besonderes Anliegen des Bildungswerkes ist die berufliche Qualifizierung von Frauen. Das kommt auch darin zum Ausdruck, daß eine seiner ersten Aktivitäten die Durchführung eines Modellversuches zur beruflichen Orientierung und Qualifizierung von Frauen in den neuen Bundesländern war. Damit reagierte die Einrichtung auf die neue gesellschaftliche Situation, die auch von Frauen eine allgemeine und berufliche Neuorientierung erforderte. Um die Chancen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, werden Berufsorientierungskurse angeboten. Ziel dieser Kurse und anderer ähnlich konzipierter Maßnahmen ist es, in Fragen der Berufswahlentscheidung zu beraten, Orientierungen zu den neuen beruflichen Anforderungen zu geben, Qualifikationsanalysen durchzuführen, die Berufswahlentscheidung durch ein betriebliches Praktikum abzusichern, das Bewerbungsverfahren zu unterstützen und zu begleiten sowie umfangreiche persönliche Hilfe zu geben. Um die Chancen der Frauen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, werden weiter angeboten:

- Anpassungsfortbildung und Umschulung mit qualifiziertem Abschluß,
- Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen mit Bildungsanteil,
- Weiterbildungsangebote zum Wiedereinstieg nach der Familienphase,

- Teilzeitweiterbildung zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- Beratungszentren für Frauen mit Qualifizierungsangeboten zur Orientierung, Beratung und Weiterbildung,
- berufsbegleitende Weiterbildung und Existenzgründungsseminare für Frauen.

Im Gespräch erläuterte die Leiterin des „Beratungszentrums für Frauen mit Qualifizierungsangeboten zur Orientierung, Beratung und Weiterbildung“, daß ein großer Bedarf auf diesem Gebiet herrscht. Aus den veränderten Betriebs- und Wirtschaftsstrukturen ergeben sich notwendige Qualifizierungserfordernisse. Eine vom BTW durchgeführte Regionalanalyse zu dieser Problematik ergab, daß die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Beschäftigten eine solide Basis für veränderte Tätigkeitsbereiche bilden, daß aber eine ständige Erweiterung der beruflichen Kenntnisse nötig ist. Defizite gibt es im Umgang mit neuen Technologien, Nachholbedarf bei Rechtsgrundlagen, in der Rechnungsführung/Kalkulation und beim Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechniken. Hinzu kommen die Bereiche „Marketing“ und „Führungsqualitäten im mittleren Management“. Die Leiterin des Beruflichen Orientierungszentrum für Frauen (BOZ) betont, daß Qualifizierung Basisqualifikationen, so zum Beispiel Teamfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft, Engagement und Identifikation mit der Arbeit, herausbilden muß. Dazu dienen die Angebote des BOZ mit Gruppenarbeit, Informationsveranstaltungen, Betriebsbesichtigungen und Praktika für arbeitslose wie für berufstätige Frauen.

Die Leiterin der Außenstelle Saalfeld berichtete über einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit des Bildungswerkes. Er betrifft Maßnahmen für besonders beeinträchtigte Langzeitarbeitslose und für schwervermittelbare Frauen. So wurde das Projekt ALF (Arbeitslose Frauen) in Kooperation mit der Stiftung zur Wirtschaftsförderung, Qualifizierung und Arbeitsbeschaffung, dem Landratsamt Rudolstadt, dem Kreisverband der Arbeiterwohlfahrt initiiert und mit dem Arbeitsamt Rudolstadt abgestimmt, da das Projekt speziell auf die Belange im Kreis Rudolstadt zugeschnitten ist. Durch die Schließung des Chemiefaserwerkes und von Betrieben der Elektro- und Porzellanindustrie kam es zu einem sehr hohen Anteil arbeitsloser Frauen in der Region. Die in den einzelnen Projektsäulen arbeitenden Frauen werden durch flankierende Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen auf den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt vorbereitet. Dabei trägt das Bildungswerk für

einen Bildungsanteil von 23% die Verantwortung. Auch die Mitarbeiterinnen der Standorte in Gera, Suhl, Erfurt, Eisenach und Saalfeld berichteten über die hohe Arbeitslosigkeit (besonders von Frauen) in ihren Regionen, die durch Monostrukturen in der ehemaligen Industrie hervorgerufen wurde. Sie betonen, daß nur in enger Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern, den Ministerien des Landes, der Frauenbeauftragten und anderen Trägern diese Situation gemeistert werden kann. Projekte wie das ALF sind erste hoffnungsvolle Ansätze in dieser Richtung.

Die Gesprächspartnerinnen erläuterten, wie das Bildungswerk aktiv die Frauenförderung im Betrieb unterstützt. Mitarbeiterinnen des Bildungswerkes sind im Arbeitskreis „Förderung von Frauen in den Unternehmen“ von Gesamtmetall tätig. Schwerpunkte sind die aktive Personalarbeit zur Förderung von Frauen, betriebliche Weiterbildung, Frauenförderpläne in Unternehmen, Gewinnung von Mitarbeiterinnen für Führungsaufgaben, Arbeitsflexibilisierung, Teilzeitarbeit und Weiterbildungsangebote nach der Familienphase.

Die befragten Leiterinnen und Mitarbeiterinnen äußerten einhellig, daß das Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. bemüht ist, Rahmenbedingungen für spezifische Frauenangebote, wie wohnortnahe Weiterbildungsmöglichkeiten, die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln und eine frauenfreundliche zeitliche Gestaltung, zu schaffen. Didaktisch-methodische Vorgehensweisen in frauenspezifischen Angeboten sind erkennbar.

Frauenkreise der Kirche

Die Mitarbeiterinnen berichteten darüber, daß Frauenbildungsarbeit in der Kirche eine lange Tradition hat, zunächst war sie Frauensozialarbeit im diakonischen Bereich, später auch zunehmend ein Ort der Identitätsbildung. Oft verwiesen unsere Gesprächspartnerinnen darauf, daß bereits ihre Mütter in den Frauenkreisen tätig waren, sie betonten aber, daß Tradition nicht starres Festhalten an überholten Vorstellungen bedeutet.

In der kirchlichen Frauenbildungsarbeit spiegelt sich die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung deutlich wider. In den Interviews mit älteren ehrenamtlichen Leiterinnen von Frauenkreisen wurde dieser Punkt besonders angesprochen. Sie erlebten kirchliche Frauenbildungsarbeit unter den Bedingungen des Faschismus, des „realen Sozialismus“ und der freiheitlichen Demokratie.

Es ging und geht in den Frauenkreisen um die aktuelle Lebenssituation von Frauen (Müttern, Alleinerziehenden, Alleinlebenden, Berufstätigen usw.), um die Alltagserfahrung der Frauen und deren Bewältigung unter christlichen Aspekten. Alle Befragten ließen deutlich erkennen, daß die Zeiten der Paulusaussage: „Das Weib schweige in der Gemeinde“ vorbei sind und man sich eindeutig auf 1. Mose 1, Vers 27: „Er schuf sie als Mann und Frau“ als theologische Grundlage beruft.

Frauenbildung findet überwiegend in der Gemeinde, im Kirchenbereich statt. Das hängt damit zusammen – so erläuterten die Mitarbeiterinnen und Teilnehmerinnen –, daß zur Zeit des Faschismus und des „realen Sozialismus“ Gemeindegarbeit, und dazu gehörte Frauenarbeit, nur im Bereich der Kirche geduldet wurde.

Zu den Teilnehmerinnen gehören junge Mütter und Frauen, berufstätige Frauen, arbeitslose Frauen, alleinstehende Frauen, Umsiedlerinnen und Aussiedlerinnen, Frauen jeder Altersgruppe und sozialen Schicht. Veränderte Rollenanforderungen in einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld, die Auflösung der Familie usw. veränderten auch die Teilnehmerinnenstruktur. Es ist zu beobachten, daß das Konfessionelle oft hinter dem Frauenaspekt zurücktritt. Es erfolgt eine Öffnung der Kirchenbereiche. Das war zur Zeit der Diktaturen besonders zu beobachten, da die Gemeinde häufig Zufluchtsstätte für Andersdenkende und Verfolgte war. Die Öffnung des Kirchenbereiches treffen wir heute besonders in kleinen Städten und in Gemeinden mit einem hohen Anteil von Ausländerinnen, ist doch der Frauenkreis dort der einzige Treffpunkt für Frauen fernab von Volkshochschulangeboten, Frauenzentren, Arbeitsloseninitiativen. Für Ausländerinnen ist es oft der einzige sichere Ort.

Die Gespräche über die Inhalte der Programme der Frauenkreise lassen insgesamt drei Schwerpunkte in den Angeboten erkennen:

- die Bearbeitung biblischer/theologischer Themen unter speziellem Frauenaspekt,
- Hilfen zur Bewältigung der persönlichen Lebenssituation,
- gesellschaftsbezogene Themen.

Alle Gesprächspartnerinnen betonen, daß Frauenbildungsarbeit in der Gemeinde untrennbar mit Sozialarbeit verbunden ist. Das ist auch aus den Angeboten der Frauenkreise ersichtlich. Frauen leben in sozialen Bezügen, gestalten sie und sind von ihnen abhängig. Bei einem situationsbezogenen Ansatz von Frauenbildungsarbeit können sie gar nicht anders, als das soziale Umfeld mit einzubeziehen. Es fängt an bei miß-

handelten Frauen, bei Frauen, die in Altersarmut leben, bei fehlenden Kindergartenplätzen und endet damit, daß Frauen sich öffentlich wehren.

Soziales Engagement ist organischer Bestandteil der Frauenbildungsarbeit. Die Mitarbeiterinnen und Teilnehmerinnen führten viele Beispiele sozialen Engagements aus den Frauenkreisen an: Begegnung mit und Begleitung von Alten, Behinderten, Kranken, Gefangenen, Einsamen und Alleinstehenden, Trauernden, Opfern von Gewalt und Frauen in Notlagen.

Die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen verweisen darauf, daß auch politische Handlungen Bestandteile der Bildungsarbeit in den Frauenkreisen sind. Dazu zählen u.a. Partnerschaften und Begegnungen im Rahmen von Weltgebetstagen, Friedensgottesdienste für Bosnien, Marsch der Frauen für den Frieden, Lichterketten gegen Haß und Ausländerfeindlichkeit.

In den Gesprächen wurde besonders hervorgehoben, daß Frauenbildungsarbeit in den Gemeinden ehrenamtliche Arbeit ist. Das Prinzip der Freiwilligkeit und Selbstorganisation bestimmt das Lernen. Die Frauen und ihre Interessen stehen im Mittelpunkt; sie gestalten vielfach die Inhalte. Die Kreativität vieler Frauen verändert ständig die Art des Lernens und zeigt damit neue Wege auf.

Die Mitarbeiterinnen berichteten über die Rahmenbedingungen für ihre Angebote hinsichtlich Wohnortnähe, Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, zeitliche Absprachen, Kinderbetreuung. Die Inhalte stehen in enger Beziehung zum weiblichen Lebenszusammenhang, und es wird erfahrungs- und erlebnisorientiert, subjektbezogen gearbeitet. Durch die Verbindung von Körper, Geist und Seele wird immer wieder versucht, den ganzheitlichen Ansatz neu herzustellen.

Arbeitsloseninitiative Thüringen e.V. (ALI)

Seit dem 18. September 1990 arbeitet die Arbeitsloseninitiative Thüringen e.V. mit Beratungszentren in Erfurt, Gera, Suhl, Nordhausen, Gotha, Jena und weiteren 24 Städten Thüringens, vorwiegend ehemalige industrielle Standorte wie Weimar, Sömmerda, Arnstadt, Apolda, Altenburg, Zeulenroda, Greiz, Schmölln, Pausa, Eisenach, Bad Langensalza, Mühlhausen, Eisenberg, Artern, Heiligenstadt, Sondershausen, Hildburghausen, Sonneberg, Ilmenau, Meiningen, Schmalkalden, Bad Salzungen, Neuhaus.

In den Gesprächen mit den MitarbeiterInnen wurde deutlich, daß es die ALI in kurzer Zeit schaffte, für Arbeitslose Hilfe und Beratung zu ermöglichen. Hilfe durch Selbsthilfe war die Startdevise der Arbeitsloseninitiative in jeder Region. Der Leiter des Koordinierungszentrums der ALI beschrieb die Einrichtung als bewährtes Zentrum für

- sachkundige und qualifizierte Beratung,
- Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung der neuen Formular- und Antragsordnung,
- Informationen über neues Recht (Sozialrecht, Steuerrecht, Familienrecht usw.)
- Möglichkeiten der Umschulung und Weiterbildung,
- Gruppenarbeit (Selbsthilfegruppen, Sportgruppen, Touristik, Wandern, Keramik usw.).

Die LeiterInnen in den Beratungszentren führten in den Gesprächen aus, daß der Anteil der von der Arbeitslosigkeit betroffenen Frauen wesentlich über dem der Männer liegt und zudem eine steigende Tendenz erkennen läßt. Deshalb sieht die ALI eine besondere Aufgabe in der Betreuung und Beratung von arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Frauen. Anhand der gegenwärtigen Entwicklung ist die Benachteiligung der Frauen deutlich sichtbar. Sie werden im Vergleich zu den Männern in höherem Maße aus dem Berufsleben und dem gesellschaftlichen Leben insgesamt verdrängt. Hieraus ergibt sich für sie eine besondere Situation, die eine Vielzahl von Problemen zur Folge haben kann. Davon ausgehend sehen die MitarbeiterInnen der ALI in ihrer Betreuungsarbeit folgende Ziele:

- Erhaltung bzw. Ausprägung des Selbstwertgefühls,
- Unterstützung bei der Konfliktbewältigung,
- Verhinderung von Isolation und Vereinsamung,
- Verminderung von psychischem Druck,
- Erhaltung der Beziehung zur Umwelt und Hilfe beim Umgang mit ihr,
- Orientierungshilfe bei Fortbildung, Umschulung und Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß.

Diese Ziele spiegeln sich auch in der Gestaltung der inhaltlichen Arbeit aller Beratungszentren wieder. Dabei wurde von den GesprächspartnerInnen vier Schwerpunkte hervorgehoben:

- Organisation von Vorträgen, Seminaren, Gesprächsrunden zu frauenspezifischen Themen,
- individuelle Beratung zu interessierenden Fragen und Problemen,

- Einrichtung einer Kaffeestube als Stätte des zwanglosen Gedanken- und Erfahrungsaustausches,
- Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen, der Zirkeltätigkeit und von Veranstaltungen für Mutter und Kind.

LeiterInnen und MitarbeiterInnen betonten ausdrücklich, daß diese inhaltliche Aufgabenstellung nur bei einem umfangreichen Zusammenwirken von öffentlichen Einrichtungen, Gewerkschaften, Kirchen und Parteien zu bewältigen ist. Die ALI strebt deshalb in den einzelnen Regionen die Zusammenarbeit an mit

- dem Arbeitsamt und dem Sozialamt,
- Vertretern der Kommunen (Ausländerbeauftragte, Gleichstellungsbeauftragte),
- dem Regionalbüro des DGB und den Einzelgewerkschaften,
- Vereinigungen und Verbänden, z.B. regionalen Frauenverbänden, Kindervereinigung e.V., Arbeiterwohlfahrt,
- Frauenhäusern,
- Einrichtungen der Kirche, z.B. Diakonisches Werk der evangelisch-lutherischen Kirche in Thüringen,
- Sucht- und Drogenberatungsstellen,
- Vertretern verschiedener Parteien.

Diese Zusammenarbeit findet ihren Niederschlag in einem regen Informations- und Gedankenaustausch, der Organisation gemeinsamer Aktivitäten und dem gegenseitigen Anbieten und Nutzen von Veranstaltungen, Seminaren, Kursen und Beratungen. Ein Ausdruck dieser Zusammenarbeit ist der „Runde Tisch der sozialen Verantwortung“. Dort werden die Interessen Arbeitsloser den Entscheidungsträgern im Parlament, in den Ministerien, Ämtern, Industrieverbänden, Kammern, Gewerkschaften, Kirchen und Kommunen nahegebracht.

Die MitarbeiterInnen der ALI verwiesen in Gesprächen mehrfach darauf, daß für eine erfolgreiche Arbeit Rahmenbedingungen für spezifische Frauenangebote geschaffen werden mußten, wie z.B. wohnortnahe Informations- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die Erreichbarkeit durch öffentliche Verkehrsmittel und eine frauenfreundliche zeitliche Gestaltung. In verschiedenen Beratungszentren ist die Betreuung von Kindern möglich. Die LeiterInnen in den Beratungsstellen sind um eine frauenspezifische Aufgabenstellung bemüht, die sowohl in den Zielen als auch in der inhaltlichen Gestaltung ihren Ausdruck findet. Aufgrund der Aufgabenfülle, die zu bewältigen ist, bleibt die didaktisch-methodische Gestaltung frauenspezifischer Angebote vorerst den

PlanerInnen/DozentInnen überlassen. Man ist jedoch bemüht, als ersten Schritt in dieser Richtung Frauen als Planerinnen/Dozentinnen für frauenspezifische Angebote einzusetzen.

Frauenberatungszentren/FrauenTechnikZentren (FTZ)

Die ersten Frauenzentren in den neuen Bundesländern wurden bereits Ende 1990 gegründet. Dazu gehörten das FrauenTechnikZentrum Leipzig und das FrauenTechnikZentrum in Berlin-Hohenschönhausen. Ihnen folgten die Zentren Dresden, Erfurt, Rostock, Greifswald, Potsdam und Halle. Die Gründung dieser Zentren fand in einer Zeit starker wirtschaftlicher Veränderungen in den Regionen und einer gleichzeitig einmaligen Umstrukturierung der Frauenbildung statt.

Die Gründerinnen dieser Zentren sahen schon 1990/1991 die Notwendigkeit, einen Weiterbildungsträger ins Leben zu rufen, der sich speziell und ausschließlich mit weiterbildenden Maßnahmen für Frauen in den neuen Bundesländern beschäftigt. Sie betonen, daß unter den veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen die Hauptsorge der Frauen vor allem dem Erhalt ihrer Erwerbstätigkeit gilt. Für sie ist Berufstätigkeit auch unter den neuen Bedingungen unverzichtbarer und selbstverständlicher Bestandteil ihrer Lebensplanung geblieben. Dies ist verbunden mit einer sehr hohen Weiterbildungsbereitschaft.

Um gezielt Frauen in dieser Situation anzusprechen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, wurde durch das FrauenTechnikZentrum Hamburg 1990/1991 das Multiplikatorinnenprojekt „Informationstechnische Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern“ entwickelt und mit Unterstützung und Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft durchgeführt. Vierzehn Frauen aus den neuen Bundesländern erhielten, auf der Basis eines speziell für Frauen entwickelten Weiterbildungskonzeptes, die notwendigen Grundlagen für die Durchführung informationstechnischer Bildungsangebote für Frauen und den Aufbau selbständiger Weiterbildungszentren in den neuen Bundesländern. Dieses Weiterbildungskonzept wird ausführlich im Abschlußbericht des Projektes beschrieben (vgl. Ellebrecht/Sessar-Karpp 1991). Es geht von einem fächerübergreifenden und ganzheitlichen Ansatz aus. Fächerübergreifend bedeutet in diesem Konzept die Vermittlung informationstechnischer Kenntnisse in einem übergeordneten, d.h. einem sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhang. Ganzheitlich bedeutet die Einheit von Theorie

und Praxis bei der Vermittlung im Unterricht. Darüber hinaus wird damit die Förderung der ganzen Person der Teilnehmerin gemeint, d.h., neben die Vertiefung von Fachwissen tritt gleichgewichtig das Erlernen und Üben von Durchsetzungs- und Teamfähigkeit, von vernetztem Denken, die Stärkung und Förderung persönlicher und kommunikativer Kompetenzen.

Die 14 Gründerinnen der Frauenzentren bewältigten während der sechsmonatigen Ausbildungszeit nicht nur das Lernpensum, sondern sie bauten auch mit Hilfe und Unterstützung des Hamburger Teams Weiterbildungszentren für Frauen in ihren Heimatorten auf oder schlossen sich mit anderen engagierten Frauen zu Vereinen zusammen. Im Anschluß an die Multiplikatorinnenausbildung folgte eine begleitende und stützende Fortbildung durch das FTZ Hamburg, die zur Stabilisierung der Frauenbildungszentren in den neuen Bundesländern beitrug.

Die Projektleiterinnen erläuterten in den Gesprächen, daß den Schwerpunkt der Weiterbildungsangebote der Frauenzentren im ersten Jahr ein Vollzeitkurs (AFG-geförderte Maßnahme) bildete, bei dessen Durchführung sich die Zentren am Modellkurs „Multifunktionale Bürokommunikation“ des FTZ Hamburg orientierten, den sie entsprechend dem regionalen Bedarf, den aktuellen Förderbedingungen und den Voraussetzungen der Teilnehmerinnen modifiziert haben.

Allerdings mußten die Zentren in den Jahren 1992 bis 1994 unter den veränderten Förderbedingungen neue Weiterbildungsangebote und Frauenprojekte anbieten. Nur so war längerfristige Existenzsicherung möglich. Dresden und andere Zentren entwickelten besondere Angebote für Kinder und Jugendliche, speziell für Mädchen. Da gibt es Schnupper- und Ferienkurse, PC-Führerscheinkurse, Mädchencomputerclubs und Computerkurse für die Landjugend. Das Rostocker Zentrum bietet einen Spezialkurs „PC-Spezialistin für Beratung, Vertrieb und Support“ für Ingenieurinnen an und einen Computerlehrgang für mittleres medizinisches Personal.

Die Leiterinnen berichteten von einem weiteren Schwerpunkt der Weiterbildungsangebote der Zentren. Dieser liegt bei der berufsbegleitenden Weiterbildung von Frauen und verschiedenen Firmenschulungen in firmeneigenen Räumen oder in Räumen der FTZ sowie individuellen Schulungen und Beratungen. Diese Angebote werden durch die Teilnehmerinnen bzw. Firmen und Einrichtungen selbst finanziert.

Große Sorgen haben die Leiterinnen hinsichtlich der langfristigen Existenzsicherung der Zentren. Zu deren Sicherung erweiterten die

Frauenbildungszentren ihre Angebote. So gehören zum gegenwärtigen Leistungsumfang des „Frauen-Bildungs- und Beratungszentrums e.V. BALTIC“ in Greifswald außer Bildungsmaßnahmen noch verschiedene Projekte wie das Landschaftsgestaltungprojekt mit Umweltpark in Groß-Petershagen, das Frauen- und Familienzentrum in Wolgast entwickelte ein Haussanierungsprojekt mit einer zukünftigen Pension und einem Dienstleistungsangebot. Das Erfurter Zentrum betreibt ein Kinderzimmer im Arbeitsamt und eine Frauenwerkstatt als zusätzliche Projekte. Der Verein zur Förderung der Weiterbildung von Frauen in Rostock trägt drei Projekte: FTZ, Frauenberatungsstelle und Computerübungskabinett mit angeschlossenem Leseraum und einer Fachbibliothek. Es werden Weiterbildungen und Anpassungsqualifizierungen für Frauen im ländlichen Raum durchgeführt. In Vorbereitung sind offene Kurse für Seniorinnen und Vorruheständlerinnen.

Das Zentrum in Potsdam erweiterte sein Bildungsangebot für Frauen durch Sprachkurse, Angebote für arbeitslose Ingenieurinnen und ein Kooperationsprojekt mit dem Frauenzentrum in Roskilde/Dänemark. Unter dem Dach des FTZ Leipzig wurde eine Frauenberatungsstelle eingerichtet, die 1993 in ein Frauentherapiezentrum mündete.

In einer von sehr hoher Frauenarbeitslosigkeit betroffenen Region befindet sich das FTZ Halle. Neben den Angeboten im Weiterbildungsbereich wurden hier im letzten Jahr verschiedene Projekte in Angriff genommen:

- Beratungsstelle für Frauen und Familien, die eine Beratung und Betreuung in Not- und Konfliktsituationen ermöglicht,
- Familienservice, der soziale Betreuungsdienste übernimmt,
- Studien- und Freizeitcenter, in dem Freizeit- und Ferienveranstaltungen und Förderunterricht organisiert werden,
- Freizeit-, Bildungs- und Begegnungsstätte Döllnitz mit einer Kreativwerkstatt, vielfältigen Veranstaltungen für Kinder, Jugendliche, arbeitslose Frauen und Senioren, mit Übernachtungsmöglichkeiten und einer Frauenwerkstatt.

Die Leiterinnen der Zentren hoben hervor, daß sie mit ihren praxisnahen, frauenfördernden Angeboten in der derzeitigen Weiterbildungslandschaft der neuen Bundesländer eine Sonderstellung einnehmen. Für ihre Arbeit ist es besonders bedeutsam – das wird auch von den Besuchern der Einrichtungen hervorgehoben –, daß sie nicht gewinnorientiert arbeiten. Ihr Ziel ist es, arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Frauen und Mädchen, besonders langzeitarbeitslose Frauen

und ältere Frauen über 45, in der neuen gesellschaftlichen Situation persönlich zu stützen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt wesentlich zu verbessern.

Die Gesprächspartnerinnen haben es sich zur Aufgabe gemacht, Bildungsangebote zu entwickeln, die sich vorrangig an den Lebens- und Arbeitssituationen von Frauen orientieren. Sie verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz, der so weit wie möglich die individuellen Bildungs- und Lebensläufe sowie berufliche Interessen und Möglichkeiten der Frauen berücksichtigt. Die Bildungsinhalte sind emanzipatorisch angelegt, einmal im Hinblick auf die Interessenlage der Frauen und zum anderen, um frauenspezifische Benachteiligung zu vermeiden.

Die Frauenbildungszentren sind Mitglied des im März 1994 in Hamburg gegründeten Dachverbandes INET (International Network for Training). Durch diese Vereinsstruktur wird die erforderliche Zusammenarbeit der Zentren gesichert. Das überregionale Netzwerk hat die Aufgabe, Kommunikationsstrukturen zu schaffen, die

- einen ständigen Erfahrungsaustausch ermöglichen,
- zukunftsweisende Projektentwicklungen fördern,
- aktuelle gemeinsame Fortbildungen der Leiterinnen und Dozentinnen sichern,
- das Weiterbildungsengagement der Frauen sichtbar machen,
- gemeinsame Frauenprojekte in der EU vorbereiten.

3. Erreichtes und offene Probleme

In der Pilotstudie kommt zum Ausdruck, daß eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen sich der Frauenbildung mit ihren neuen Aufgaben gestellt hat und auf erste Erfolge verweisen kann. Sie haben mit ihrer Arbeit bewiesen, daß die gravierenden Probleme der Frauen ohne vorherige gründliche Analyse der gesellschaftlichen Situation und der speziellen regionalen Verhältnisse in den neuen Bundesländern nicht zu lösen sind.

Im regionalen Umfeld der untersuchten Bildungseinrichtungen ist die Arbeitslosigkeit unterschiedlich hoch, aber die Zahl arbeitsloser und langzeitarbeitsloser Frauen wächst in den meisten Gebieten noch an. Das erschwert die Arbeit der Bildungseinrichtungen ebenso wie die Tatsache, daß es zu wenig Räume und zu geringe Finanzmittel gibt. Begünstigt wird die Arbeit dagegen durch die stark ausgeprägte Weiter-

bildungsbereitschaft der Frauen und ihren Willen zur aktiven Mitgestaltung in der Gesellschaft.

Als wichtige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Arbeit haben sich

- eine wohnortnahe Bildungsarbeit,
- die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln,
- eine frauenfreundliche zeitliche Gestaltung,
- die Kinderbetreuung während der Veranstaltungen,
- der Informations- und Gedankenaustausch sowie die Kooperation mit einer Vielzahl anderer Institutionen, auch aus den alten Bundesländern, mit staatlichen, kommunalen und anderen gesellschaftlichen Einrichtungen,
- der Aufbau eines zwischenbetrieblichen Netzes der beruflichen Bildung für Frauen

bewährt. Die Planerinnen/Dozentinnen sind Frauen im mittleren Erwachsenenalter, die sich fast ausnahmslos durch mehrfache Weiterbildungen mit entsprechenden Abschlüssen – Lehrgänge für Projektleiterinnen und für Management, für Verwaltungsrecht und andere Rechtsfragen, für Psychologie und Sozialpädagogik, immer flankiert durch ein intensives Selbststudium und durch ihre erwachsenenbildnerische Praxis – auf ihre neuen Aufgaben vorbereitet haben. Sie können fast alle auf zwei Berufsabschlüsse verweisen und waren nach der Wende zu 90% arbeitslos. Die meisten von ihnen üben ihre jetzige Tätigkeit erst seit drei Jahren aus.

Das Frauenbild, auf das sie sich in ihrer Tätigkeit stützen, ist durch ihre Familientradition, durch Lebens- und Berufserfahrungen und durch Diskussionen mit Frauen aus den alten Bundesländern sowie durch Literaturstudium nach der Wende geprägt worden. Sie stehen auch heute noch – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – zu einem partnerschaftlich-gleichberechtigten Frauenbild. Obwohl sie inzwischen andere Frauenbilder kennengelernt haben, halten sie nur dieses für tragfähig für ein gedeihliches Zusammenwirken im Arbeitsprozeß und in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Die in den Medien vorrangig propagierten Frauenbilder lehnen sie fast ausnahmslos ab, weil sie entweder Wunschbilder suggerieren, die nur bestimmte Frauentypen betreffen, oder überholte Vorurteile gegenüber Frauen nähren.

Die Planerinnen und Dozentinnen stellen sich kritisch zu den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen, die eine Verstärkung der patriarchalischen Strukturen bis hinein in die Familien bewirkt haben. Sie halten

Mutterschaft und Berufstätigkeit beim Vorhandensein entsprechender gesellschaftlicher Voraussetzungen für vereinbar und bejahen den zentralen Stellenwert der Erwerbsarbeit in der Lebensplanung der Frauen. Die Ziele der Frauenbildungsarbeit in den neuen Bundesländern bestehen vor allem in

- der Erhaltung der Erwerbstätigkeit bzw. dem Wiedereinstieg in den Arbeitsprozeß,
- der Hilfe für die Anpassung an die neuen Verhältnisse,
- der Durchsetzung höherer Qualifikationen für Frauen,
- der Befähigung zur Verteidigung demokratischer Rechte,
- dem Herausreißen aus depressiven Stimmungen und der Stärkung des Selbstbewußtseins.

Eine wesentliche Grundlage für den Erfolg der Bildungs- und Weiterbildungsarbeit ist die Verknüpfung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung. Das didaktisch-methodische Vorgehen der Dozentinnen sollte grundsätzlich auf erwachsenenpädagogischen Grundsätzen basieren und frauenspezifisch geprägt sein. Bildungsangebote sind so zu entwickeln, daß sie sich an der Arbeits- und Lebenssituation von Frauen orientieren. Die Bildungsinhalte sollten emanzipatorisch angelegt sein, einmal im Hinblick auf die Interessenlage der Frauen und zum anderen, um frauenspezifische Benachteiligung zu vermeiden.

Bewährt haben sich die verschiedensten Organisationsformen der Bildungsarbeit wie Lehrgänge, Kurse, Seminare, Gesprächskreise, Vorträge und verschiedene andere Sonderformen, die den regionalen Gegebenheiten und dem jeweiligen Teilnehmerinnenkreis entsprechen. Die Angebotszeiten und Kursgrößen variieren deshalb sehr stark. Im allgemeinen liegen die Teilnehmerinnenzahlen zwischen 10 und 20, während die Veranstaltungen zwischen 6.45 Uhr und 8.00 Uhr beginnen und nicht über 20.00 Uhr hinausgehen. Die Inhalte, Formen und Methoden sowie das Lerntempo der Bildungsarbeit sind sehr vielfältig und werden häufig von den Teilnehmerinnen mitbestimmt.

Damit die Frauen jenen Platz in der Gesellschaft einnehmen können, der ihnen aufgrund ihrer Fähigkeiten und Leistungen in Familie, Beruf und (ehrenamtlicher) gesellschaftlicher Arbeit zusteht, ist eine enge partnerschaftliche Zusammenarbeit aller gesellschaftlichen Kräfte notwendig. Frauenbildung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten, aber durchschlagende Erfolge kann sie nur erringen, wenn eine wirksame Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik die notwendige Zahl von Arbeitsplätzen schafft, auf denen Frauen ihre Fähigkeiten zum Wohle der Ge-

sellschaft unter Beweis stellen können. Die intensive Diskussion über die Stellung der Frau in der Gesellschaft und über die verstärkte Einbeziehung von Frauen in die gesellschaftliche Arbeit auf allen Ebenen scheint ein hoffnungsvoller Ansatz für eine verstärkte Zuwendung zum weiblichen Teil unserer Bevölkerung zu sein.

Die Frauenbildung, die im nationalen Maßstab – auch in den neuen Bundesländern – bereits mit hohem Engagement betrieben wird, bedarf aber auch einer internationalen Komponente. Im Rahmen des Zusammenwachsens der Länder in der Europäischen Union gilt es, gemeinsam Strategien für eine europäische Frauenbildung vorzubereiten, abgestimmte Frauenprojekte in Angriff zu nehmen und die dafür notwendigen Forschungsarbeiten einzuleiten.

Literatur

Berghahn, S./Fritsche, A.: Rechtspolitische Entwicklungsprozesse von Frauenrechten in Deutschland. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Nach der Vereinigung Deutschlands: Frauen fordern ihr Recht, Gesprächskreis Frauenpolitik. Bonn 1991

Bobke, M./Däubler, W.: Referat auf der Fachtagung zur Bekämpfung von Sozialdumping in der Europäischen Union am 21.11.1994 in Berlin, unveröffentlicht

Bramer, Helga: Berufliche Weiterbildung in der DDR vor der Wende. In: MittAB 1991, H. 2, S. 423–431

Bundesanstalt für Arbeit: Amtliche Nachrichten aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (ANBA)1992, H. 8

Bundesministerium für Frauen und Jugend: Modellversuch „Beratungsangebote und Beratungseinrichtungen für Berufsrückkehrerinnen“ – Handreichung III (Materialien zur Frauenpolitik 12). Bonn 1991

Der Arbeitsmarkt: Informationen der Arbeitsämter, Oktober 1994

Ellebrecht, I./Sessar-Karpp, E.: Erweiterte Berufschancen für Frauen durch informationstechnische Bildung. Konzept und Evaluation eines ganzheitlichen EDV-Weiterbildungsangebots für Frauen von Frauen. Schriftenreihe des BMFJ, Bd. 3. Stuttgart 1991

Engelbrecht, G.: Vom Arbeitskräftemangel zum gegenwärtigen Arbeitskräfteüberschuß: Frauen und Erwerbstätigkeit in den neuen Bundesländern. In: MittAB 1991, H. 4, S. 648–657

Feministische Bildungsarbeit. Dokumentation der Tagung vom April 1990 im Burckhardtthaus Gelnhausen. Rüsselsheim 1990

Fiedler, H.: unveröffentlichte Materialien und Manuskripte, Luckenwalde 1991

Gensior, S., u.a.: Berufliche Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Bildung Wissenschaft Aktuell 1991, H. 11

Gesetzblatt der DDR, Teil II vom 7.7.1966, vom 5.8.1967, vom 27.9.1968

- Gieseke, W.: Kriterien politischer Weiterbildung für Frauen. Manuskript (Vortrag: Konzentrierte Aktion Weiterbildung, Bonn, 11.10.1994) im Druck
- Institut Frau und Gesellschaft: Vereinigung der Ungleichheiten – die Frauenfrage im deutschen Einigungsprozeß. Themenschwerpunkt. In: Frauenforschung 1990, H. 4
- Institut für Angewandte Sozialforschung (INFAS): Frauen in den neuen Bundesländern, H. 10. Bonn 1990,
- Meyer, S./Schulze, E.: Wendezeit – Familienzeit. Veränderungen der Situation von Frauen und Familie in den neuen Bundesländern. In: Frauenforschung 1992, H. 3, S. 45–57
- Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1990, H. 77, S. 23
- Nave-Herz, R.: Die institutionelle Klein-Kind-Betreuung in den neuen und alten Bundesländern – ein altes, doch weiterhin hochaktuelles Problem für Eltern. In: Frauenforschung 1990, H. 4, S. 45–49
- Nickel, H. M.: Frauenarbeit in den neuen Bundesländern: Rück- und Ausblick. In: Berliner Journal für Soziologie 1992, H. 1, S. 39–48
- Penrose, V.: Vierzig Jahre SED-Frauenpolitik. Ziele, Strategien, Ergebnisse. In: Frauenforschung 1990, H. 4, S. 60–77
- Radtke, H.: DDR-Frau – quo vadis? In: Familie und Recht 1990, H. 6, S. 344–350
- Referat für Gleichstellung von Frau und Mann (Hrsg.): Frauen-INFObörse. Leipzig 1993
- Schumacher, J./Stiehr, K. (Hrsg.): Individueller Beratungsbedarf von Langzeitarbeitslosen in Ost- und Westdeutschland. Frankfurt/M. 1992
- Sobkowiak, B.: Bericht über Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „FrauenTechnikZentren in den neuen Bundesländern“. Leipzig 1994, unveröffentl.
- Statistik der Bundesanstalt für Arbeit 1992, S. 21
- Winkler, G. (Hrsg.): Frauenreport '90. Berlin 1990

Christiane Schiersmann

Berufliche Weiterbildung im Interesse von Frauen Erfahrungen und Perspektiven

Wir blicken inzwischen auf eine 20jährige Erfahrung mit Frauenbildungsansätzen zurück, die in den 70er Jahren im Kontext der neuen Frauenbewegung entstanden sind. In den letzten Jahren ist eine gewisse Schwerpunktverlagerung von der explizit politisch sich verstehenden Frauenbildungsarbeit der 70er und frühen 80er Jahre hin zu berufsbezogener Weiterbildung zu beobachten. In der beruflichen Weiterbildung sind Frauen nach wie vor – insbesondere unter qualitativen Gesichtspunkten – unterrepräsentiert (vgl. Schiersmann 1995). Vor diesem allgemeinen Hintergrund und insbesondere angesichts der Tatsache, daß die Frauenpolitik in den letzten gut zehn Jahren der Zielgruppe der Frauen, die nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung einen beruflichen Wiedereinstieg anstreben, besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat, sind im Bereich der beruflichen Weiterbildung vielfältige Weiterbildungskonzepte und -projekte entwickelt und durchgeführt worden, die sich gezielt an Frauen wenden und deren Lebenssituation und Lerninteresse zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Bildungsangeboten machen.

Ich möchte im folgenden unter Konzentration auf wichtige Zielgruppen (Frauen ohne verwertbare Qualifikationen, Frauen mit einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung, Frauen in Führungspositionen, Frauen in den neuen Bundesländern) eine Zwischenbilanz im Hinblick auf die gewonnenen Erfahrungen mit frauenspezifischer Weiterbildung im beruflichen Bereich ziehen und auf dieser Basis diskutieren, welche Anforderungen sich zukünftig für die Gestaltung beruflicher Weiterbildung im Interesse von Frauen stellen. In diesem Zusammenhang reflektiere ich die Bedeutung sich modifizierender Erwerbsverläufe von Frauen, thematisiere das veränderte Ineinandergreifen von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung und greife die Frage nach dem zukünftigen Stellenwert spezifischer Bildungsangebote für Frauen im beruflichen Bereich auf. Weiter möchte ich die Konsequenzen der bisherigen Erfahrungen für die Weiterentwicklung von Qualifikationstheorien sowie Möglichkeiten der Verankerung von Weiterbildung im Kontext von Regional- und Strukturpolitik diskutieren.

1. Erfahrungen mit zielgruppenspezifischen Bildungsangeboten für Frauen

1.1 Weiterbildung für Frauen ohne formale bzw. mit nicht verwertbaren formalen Berufsbildungsabschlüssen

Für die nach wie vor große Zahl von Frauen, die an wenig anspruchsvollen und damit häufig zugleich rationalisierungsgefährdeten Arbeitsplätzen tätig sind, gibt es kaum innerbetriebliche Weiterbildungsangebote, da die betriebliche Weiterbildung sich überwiegend an Fach- und insbesondere an Führungskräfte richtet (vgl. Schiersmann 1993). Zwar mag auch argumentiert werden, daß für diese Beschäftigten insofern vergleichsweise wenig Weiterbildung erforderlich ist, als sie nur selten mit neuen Anforderungen konfrontiert werden. Als Gegenargument ist jedoch anzuführen, daß Weiterbildung gerade für diese Gruppe eine wichtige kompensatorische Funktion zur Verbesserung bzw. zumindest zur Absicherung der Arbeitsmarktposition übernehmen könnte.

Im Interesse der zuletzt genannten Intention sind in Zusammenarbeit mit einzelnen Betrieben in den achtziger Jahren verschiedene modellhafte Angebote für diese Zielgruppe entwickelt worden (vgl. Gärtner/Krebsbach-Gnath 1987; Bolle/Schneider 1988; Hentrich u.a. 1991; Goldmann u.a. 1993). Dabei fällt auf, daß die Weiterbildungskonzepte auf eine Qualifikationsebene zwischen der Position angelernter Kräfte und der von Fachkräften zielen (z.B. AutomatenbetreuerIn für den gewerblichen Bereich oder Assistenz-Sachbearbeiterin im Bankbereich). Diese Strategien erweisen sich m.E. als ambivalent. Auf der einen Seite gelingt dadurch angesichts des stark normierten deutschen Berufsbildungssystems der Sprung auf die Ebene der Facharbeit nicht, und es bleibt daher fraglich, ob die angestrebte Zielperspektive, die betroffenen Frauen in die Lage zu versetzen, mit männlichen Fachkräften zu konkurrieren, wirklich erreicht werden kann. Zudem ist zu bedenken, daß es sich, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich, zumindest zum Teil um Tätigkeiten handelt, die im Zuge des nächsten Rationalisierungsschubs von Maschinen übernommen werden können. Auf der anderen Seite ist jedoch nicht zu bestreiten, daß die vorgeschlagenen Weiterbildungskonzepte die im Arbeitsvollzug erworbenen Qualifikationen aufgreifen und honorieren und zumindest mittelfristig eine Absicherung der Beschäftigung erleichtern. Allerdings zeigte sich, daß sich selbst im Rahmen dieser herausgehobenen, wissenschaftlich evaluierten und dadurch von einer gewissen öffentlichen Aufmerksamkeit begleite-

ten Vorhaben die Implementation innovativer Vorschläge nur teilweise realisieren ließ. Daher besteht kein großer Optimismus dahingehend, daß Betriebe von sich aus in großem Umfang derartige Initiativen ergreifen bzw. unterstützen werden.

Außerdem bleibt die offene Frage, ob angesichts der steigenden Qualifikationsanforderungen nicht doch vorrangig nach geeigneten Strategien zu suchen ist, um un- bzw. angelernten Arbeiterinnen oder einfachen Angestellten das Nachholen eines anerkannten und qualifizierten Berufsabschlusses zu ermöglichen. Hierzu bietet sich bislang nur die Möglichkeit einer in der Regel mindestens zweijährigen Umschulung an. Im Rahmen einer 1984 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft initiierten „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ wandten sich sieben Modellversuche gezielt an Frauen (vgl. Klähn/Dinter 1994). Die in diesen Modellprojekten gemachten Erfahrungen belegen, daß eine erfolgreiche Umschulung – zum Teil sogar in bislang männerdominierte Berufsfelder – selbst für Frauen mit einem geringen Qualifikationsniveau, die sich zudem häufig in einer prekären persönlichen Lebenssituation befanden, unter bestimmten Voraussetzungen realisierbar ist. Dazu zählen eine zielgruppenorientierte Ansprache, eine ca. sechsmonatige Vorbereitungsphase, in der die Motivation abgeklärt, die Entscheidungsfindung und die Umorganisation des Alltags vorbereitet werden können, zielgruppenspezifische didaktische Konzepte, eine sozialpädagogische Begleitung, Stütz- und Förderangebote, in manchen Fällen die Bereitstellung von Kinderbetreuungsangeboten sowie eine ebenfalls ca. sechsmonatige Nachbereitungsphase zur Begleitung des Übergangs in die Erwerbstätigkeit. Die Erfahrungen zeigen jedoch auch, daß eine Umschulung ein sehr hohes Engagement und Durchhaltevermögen voraussetzt.

Die Schlußfolgerungen aus diesen Modellversuchen legen nahe, daß Umschulungsmaßnahmen für diese Zielgruppe generell um die oben genannten Elemente ergänzt werden sollten. Bislang ist es jedoch nicht gelungen, die in den Modellprojekten gewonnenen Ergebnisse auf die normalen Umschulungsangebote zu übertragen. Berücksichtigt man, daß aufgrund der aktuellen Einschränkungen der Förderungen auf der Basis des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG), insbesondere der Beseitigung des Rechtsanspruchs auf eine Unterhaltszahlung seit 1994, generell für potentielle TeilnehmerInnen deutlich schwieriger geworden ist,

eine Umschulung zu realisieren, so dürfte sich diese Veränderung besonders negativ auf die Teilnahmebereitschaft und die Teilnahmemöglichkeiten von Frauen mit niedrigem Qualifikationsniveau, häufig negativ geprägten Lernerfahrungen und restriktiven Lebensbedingungen auswirken.

1.2 Weiterbildung für Frauen mit diskontinuierlichen Erwerbsbiographien

Bislang unterbrachen etwa 50% der erwerbstätigen Frauen ihre Berufstätigkeit – überwiegend aufgrund von Familienaufgaben (vgl. Engelbrech 1989). Die im internationalen Vergleich hohe Quote der Berufsunterbrecherinnen resultiert zum einen aus traditionellen Einstellungen zur Rolle von Müttern bei der Betreuung von Kleinkindern, zum anderen aber auch aus den in den alten Bundesländern hohen Barrieren für eine parallele Vereinbarkeit von Familienaufgaben und Erwerbsarbeit. Ich will hier exemplarisch nur die unzureichenden öffentlichen Kinderbetreuungsangebote, wenig flexible Öffnungszeiten der Kindergärten, unregelmäßige Schulzeiten im Grundschulalter, fehlende Ganztagsbetreuungsangebote für Kinder im Schulalter etc. sowie die wenig familienfreundlichen Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen hervorheben.

Da die Gruppe von Frauen, die nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung einen beruflichen Neuanfang anstreben, einen Schwerpunkt frauenpolitischer Bemühungen bildete, wurde auch ein breites Spektrum von spezifischen Weiterbildungsangeboten – häufig mit besonderer öffentlicher Förderung während einer Modellphase – entwickelt, das ich hier nur knapp skizzieren will (vgl. ausführlicher dazu: Schiersmann 1993, S. 154ff.). Die Weiterbildungskonzepte gehen davon aus, daß zum einen in der Situation des beruflichen Wiedereinstiegs ein generelles Bedürfnis zur Reflexion dieser Umbruchsituation besteht und zum anderen auch eine Aktualisierung bzw. Erweiterung berufsbezogener Kenntnisse erforderlich ist. Auch die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung durchgeführte Befragung von 19.000 Betrieben (vgl. Engelbrech/Kraft 1992) ergab, daß letztere zu 70% bei qualifizierten Tätigkeiten und zu 32% bei einfachen Tätigkeiten eine fachbezogene, auf technologische Veränderungen ausgerichtete Weiterbildung der Berufsrückkehrerinnen als hilfreich bezeichneten. Dies galt insbesondere für größere Betriebe. Auch Kurse zur Persönlich-

keitsbildung und Motivation wurden von vielen Betrieben als hilfreich angesehen; dies trifft insbesondere auf den Einzelhandel zu. Weiterbildungsangebote für diese Zielgruppe sind also auch aus Sicht der Betriebe sinnvoll und notwendig.

Eine Analyse des Weiterbildungsangebots für diese Zielgruppe zeigt, daß (berufs-)orientierende Angebote zumindest in Ballungsgebieten recht verbreitet sind, wobei jedoch nicht eindeutig zu klären ist, ob die Nachfrage noch über das zur Verfügung stehende Angebot hinausreicht. Weiter ist davon auszugehen, daß in eher ländlich strukturierten Gebieten häufig nach wie vor ein erhebliches Angebotsdefizit besteht.

Das fachbezogene Angebot für diese Zielgruppe konzentriert sich weitgehend auf Kurse für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Dies ist insofern plausibel, als dieser Bereich einen Beschäftigungsschwerpunkt von Frauen darstellt. Allerdings ergeben sich damit erhebliche Schwierigkeiten für diejenigen Frauen, ein regional erreichbares Angebot zu finden, die einen nicht so häufig vertretenen Beruf gewählt haben. Erst in den letzten Jahren sind vermehrt Weiterbildungsangebote für Frauen im sozialen und pflgerischen Bereich zu beobachten (vgl. Küpper/Sommer 1992).

Auch das Nachholen beruflicher Abschlüsse – wiederum im Rahmen einer beruflichen Umschulung – stellt eine Möglichkeit zur Unterstützung des beruflichen Wiedereinstiegs für Frauen ohne bzw. mit einer nicht mehr verwertbaren beruflichen Ausbildung dar. Allerdings zeigen zumindest die Ergebnisse der bereits erwähnten Modellversuche, daß gerade Frauen nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung – obwohl angesprochen – kaum zu den Teilnehmerinnen dieser Maßnahmen zählten. Für diese Gruppe stellt das Durchlaufen einer völlig neuen Ausbildung eine sehr hohe Anforderung dar. Gerade für Frauen mit noch vorhandenen Familienpflichten erweist es sich auch als Teilnahmehindernis, daß trotz der vor einigen Jahren eingeführten Möglichkeit einer Teilzeitschulung kaum entsprechende Angebote zur Verfügung stehen¹.

Eine weitere Strategie zur Erleichterung des beruflichen Wiedereinstiegs stellt die Suche nach Arbeitsmarktnischen und die Entwicklung darauf bezogener Fortbildungsangebote dar. Dabei handelt es sich im Einzelfall um kreative Ideen (beispielsweise eine Qualifizierung zur Fremdenverkehrsführerin, für Kursleitungstätigkeiten oder Aufgaben im Umweltbereich). Jedoch liegt die Problematik der in diesem Kontext entwickelten Konzepte darin, daß sie in der Regel keine Perspektive für

eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit eröffnen, sondern eher auf ehrenamtliche oder nebenberufliche Beschäftigungen vorbereiten. Seit Beginn der achtziger Jahre sind an zahlreichen Hochschulen (u.a. Dortmund, Essen, Koblenz, Bielefeld, Saarbrücken, Hamburg, Ulm, Münster, Oldenburg, Frankfurt/M., Bremen, Flensburg, Lüneburg, Ludwigsburg, Schwäbisch-Hall) sog. Frauenstudien initiiert worden, die sich ebenfalls an die Zielgruppe Frauen nach einer familienbedingten Berufsunterbrechung wenden. Das Ziel beispielsweise des ältesten und inzwischen fest institutionalisierten Angebots der Universität Dortmund (vgl. Bruchhagen 1989) ist eine Qualifizierung von Multiplikatorinnen für emanzipatorische Frauenarbeit. Dazu sollen Fähigkeiten im Bereich der Information, Dokumentation, Organisation und Beratung sowie Strukturwissen und analytische Fähigkeiten vermittelt werden, damit die Teilnehmerinnen ihre persönlichen Erfahrungen in gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen können. Auch bei diesen Konzepten besteht aus meiner Sicht eine Problematik darin, daß die Studien nicht mit einer anerkannten Hochschulabschlußprüfung enden und kaum Perspektiven einer sozial abgesicherten Beschäftigung eröffnen, es sei denn, in klassischen Frauenberufen und dann zum Teil mit einem unterhalb des dort erreichten Standards liegenden Qualifikationsniveau. Dies kann im schlimmsten Fall zur Etablierung billiger Sozialarbeit führen. Schließlich stellt auch eine Betriebsgründung für Frauen nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung eine mögliche Perspektive dar. Damit verbindet sich häufig die persönliche Hoffnung, einen Arbeitsplatz zu schaffen, der den individuellen Interessen und Fähigkeiten gerecht wird und die Vereinbarkeit von Familienaufgaben und Erwerbstätigkeit erleichtert. Um dem Risiko des Scheiterns gerade junger Unternehmen von Frauen vorzubeugen, sind auf die Zielgruppe abgestimmte Qualifizierungsangebote entwickelt worden.

1.3 Frauen in Führungspositionen

Angesichts des deutlich gestiegenen Bildungsniveaus der Frauen sowie der in der Regel – trotz einzelner Unterbrechungen – auf Kontinuität angelegten Erwerbsbiographien kann die frauen- und arbeitsmarktpolitische Perspektive nicht mehr allein in einer rein quantitativen Integration von Frauen in die Erwerbsarbeit liegen. Vielmehr kommt es auch darauf an, den Frauen qualitativ anspruchsvolle Positionen zu erschlie-

ßen. In der Realität sind Frauen jedoch in Führungspositionen nach wie vor extrem unterrepräsentiert (vgl. Capital-Studie 1991). Wenngleich die Bedeutung von Weiterbildung für einen beruflichen Aufstieg im Vergleich zu anderen Einflußfaktoren wie Berufserfahrung, regionale Mobilität etc. gerade für diese Zielgruppe nicht überschätzt werden darf, so stellt dennoch eine angemessene Beteiligung von Frauen an Führungskräftefortbildung einen wichtigen Ansatzpunkt der Frauenförderung dar.

Da Frauen einen beruflichen Aufstieg nach wie vor unter anderen Bedingungen planen als Männer, sind in letzter Zeit auch für diese Zielgruppe frauenspezifische Weiterbildungsangebote entwickelt worden. Dabei spielt auch die Hoffnung eine Rolle, daß Frauen gute Voraussetzungen mitbringen, den inzwischen vielfach proklamierten, als partizipativ oder kommunikativ charakterisierten Führungsstil zu realisieren und damit auch ihre Chancen auf das Aufrücken in Führungspositionen steigen (vgl. zur Beurteilung dieser Hoffnung: Schiersmann 1994).

Es zeigt sich jedoch auch, daß die Frage, ob es frauenspezifische Bildungsangebote geben sollte, gerade im Hinblick auf diese Zielgruppe sowohl unter den Betroffenen als auch unter Betriebsvertretern umstritten ist. Aufgrund einer neueren Untersuchung von Infratest Sozialforschung (vgl. Waschbüsch/Kuwan 1994) wissen wir, daß der Anteil der Betriebe, die spezielle Weiterbildungsangebote für weibliche Führungskräfte anbieten, mit 5% recht niedrig liegt².

Bei Intensivinterviews mit Betriebsvertretern und weiblichen Führungs(nachwuchs)kräften kristallisierten sich die folgenden Argumentationsstränge für oder gegen ein frauenspezifisches Weiterbildungsangebot heraus, wobei zu berücksichtigen ist, daß die Frage der Ablehnung oder Befürwortung geschlechtsspezifischer Formen von Weiterbildung für die überwiegende Mehrheit der befragten ExpertInnen sowie Führungskräfte weniger auf eigener Erfahrung mit entsprechenden Angeboten basierte, als vielmehr aus generellen Einschätzungen im Kontext der Problematik „Frauen und Führung“ resultierte (vgl. ebd., S 62f.)³.

Die Befürworter frauenspezifischer Führungskräfteweiterbildung führten folgende Argumente an:

- Da in einer männlich geprägten Führungswelt ein ständiger Anpassungsdruck in Richtung männlicher Führungsstile bestehe, bieten geschlechtshomogene Seminare eine gute Gelegenheit zur Entfaltung des weiblichen Potentials.

- Da Frauen dazu neigen, sich zu unterschätzen, Männer demgegenüber mit größerem Selbstbewußtsein aufzutreten, können sich Frauen in den frauenspezifischen Seminaren besser den eigentlichen Lernzielen widmen, ohne sich gegen männliche Dominanz behaupten zu müssen.
- Da nicht von einer grundsätzlichen Gleichheit von Frauen und Männern bei der Auseinandersetzung mit Sachverhalten auszugehen sei, ist es sinnvoll, daß sich der Modus der Vermittlung von Inhalten, die Wahl der Methoden und Organisationsformen von Qualifizierungsmaßnahmen an spezifisch weiblichen Bedürfnissen orientieren. Außerdem kann die Netzwerkbildung unterstützt werden, wofür es angesichts der Unterrepräsentanz von Frauen in den Führungsetagen im Alltag nur selten Möglichkeiten gibt.
- Frauenspezifische Weiterbildungsangebote stellen eine günstige Chance zum Erfahrungsaustausch mit anderen weiblichen Führungskräften dar.

Die Ablehnung spezieller Führungsweiterbildung für Frauen stützt sich auf folgende Argumente:

- Frauenspezifische Weiterbildung bestätigt eher Vorurteile gegenüber der Führungseignung von Frauen. Es entsteht der Eindruck von „Nachhilfestunden“ zum Ausgleich weiblicher Defizite. Außer dem Etikett des „Behindertenprogramms“ wird diesen Angeboten auch der Vorwurf des „Emanzentums“ zugewiesen.
- Außerdem wird die Effizienz bzw. der Realitätsgehalt dieser Veranstaltungen mit dem Hinweis angezweifelt, daß Frauen sich auch im Berufsalltag vor allem mit männlichen Kollegen und Vorgesetzten auseinandersetzen und sich neben und gegenüber diesen behaupten müßten. Aus diesem Grund eignet sich der geschützte Raum reiner Frauengruppen nicht für Qualifizierungsmaßnahmen, deren Ziel darin besteht, Führungskompetenz in der beruflichen Wirklichkeit zu stützen und zu erweitern.
- Ein weiteres Argument verweist darauf, daß geschlechtsspezifisch ausgerichtete Weiterbildungsangebote die Verantwortung für die Situation von Frauen in Führungspositionen und die Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex an diese delegiert.

Die meisten Befragten können weder als grundsätzliche Befürworter noch als strikte Gegner frauenspezifischer Weiterbildungsangebote angesehen werden. Vielmehr dominiert die Auffassung, daß für bestimmte Weiterbildungsinhalte und bestimmte Zielgruppen frauenspezifische

Angebote als komplementäres Angebot durchaus sinnvoll sein könnten⁴.

1.4 Frauen in den neuen Bundesländern⁵

Frauen in der DDR wiesen eine den Männern vergleichbare Erwerbsquote auf. Sie verfügen über eine gute berufliche Ausbildung und umfangreiche Weiterbildungserfahrungen, wurden jedoch im Zuge des ökonomischen und gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozesses überproportional aus dem Arbeitsmarkt herausgedrängt und haben vor allem deutlich schlechtere Wiedereinstiegschancen. Sie waren besonders stark vom Zusammenbruch ganzer Branchen und Wirtschaftssektoren betroffen und wurden auch aus dem technischen Bereich, in dem sie zumindest stärker als Frauen in den alten Bundesländern Fuß gefaßt hatten, herausgedrängt. Zudem strömen Männer in bislang von Frauen dominierte Bereiche im Dienstleistungssektor (z.B. Banken, Versicherungen).

In der sozialen und ökonomischen Umbruchsituation wurde der Weiterbildung ein zentraler Stellenwert zugeschrieben. Dabei ging es zum einen um die Aktualisierung fachlicher Qualifikationen, zum anderen aber auch um die Unterstützung des normativen Umorientierungsprozesses und nicht zuletzt um eine Überbrückung von Arbeitsmarktproblemen. Der Transformationsprozess brachte sowohl für Männer als auch für Frauen schwierige individuelle Konstellationen mit sich. Dennoch fällt auf, daß Frauen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch in der Weiterbildung mit spezifischen Problemen konfrontiert wurden. Häufig implizierten die ihnen angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen faktische Dequalifizierungsprozesse. So wurden Frauen in großem Umfang weitergebildet, um die Nachfrage nach Arbeitskräften in der Altenpflege zu befriedigen (vgl. Engelbrech 1991, S. 656). Besonders entmutigend sind auch die Beobachtungen, daß Umschulungen für Ingenieurinnen zu über 90% für eine nicht fach- und niveaugerechte Beschäftigung erfolgten (vgl. Minks 1995).

Vor diesem Hintergrund sind auch in den neuen Bundesländern, die bislang nicht über eine Tradition besonderer Frauenbildung verfügten, Initiativen entwickelt worden, die sich gezielt an Frauen richten. Beispielhaft seien die Frauen-Technik-Zentren erwähnt, von denen inzwischen 12 in den neuen Bundesländern von Frauen für Frauen aufgebaut

wurden. Sie bieten Kurse für Frauen im Bereich der EDV an (vgl. Ellebrecht/Sessar-Karpp 1991). Diese Angebote stoßen auf eine positive Resonanz und unterstreichen das hohe Interesse von Frauen an Weiterbildung (vgl. Schiersmann/Ambos/Sobkowiak 1994).

2. Strategische Herausforderungen an berufsbezogene Weiterbildung im Interesse von Frauen

Fassen wir die bisherigen Erfahrungen mit frauenspezifischen Weiterbildungsangeboten im berufsbezogenen Bereich zusammen, so ist festzuhalten, daß in den letzten Jahren sehr viel curriculare und auch didaktische Phantasie entwickelt wurde, ein für verschiedene Zielgruppen geeignetes Angebot zu entwickeln und zu erproben. Dennoch handelt es sich nach wie vor überwiegend – zum Teil mit Ausnahmen bei den Frauen, die einen beruflichen Wiedereinstieg nach einer familienbedingten Berufsunterbrechung anstreben – um Modellmaßnahmen, Einzelangebote und einmalige Projekte. D.h., es ist nicht in breitem Umfang gelungen, diese Angebote zum regulären Bestandteil des Weiterbildungsangebots zu machen. In dieser Situation stellt sich die Frage, ob die angewandten Strategien und die von den in der Bildungsarbeit engagierten Frauen vertretenen Positionen umstandslos in der bisherigen Form fortgeschrieben werden können und verstärkte Anstrengungen im Hinblick auf deren Durchsetzung nötig sind oder ob sich auch Modifizierungs- bzw. Erweiterungsbedarf abzeichnet. Hierzu will ich im folgenden einige Thesen formulieren.

2.1 Individualisierung erwerbsbiographischer Muster

Zunächst ist zu konstatieren, daß sich die Lebenslaufmuster von Frauen im Vergleich zu den 70er Jahren weiter ausdifferenziert haben. Diese Entwicklung, die auch als Individualisierung bzw. Pluralisierung von Lebenslaufmustern beschrieben worden ist (vgl. Beck 1986), führt dazu, daß das klassische Drei-Phasen-Modell als Muster weiblicher Erwerbsbiographien an Bedeutung verliert⁶:

- Viele insbesondere gut qualifizierte Frauen bleiben – zum Teil unter Verweis auf die schwierige Vereinbarkeit von Familienaufgaben und Erwerbstätigkeit gerade in anspruchsvollen beruflichen Positionen –

kinderlos und passen sich weitgehend an männliche Erwerbsmuster an.

- Ein erheblicher Teil der wachsenden Gruppe gut qualifizierter Mütter tendiert dazu, die Erwerbstätigkeit ebenfalls nach Möglichkeit gar nicht oder nur sehr kurz zu unterbrechen und die Vereinbarkeitsproblematik durch individuelle Formen der Kinderbetreuung zu lösen. Dies gilt zumindest für diejenigen, denen es aufgrund eines vergleichsweise guten Verdienstes möglich ist, beispielsweise private Betreuungskräfte zu engagieren oder teure familiennahe bzw. öffentliche Betreuungsregelungen zu finanzieren.
- Der 1986 eingeführte Erziehungsurlaub garantiert nach einer maximalen Unterbrechungszeit von inzwischen drei Jahren pro Kind eine Rückkehr auf den alten bzw. einen gleichwertigen Arbeitsplatz. Wenngleich angesichts der gegenwärtigen schwierigen ökonomischen Situation gerade von der Krise betroffene Betriebe zum Teil offenbar versuchen, diesen Rechtsanspruch der Frauen durch das Angebot einer materiellen Abfindung bei einer freiwilligen Kündigung zu unterlaufen, so ergeben sich dennoch gerade im Hinblick auf die Wiedereinstiegssituation und den in diesem Kontext erforderlichen Weiterbildungsbedarf deutliche Veränderungen. Leider haben wir keine sehr detaillierten Aufschlüsse über das Rückkehrverhalten der großen Gruppe von Frauen, die Erziehungsurlaub in Anspruch nehmen (98,5% der Anspruchsberechtigten). Eine Untersuchung des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (IES) (vgl. Institut ... 1991) kam zu dem Ergebnis, daß der Erziehungsurlaub in der Regel voll ausgeschöpft wird. Allerdings bezog sich diese Untersuchung auf einen Zeitpunkt, dem die 12- bzw. 18monatige Dauer des Erziehungsurlaubs zugrunde lag. Bei der jüngsten Verlängerung auf 3 Jahre dürfte damit zu rechnen sein, daß eine Teilgruppe vorrangig aus ökonomischen Gründen nach Ablauf des Erhalts von Erziehungsgeld, d.h. in der Regel nach zwei Jahren, in die Erwerbstätigkeit zurückkehren möchte. Außerdem zeigen die Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, daß die Betriebe eine über zwei Jahre hinausreichende Unterbrechung insbesondere bei gut qualifizierten Frauen für nicht akzeptabel halten (vgl. Engelbrech/Kraft 1992).
- Eine kleinere Gruppe von Frauen profitiert von den in den letzten Jahren vorrangig von Großbetrieben abgeschlossenen Betriebsvereinbarungen, die eine über drei Jahre hinausreichende Unterbrechung

ermöglichen. In diesen Fällen besteht allerdings in der Regel keine Rückkehrgarantie, sondern es wird lediglich eine bevorzugte Wiedereinstellung versprochen, die sich gerade in ökonomischen Krisenzeiten häufig als unzureichend erweisen dürfte.

- Schließlich wird es auch in Zukunft eine Gruppe von Frauen geben, die – ohne formale Möglichkeiten zur Rückkehr zum alten Arbeitgeber – erst dann einen erneuten Einstieg in die Erwerbsarbeit sucht, wenn aus subjektiver Sicht eine durchgängige eigene Betreuung der Kinder nicht mehr erforderlich erscheint. Wie eigene Interviews mit dieser Zielgruppe ergaben (vgl. Schiersmann 1990), variiert die Definition dieses Zeitpunktes außerordentlich. Diese zuletzt genannte Gruppe ist die klassische Gruppe der Wiedereinsteigerinnen. Sie bleibt relevant, dürfte jedoch in ihrer quantitativen Bedeutung abnehmen.

Damit ist zusammenfassend davon auszugehen, daß das Interesse von Frauen an einer – trotz möglicher Unterbrechungen – im Prinzip auf Kontinuität hin angelegten Erwerbsbiographie nachhaltig gewachsen ist. Allerdings ist zu unterstreichen, daß es sich bei den Veränderungen in der Lebenssituation von Frauen keineswegs um eine vollständige Individualisierung handelt, sondern daß diesem Prozeß durch die sozialen Rahmenbedingungen Grenzen gesetzt sind. Es handelt sich vielfach um erzwungene „Patchworkbiographien“ als frei geplante Entwürfe.

Um zu möglichst realistischen Prognosen der zukünftigen Erwerbstätigkeit von Frauen zu kommen, ist außerdem zu berücksichtigen, inwieweit sich angesichts der gegenwärtigen Krise, die sich nicht nur als konjunkturelle, sondern als eine die Wachstumsideologie in Frage stellende Strukturkrise darstellt, die subjektiv angestrebten Lebenslaufplanungen der Frauen auf dem Arbeitsmarkt realisieren lassen. Jüngere Analysen zeigen, daß Frauen in den letzten Jahren deutliche Zuwächse auf dem Arbeitsmarkt zu verzeichnen hatten, die überwiegend aus der Expansion des Dienstleistungssektors resultieren, sich allerdings weitgehend auf Teilzeitarbeitsplätze konzentrieren. Ob sich dieser Trend für die nächsten Jahre fortsetzen wird, ist offen, da von einer Arbeitsmarktlücke von ca. 6,5 Mio. Arbeitsplätzen auszugehen ist. Vermutlich wird sich zumindest mittelfristig bis zur Entlastung des Arbeitsmarktes aufgrund der demographischen Entwicklung eine verschärfte Konkurrenz zwischen Frauen und Männern um attraktive Arbeitsplätze entwickeln, und es werden sich neue Segmentationslinien herausbilden, beispiels-

weise zwischen gut qualifizierten, in den Arbeitsmarkt integrierten, und weniger qualifizierten, häufig auf instabile Beschäftigungsverhältnisse abgedrängten Frauen. Generell wird darüber hinaus der Anteil unbefristeter Vollzeitarbeitsplätze – auch für Männer – abnehmen, wir müssen von einer verstärkten Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“ für beide Geschlechter ausgehen.

Außerdem wird Frauen die Verantwortung für Familienaufgaben nahezu ungebrochen zugeschrieben, sie übernehmen diese auch, und dadurch unterscheiden sich die Biographien nach wie vor von denen der Männer. Auf diese Situation müssen sich auch die Überlegungen zur Gestaltung von Weiterbildung im Interesse von Frauen einstellen.

2.2 Der Trend zu „Patchwork“-Bildungsbiographien

Nicht nur die Erwerbsbiographien von Frauen – und in gewissem Umfang von Männern – werden wechsellvoller, gebrochener und weniger planbar, sondern auch die Bildungsverläufe haben sich stark verändert. Es vollzieht sich eine zunehmende Ausdifferenzierung von Ausbildungs- und Berufswegen mit häufigen Wechseln zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen.

Wir haben es im Bildungsbereich gegenwärtig mit einer paradoxen Entwicklung zu tun: Auf der einen Seite erleben wir eine deutliche Aufwertung von Bildung. Es ist immer wichtiger, einen beruflichen Abschluß vorweisen zu können, um überhaupt einen Einstieg in das Erwerbsleben zu erreichen. Bekanntlich ist auch das Risiko, arbeitslos zu werden, für Un- und Angelernte nach wie vor am größten. Dies beruht zum einen auf der Tatsache, daß wenig anspruchsvolle Arbeitsplätze aufgrund technologischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungen in immer größerem Umfang wegrationalisiert werden und tendenziell die höher qualifizierten Tätigkeiten, insbesondere sekundäre Dienstleistungen wie Beraten, Entwickeln, Forschen, die nicht von Maschinen übernommen werden können, zunehmen. Wie die IAB-Prognos-Studien (vgl. Tessaring 1994) zeigen, ist für die Zukunft mit einer Verstärkung dieses Trends zu rechnen. Zudem resultiert die Aufwertung von Bildungsabschlüssen auch daraus, daß dem Arbeitsmarkt eine immer größere Zahl von AbsolventInnen mit höheren Schul- bzw. Berufsabschlüssen zur Verfügung steht. Wie neuere Umfragen unterstreichen, ist der Wunsch der Eltern, ihre Kinder sollten einen mög-

lichst hohen Allgemeinbildungsabschluß haben, ungebrochen. Folglich besetzen die Betriebe zu großen Teilen die Arbeitsplätze mit Höherqualifizierten. Dies impliziert einen Verdrängungswettbewerb zuungunsten der weniger gut Qualifizierten.

Parallel zu dieser Entwicklung ist eine erhebliche Entwertung beruflicher Abschlüsse insofern zu beobachten, als auch eine vorhandene berufliche Erstausbildung inzwischen keine hinreichende Voraussetzung mehr für eine erfolgreiche Berufslaufbahn darstellt. Die Erstausbildung verliert ihre dominante Funktion im Kontext der Statuszuweisung und der Absicherung einer lebenslangen Erwerbsperspektive. Generell stellt sich die Frage, ob das Konstrukt Beruf in Zukunft noch den zentralen Stellenwert sowohl für die Absicherung des gesellschaftlichen Systems als auch für die individuellen Karrierechancen hat, wie es in Deutschland seit der Industrialisierung der Fall war. Es lassen sich Anzeichen beobachten, die darauf hindeuten, daß der Beruf und die darauf bezogene Berufsausbildung ihre ehemals dominante Funktion als Integrationsmedium in die Gesellschaft verlieren (vgl. Geißler 1994).

Weiterbildung wird vor diesem Hintergrund – für Männer und Frauen – zu einer immer wichtigeren und immer selbstverständlicheren Basis für eine chancenreiche Partizipation auf dem Arbeitsmarkt. Dies führt parallel zur Individualisierung von Erwerbsverlaufsmustern zu einer Individualisierung von Bildungsbiographien. Die Entwicklung läßt sich mit dem Motto des Kollegen Geißler: „... von der Meisterschaft zur Qualifikationscollage“ (ebd., S. 107) pointiert charakterisieren.

Die beschriebene Entwicklung betrifft zwar beide Geschlechter, jedoch vor einem unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Hintergrund. Nicht nur Frauen müssen sich beispielsweise nach einer Erwerbsunterbrechung um eine Aktualisierung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten bemühen, dies gilt in zunehmendem Maße auch für Männer bei beruflichen Umbruchsituationen. Allerdings werden damit nicht automatisch die spezifisch für Frauen bestehenden Weiterbildungsbarrieren beseitigt, die aus ihrer verbleibenden Verantwortung für die Familie resultieren. Vor allem bedeutet es nicht, daß dies automatisch auch zu einer Angleichung der Erwerbschancen führte.

Die Individualisierung von Bildungsbiographien geht mit einer Aufwertung nicht zertifizierter Qualifikationen einher, da insbesondere soziale Kompetenzen – häufig auch als Schlüsselqualifikationen cha-

rakterisiert – an Bedeutung gewinnen. Erst das je spezifische Bündel aus formalen und informellen Qualifikationen macht das individuelle Profil aus und ist relevant für die Entscheidungen von Personalverantwortlichen. Die Konsequenzen dieser Entwicklung stellen sich für Frauen aus meiner Sicht ambivalent dar. Sie könnte auf der einen Seite Vorteile implizieren, da Frauen im Hinblick auf derartige Kompetenzen den Männern überlegen sind bzw. diese Überlegenheit ihnen zugeschrieben wird. Auf der anderen Seite beinhaltet diese Tendenz aber auch, daß die Auswahlmechanismen subtiler und weniger transparent werden. Dabei könnten nach wie vor bestehende Vorbehalte gegenüber der Beschäftigung von Frauen wieder unkontrollierter wirksam werden.

Ein weiterer Aspekt möglicher zukünftiger Veränderungen von Bildungsstrukturen besteht in der häufig geäußerten, aber bislang nicht in gleichem Umfang realisierten Forderung, Bildung wieder stärker in den Kontext von Arbeit einzubinden, sie nicht mehr vom Arbeitsvollzug abzutrennen. Diese Intention könnte Frauen insofern erneut benachteiligen, als sie nach Unterbrechungsphasen größere Schwierigkeiten haben dürften, sich in ein Team wieder einzubringen, das in der Zwischenzeit einer Reihe von spezifischen Lernprozessen durchlaufen hat (vgl. Stiegler 1992).

Angesichts der skizzierten Entwicklung muß m.E. die Struktur unseres Bildungssystems radikal neu durchdacht werden. Es muß insgesamt flexibler werden und mehr Wahlmöglichkeiten im Laufe einer Biographie eröffnen. In bezug auf Weiterbildung stellte die Modularisierung längerfristig angelegter Weiterbildungsangebote (beispielsweise bei Umschulungen oder MeisterInnenkursen) ein Konzept dar, das auch wechselvollen Biographieverläufen von Frauen entgegenkäme, die nach wie vor häufiger als Männer Brüche in der Erwerbsbiographie aufweisen. Erste Ansätze in dieser Richtung werden bereits erprobt, so in Umschulungsmaßnahmen für Frauen in Hamburg und Rhaderfehn, ebenso in einigen Handwerkskammern für Meisterinnen (vgl. Schiersmann/Pfizenmaier 1995). Sicher enthält eine solche Strategie auch Gefahren der unter Umständen durch die europäische Diskussion beschleunigten Verschlankung von Bildung im Sinne einer „lean qualification“ (Geißler), denen offensiv entgegenzusteuern wäre.

Um eine überbetriebliche Verwertbarkeit von Weiterbildung zu gewährleisten, wäre neben der Modularisierung zugleich eine Verstärkung der Normierung von Zertifikaten anzustreben. Initiativen in diese Richtung

könnten durch die verstärkte Verabschiedung von Fortbildungsordnungen insbesondere in Berufen erreicht werden, in denen Frauen dominieren. Dies wäre zugleich ein Beitrag dazu, den Sackgassencharakter vieler Frauenberufe zu durchbrechen.

2.3 Zum Stellenwert frauenspezifischer Angebote in der beruflichen Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen ist auch die Frage nach dem Stellenwert frauenspezifischer Angebote in der beruflichen Weiterbildung neu zu stellen.

Ich gehe nach wie vor davon aus, daß es im wesentlichen drei Begründungen für eine spezifische Weiterbildung gibt, die sich gezielt an Frauen richtet: Erstens erscheint mir dies immer dann sinnvoll, wenn Frauen das Interesse formulieren, ihre spezifische Lebenssituation in geschlechtshomogenen Gruppen zu reflektieren. Dabei handelt es sich eher um politische Bildung. Zweitens erscheint mir dies sinnvoll, solange die Biographien von Frauen aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung durch familienbedingte Brüche gekennzeichnet sind und daraus unterschiedliche Lerninteressen resultieren. Ein drittes Argument bezieht sich auf Bereiche, in denen sich aufgrund der bisherigen Sozialisationsprozesse eine männerdominierte Lernkultur herausgebildet hat, was in letzter Zeit insbesondere im Bereich der neuen Technologien der Fall war. Dies gilt beispielsweise auch für gering qualifizierte Frauen, die eine Umschulung in einen technikorientierten Beruf anstreben. Für diese Situationen ist auch eine besondere didaktische Vorgehensweise insofern erforderlich, als diese Gruppen spezifische Lernerfahrungen mitbringen, an die es in der Weiterbildung anzuknüpfen gilt.

Außerdem ist es wichtig, die besonderen Lebensbedingungen von Frauen bei der organisatorischen Gestaltung von Weiterbildung zu berücksichtigen. Dies betrifft beispielsweise die Anfangszeiten von Umschulungen, die mit den ortsüblichen Öffnungszeiten der Kindergärten abgestimmt sein sollten.

Gefährlich scheint es mir demgegenüber, Sonderwege für Frauen im Bereich der beruflichen Aus- bzw. Weiterbildung zu institutionalisieren, die nicht mit marktgängigen Zertifikaten enden. Wir haben immerhin in den letzten 20 Jahren mit viel Mühe versucht, für Frauen gewerblich-technische Berufe zu erschließen mit der Zielperspektive, vorhandene Segmentierungen der Aus- und Weiterbildung aufzubrechen. Diese

Strategie wird weitgehend unglaubwürdig, wenn auf der anderen Seite spezifische berufliche Bildungswege für Frauen gefordert werden, d.h. dadurch notwendigerweise neue Segmentierungen entstehen.

Gegen die Institutionalisierung von Sonderwegen sprechen u.a. die Erfahrungen, die wir im Rahmen eines Projektes zur Qualifizierung von Berufsrückkehrerinnen zu Führungskräften im Einzelhandel gewonnen haben (vgl. Schiersmann/Geissler/Bentner 1994). Bestandteil eines umfassenden Weiterbildungskonzeptes waren spezifische Sozialkompetenzseminare, die Frauen auf die Übernahme von Führungsverantwortung vorbereiten sollten. Dabei stellte sich allerdings heraus, daß dieses Angebot nicht kompatibel war mit den ansonsten vom Betrieb durchgeführten Führungskräfte trainings, daher nur eine geringe Akzeptanz erfuhr und für den konkreten beruflichen Weg weitgehend irrelevant blieb – wenngleich die Frauen persönlich stark von diesen Seminaren profitierten.

Langfristig würde ich die Strategie propagieren, die aus den Lebensbedingungen von Frauen resultierenden Inhalte und Interessen in die vorhandenen Aus- und Weiterbildungscurricula einzubringen bzw. kombinierte Wege zu erproben. In diese Richtung weisen beispielsweise Überlegungen, die von einigen Volkshochschul-Landesverbänden für die Weiterbildung von Erziehungsurlauberinnen entwickelt worden sind (vgl. Beier u.a. 1993). In diesem Kontext werden frauenspezifische Seminare zur Reflexion der Lebenssituation verknüpft mit berufsbezogenen Angeboten zur Aktualisierung und Erweiterung berufsfachlicher Kenntnisse, die auf der Basis einer individuellen Beratung der Frauen aus dem „normalen“ Volkshochschulangebot ausgewählt werden.

In Umschulungen wurde bereits ein Modell erprobt, bei dem Frauen und Männer zunächst getrennt eine Orientierungsphase durchliefen, die sich anschließende Umschulung jedoch gemeinsam absolvierten (vgl. Niehoff 1988).

Auch in der schulischen Koedukationsdebatte haben sich die Positionen verändert: Kaum eine der in diese Thematik involvierten Frauen wird heute noch bruchlos eine Aufhebung der Koedukation fordern. Vielmehr geht es um neue Formen einer reflexiven Koedukation (vgl. Faulstich-Wieland 1991). Die Ergebnisse der schulbezogenen Koedukationsdebatte für die Weiterbildung von Frauen (vgl. den Beitrag von Faulstich-Wieland in diesem Band) wären weiter differenziert auszuwerten und detaillierte Studien zu geschlechtsspezifischen Interaktionsformen im Unterricht voranzutreiben⁷.

In jedem Fall ist aus meiner Sicht klarzustellen, daß es nicht um die Herausbildung einer frauenspezifischen Methodik und Didaktik in dem Sinne geht, daß besondere Methoden für die Frauenbildung entwickelt werden sollten, es geht vielmehr um eine frauengerechte Didaktik in dem Sinne, daß die Methoden und didaktischen Strategien ausgewählt werden, die an die Lernerfahrungen und Lerninteressen von Frauen anknüpfen. Dabei handelt es sich zum großen Teil um Ansätze, die auch im Sinne einer teilnehmerInnenorientierten Didaktik insgesamt als besonders erwachsenengerecht eingeschätzt werden.

In diesem Kontext käme es auch darauf an, die Personalverantwortlichen für die spezifischen Lern- und Lebensbedingungen von Frauen und deren Bedeutung für Personalplanungskonzepte zu sensibilisieren und entsprechende Inhalte in die Weiterbildung von Führungskräften einzubringen.

2.4 Zur Kritik des androzentristischen Qualifikationskonzepts

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Bedeutung geschlechtshomogener Kurse oder Seminare ist die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für die Weiterentwicklung von Qualifikationstheorien intensiver zu diskutieren. Die bisherigen Definitionen von Qualifikationen orientieren sich bekanntlich an männlichen Normen und Berufsverläufen. Qualifikationskonzepte sind mit Geschlechterstereotypen verknüpft, denen die Unterlegenheit der Frau gegenüber dem Mann inhärent ist (vgl. Stiegler 1992, S. 5). Es besteht eine geschlechtshierarchische Bewertung von Qualifikationen, die zur Benachteiligung von Frauen im Ausbildungs- und Erwerbsarbeitssystem führt. Von Frauen aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse werden vielfach genutzt, ohne daß sich dies in der Entlohnung niederschlägt. An dieser Tatsache hat sich trotz gut 20 Jahren frauenpolitischer öffentlicher Diskussion und Frauenforschung nicht viel verändert, allenfalls mit Ausnahme der Versuche, die in der Familienarbeit erworbenen Qualifikationen beim beruflichen Wiedereinstieg anzuerkennen, worauf ich noch zurückkomme.

Qualifikationen können als marktvermittelter Teil erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse definiert werden (vgl. Kramer 1988). Damit beinhalten sie nicht alle Fähigkeiten und Kompetenzen eines Individuums, umfassen nicht das Gesamt der Ergebnisse von Bildungsprozessen. Sie

vernachlässigen insbesondere die Fähigkeiten, die für nicht marktförmig organisierte Arbeit benötigt werden, die bislang überwiegend von Frauen erbracht wird. Da der privat organisierte Arbeitsbereich aber nicht dieselbe gesellschaftliche Anerkennung besitzt wie der marktförmig organisierte, hat sich auch kein entsprechender Begriff für die dort gebrauchten Fähigkeiten entwickelt (vgl. Stiegler 1992, S. 7ff.). In dem Maße, in dem die Frauenforschung Geschlecht nicht mehr vorrangig als individuelles Merkmal faßt, sondern die je verschiedene strukturelle Bedeutung dieses Merkmals im gesellschaftlichen System betont, rücken geschlechtsbezogene Zuweisungsprozesse und Anforderungsstrukturen in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses.

Die theoriebezogene Debatte in der Frauenforschung hat jedoch auch darauf hingewiesen, daß die Idealisierung der Differenz zwischen den Geschlechtern sich gegen die Frauen wenden kann, weil sie die Pluralität der Geschlechtsrollenentwicklung weder theoretisch noch empirisch hinreichend erfaßt. Die Annahme spezifischer Eigenschaften aller Frauen steht empirisch in Widerspruch zu dem faktisch vorhandenen breiten 'Mittelfeld', das mittels einer polarisierenden Theorie der Geschlechter nicht erfaßt werden kann und gegen die tendenziell reduktionistische Sichtweise pauschaler Differenztheorien spricht.

Um diesen Überlegungen gerecht zu werden, sollte die Aufmerksamkeit auf geschlechtsdifferente Erfahrungen, Einstellungen und Zugangsweisen gerichtet werden, statt einseitig „nur“ die Frauen in den Blick zu nehmen. Wenn die These von der doppelten Vergesellschaftung von Frauen in bezug auf die Bereiche Familie und Beruf ernstzunehmen ist, dann impliziert diese Veränderung tendenziell auch andere als die traditionell den Frauen zugeschriebenen Erfahrungen und Sozialisationsprozesse, die noch genauer zu analysieren sind. Daraus resultieren besondere Kompetenzen, die sich auf ihre Flexibilität beziehen, zwischen Erwerbs- und Familienaufgaben wechseln und die in beiden gesellschaftlichen Bereichen geforderten Qualifikationen aufeinander beziehen zu können.

Bemerkenswert ist im Kontext der Qualifikationsdebatte beispielsweise auch, daß das Konzept der Schlüsselqualifikationen, bei denen es sich zu einem großen Teil um soziale Kompetenzen handelt, vorrangig in bezug auf männlich dominierte Ausbildungsgänge, insbesondere in den Metall- und Elektroberufen, thematisiert worden ist, obwohl entsprechende Qualifikationen schon immer expliziter oder impliziter Bestandteil traditioneller Frauenberufe waren. Schlüsselqualifikationen wurden

für männlich definierte Berufsfelder neu entdeckt, ohne daß auf ihre Bedeutung in den traditionellen Frauenberufen rekurriert worden wäre. Darin ist das alte Muster der Ausblendung all dessen, was für und bei Frauen relevant ist, wiederzuerkennen (vgl. Stiegler 1992). So verwundert es auch nicht, daß die Debatte um den Stellenwert von Schlüsselqualifikationen keine Aufwertung der traditionellen Frauenberufe zur Folge hatte.

Die Ausführungen verdeutlichen, daß Qualifikationskonzepte politisch gestaltbare, soziale Konstrukte sind. In diesem Kontext besteht aus meiner Perspektive eine zentrale Forderung in der Neubewertung von Qualifikationsmerkmalen – u.a. um die Geringschätzung von Frauen eingebrachter Kompetenzen zu beseitigen. Es geht darum, eine Qualifikationstheorie zu entwickeln, die bislang Geschlechtern zugeschriebene Erfahrungen berücksichtigt, ohne zu einer erneuten Festschreibung von Stereotypisierungen beizutragen (vgl. Kettschau 1993). Dabei ist der argumentative Ansatzpunkt aus meiner Sicht nicht so sehr in der vieldiskutierten Forderung zu suchen, in der Familienarbeit erworbene Qualifikationen zu berücksichtigen.

Die Versuche, die in privat organisierter Erziehungs- und Pflegearbeit entwickelten Fähigkeiten direkt für das Erwerbsarbeitssystem nutzbar zu machen, bewegen sich auf einem frauenpolitisch gefährlichen Terrain. In diesem Kontext wurde der Versuch unternommen, die privat organisierte Erziehungs- und Pflegearbeit auf ihre Adäquanz mit den in Ausbildungsberufen festgelegten Qualifikationsbereichen zu untersuchen (vgl. Zierau u.a. 1991). Die Analyse hat gezeigt, daß die Familienarbeit in nur wenigen geprüften Berufen zur Verkürzung oder zum Wegfall einzelner Ausbildungsabschnitte führen könnte. Obwohl es eine Nähe zwischen privat organisierter Erziehungs- und Pflegearbeit und bestimmten, insbesondere weiblich dominierten Berufsfeldern gibt, greift die Frage nach der fachlichen Identität der Qualifikationen zu kurz: Es ist problematisch, Fähigkeiten, die in der privat organisierten Erziehungs- und Pflegearbeit erworben werden, unter dem Gesichtspunkt einer erwerbsmäßigen Nutzung zu betrachten, da die spezifische Form privaten Zusammenlebens dabei ignoriert wird (vgl. Stiegler 1992, S. 28f.). Adäquanzkonzepte, also der Versuch, die Fähigkeiten aus der privat organisierten Arbeit in das Berufssystem zu transformieren, können den alternativen Charakter privat organisierter Erziehungs- und Pflegearbeit nicht angemessen berücksichtigen, sie müssen ihn vielmehr vernachlässigen.

Die Versuche zur Transformation von Kompetenzen aus der Privatarbeit in die Erwerbsarbeit implizieren auch eine Zementierung der geschlechtsspezifischen hierarchischen Arbeitsteilung und der geschlechtsspezifischen Segmentierung des Erwerbsbereichs, da sie auf den Ausbau der im Erziehungs- und Pflegebereich erworbenen Fähigkeiten durch Weiterbildung zu berufsrelevanten Qualifikationen setzen (s. dazu auch die oben ausgeführten Anmerkungen zu Frauenstudien). Solange die privat organisierte Erziehungs- und Pflegearbeit überwiegend von Frauen geleistet wird, ist diese – sicher nicht intendierte – Konsequenz zwangsläufig. Darüber hinaus gefährden sie auch alle Aufwertungsbe-mühungen in den sozialen Berufen, da sie den Anschein erwecken, daß die bislang nicht als Qualifikationen gewerteten Fähigkeiten aus der privaten Erziehungs- und Sorgearbeit direkt beruflich nutzbar gemacht werden können, d.h. keiner besonderen Qualifikationen bedürfen.

Frauenpolitisch sollte es umgekehrt darum gehen, die ganz anderen Zeit- und Beziehungsdimensionen in der privat organisierten Erziehungs- und Pflegearbeit in ihrem Wert für die Persönlichkeitsentwicklung darzustellen und ihren Wert für Männer und Frauen hervorzuheben (vgl. Stiegler 1992, S. 29).

Außerdem haben Frauen heute in der Regel eine qualifizierte Berufsausbildung vorzuweisen, und sie wollen beim beruflichen Wiedereinstieg auch gar nicht unbedingt an ihre Familienerfahrungen, sondern vielmehr an ihre früheren Berufserfahrungen anknüpfen (vgl. Notz 1991). Daher sollte m.E. von den faktisch benötigten Fähigkeiten wie beispielsweise Empathie, Beratungsfähigkeit, Organisationsgeschick ausgegangen werden, ohne sie an die Familienarbeit zu koppeln. Andernfalls hätten wir tendenziell auch ein spezifisches Qualifikationsprofil von Müttern und nicht unbedingt eines von Frauen.

Auch die bereits erwähnte Betriebsbefragung des IAB (vgl. Engelbrech/Kraft 1992, S. 14) hat ergeben, daß die Anzahl der Betriebe, die eine positive Einstellung zu der Frage haben, ob Frauen durch Haushaltsführung und Familienbetreuung Fähigkeiten erwerben, die auch für eine Berufstätigkeit von Nutzen seien, nicht sehr groß ist: Lediglich jeder siebente Betrieb ging von der Möglichkeit aus, daß Berufsrückkehrerinnen Fähigkeiten aus ihrer Familientätigkeit in den Beruf einbringen könnten; weitere 20% hielten dies teilweise für möglich. Fast zwei Drittel der antwortenden Betriebe verneinten demgegenüber diese Möglichkeit.

Mittelfristig käme es darauf an, die spezifischen Qualifikationen und Kompetenzen, die Frauen gerade durch die Doppelorientierung auf

Familie und Beruf und das Hin- und Herwechseln zwischen diesen beiden Lebensbereichen erwerben, zu honorieren, aber zugleich den engen Bezug des Qualifikationsverständnisses zu Familienaufgaben bzw. zum Beruf aufzulösen und nach Kriterien und Begrifflichkeiten zu suchen, die die Sozialisations- und Lebenserfahrungen beider Geschlechter berücksichtigen (vgl. auch Ketschau 1993, S. 143ff.). Nur so kann es gelingen, die Kompetenzen von Frauen ernstzunehmen, ohne in neue Stereotypisierungen zu verfallen.

Ansatzpunkte dafür ließen sich am ehesten bei der Neudefinition von Berufsprofilen finden, wie sie gegenwärtig beispielsweise im Bereich der Altenpflege sowie im Beratungssektor, im Tourismus- und Freizeitbereich ansteht. Hier wäre über neue Bündelungen der Qualifikationen zu attraktiven Berufsprofilen mit einer angemessenen Entlohnung nachzudenken. Sicher ist dies ein schwieriger Weg, weil er allein unter der Voraussetzung als erfolgversprechend angesehen werden kann, daß er zu Veränderungen in der Tarifpolitik in der Form führt, daß die von Frauen eingebrachten sozialen Kompetenzen angemessen materiell honoriert und nicht länger kostenlos genutzt werden.

2.5 Weiterbildung im Kontext von Arbeitsmarkt-, Wirtschafts-, Sozial- und Strukturpolitik

Ich möchte noch einmal an die eigentlich wohl klare, gerade aber von PädagogInnen häufig verdrängte Tatsache erinnern, daß Weiterbildung in der Regel nicht unmittelbar Arbeitsplätze schaffen kann, es sei denn, die der PädagogInnen, deren Aufgabe dann häufig darin besteht, bereits vom Arbeitsmarkt verdrängte Personen zu qualifizieren. Diese Einsicht widerspricht nicht der Erfahrung, daß es in jedem Falle sinnvoll und notwendig ist, bei der Konzipierung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten die konkrete Arbeitsmarktsituation vor Ort zu berücksichtigen. Es liegt inzwischen auch eine Reihe von Erfahrungen vor, wie sich dies realisieren läßt. Hierzu gehören u.a. eine regionale Arbeitsmarktanalyse, eine möglichst enge Anbindung der Fortbildung an Betriebe, Verwaltungen oder sonstige Institutionen entweder durch innerbetriebliche Weiterbildungsanteile oder durch Praktika sowie eine Begleitung der Teilnehmerinnen beim Übergang von der Weiterbildung in die Erwerbsarbeit. All diese Bemühungen ändern jedoch nichts daran, daß Weiterbildung die arbeitsmarktpolitischen Probleme nicht direkt

lösen kann. Dies erfordert weitergehende frauen- und arbeitsmarktpolitische Strategien. Ein in letzter Zeit viel diskutierter Ansatz zielt auf eine Regionalisierung (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 1994). In eine ähnliche Richtung gehen Bemühungen, regionale Verbände von Kleinbetrieben zu initiieren, um insbesondere Weiterbildungsangebote für Berufsrückkehrerinnen zu entwickeln (vgl. Glade 1993).

Zusammenfassung

Ich möchte meine Position dahingehend charakterisieren, daß ich die Zielperspektive der Gestaltung beruflicher Weiterbildung im Interesse von Frauen weder in einer eng funktionalistisch sich verstehenden Qualifizierung für den Arbeitsmarkt im Sinne eines ständigen Hinterherlaufens hinter aktuellen Arbeitsmarktentwicklungen sehe noch in einer breiten Institutionalisierung von Sonderwegen für Frauen in der berufsbezogenen Weiterbildung. Bildung und Qualifikation sollten nicht länger als Vorbereitung auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Lebenswege konzipiert werden. Vielmehr kommt es darauf an, die Unterbrechungsrisiken und die Ansprüche an die Verfügbarkeit für berufliche und familiäre Arbeit auf beide Geschlechter zu verallgemeinern und die Verbindung von Bildungs-, Erwerbs- und Familienarbeit als Grundmuster der Biographie einer Person, gleich welchen Geschlechts, zu konzipieren. Das Insistieren auf dieser Zielperspektive scheint mir trotz der damit sicher verbundenen Friktionen und Barrieren im Moment vor allem deshalb wichtig, weil wir uns in einer Situation befinden, in der über die Struktur und die Inhalte des Bildungssystems insgesamt neu nachgedacht werden muß.

Sehr wohl finde ich es in diesem Kontext wichtig, die nach wie vor spezifische Lebenssituation von Frauen inhaltlich, konzeptionell und zeitlich-organisatorisch zu berücksichtigen, die vielen innovativen Ideen zur didaktisch-konzeptionellen Gestaltung aus den Frauenprojekten aufzugreifen und weiterzuentwickeln und in den Gesamtdiskurs um die Gestaltung des Bildungswesens einzubringen. Dies schließt durchaus ein, einzelne Bausteine, Module, Begleitseminare oder ähnliches gezielt für Frauen anzubieten, aber die Perspektive sollte in der Erreichung qualitativ anspruchsvoller und arbeitsmarkt-gängiger Zertifikate liegen. In diesem Kontext ist der Stellenwert von Bildung im Zusammenhang von Arbeitsorganisation, Personalplanung und Sinnstiftung neu auszuloten.

Anmerkungen

- ¹ Als Erklärung für die geringe Zahl von Teilzeitschulungen ist auf die Tatsache zu verweisen, daß eine Halbierung der Unterrichtszeit, d.h. eine Verdoppelung der Umschulungszeit auf vier Jahre, kaum zumutbar erscheint; es müssen daher andere Zwischenlösungen gefunden werden. Außerdem erweist es sich für die Arbeitsämter nach deren Aussagen als schwierig, in einer bestimmten Region zu einem definierten Zeitpunkt eine genügend große Gruppe von Interessentinnen für eine Umschulung in Teilzeit, womöglich in einem einzigen Ausbildungsberuf, zusammenzubekommen. Schließlich kommt eine solche Umschulungsform im Grunde ausschließlich für Frauen in Frage, die durch einen Partner materiell abgesichert sind, weil nur ein Teilunterhaltsgeld gezahlt wird, das nicht als Lebensgrundlage ausreicht.
- ² Auch diejenigen Betriebe, die betonten, daß sie für die Zukunft weibliche Führungskräfte benötigen, boten nur zu knapp 6% entsprechende Weiterbildungsangebote an.
- ³ So hatten von den befragten 30 weiblichen Führungskräften und 20 weiblichen Führungsnachwuchskräften lediglich drei Erfahrungen mit frauenspezifischen Weiterbildungsangeboten für diese Zielgruppe.
- ⁴ Dabei muß allerdings offen bleiben, inwieweit die Antworten auch unter dem Gesichtspunkt der sozialen Erwünschtheit eines bestimmten Antwortverhaltens zu bewerten sind.
- ⁵ Zur Situation der allgemeinen Frauenbildung in den neuen Bundesländern vgl. den Beitrag von Bramer in diesem Band.
- ⁶ Wie neuere Studien belegen (vgl. Krüger u.a. 1989), stellte das Drei-Phasen-Modell im Sinne von Myrdal/Klein bereits für die Generation der heute ca. 60jährigen Frauen eher ein idealtypisches Muster dar. Von einem typischen Wechsel zwischen einer Erwerbstätigkeit bis zur Familiengründung, einer sich anschließenden langfristigen Erwerbsunterbrechung und einer erneuten Rückkehr ins Erwerbsleben kann bestenfalls dann gesprochen werden, wenn ausschließlich sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse berücksichtigt werden. Bezieht man auch geringfügige Beschäftigungen in die Betrachtung mit ein, so zeigt sich, daß die Lebensmuster von Frauen schon immer äußerst bunt und vielschichtig waren.
- ⁷ Eine erste entsprechende Untersuchung wird zur Zeit gerade für den Bereich gewerkschaftlicher Bildungsarbeit durchgeführt (vgl. Derichs-Kunstmann 1995).

Literatur

- Beck, Ulrich: Die Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986
- Beier, Marion/Dess-Deierl, Susanne/Grzella, Heike: Frauen im Erziehungsurlaub: Ohne Ausstieg – leichter Einstieg. In: vhs Kurs- und Lehrgangsdienst, 40. Lieferung, 1993, II, S.15–19
- Bolle, Michael/Schneider, Ellen-Ruth: Neue Technologien und neue Qualifikationsanforderungen für Frauen. München 1988
- Bruchhagen, Verena: Modellversuch „Wissenschaftliche Weiterbildung von Familienfrauen an der Universität Dortmund“. In: Bruchhagen, Verena (Hrsg.): Frauenstu-

- dien: Konzepte, Modelle und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Weinheim 1989, S. 99–124
- Capital-Studie: Es geht aufwärts. In: Capital 1991, H. 12, S. 193–211
- Derichs-Kunstmann, Karin: „Im Betrieb müssen Männer und Frauen doch auch zusammenarbeiten“ – Zu einem Forschungsprojekt über das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: REPORT 1994, H. 34, S. 49–56
- Ellebrecht, Ingrid/Sessar-Karpp, Ellen: Erweiterte Berufschancen für Frauen durch informationstechnische Weiterbildung (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend und Frauen, Bd. 3). Bonn 1991
- Engelbrech, Gerhard: Erfahrungen von Frauen an der „dritten Schwelle“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1989, H. 1, S. 100–113
- Engelbrech, Gerhard: Vom Arbeitskräftemangel zum gegenwärtigen Arbeitskräfteüberschuß: Frauen und Erwerbsarbeit in den neuen Bundesländern. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1991, H. 4, S. 648–657
- Engelbrech, Gerhard/Kraft, Hermine: Die Rückkehr von Frauen ins Berufsleben – Arbeitsmarktchancen von Frauen – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. Nürnberg 1992
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Mehr Beschäftigung für Frauen durch eine gleichstellungsorientierte Struktur- und Regionalpolitik. (Reihe Frauenpolitik, Heft 12). Bonn 1994
- Gärtner, Hans/Krebsbach-Gnath, Camilla: Berufliche Qualifizierung von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei der Einführung neuer Technologien. (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 215). Stuttgart 1987
- Geißler, Clemens: Familientätigkeit als Baustein zur Weiterqualifikation in Beruf und Gesellschaft. In: Erwachsenenbildung 1990, H. 1, S. 25–29
- Geißler, Karlheinz A.: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Negt, Oskar (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers. Göttingen 1994, S. 105–117
- Glade, Anne: Koordinierungsstellen zur beruflichen und betrieblichen Förderung von Frauen. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (IES-Berichte 137.93). Hannover 1993
- Goldmann, Monika/Meschkat, Bärbel/Tenbenschel, Bernd: Präventive Frauenförderung bei technisch-organisatorischen Veränderungen. Weiterbildung – Personaleinsatz – Arbeitsgestaltung. (Mensch und Technik. Sozialverträgliche Technikgestaltung. Materialien und Berichte, Band 36). Opladen 1993
- Hentrich, Jörg, u.a.: Innerbetriebliche Qualifizierung von Frauen. (Sozialverträgliche Technikgestaltung. Materialien und Berichte, Band 23). Opladen 1991
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung: Betriebliche Wirkungen des Erziehungsurlaubs. Erfahrungen mit der Anwendung des Bundeserziehungsgeldgesetzes (BERZGG). (Materialien des IES, Band 151). Hannover 1991

- Ketschau, Irmhild: Qualifikationen im weiblichen Lebenszusammenhang: Begrenzung oder Entfaltung? In: Ketschau, Irmhild, u.a.: Frauenstudien – Qualifikationen für eine neue Praxis der Frauenarbeit. Pfaffenweiler 1993, S. 143–164
- Klähn, Margitta/Dinter, Irina: Umschulung von Langzeitarbeitslosen. Ergebnisse einer Modellversuchsreihe. (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 34). Berlin 1994
- Kramer, Helgard: Der Androzentrismus in der Qualifikationsdebatte. In: Frauenforschung 1988, H. 4, S. 48–61
- Krüger, Helga: Bildungspolitik als Geschlechterpolitik. Wohin geht der Zug? In: Krüger, Helga (Hrsg.): Frauen und Bildung: Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld 1992, S. 273–282
- Krüger, Helga, u.a.: Sequenzmuster in unterbrochenen Erwerbskarrieren von Frauen (Arbeitspapier Nr. 7 des Sonderforschungsbereichs 186 an der Universität Bremen). Bremen 1989
- Küpper, Gunhild/Sommer, Lisa: Berufsrückkehrerinnen in der stationären Krankenpflege (ISAB – Berichte aus Forschung und Praxis. Nr. 11). Köln 1992
- Minks, Karl-Heinz: Beschäftigungs- und Weiterbildungssituation von Ingenieurinnen in den alten und neuen Bundesländern. Erscheint in: Schiersmann, Christiane/Pfizenmaier, Eva (Hrsg.): Bestandsaufnahme zur Situation der Aus- und Weiterbildung von Frauen in technikorientierten Berufen. Bonn 1995
- Niehoff, Erika: Zum gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1988, H. 4, S. 122–124
- Notz, Gisela: Eine Frau hat immer etwas zu tun ... Schlüsselqualifikationen beim Wiedereintritt in das Erwerbsleben. In: Frauenforschung 1991, H. 1/2, S. 18–32
- Schiersmann, Christiane: Wiedereinstieg als zweite Berufswahl. In: Zierau, Johanna: Berufliche Weiterbildung für Frauen während und nach der Familienphase. Chance zum Beschäftigungseinstieg? Hannover 1990, S. 1–11
- Schiersmann, Christiane: Frauenbildung. Weinheim 1993
- Schiersmann, Christiane: Führungspositionen – vom männlichen Privileg zur weiblichen Domäne? In: Beckmann, Petra/Engelbrech, Gerhard (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 179). Nürnberg 1994, S. 306–318
- Schiersmann, Christiane: Berufliche Weiterbildung von Frauen – ein Ansatzpunkt zum Aufbrechen geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmentierungen? In: REPORT 1995, H. 35, S. 55–61
- Schiersmann, Christiane/Ambos, Ingrid/Sobkowiak, Bettina: Zur Bedeutung von Frauenbildung in den neuen Bundesländern – Erfahrungen im Kontext eines Modellprojekts. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. (Dokumentation der Jahrestagung 1993 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT). Frankfurt/M. 1994, S. 145–153
- Schiersmann, Christiane/Geissler, Dorothea/Bentner, Ariane: Quereinstieg zum Aufstieg. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Frauen in Führungspositionen – ein Modellversuch im Einzelhandel“. Heidelberg 1994

- Schiersmann, Christiane/Pfizenmaier, Eva: Weiterbildung von Frauen in technikorientierten Berufen – ein aktueller Überblick. Erscheint in: Schiersmann, Christiane/Pfizenmaier, Eva (Hrsg.): Bestandsaufnahme zur Situation der Aus- und Weiterbildung von Frauen in technikorientierten Berufen. Bonn 1995
- Stiegler, Barbara: Vom gesellschaftlichen Umgang mit den Qualifikationen von Frauen – eine Kritik des herrschenden Qualifikationskonzeptes (Hrsg.: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung). Bonn 1992
- Tessaring, Manfred: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1994, H. 1, S. 5–19
- Waschbüsch, Eva/Kuwan, Helmut: Qualifizierungsmöglichkeiten für Frauen in Führungspositionen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 117). Bonn 1994
- Zierau, Johanna, u.a.: Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeiten. (Schriftenreihe des Bundesministers für Frauen und Jugend, Band 2). Stuttgart 1991

Ursula Apitzsch

Frauen in der Migration

Das Bild der modernen Arbeitsmigration ist in den westlichen Sozial- und Erziehungswissenschaften bis heute geprägt durch die Vorstellung, daß die treibende und – sei es nun positiv oder negativ bewertete – verändernde Kraft der Migration die arbeitenden Männer seien, daß die Frauen und Kinder hingegen ein unwesentliches – erfreuliches oder lästiges – Anhängsel bildeten, das für die Veränderung der Aufnahmekultur eigentlich unbedeutend sei.

Als anschauliches Beispiel möchte ich einen kürzlich publizierten Beitrag von Karl Otto Hondrich zitieren. In seinem Text „Das Fremde in uns. Soziologische Überlegungen zur Ausländerfeindlichkeit“¹ repräsentiert er die Reaktion einer von Migrationsergebnissen aufgeschreckten Gesellschaft.

„Im Winterurlaub lernte ich einen Schweizer kennen, der mit einer Philippinin verheiratet ist. Ich nenne ihn Urs, und dieser schöne Schweizer Name ist das einzige, was an der Geschichte erfunden ist. Urs ist Sohn eines wohlhabenden Rechtsanwalts und ein gescheiter Mann – gleichwohl ist er Arbeiter an einer Lifthanlage geblieben, um den größten Teil des Jahres auf Reisen in Ostasien verbringen zu können. Seine Biographie ist also so modern und eigenwillig gestaltet, wie man das von einem Individualisten, der er ist, heute erwartet. Mit Zähnen und Klauen – und mit Erfolg – hat Urs sich dagegen gewehrt, daß in sein Arbeitsteam von fünf Leuten ein Jugoslawe aufgenommen wird, denn, so seine Erfahrung aus langjähriger Arbeit bei den Bergbauern: Ist erst ein Jugoslawe da, dann kommt bald sein Vetter nach, und wird ein Schweizer Kollege krank, dann haben die beiden Ausländer sofort einen dritten aus ihrem Dorf an der Hand, und plötzlich stehst Du, Urs, allein mit den Jugos da“². „Was können wir aus dieser Geschichte lernen?“ fragt Hondrich. Und er macht drei interessante Unterstellungen. Erstens: „Obwohl ich (es spricht der Soziologe, U.A.) Urs nicht näher kenne, darf ich doch annehmen, daß er seine ausländische Frau liebt – und nichts spricht dagegen, daß er als leutseliger, offener und gesprächiger Mensch auch mit Jugoslawen Freundschaft schließt, genau wie Sie und ich“³. Zweitens: „Ausländerfeindlichkeit beruht nicht – nicht nur – auf frustrierten Interessen ... Ihm (Urs) geht es darum, seine wohlver-

traute, anheimelnde, schwyzerdütsch geprägte Arbeitsatmosphäre zu behalten, die Übereinstimmung mit gleich geprägten und gleich gesonnenen Kollegen; kurz, seine kollektive Identität im kleinen⁴. Drittens: „Die Angst, durch die verstärkte Zuwanderung von Fremden solche elementaren Übereinstimmungen, Verständnisinnigkeiten, Vertraulichkeiten, Sicherheiten zu verlieren, ist meines Erachtens der Hauptgrund für Ausländerfeindlichkeit, heute auch in Deutschland“⁵. Soweit die Überlegungen von Hondrich.

Ich möchte nun nicht die Diskussion darüber eröffnen, ob diese Unterstellungen richtig sind, sondern ich möchte sie in einem kleinen Gedankenexperiment verlängern und dabei den Blick auf die philippinische Ehefrau unseres Urs lenken. Da mir Urs als gescheiter, eigenwilliger Mensch vorgestellt worden ist, nehme ich einmal an, daß er seine Frau nicht als Sextourist auf seinen häufigen Ostasienreisen kennengelernt hat. (Das Thema der Heiratsmigration von Philippininnen nach Europa ist ohnehin so ergiebig, daß ich es hier zunächst ausklammern möchte.) Ich unterstelle also, daß Urs' Lebensgefährtin eine gebildete Frau ist, die er z.B. als Dolmetscherin einer Reisegruppe kennengelernt hat. Sie spricht selbstverständlich nicht Schwyzerdütsch, sondern hat in einem Goethe-Institut Hochdeutsch gelernt. Von den Ehefrauen der Kollegen ihres Mannes wird sie nicht eingeladen. Aber nicht nur aus sprachlichen Gründen fühlt sie sich in ihrer sozialen Umgebung isoliert, sondern sie spürt auch, daß sie und ihr dreijähriger Sohn wegen ihres andersartigen Aussehens gemieden werden. Zudem hat sie nicht viel Zeit. Sie möchte den durch ihren Beruf gegebenen professionellen und sozialen Anschluß nicht verlieren. Die Frauen, die sie am Arbeitsplatz trifft, bilden eine international bunt gemischte Gruppe, in der meist Englisch gesprochen wird, auch dann, wenn man sich zu Hause verabredet. Der kleine Sohn, der soeben in den Kindergarten gekommen ist, fühlt sich dort wegen der deutlichen Ausgrenzung nicht sehr wohl. Er freut sich auf die Nachmittage mit dem philippinischen Kindermädchen, das die Mutter in ihrem Bekanntenkreis gefunden hat. Vater Urs hat dieser Lösung zugestimmt, weil das philippinische Kindermädchen selbstverständlich sehr viel weniger Lohn verlangt als ein schweizerisches und weil Urs ja weiterhin Reisen nach Südostasien machen möchte. Er merkt jedoch bald, daß immer mehr Philippininnen ins Haus kommen, da seine Frau u.a. Aktionen gegen den Handel mit philippinischen Frauen unterstützt, Netzwerke begründet usw. In seinem Haus entsteht aber nun nicht etwa ein philippinischer „Clan“ parallel zu den

jugoslawischen und schwyzerdütschen Clans, die uns Urs für die Realität seiner Arbeitswelt ausgemalt hat. Erstens üben nämlich die philippinischen Frauen scharfe Kritik an ihrer Herkunftsgesellschaft, deren Sozialstruktur, ihren Normen und Werten; zweitens sind sie auf Hilfen aus der Schweizer Gesellschaft angewiesen und erhalten diese auch: durch kirchlich engagierte Frauen, durch Studentinnen, vielleicht auch – durch Soziologinnen. Es entsteht etwas völlig Neues jenseits von Schweizer Gemütlichkeit und ostasiatischer Folklore.

Urs „liebt“ seine Frau, hatten wir angenommen. Er hat sie nicht gekauft und auch nicht ihre soziale Notlage ausgenutzt, sondern ist bereit, mit ihr eine Beziehung gegenseitiger Anerkennung zu leben. Es wird ihm allmählich klar, daß er das, was er am Arbeitsplatz erfolgreich verteidigt hat, in seinem eigenen Heim nicht mehr vorfindet: jene „elementaren Übereinstimmungen, Verständnissinnigkeiten, Vertrautheiten, Sicherheiten“, die ihm aus seiner vermeintlichen angestammten „kollektiven Identität“ zuwachsen. Insbesondere muß er erkennen, daß auch sein Sohn notwendigerweise zu denjenigen gehören wird, die dieses Milieu auflösen. Wenn er die Liebe zu seiner Frau und seinem Sohn aufrechterhalten will, muß er andere, nicht ethnisch begründete Gemeinsamkeiten und Zugehörigkeiten entdecken, möglicherweise neu entwickeln.

Ich möchte an diesem Punkt das Gedankenexperiment beenden und ebenfalls die Frage stellen: Was können wir aus dieser Geschichte lernen? Zunächst einmal: daß es selbstverständlich auch in modernen westlichen Gesellschaften möglich ist, die Rationalität von Arbeitsmarktzugängen zu blockieren. Dies kann durch eine bestimmte Ausländergesetzgebung erfolgen, aber auch durch Clan-Strukturen, in denen Gatekeeper unerwünschten Zugang fernhalten. Daß es solche Clan-Strukturen in Ausländerkolonien gibt, ist unbestritten und insbesondere für die USA gut erforscht. Daß es möglich ist, darauf erfolgreich mit Clanbildung auch von seiten der „modernen“ Aufnahmegesellschaft zu antworten, zeigt das Beispiel von Urs. Ob solche Clanstrukturen – auch für die Einheimischen mit „Platzvorteil“ – in modernen Gesellschaften wünschenswert sind, ist eine andere Frage.

Urs' Beispiel zeigt aber ebenfalls, daß solche Abschottungen *nicht* möglich sind, wo es um „Liebe“ im Hegelschen Sinne gegenseitiger Anerkennung und um die Herstellung von „kin relations“ geht, d.h. um die Herstellung von Netzwerken, in denen Kinder adäquate soziale Räume vorfinden. Es sind gerade diese universalen Elemente menschlicher Beziehungen, die traditionale Gemeinschaften in Frage stellen und die

Tendenzen zur Kristallisierung und Re-Ethnisierung auch moderner Gesellschaften immer wieder aufbrechen. Moderne Gesellschaften transformieren sich von diesem inneren Kern ihrer Entwicklungslogik her und nicht durch die Furcht vor dem neuen Dschingis Khan, der mit seinen Horden von Süden und Osten her eindringt und die Gemütlichkeit von Schweizer Bergbahnen und deutschen Stammtischen zerstört. Soll diese Entwicklungslogik moderner Gesellschaften angehalten oder gar umgekehrt werden, so bedarf es einer ausgesprochenen Anstrengung zur Refundamentalisierung, die wir unserem Urs nicht einfach so unterstellen wollen.

Damit komme ich auch zu meiner Hauptthese: Der Mainstream der Soziologie hat bis in die siebziger Jahre hinein vernachlässigt, daß das wesentliche konstituierende und transformatorische Element von Migrationsbewegungen – nach innen und nach außen – nicht die gelungene oder verfehlte Assimilation von Individuen an die Normen der westlichen Industriegesellschaften ist, sondern ein Prozeß, den ich die Dialektik der Familienorientierung nennen möchte. In diesem Prozeß spielen Frauen wegen ihrer – historisch in praktisch allen Gesellschaften herausgebildeten – zentralen Stellung im Familienprojekt nicht eine periphere, sondern eine dominante Rolle.

Ich möchte nun in den folgenden Überlegungen 1. den „soziologischen Blick“ auf weibliche Migration kurz rekapitulieren; 2. einige empirische Untersuchungen vorstellen, die Frauen als Subjekte und Protagonistinnen von Migrationsprozessen entdecken; 3. auf die Diskussion um Gleichheit und Differenz in Migrationsprozessen eingehen und dabei die Frage stellen, ob die Tatsache, daß sowohl „gender“ als auch „ethnicity“ historisch gewordene und damit dekonstruierbare Kategorien sind, notwendig zur Auflösung von kollektiver Subjektperspektive und gruppensolidarischem Handeln führen müssen. Es folgen abschließend (4.) einige Schlußfolgerungen für die Erwachsenenbildung.

1. Der soziologische Blick auf die weibliche Migration

In der Bundesrepublik und der Schweiz hat sich die Migrationsforschung seit Beginn der siebziger Jahre im wesentlichen als Akkulturations-, Assimilations- und Enkulturationsforschung etabliert, d.h., im Mittelpunkt steht die Annahme, daß Migranten im wesentlichen als Angehörige bestimmter Herkunftskulturen verstanden werden müssen.

Der Begriff der Akkulturation greift dabei zurück auf die in den USA seit den dreißiger Jahren gebräuchliche und aus der Kulturanthropologie inspirierte Vorstellung des „culture change“. Die bereits klassische Definition von Akkulturation bei Redfield/Herskovits aus dem Jahre 1936 lautet: „Akkulturation umfaßt solche Phänomene, die sich bei Eintreten eines direkten und andauernden Kontakts zwischen Personengruppen verschiedener Kulturen zeigen, der Veränderungen in den kulturellen Modellen einer oder beider Gruppen nach sich zieht“⁶. Diese Definition zeigt bereits die grundsätzlich problematische Verwendung des Kulturbegriffs in der Migrationsdebatte. Es wird nämlich vorausgesetzt, daß Kulturen als ursprünglich monolithisch und getrennt sich gegenüberstehend verstanden werden müssen. Binnendifferenzierungen in bezug auf das Geschlechterverhältnis werden, wenn überhaupt, nur pauschal typisierend vorgenommen: Frauen sind aufgrund ihrer besonderen Bindung an Familie und Tradition gleichsam die Repräsentantinnen des ursprünglicheren Typus der Herkunftskultur. Aus diesem Verständnis resultiert dann auch des weiteren die Vorstellung vom „Kulturchock“ durch Migration und vom „culture change stress“ sowie vom „cultural lag“. Migrationsphänomene werden im wesentlichen als Defizitphänomene und Migrationstheorien als Mittel zur kompensatorischen Überwindung kultureller Defizite verstanden, wobei Familienorientierung ein besonderes Hindernis im Modernisierungsprozeß darstellt.

Auch die ersten bundesrepublikanischen Arbeiten, die sich -insbesondere im Kontext von Ausländerkinderforschung und Sozialarbeit – explizit mit der Situation von Migrantinnen beschäftigten, argumentierten auf dem Hintergrund dieses kulturellen Paradigmas. Dies führte zu Typisierungen nach dem Schema der Modernitätsdifferenz, des Modernitätsbruchs und der mehr oder minder gelungenen Assimilation an westliche Werte⁷. Frauen erscheinen als doppelt benachteiligt: zum einen aufgrund ihrer kulturellen, zum anderen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Berufs- und Familienorientierung erscheinen gleichsam als die beiden entgegengesetzten Pole auf der Modernisierungsskala⁸.

Wirft man einen Blick über die deutsche Szene hinaus, so wird allerdings deutlich, daß in bezug auf die Erforschung der sozialen Situation von Migrantinnen seit der Mitte der 70er Jahre ein entscheidender Wandel festzustellen ist. 1984 erscheint in Paris eine erste umfassende internationale Bibliographie über „Les femmes migrantes 1965-1983“,

in der der Autor Louis Taravella den seit der ökonomischen Krise 1974 verhängten Einwanderungsstopp als markantes Datum für die Entwicklung eines neuen Problembewußtseins festhält. Er begründet diese Annahme mit den folgenden Argumenten: 1. mit der Familienzusammenführung, die die einzige Form der Migration aus Nicht-EG-Ländern nach dem Anwerbestopp darstellt; 2. mit der zunehmenden Berufstätigkeit der Migrantinnen, 3. mit der Feminisierung des Erscheinungsbildes der Migration durch die Anwesenheit muslimischer Frauen in der westlichen Zivilisation, 4. mit der neuen Verbindung von Befreiungsbewegungen, 5. mit der neuen Politik von Migrantenkolonien in bezug auf „soziale Führung“ innerhalb der Immigrationsgesellschaft⁹.

Mit der internationalen ökonomischen Krise einher gehen Versuche, Migrationsströme aus Peripherieländern Europas in die Metropolen zu stoppen, die zuvor durch regierungsamtliche Anwerbekommissionen gefördert worden waren. Diese Bestrebungen haben einen nicht intendierten sozialen Effekt, ähnlich demjenigen, der zuvor bereits in Großbritannien angesichts der Begrenzung des Zustroms aus Commonwealth-Ländern beobachtet worden war. Die restriktive Gesetzgebung in Großbritannien seit 1962 „hat die Migranten gezwungen, Entscheidungen im Hinblick auf eine dauerhafte Niederlassung zu treffen, die sie andernfalls wahrscheinlich nicht getätigt hätten“¹⁰. Pendelmigrationen geraten zur endgültigen Auswanderung, da die problemlose Rückkehr aus den Herkunfts- in die Einwanderungsregionen nicht mehr gesichert ist. Die Familienangehörigen werden nachgeholt, die Jugendlichen der zweiten und dritten Generation frequentieren die Schulen des Aufnahmelandes und versuchen, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden.

2. Dialektik der Familienorientierung – Frauen als Protagonistinnen des Migrationsprojekts

Wie stellt sich nun empirisch bei den Frauen der ersten und zweiten Generation das Verhältnis von Familien- und Arbeitsorientierung dar? In Taravellas Charakterisierung der „Feminisierung“ der europäischen Migration seit Mitte der 70er Jahre fällt auf, daß die Präsenz von migrierten Frauen in der Arbeitswelt erst in dem Augenblick wahrgenommen wird, da diese Frauen der muslimischen Kultur zugerechnet werden. Tatsächlich waren im Nachkriegseuropa Frauen häufig Protagonistinnen bei Binnenwanderungen sowie bei Wanderungen innerhalb der

EG, die nicht den Einwanderungsbeschränkungen unterlagen. In der französischen Soziologie wird dies bereits in den 60er Jahren da und dort en passant bemerkt, so zum Beispiel in einer Untersuchung von Bourdieu aus dem Jahre 1962 über die vorwiegend weibliche Migration aus ländlichen Gebieten Frankreichs¹¹. Für Italien haben in den achtziger Jahren Piselli¹² und Arlacchi¹³ anhand ihrer Untersuchungen von Verwandtschaftsstrukturen und von kulturellen Grundlagen der Mafia in Kalabrien aufgezeigt, daß Migration (gerade von Frauen) häufig als Alternative zu regressiver Entwicklung in den Herkunftsregionen gewählt wird, deren Opfer sie sind. Für das ehemalige Jugoslawien stellte Mirjana Morokvasić 1987 fest: „In einem Milieu, wo ungeschriebene Regeln die Grenzen des akzeptierten Verhaltens für Frauen gezogen haben, wo nur bestimmte Kategorien von Frauen gesellschaftlich akzeptabel sind ..., ist es für Frauen, die diese Regeln übertreten haben oder die nicht in die gesellschaftlich akzeptierte Kategorie fallen, sehr schwer zu überleben. Wenn diese Situation mit der Unmöglichkeit einer wirtschaftlich unabhängigen Existenz gepaart ist, sehen viele Frauen in der Emigration einen oder sogar den einzig möglichen Ausweg aus ihrer Lage“¹⁴.

Genauere statistische Angaben über den Anteil der Frauen an der Migrationsentscheidung gibt es höchst selten. Anhand von Maria Borris' Untersuchung über „Ausländische Arbeiter in einer Großstadt“ (am Beispiel Frankfurts) aus dem Jahre 1973 sowie den verschiedenen Repräsentativuntersuchungen der Bundesanstalt für Arbeit¹⁵ und der Friedrich-Ebert-Stiftung¹⁶ läßt sich schließen, daß Anfang der 70er Jahre mindestens zehn Prozent verheirateter ausländischer Frauen ohne ihre Familien in der Bundesrepublik arbeiteten. Damit ist noch nichts gesagt über die Motivation dieser Frauen sowie über die innerfamiliäre Rolle von Frauen bei der Entscheidung zur Migration der gesamten Familie. Aus einer biographischen Untersuchung, die ich selbst mit 40 italienischen Familien im Rhein-Main-Gebiet zwischen 1985 und 1989 durchgeführt habe, geht jedoch hervor, daß typischerweise Frauen auch in extremen Situationen mit mehreren kleinen Kindern im Säuglings- und Schulkindalter den Ausschlag für die Migration der gesamten Familie – auch zur zweiten oder dritten Ausreise nach mißlungener Rückkehr – geben bzw. vor dem Ehemann mit mehreren kleinen Kindern in die Migration gehen und dort eine Arbeit aufnehmen¹⁷.

Sehr deutlich auch statistisch dokumentiert ist der verbreitete Widerstand von Frauen gegen eine Rückkehr in die Herkunftsregionen. Zwar

bekunden die meisten Migrantinnen der ersten Generation verbal, daß sie irgendwann – spätestens mit der Rente – in die Heimat zurückgehen werden. Die Zahlen sehen aber anders aus. Nach einer UN-Untersuchung aus dem Jahr 1979 „Labour Supply and Migration in Europe“¹⁸ kamen etwa auf 100 in ihre Heimatländer zurückkehrende Männer bei den Griechen 82 Frauen, bei den Italienern nur 44. Dieser Trend ist bis heute offensichtlich nicht abgeschwächt, was sich zeigt, wenn man sich die aktuellen Statistiken über Wegzüge von Migranten und Migrantinnen im Rentenalter ansieht. Frauen scheinen das Leben mit Kindern und Enkelkindern in der Migration auch unter beengten Wohnverhältnissen einem Leben im eigenen Haus im Dorf vorzuziehen.

Wie ist diese eigentümliche ambivalente Orientierung von Frauen am Familienprojekt einerseits, an der Aufnahmegesellschaft der Migration andererseits zu erklären? Eine Antwort darauf hat 1979 Katharina Ley mit ihrer wichtigen Untersuchung über italienische Frauen in der Schweiz zu geben versucht, in der Frauenarbeit als dominanter Faktor des Veränderungsprozesses in der Migrationsfamilie aufgezeigt worden war. Ley spricht von einer „bereichsspezifischen“ Orientierung der Frauen der ersten Generation, die sowohl die neue berufliche wie die traditionale Familienperspektive festzuhalten versuchen. Aus ihrer Arbeit ergeben sich für die weitere Forschung drei wichtige Hypothesen:

- 1) Es ist zu erwarten, daß im Migrationsprozeß die Stellung der Frau nicht geschwächt, sondern gestärkt wird, da die Frau sich neben dem Bereich des Hauses den des Berufs erschließt und daher einen erheblichen Autonomiegewinn erfährt.
- 2) Es ist aber zugleich zu erwarten, daß gerade aus diesem Emanzipationsprozeß heraus erhebliche Belastungen und Konflikte entstehen; Ley spricht von einer „double-bind“-Situation.
- 3) Beide Hypothesen gelten verschärft für die zweite Generation. Während für die erste Generation die Rückkehrperspektive oft zumindest eine psychische Entlastung darstellt, erweist sie sich für die zweite Generation zunehmend als unreal. Mit zunehmender Verweildauer in der Einwanderungsgesellschaft wird die an ihr orientierte Bildungs- und Berufsvorstellung irreversibel.

In Fortführung und Konsequenz der Überlegungen von Ley möchte ich angesichts der Ergebnisse meiner biographischen Studie für die zweite Generation von Frauen in der Migration nicht mehr von „bereichsspezifischer“ Orientierung, sondern von einer „Dialektik der Familienori-

entierung“ sprechen. Während männliche Jugendliche in der Regel von allen Verpflichtungen innerhalb der Familie freigestellt werden und sich sehr früh innerhalb einer peer group – zumeist innerhalb der ethnischen Kolonie – orientieren, tragen die Mädchen, vor allem die ältesten Mädchen, in Migrantenfamilien die Hauptlast der häuslichen Pflichten, wenn beide Eltern berufstätig sind. (Tatsächlich liegt die Berufstätigkeit der Mütter immer sehr hoch, soweit der Arbeitsmarkt dies zulässt. Katharina Ley hat gezeigt, daß die Berufstätigkeit der Migrantinnen während der Familienphase immer sehr viel höher war als die der Schweizerinnen. Eine statistisch abnehmende Berufstätigkeit hängt – wie z.B. Czarina Wilpert und Maria Eleonora Karsten gezeigt haben – nicht mit mangelnder Arbeitsorientierung, sondern mit zunehmender Abdrängung in ungesicherte Arbeitsverhältnisse zusammen¹⁹.)

Für diese Mädchen entwickelt sich nun eine eigentümliche Dialektik: Je stärker sie nämlich eingebunden sind in die Verantwortung für die Familie, desto eher sind sie in der Lage, das Projekt Emigration für sich zu evaluieren und eine Erfolgsbilanzierung und Erfolgskorrektur vorzunehmen. Mit anderen Worten: Diejenigen Jugendlichen, die durch das Engagement in der Familie wahrnehmen, daß mit jedem Jahr der Emigration die Chancen einer erfolgreichen Rückkehr schwinden, sind eher dazu gedrängt, den Erfolg des Projekts Migration in der Aufnahmegesellschaft zu suchen. Dabei sind sich die weiblichen Jugendlichen sehr deutlich darüber im klaren, daß sie von der Infrastruktur der ethnischen Kolonie keinerlei Hilfe zu erwarten haben.

Diejenigen Jugendlichen hingegen – und wir können mit guten Gründen vermuten, daß es die Mehrheit der männlichen Jugendlichen ist -, die traditionellerweise von Pflichten und Verantwortung für die Familie freigesetzt sind, können diesen Freiraum unter den Bedingungen der Migration zumeist nur in der Weise nutzen, daß sie sich als Außenseiter profilieren, mit Devianzkarrieren spielen usw. In jedem Fall können sie ziemlich sicher sein, daß die Institutionen der ethnischen Kolonie funktionieren werden, um ihnen zumindest ein Überleben in Aushilfsjobs zu sichern. Für diese Jungen ist dann häufig der Versuch einer sehr frühen Bindung in einer traditionellen Ehe die Flucht aus sich bereits verfestigenden anomischen Situationen. (Die biographischen Studien zeigen jedoch auch, daß Migrantinnen der zweiten Generation sich nicht mehr ohne weiteres auf eine solche traditionale Situation einlassen, sondern auf eine Art „Vertrag“ zusteuern, in dem sie eine sehr starke Position haben.)

Diese Beobachtungen könnten eine plausible Hypothese zur Interpretation der erstaunlichen Unterschiede zwischen ausländischen Jungen und Mädchen im Bereich schulischer Bildung bieten. Während ausländische Mädchen der zweiten Generation nach allen vorliegenden Statistiken hinsichtlich der Schulabschlüsse mit deutschen Mädchen annähernd gleichziehen, zeigen sich bei den männlichen Jugendlichen enorme Defizite²⁰.

Dieser Befund wird durch die biographische Studie plausibel begründet: Migrantinnen erhoffen sich alles durch Bildung. Mütter versuchen, eigene fehlgeschlagene Hoffnungen, dem ewigen Kreislauf von Unterordnung zu entgehen, in ihren Töchtern zu verwirklichen. Sehr oft führt die Weigerung der Väter, Töchtern eine angemessene Bildung zu gestatten, zu einer regelrechten Rebellion in der Familie. Nicht selten verlassen Frauen mit den Kindern den Ehemann. Migrantinnen, die aus EG-Ländern kommen, sind dabei nicht an das Aufenthaltsrecht des Ehemanns gebunden. (Bei Nicht-EG-Einwanderern ist bis heute in der Bundesrepublik das Aufenthaltsrecht der Ehefrauen an das des Mannes gebunden; sie sind also nicht in der Lage, autonom ihren Aufenthaltsort zu bestimmen.)

Keineswegs gilt diese Beobachtung von Fällen der „Familienrevolte“ gerade im Zusammenhang mit der Ausbildung der Töchter nur für italienische oder nur für nicht-muslimische Familien. Sehr schöne Beispiele liefert dafür die Filmstudie von Violaine des Villers „La tête à l'envers“ über junge algerische Frauen in Brüssel, die 1993 für den deutsch-französischen „Arte“-Kanal produziert wurde. Eine der porträtierten jungen Frauen ist in Belgien geboren; ihre Eltern sind Analphabeten aus dem Maghreb. Die Mutter hat sich entschlossen, ihren muslimischen Mann zu verlassen, als dieser sich weigert, für die Tochter Lernmaterialien zu kaufen. Die Tochter ist inzwischen Sportlehrerin im Viertel St. Gil in Brüssel und gibt Jugendlichen des Viertels – die vorzugsweise ebenfalls aus Nordafrika stammen – Unterricht am Trapez. „Das war schwierig“, sagt sie, „kleinen marokkanischen Jungen Unterricht zu geben ... Die Kinder schauen Dir zu Anfang nicht in die Augen ... Sie sind nicht erzogen, zu Frauen aufzuschauen ..., aber der Blick ändert sich.“ Der Blick muß sich ändern, denn die Jungen müssen ihrer Lehrerin vertrauen, wenn sie nicht ihr Trapez verpassen wollen. Eine der Helferinnen in der Turnhalle hat (zum Zeitpunkt des Interviews) erst vor vier Jahren zusammen mit der Familie ihr kabylisches Heimatdorf verlassen und ist über Turin nach Brüssel gekommen. Sie

sagt: „Es gibt Dinge, bei denen ich keine Zugeständnisse machen würde ... Zum Beispiel, wenn mein Mann verlangte, daß ich meinen Beruf, meine Selbständigkeit aufgeben sollte“. Sie macht aber auch deutlich, daß solch rebellisches Gedankengut nicht erst in der Emigration entstanden ist. Auch im Heimatdorf selbst wird längst auf eine sehr reflexive Weise der Anschluß an die Tradition gesucht. Die Migrantin ist stolz auf ihre berberische Tradition und zeigt wunderschöne Fotos ihrer Großmutter im traditionellen Gewand. Ebenso stolz aber zieht sie eine Aufnahme hervor, die in geometrischen berberischen Zeichen folgendes Graffiti auf der Wand einer Polizeistation zeigt: „Wenn meine Gedanken ein Mann wären, dann hätte man mich ins Gefängnis werfen müssen.“

Die Berufs- und Lebensvorstellungen der jungen algerischen und italienischen Mädchen der zweiten Generation weisen viele Übereinstimmungen auf. So heißt es etwa in einem von mir ausgewerteten biographischen Interview mit einer jungen Italienerin aus Wiesbaden: „Irgendwo, wo ich mich also richtig engagieren kann – sowas wird mir gefallen – so möchte ich – weiß nicht – ne Art Männerjob oder so. Das ist ein Job voll mit Streß und Hektik – so was wird mir gefallen.“

Allen diesen Erzählungen gemeinsam ist auch die Überbewertung dessen, was Bildung für die Allokation auf dem Arbeitsmarkt bewirken kann. Alle diese Mädchen befürchten zugleich diffus, daß sie keine realistische Chance haben, nach universalistischen Kriterien in den Arbeitsmarkt integriert zu werden, aber sie wissen nicht, wie sie richtig reagieren sollen. Oft manövrieren sie sich gerade durch ihren Eifer und Fleiß in die Modernisierungsfalle, der sie hatten entgehen wollen, indem sie nämlich durch staatliche Förder- und Modellversuchsprogramme wieder zu jenen typischen Frauenberufen zurückgelotst werden, denen sie gerade hatten entkommen wollen. Sie münden im Prozeß der „Berufswahl“ sehr häufig in ein Qualifikationsprofil verdeckter „Hausfrauentätigkeit“ in den sogenannten sozialen Dienstleistungen ein – nicht weil sie als traditionale „Familienmädchen“ die Hausfrauenrolle antizipieren, sondern weil diese Rolle in der Aufnahmegesellschaft erwartet wird. Sehr oft brechen sie die Ausbildung ab: Trotz ihrer guten Schulabschlüsse verschwinden sie plötzlich in den Berufsstatistiken, spielen dort eine marginale Rolle auch gegenüber den männlichen Jugendlichen gleicher Herkunft. Für sie gilt verstärkt eine geschlechtsspezifische Segmentierung des Arbeitsmarktes, wie sie prinzipiell auch für deutsche Frauen festgestellt wurde. Möglicherweise ist ihre erwünsch-

te Dienstleistung auch eine Voraussetzung für das Eindringen einheimischer Frauen in die „good jobs“.

Ich möchte an diesem Punkt nun auf die Differenz zwischen Frauen, in diesem Falle einheimischen und eingewanderten Frauen, auf die Frage der geteilten (hier im Sinne der entzweiten) „sisterhood“ kommen.

3. „*Gendered Ethnicity – Racialized Gender*“

Obwohl es ungefähr sechs Millionen Migrantinnen in Europa gibt, hat insbesondere die bundesrepublikanische Migrations- und Frauenforschung das Verhältnis von Migration und ethnisierender Unterordnung noch kaum und wenn doch, zumeist unzureichend thematisiert.

Eine große Barriere war meines Erachtens lange Zeit die „Hausfrauisierung“-These, die alle Frauen unterschiedslos als Opfer des Patriarchats betrachtete und die Rolle des Berufes systematisch vernachlässigte. So heißt es etwa in einer von Veronica Bennholdt-Thomsen 1987 herausgegebenen Untersuchung über die Erwerbstätigkeit türkischer Frauen in der Migration: „In diesem Rahmen hat die ökonomische Selbständigkeit von Frauen durch ein eigenes Geldeinkommen nur noch geringen Wert. So wenig sie über ihr eigenes Leben verfügen können, können die Frauen über die eigene Arbeitskraft verfügen“²¹. Empirische Beispiele für die -auch physische – Unterdrückung der Frauen islamischer Herkunft dienen lediglich zur Illustration der These; biographische Differenzierungen werden analytisch nicht aufgenommen. Die Diskriminierung, die ausländische Frauen von der modernen Aufnahmegesellschaft durch ethnisierende Unterschichtung der gesamten Berufsstruktur erfahren, wird als eine additive Unterdrückung zusätzlich zu der von allen Frauen erfahrenen sexistischen Unterdrückung interpretiert.

Demgegenüber wurde in den letzten Jahren in der „Race, Culture and Difference“-Debatte in Großbritannien und den USA²² sehr überzeugend gezeigt, daß gesellschaftliche Ungleichheit aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit durch gesellschaftliche Ungleichheit aufgrund unterschiedlicher Herkunft nicht einfach nur verstärkt, sondern auf ganz spezifische Art und Weise jeweils gesellschaftlich neu produziert wird. Die soziale Definition des Geschlechts und die soziale Zuschreibung sogenannter „kultureller Identität“ verschränken sich auf komplizierte Weise: Immer geht es dabei jedoch darum, wie ganz konkret gesellschaftliche Macht zur Unterordnung wirksam wird. Auch die Selbst-

identifikation marginalisierter Gruppen mit einer solchen Definition kann zu ihrer Unterordnung beitragen. Um die Genese von Ungleichheit aufzudecken, bedarf es also nicht nur ihrer globalen Denunziation, sondern der je ganz konkreten Rekonstruktion bzw. Dekonstruktion. Kehren wir an dieser Stelle noch einmal zu dem Beispiel vom Schweizer Lifterbeiter Urs und seiner philippinischen Frau zurück. Abweichend von unserem konstruierten Beispiel ist in der Regel die Situation von Philippininnen, die durch Heirat mit einem Europäer die Möglichkeit zur Migration erhielten, nicht durch gegenseitige Anerkennung geprägt, sondern durch einseitige Abhängigkeit der Frau, die eine sehr persönliche soziale Dienstleistung erbringt, die sie nicht frei aufkündigen kann. Ihre Aufenthaltsgenehmigung ist an den Mann gebunden; läßt sie sich scheiden, droht die Abschiebung.

Philippininnen, die als Krankenschwestern oder – häufig illegal – als Dienstmädchen oder Kindermädchen arbeiten, verrichten soziale Dienstleistungen in gesellschaftlich marginaler Position aber nicht nur für Männer, sondern auch für andere Frauen. Giovanna Campani hat in ihrer Studie über Philippininnen in Italien²³ die These aufgestellt, daß die Höherqualifizierung italienischer Frauen den über 100.000 Philippinas und anderen Immigrantinnen aus der sogenannten Dritten Welt geschuldet ist, die als Hausangestellte die Versorgung der Familien übernehmen. In der Bundesrepublik stellt sich die Situation nicht unbedingt grundsätzlich anders dar. Nach Schätzungen des Münchner Sonderforschungsbereichs 333 („Veränderungen in der Arbeitsteilung von Personen“) arbeiten möglicherweise bis zu 2,4 Millionen Frauen in Westdeutschland in Privathaushalten in ungeschützten, daher in der amtlichen Statistik nicht erfaßten Arbeitsverhältnissen. Es wird als sehr wahrscheinlich angenommen, daß der Ausländerinnenanteil dabei sehr hoch ist. Maria Rerrich²⁴ hat für die Bundesrepublik (ganz ähnlich wie Campani für Italien) die These aufgestellt, daß es westdeutschen Frauen nur um den Preis der zunehmenden Beschäftigung illegaler Migrantinnen gelinge, im primären Arbeitssegment Fuß zu fassen (und sie verweist dabei auf ganz ähnlich Erscheinungen in den USA, bekannt geworden durch die berühmte „Nannygate“-Affäre).

Es fragt sich also, ob die berufstätige, erfolgreiche deutsche, englische oder italienische Frau mit der immigrierten Hausangestellten, die ihre Kinder betreut (und die von ihr als Soziologin möglicherweise auch noch beforscht wird) eigentlich ganz schlicht „als Frau“ solidarisch sein kann. Dies ist in der Tat eine rhetorische Frage. Ganz und gar nicht rhetorisch

ist aber ihre Umkehrung: Gibt es folglich überhaupt nur noch partikuläre Übereinstimmung zwischen Frauen entlang den Grenzen sozialer oder ethnischer Herkunft, ist der Feminismus in einen „white feminism“ und einen „black feminism“ gespalten (wobei hier „black“ und „white“ von den Protagonistinnen als politische Begriffe verstanden werden)? Wenn dies zuträfe: Worin könnte die gegenseitige Wahrnehmung dann noch anders bestehen denn in Ritualen der Anklage oder Selbstbeziehung? Würde ein Ausweg aus solchen Ritualen – wie viele dekonstruktivistisch orientierte Feministinnen vorschlagen²⁵ – darin bestehen, politische Forderungen nicht mehr für Subjekte zu erheben, sondern von Fall zu Fall jeweils um „issues“, bestimmte brisante Themen herum aufzubauen, in denen es partiell Ligaturen zwischen den Individuen geben kann? Würde damit aber die gesellschaftliche Unterordnung von Migrantinnen jemals zu bekämpfen sein? Oder könnte der Ausweg darin bestehen, generell private soziale Dienstleistung zu denunzieren und sich damit persönlich nicht der Ausbeutung „schuldig“ zu machen?

Caroline Knowles und Sharmila Mercer aus Großbritannien haben sehr schön die sozialen Auswirkungen der typischen moralischen Reaktion der linken Mittelschicht auf dieses Problem beschrieben. Die Forderung lautet hier, daß die Partner sich die Familienarbeit teilen und in „parent run community nurseries“ tätig werden sollen. Was ist die Folge (dargestellt am Beispiel einer Initiative im Londoner Stadtteil Hackney)? Der Initiative können sich nur solche Eltern anschließen, die als Lehrer oder in anderen guten staatlichen Jobs bzw. als Freiberufler arbeiten. Systematisch ausgeschlossen werden ganztags beruflich tätige ArbeiterInnen und Angestellte, insbesondere die alleinerziehenden Eltern – und in Migrantenfamilien sind alleinerziehende Mütter in der Mehrzahl. Es stellt sich also das paradoxe Problem, daß gerade Frauen in der Migration selbst solcher professionalisierter sozialer Dienstleistungen bedürften, deren Strukturen sie zur Zeit – häufig in ungesicherten Arbeitsverhältnissen – tragen. Ein gemeinsames Ziel von Einheimischen und Migrantinnen könnte also zum Beispiel darin bestehen, statt moralistisch die Abschaffung persönlicher sozialer Dienstleistungen zu fordern, diese in der Weise zu sichern und zu sozialisieren, daß sie auch denen zugute kommen, die sie durch ihren persönlichen Beitrag erbringen. Dies gilt übrigens für Dienstleistungen in Krankenhäusern ebenso wie in privaten Haushalten oder community initiatives, denn auch hier kommen illegal oder stundenweise Beschäftigte nicht in den Genuß einer Pflege, die nur normal Versicherten zusteht.

Schließlich eine letzte und etwas grundsätzlichere Überlegung dahingehend, ob nicht doch „white feminism“ und „black feminism“ sehr viel mehr voneinander lernen könnten als bislang geschehen.

Migrantinnen verschiedenster Herkunft, insbesondere aber schwarze Frauen in den USA und Afrika, haben immer wieder die viel zu enge Definition der Familie in der eurozentrischen – auch der feministischen – Sicht kritisiert. Sie sehen Familie nicht primär als Unterdrückungsagentur, sondern als Rückzugsgebiet und Widerstandsraum gegen staatliche Willkür und gesellschaftliche Diskriminierung²⁶. Familie meint hier allerdings auch nicht mehr die übliche Vorstellung von europäischer Groß- oder Kleinfamilie, sondern alle möglichen Lebensarrangements im Zusammenhang von Eltern, Kindern und „kin relations“. In deren Planung und Management spielen Frauen nicht nur in Migrantenfamilien stets eine zentrale Rolle.

Diese wohl sehr alte gender-Kompetenz wird nun durch Prozesse der Refundamentalisierung in Aufnahme- wie Abgabegesellschaften der Migration zunehmend zu kontrollieren versucht. Fundamentalismus meint sozial ja gerade jenseits aller religiösen Praxen (im Sinne von „domestic religion“), daß eine Gemeinschaft sich der Kontrolle über Frauen in dem Sinne versichert, daß die von ihnen geborenen Kinder sich biologisch und symbolisch innerhalb der Grenzen dieser Gemeinschaft definieren und die Gemeinschaftswerte über persönliche Werte stellen. Nira Yuval-Davis und Floya Anthias haben in ihrer Studie über „Racialized Boundaries“ aus dem Jahre 1992 darauf hingewiesen, daß die größten Nutznießer offizieller staatlicher multikultureller Praxen in Großbritannien fundamentalistische Führer waren, die die Werte des Aufnahmelandes ausdrücklich ablehnten und kin relations unter Verwendung religiöser Parolen unter ihre gatekeeper-Kontrolle zu bringen versuchten²⁷.

Mir scheint, daß eine Redefinition von Familie als Projekt jenseits des europäischen Psychodramas und jenseits fundamentalistischer Traditionsbildung, nämlich die Ausformulierung und das Praktizieren eines geschützten sozialen Raums, in dem das Gelingen von Biographien selbstbestimmter sozialer Individuen noch möglich ist, ein lohnendes Ziel zukünftiger Frauenforschung im Sinne der „shared sisterhood“ wäre.

4. Folgerungen für die Erwachsenenbildung

Kehren wir noch einmal zur Hauptthese dieses Beitrags zurück. Das wesentliche transformatorische Element von Migrationsbewegungen – so war eingangs behauptet worden – sei der Prozeß, der als „Dialektik der Familienorientierung“ bezeichnet werden könne und in dem Frauen eine zentrale Rolle spielten. Weiterhin war behauptet worden, daß auch die Aufnahmegesellschaften sich im Wesenskern nicht durch äußere Störungen verändern, sondern durch Anerkennungs- oder Ausgrenzungsprozesse, die den inneren Kern der Entwicklungslogik moderner Gesellschaften berühren. Für beide Hypothesen lassen sich plausible Überlegungen anführen. Wenn diese Überlegungen richtig sind, dann kann es in interkultureller Erwachsenenbildung weder um den Prozeß von Assimilation des „Fremden“ an das „Eigene“ gehen noch um eine Toleranz, der das Fremde gleich-gültig ist. Es geht dann darum, zu erkennen, daß die vielfach (z.B. hinsichtlich sozialer Sicherung, Bildung etc.) Ausgegrenzten tatsächlich die sozialökologischen Grundlagen der gemeinsamen gesellschaftlichen Wirklichkeit wesentlich gestalten, ohne die Chance zu bekommen, das eigene spezifische Handlungswissen thematisieren und bearbeiten zu können. Dies gilt in sozialer wie auch in kultureller Hinsicht. Helma Lutz hat in ihren Untersuchungen²⁸ über surinamische Frauen in den Niederlanden darauf hingewiesen, daß Lebensregeln, die in einem völlig unterschiedlichen Kontext entstanden sind, in der modernen Aufnahmegesellschaft aktiviert und aktualisiert werden können und dort einen spezifischen Sinn gewinnen. So habe beispielsweise die „moral economy of kin“ bei den Nachkommen von Sklavinnen, denen keine Familienbildung möglich war und wo die Frau als Arbeiterin und alleinstehende Mutter eine zentrale Rolle spielte, die „goldene Regel“ für die eigenen Töchter erzeugt, immer auch ohne die finanzielle und emotionale Hilfe von Männern zurecht kommen zu können. Die Tatsache, daß eine solche Autonomierichtlinie seit einiger Zeit von der westlichen Frauenbewegung propagiert werde, erleichtere heute den Betroffenen die Legitimation der eigenen Lebensregel ebenso wie eine Erfolgsbilanz des Projekts Migration.

Allerdings wäre es sicher falsch, zu unterschlagen, daß die – z.B. über Bildung und beruflichen Erfolg – mögliche Handlungsautonomie von Migrantinnen sicher sehr begrenzt ist und daß diese Begrenzung wiederum eng verflochten ist mit den kumulierenden Effekten von sozialer Umschichtung und gender-spezifischer Benachteiligung. Wir sehen

häufig bei Migrantinnen, daß der aus ihrem spezifischen sozialen Wissen entspringenden hohen Bildungsmotivation²⁹ keineswegs eine angemessene Möglichkeit zu kompetenter Planung der Bildungskarriere zur Seite steht. So taucht in vielen Plänen bei Mädchen der zweiten Generation die Überlegung auf, heterogene Ausbildungsgänge aneinanderzuhängen und damit so etwas wie ein „Studium“ zustande zu bringen. Ein zusätzlich irritierender Faktor ist die Tatsache, daß in vielen Ländern außerhalb der Bundesrepublik berufliche Bildung als Teil des Sekundarschulsystems begriffen wird, welches oft sogar zu einer begrenzten Hochschulzulassung führt. Die Einlösung von Autonomieversprechen durch die Migration wird nun von der Aufnahmegesellschaft erwartet, und dabei wird häufig der Doppelcharakter von Bildung als Modernisierungsagentur und gleichzeitig als System sozialer Platzzuweisung übersehen.

Was dennoch für die Bildungsarbeit festzuhalten ist, ist die Fähigkeit von Migrantinnen, moderne Handlungsdispositionen an biographische Sinnressourcen anzuschließen und traditionale soziale Formen dabei sowohl zu benutzen als auch zu verändern und aufzulösen. Man könnte diese Aktivität – wie Martin Kohli es einmal ausgedrückt hat³⁰ – als „moralökonomischen Motor“ moderner Gesellschaften bezeichnen. Und es hat sich in der Geschichte immer wieder gezeigt, daß dieser „Motor“ die Fähigkeit besitzt, nicht nur subjektive kulturelle Ressourcen aufzudecken und zu mobilisieren, sondern doch manchmal auch auf zugrundeliegende Strukturen – hier: der Einwanderungsgesellschaft – verändernd zurückzuwirken.

Anmerkungen

¹ In: Warnfried Dettling (Hrsg.): Perspektiven für Deutschland. München 1994, S. 241-261

² Ebd., S. 248f.

³ Ebd., S. 249

⁴ Ebd., S. 250

⁵ Ebd.

⁶ Redfield/Herskovits: Memorandum for the Study of Acculturation. In: American Anthropologist XXXVIII (1936), S. 149

⁷ Vgl. Angelika Schmidt-Koddenberg: Akkulturation von Migrantinnen. Eine Studie zur Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse zwischen Türkinnen und deutschen Frauen. Opladen 1989

- ⁸ Vgl. z.B. Hessische Landesregierung (Hrsg.): Lebenssituation und Lebensentwürfe junger türkischer Frauen der zweiten Migrantengeneration. Forschungsbericht von Ingrid Haller u.a. Wiesbaden 1988. Einteilungskriterium für die Typenbildung ist hier der Grad der Orientierung an den Normen der türkischen community bzw. der deutschen peer group in der Pubertätsphase.
- ⁹ Louis Taravella: Les femmes migrantes. Bibliographie analytique internationale, 1965-1983. Paris 1984. Weitere einschlägige Bibliographien: Alice Münscher (Bearb.): Ausländische Frauen. DJI-Materialien zur Ausländerarbeit. München 1980; Helma Lutz: Migrantinnen aus der Türkei. In: Migration und Ethnizität (1) 0, 1986; Colette de Troy: Les femmes/jeunes filles migrantes et la formation professionnelle. Brüssel 1986; Dodenhoeft/Reuter/Raphael (Hrsg.): Ausländische Kinder und ausländische Frauen. Stuttgart 1988; Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.): Frauen in der Migration. Beiträge und Bibliographie. Münster 1990
- ¹⁰ James L. Watson: Arbeitsimmigrantinnen in Großbritannien – neuere Entwicklungen. In: Jochen Blaschke/ Kurt Greussing (Hrsg.): „Dritte Welt“ in Europa. Frankfurt/M. 1980, S. 43f.
- ¹¹ Vgl. Pierre Bourdieu: Célibat et condition paysanne. In: Etudes rurales 1962, S. 67-106
- ¹² F. Piselli: Parentela ed emigrazione. Mutamenti e continuità in una comunità calabrese. Torino 1981
- ¹³ Pino Arlacchi: Mafiose Ethik und der Geist des Kapitalismus. Frankfurt/M. 1989
- ¹⁴ Mirjana Morokvasič: Jugoslawische Frauen. Die Emigration – und danach? Frankfurt/M. 1987, S. 77f.
- ¹⁵ Repräsentativuntersuchung '82. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1983
- ¹⁶ „Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland“. Repräsentativuntersuchung. Bonn 1980/1985
- ¹⁷ Ursula Apitzsch: Migration und Biographie. Habilitationsschrift am Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Universität Bremen, Bremen 1990; vgl. dort das Kapitel: Emanzipation und Berufsorientierung der Töchter – der Fall „Lucia“ (ebd., S. 256)
- ¹⁸ In: Economic Survey of Europe, Part II. Geneva 1979
- ¹⁹ Vgl. Maria Eleonora Karsten: Migrantinnen. Traditionelle Frauenarbeit in ungeschützten und illegalen Verhältnissen. In: Hedwig Rudolph u.a. (Hrsg.): Frauen in ungeschützten Arbeitsverhältnissen. Hamburg 1987, S. 9-18
- ²⁰ Sehr eindrucksvoll werden die in den 70er und 80er Jahren gewonnenen Daten durch eine kürzlich durchgeführte Untersuchung von neuem bestätigt. Vgl. Mona Granato: Bildungs- und Lebenssituation junger Italiener. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1994
- ²¹ Veronica Bennholdt-Thomsen (Hrsg.): Frauen aus der Türkei kommen in die Bundesrepublik. Bremen 1987, S. 28
- ²² Vgl. Avtar Brah: Difference, diversity and differentiation. In: James Donald/Ali Rattansi (Hrsg.): 'Race', Culture and Difference. London 1993, S. 126-145
- ²³ Giovanna Campani: Transnational perspectives in migrant women's employment. Vortrag beim Symposium „Migrant women in the 1990s“. Barcelona 1992
- ²⁴ Maria S. Rerrich: Auf dem Weg zu einer neuen internationalen Arbeitsteilung der Frauen in Europa? Beharrungs- und Veränderungstendenzen in der Verteilung der

Reproduktionsarbeit. Vortrag auf dem 26. Deutschen Soziologentag, Düsseldorf 1992 (Manuskript)

- ²⁵ Vgl. Caroline Knowles/Sharmila Mercer: Feminism and antiracism: an exploration of the political possibilities. In: Donald/Rattansi a.a.O., S. 111
- ²⁶ Vgl. Michèle Marrett: Women's oppression today. London 1980
- ²⁷ Vgl. Nira Yuval-Davis: Fundamentalism, Multiculturalism and women in Britain. In: Donald/Rattansi a.a.O., S. 285
- ²⁸ Vgl. z.B. Helma Lutz: The legacy of migration. Innigrant mothers and daughters and the process of intergenerational transference. In: Comenius 1995, H. 3
- ²⁹ Vgl. Ursula Apitzsch: Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse. In: Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld 1990
- ³⁰ Martin Kohli: Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 1981, H. 10, S. 273ff.

Hannelore Faulstich-Wieland

Kritik der Koedukation – Legitimationsfigur für Frauenbildung?

Ausgangspunkt der neuen Frauenbewegung war die Erkenntnis, daß Frauen in dieser Gesellschaft deutlich weniger Chancen für ein selbstbestimmtes Leben haben als Männer. Im Rahmen der vielfältigen Aktivitäten der Frauenbewegung wurden alle gesellschaftlichen Bereiche daraufhin untersucht, wie Frauen in ihnen repräsentiert sind und welche Veränderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten es jeweils gibt. Von den Anfängen der Frauenbewegung bis heute lassen sich m.E. in der Entwicklung der Vorstellungen und Forderungen zwei Richtungen unterscheiden:

In einem dieser Entwicklungsstränge geht es darum, das vorherrschende hierarchische Geschlechterverhältnis zugunsten gleichberechtigter Teilhabe von Frauen und Männern an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen zu verändern. Dies setzt insbesondere die Aufhebung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung voraus, impliziert auf seiten der Frauen eine verstärkte Teilhabe an Erwerbstätigkeit, auf seiten der Männer eine verstärkte Teilhabe an Kinderbetreuung und Familienarbeit, als Konsequenz aus beidem grundlegende Strukturveränderungen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Diese Position wird theoretisch untermauert durch ein Verständnis von Geschlecht als sozialer Kategorie. Gemeint ist damit die Tatsache, daß Geschlecht ein Merkmal ist, das den Individuen zugeschrieben und von ihnen im Sozialisationsprozeß angeeignet wird. Die gültigen Vorstellungen von einer Zweigeschlechtlichkeit als Frauen bzw. Männer sind historisch und kulturell entstanden und insofern auch entwickel- und veränderbar. Geschlechterdifferenz wird immer wieder (re)produziert und erscheint als „natürlich“. Ihre Herstellungsmodi sind jedoch untersuchbar, und damit besteht die Chance, neue Lebensformen zu entwickeln, die eine Aufhebung derzeitiger Einengungen durch das Geschlecht ermöglichen. Immer aber geht es dabei um das Verhältnis der Geschlechter, d.h. darum, Veränderungen im Zusammenleben beider Geschlechter so zu gestalten, daß ein gleichberechtigtes Miteinander möglich wird.

Für die zweite Entwicklungslinie ist ausschlaggebend, daß Frauen als Defizitwesen gesehen wurden, während sie tatsächlich kulturell und

gesellschaftlich grundlegende Leistungen erbracht haben. Dies führte dazu, eine Aufwertung und Berücksichtigung dieser Leistungen zu fordern, zu sichern und zu erhalten. Theoretisch begründet sich diese Position aus der Vorstellung der Differenz zwischen Frauen und Männern, die zum Ausdruck und zur Anerkennung gebracht werden müsse. Es geht dann nicht um die Aufhebung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, sondern „nur“ um den Abbau der Geschlechterhierarchie und um die Anerkennung von Gleichwertigkeit.

Gemeinsam ist beiden Positionen, daß sie eine Stärkung des Selbstbewußtseins von Frauen wünschen und Frauen befähigen wollen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Der Bildungsbereich gehörte schon von Beginn der Frauenbewegung an zu den zentralen Organisationsformen, um deren Ausgestaltung gerungen wurde. Zwar kann Bildung allein keine grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen bewirken, dennoch kommt ihr ein wesentlicher Anteil an der Herstellung von Voraussetzungen wie von Legitimationen zu. Die beiden Positionen der Frauenbewegung in den Auseinandersetzungen um den Bildungsbereich finden sich pointiert wieder in der Diskussion um eine eigene Frauenbildung – in der Schule um die Frage nach Koedukation oder Geschlechtertrennung. Unterschiede bestehen in der Einschätzung darüber, welche Bildungsformen Mädchen und Frauen eher zu Selbstbewußtsein verhelfen.

In diesem Beitrag soll nun nicht die Entwicklung der Diskussion um die Frauenbildung nachgezeichnet und ihre Begründungen für getrenntes Lernen sollen hier nicht analysiert werden. Vielmehr soll der Blick vor allem auf die schulische Diskussion gelenkt und differenziert aufgezeigt werden, welche Argumentationen hier entscheidend waren und wie empirisch begründbar sie sind. Dies scheint mir auch deshalb sinnvoll, weil häufig in der Erwachsenenbildung der schlichte Verweis auf die Koedukationsdebatte erfolgt, um Separierungen in der Frauenbildung zu begründen. Daß dieses zu kurz gegriffen ist, soll in diesem Beitrag gezeigt werden. Abschließend wird explizit noch kurz die Frage der Übertragbarkeit der Koedukationsdiskussion auf die Erwachsenenbildung aufgegriffen.

Neue Koedukationsdebatte im Schulbereich

Die Koedukation als gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen war nach ersten heftigen Debatten um die Jahrhundertwende und zu-

letzt noch Anfang der 60er Jahre im Zuge der „großen Bildungsreformen“ quasi nebenbei eingeführt worden¹. Gut zehn Jahre vergingen, ohne daß „Koedukation“ ein Thema war. Fünf Lehrerinnen, die sich „Gruppe Sexismus in der Schule“ nannten, gaben durch die Veröffentlichung des Beitrags „Verführung zur Ohnmacht – Koedukation“ in der Zeitschrift „Courage“ im September 1980 den Anstoß für eine erneute Koedukationsdiskussion (Lengerke u.a. 1980). Die Lehrerinnen forderten eine zeitweise Trennung der Geschlechter in bestimmten Fächern und zu bestimmten Themen, um dem „heimlichen Lehrplan“ der Anpassung der Mädchen an die Vorstellung der Jungen entgegenzuwirken. Ingrid Strobl griff das Thema ein halbes Jahr später in der Konkurrenzzeitschrift „Emma“ auf und schrieb in ihrem Beitrag „Macht die Koedukation die Mädchen dumm?“, sie „träume von der feministischen Mädchenschule“. Diese beiden Aufsätze waren Auftakt für eine Reihe von Aktivitäten in der neuen Frauenbewegung. Insbesondere gehören dazu die bundesweiten Kongresse „Frauen und Schule“. Auf dem Münchener Kongreß 1986 äußerten sich die Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus sowie für Arbeit und Sozialordnung in einem gemeinsamen Grußwort positiv zu getrennten Schulen. Sie konstatierten:

„Die Schule kann einen wichtigen Beitrag bei unserem Bemühen leisten, die Klischees von der Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern allmählich verschwinden zu lassen. Die Koedukation ist dabei sicher ein wichtiger Beitrag.

Wir wollen aber als Angebot auch reine Mädchenbildung erhalten; sie kann durchaus inhaltlich andere Schwerpunkte setzen, wenn sie nur nicht weniger anspruchsvoll sind. Vielleicht gelingt es auf diesem Weg sogar am ehesten, die Defizite der Mädchen im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich auszugleichen“ (in Kindermann u.a. 1987, S. 15).

Auf dem Dortmunder Kongreß ein Jahr später tauchten erstmals in verschiedenen Beiträgen getrennte Unterrichtsstunden als Lösungsformen für eine Aufhebung der Benachteiligung von Mädchen auf. Die damalige Parlamentarische Staatssekretärin, spätere Ministerin für die Gleichstellung von Frau und Mann in Nordrhein-Westfalen, Ilse Ridder-Melchers, unterstützte in ihrem Grußwort bereits solche Ansätze: „Ich will nicht zurück zur reinen Mädchenschule. Aufgabe muß es vielmehr heute sein, die formale Koedukation zu einer inhaltlichen fortzuentwickeln. Ziel muß es sein, die gemeinsame Erziehung und Bil-

dung zu ermöglichen, bei der sich beide Geschlechter entsprechend ihren Neigungen und Fähigkeiten partnerschaftlich entwickeln können und die die 'diskreten Diskriminierungen' abbaut. Dabei kann es zum Beispiel hilfreich sein, in bestimmten Altersphasen und auch in bestimmten Fächern einmal getrennte Angebote zu machen“ (in: Krienbaum 1989, S. 7).

Auf dem Hamburger Kongreß 1991 konstatierten die Veranstalterinnen, die Koedukationsdebatte sei in eine neue Phase getreten. Einerseits kritisierten sie die starke Orientierung auf Geschlechtertrennung als Lösungsform, andererseits propagierten sie diese selber: „Daher ist es kaum verwunderlich, daß sich viele Forschungen zur Koedukation ausschließlich mit Fragen der Geschlechtertrennung beschäftigen und diese als Lösungsmöglichkeit zur Aufhebung von Defiziten (der Mädchen) begreifen. Darin zeigt sich auch, wie sehr viele Frauenforscherinnen noch den stereotypen Vorstellungen über defizitäre Mädchenbildung verhaftet sind. Nur selten wird (partiell) getrennter Unterricht als Chance zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten beider Geschlechter und als Schritt in Richtung auf eine Verbesserung der Geschlechterbeziehungen begriffen. Und die Verwirklichung von Koedukation steht noch immer weitgehend aus“ (Luca u.a. 1992, S. 14).

Als weiteren Entwicklungsschritt sahen die Veranstalterinnen die Tatsache, daß zunehmend auch Jungen und ihre Sozialisation in den Blick kamen, Veränderungen des Geschlechterverhältnisses also nicht mehr ausschließlich durch und über Mädchen erwartet wurden.

Die Aktivitäten der schulbezogenen Frauenbewegung zeigten über die Jahre hinweg zunehmend Differenzierungen, aber auch Polarisierungen: Zum einen wurde die Analyse der Mechanismen, die zu Benachteiligungen von Mädchen und Frauen führen, verfeinert, zum anderen wurden jene Gruppen stärker, die der Autonomie der Frauenbewegung entsprechend im schulischen Bereich Mädchengruppen und damit getrennten Unterricht für ein wesentliches Element der Emanzipation halten. Parallel – und zum Teil über personelle Identitäten – wurde die Koedukationsdiskussion in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und durch empirische Untersuchungen gestützt. Dabei lassen sich wiederum zwei Stränge unterscheiden, die zugleich Akzentuierungen der Diskussion um mögliche Veränderungen bedeuten und damit den beiden Polen der schulbezogenen Frauenbewegung entsprechen: Einerseits wurden Mädchenschulen und Mädchenklassen zum Fokus, andererseits ging es darum, die Mechanismen im koedukativen Alltag genauer zu erforschen.

Mädchenschulen bzw. Mädchenklassen – förderlicher Kontext für „untypische“ Interessen?

Den Auftakt für Arbeiten über Mädchenschulen bzw. -klassen gab eine Untersuchung, die an der Universität Dortmund durchgeführt wurde: Eine schriftliche Befragung der Studentinnen dreier Hochschulen (Aachen, Paderborn, Dortmund) in den Fächern Chemie und Informatik hatte erbracht, daß 36% dieser Studentinnen aus Mädchenschulen kamen (Kauermann-Walter u.a. 1988). Dieses Ergebnis wurde in den Medien begeistert aufgegriffen und bewirkte, daß von da an – bis heute – die Koedukationsdiskussion auf die Trennung der Geschlechter als vermeintliche Lösung orientiert wurde. Verbreitet wurde nämlich die Behauptung, in Mädchenschulen würden vor allem die naturwissenschaftlichen Interessen der Schülerinnen stärker gefördert.

Die Untersucherinnen haben einige methodische Probleme nicht beachtet, die ihre Ergebnisse deutlich relativiert hätten. Sie haben bei einer Rücklaufquote von ca. 40% die erhaltenen Daten extrapoliert für die gesamte Befragungsgruppe, ohne zu prüfen, ob eine solche Verallgemeinerung angemessen ist. Des weiteren haben sie weder die Möglichkeit geprüft, daß soziale oder regionale Faktoren das Ergebnis bewirkt haben könnten (zur Kritik vgl. Faulstich-Wieland 1991; Giesen u.a. 1992). Die Überprüfung der von Kauermann-Walter u.a. aufgestellten Behauptung, Mädchenschulen förderten das naturwissenschaftliche Interesse von Mädchen stärker, wurde in den folgenden Jahren in mehreren Untersuchungen vorgenommen.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes „Längsschnittuntersuchungen zur Beobachtung und Analyse von Bildungslebensläufen“ haben Heinz Giesen u.a. den Zusammenhang von Geschlecht und Koedukation bei Studierenden der Chemie und Informatik überprüft. Der Jahrgang 1972 wurde im 12. Schuljahr und dann im 2. und 3. Semester befragt. Die Forschergruppe konnte die Dortmunder Ergebnisse nicht bestätigen: „Die These, daß in Relation zu Studenten der Anteil der Studentinnen aus nicht koedukativen Gymnasien in der Chemie/Informatik höher ist als in anderen Studiengängen, kann nicht bestätigt werden“ (Giesen u.a. 1992, S. 72).

Weitete man allerdings die Fächergruppe auf Mathematik, Physik, Chemie, Informatik und Technik aus, so lag der Anteil der Schülerinnen aus Mädchenschulen gegenüber denen aus koedukativen Schulen höher.

Helga Jungwirth befragte alle Studentinnen, die im Wintersemester 1991/92 an einer österreichischen Hochschule eine mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Studienrichtung studierten, u.a. nach ihren Schulerfahrungen (vgl. Jungwirth 1992). Bezogen auf die Oberstufenzeit (14 bis 18 Jahre) kamen 20,8% der Studentinnen aus Mädchenschulen bzw. Mädchenklassen, während im Mittel nur 9,2% der Schülerinnen in Österreich in solchen Einrichtungen Abitur machten. Insofern konstatierte Helga Jungwirth, daß Studentinnen der genannten Fachrichtungen überproportional aus nicht-koedukativen Kontexten kommen. Den bereits gegenüber der Dortmunder Studie geäußerten Einwand, daß eine soziale Selektion von Mädchenschülerinnen eine größere Studierquote – die u.U. für alle Fächer gilt – bewirken könnte, widerlegte Helga Jungwirth für ihre Stichprobe. Allerdings bewertete sie die Hausfrauentätigkeit mit der niedrigsten beruflichen Einstufung, so daß der deutlich größere Anteil von Hausfrauen unter den Müttern von Mädchenschülerinnen die soziale Herkunft künstlich senkte und die Daten m.E. tatsächlich eher die These der sozialen Selektion stärken.

In der Begleitforschung zum Modellprojekt „Technik entdecken“ an der Technischen Universität Hamburg-Harburg und an der Fachhochschule Hamburg befragten wir im Wintersemester 1992/93 alle Studierenden der technischen Fächer nach ihrer schulischen Herkunft (Engler/Faulstich-Wieland 1995). Hier lag der Anteil von Studentinnen aus Mädchenschulen bei unter einem Prozent.

Einige weitere Untersuchungen bezogen sich nicht auf retrospektiv erhobene Schulerfahrungen bei Studentinnen, sondern setzten direkt in den Schulen an: In einer österreichischen Vergleichsstudie, die Susanne Rohr und Brigitte Rollett an zwei katholischen Mädchenschulen und zwei privaten katholischen koedukativen Schulen im 9. und 10. Jahrgang mit 162 bzw. 94 Schülerinnen durchführten, zeigte sich in den Studienwünschen keine Erhöhung der Bereitschaft bei den Schülerinnen der Mädchenschulen, naturwissenschaftliche Fächer zu studieren. Innerhalb dieser beiden Vergleichsgruppen gab es keine Unterschiede in den Studienwünschen und in der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. Rohr/Rollett 1992).

Bettina Hannover wollte den psychologischen Mechanismus erhellen, „durch den in Abhängigkeit von der Geschlechterkonstellation im Klassenverband Unterschiede in Interessen und Einstellungen von Mädchen auftreten können“ (Hannover 1992, S. 33). Sie hat in vier koedukati-

ven und vier Mädchenschulklassen der 7. Jahrgangsstufe bei insgesamt 186 Jugendlichen soziometrische Sympathiewahlen durchführen lassen, sodann wurden bei ihnen körperliche Reife, Geschlechtsrollenorientierung, Entwicklungstempo, Selbstwert und Interessen an „maskulinen Fächern“ gemessen. Als Hypothese formulierte Bettina Hannover die Erwartung, „daß Schülerinnen koedukativer Schulklassen häufiger ein geschlechtsbezogenes Selbstkonzept aktivieren und deshalb wahrscheinlicher eine feminine Geschlechtsrollenorientierung und typisch ‘weibliche fachliche Interessen’ ausbilden als Schülerinnen reiner Mädchenklassen, die häufiger maskuline oder androgyne Eigenschaften und Interessen zeigen sollten“ (ebd., S. 37).

Im wesentlichen bestätigten sich diese Annahmen, allerdings schränkte Hannover ihre Interpretation bezüglich der Relevanz für die Koedukation deutlich ein: Die Aktivierung eines (traditionell orientierten) geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts wird nicht nur und eventuell nicht einmal primär von der Anwesenheit von Jungen während der Pubertät, sondern auch „von zahlreichen Variablen“ wie z.B. geschlechtstypisierenden Lehrerverhaltensweisen oder Aufgabenstellungen im Unterricht hervorgerufen. Insofern – so Bettina Hannover – stellt getrennter Unterricht auch nur eine Möglichkeit dar, „die Wahrscheinlichkeit der Aktivierung des geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schülerinnen zu reduzieren und damit zu einer weniger ‘geschlechtstypischen’ Interessenentwicklung der Mädchen beizutragen“ (ebd., S. 43f.).

Friederike Holz-Ebeling und Sabine Hansel untersuchten in einer schultypvergleichenden Studie Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufe von vier Privatschulen in Hessen, von denen zwei koedukative (allerdings ehemalige Mädchenschulen mit offensichtlich nach wie vor geringen Jungenanteilen) und zwei Mädchenschulen waren, hinsichtlich der Variablen Interessen, Selbsteinschätzung eigener (schulischer) Leistungsfähigkeit, Ursachenzuschreibung bei Erfolg und Mißerfolg, Geschlechtstypik der Berufswünsche, Geschlechtsrollen selbstbild und Leistungskurswahlen in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Biologie (Holz-Ebeling/Hansel 1993). Insgesamt gab es nur in der Entwicklung der Interessen an Technik und Naturwissenschaften und an Mathematik „Mädchenschuleffekte“: Die Schülerinnen der Mädchenschulen zeigten hieran stärkeres Interesse als die Schülerinnen der koedukativen Schulen. Zugleich zeigten sie aber ebenfalls stärkere Interessen an den eher „weiblichen“ Fächern wie Biologie und Musik.

Versucht man eine Zusammenfassung dieser Untersuchungen, so finden wir in der Tendenz eine Bestätigung der Tatsache, daß koedukative Schulen die Geschlechtstypik der Fächerwahl erhöhen - wie Helga Thomas und Astrid Albrecht-Heide dies bereits 1978 analysiert hatten. Zugleich zeigt sich aber, daß der Struktureffekt keineswegs hinreichend ist, um dieses Ergebnis zu erklären (vgl. dazu auch die Auseinandersetzung zwischen Volker Hagemeyer und Marianne Horstkemper in der Zeitschrift „Die deutsche Schule“ 1991). Heinz Giesen u.a. z.B. konnten deutlich machen, daß die Lehrkräfte durch ihre Notengebung hieran klar beteiligt sind: „Es scheint so, als ob die Lehrerschaft in koedukativen Schulen in den sprachlichen Fächern und in Biologie einen Mädchen-Bonus und einen Jungen-Malus vergibt. Sie ermutigt Schülerinnen durch die Vergabe besserer Noten dazu, Sprachen und Biologie zu studieren. Wenn Schülerinnen aus Mädchengymnasien ihren Notenspiegel im Abitur betrachten, kommen naturwissenschaftliche Studienfächer ebenso in Betracht wie geisteswissenschaftliche“ (Giesen u.a. 1992, S. 77).

Insofern läßt sich der Blick auf Fragen nach der Gestaltung von Koedukation selber lenken: Damit wird nicht Separierung sofort als Lösungsform angesehen, sondern es werden die Mechanismen im koedukativen Unterricht analysiert, die das Arrangement der Geschlechter bestimmen. Bevor im folgenden dazu empirische Erkenntnisse vorgestellt werden, soll auf eine weitere Problematik separierter Lernkontexte eingegangen werden: Gemeint ist die Tatsache, daß Mädchen- und Frauenkurse eine paradoxe Form der Förderung darstellen, weil sie unhinterfragt die Differenz der Geschlechter unterstellen. Dies macht sich zum einen fest daran, daß Angebote für Mädchen und Frauen von außen sehr häufig als minderwertiger, leichter, weniger qualifiziert oder qualifizierend wahrgenommen werden². Zum anderen betrifft dies die Tatsache, daß Mädchen und Frauen selber keineswegs mehrheitlich getrennte Angebote wünschen (vgl. Rohr/Rollett 1992; Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Am Beispiel einer Maßnahme für Studentinnen soll das Funktionieren dieser Mechanismen im folgenden genauer gezeigt werden.

Die Paradoxie von Angeboten nur für Frauen

Ich beziehe mich dafür auf das bereits oben erwähnte Modellprojekt „Technik entdecken“, das an der TU Hamburg-Harburg und an der

FH Hamburg lief und dessen wissenschaftliche Begleitung wir durchgeführt haben (Engler/Faulstich-Wieland 1995). Dabei haben wir die Studierenden in einer standardisierten Befragung auch nach Veranstaltungen nur für Frauen gefragt. Die Frage lautete: „Finden Sie es gut, wenn an Ihrer Hochschule Veranstaltungen nur für Frauen angeboten werden?“ An der TU befürworteten 41,3%, an der FH 34,9% der Studentinnen solche Angebote. Obwohl die Frage lediglich auf eine zeitweilige Trennung abzielte, fand auch dies keine mehrheitliche Zustimmung. Aus den Kommentaren zu der Frage wurde deutlich, daß eine Reihe von Studentinnen mit „Angeboten für Frauen“ assoziierten, daß dort „Frauenprobleme“ behandelt würden. Aus Gruppendiskussionen mit Studentinnen, die an einem Workshop „Motorschrauben“ teilgenommen haben, läßt sich rekonstruieren, welche Probleme mit Veranstaltungen für Frauen verbunden sind. Im Modellversuch wurden Veranstaltungen für Frauen angeboten, die sich mit Themen wie Stofffülle des Studiums oder mit dem Prüfungsdruck befaßten. Diese Veranstaltungen kamen jedoch mangels Teilnehmerinnen nicht zustande. Die Studentinnen erklärten dazu, daß es sich bei diesen Themen nicht um Probleme handele, die „frauenspezifisch“ seien, weil Studenten wie Studentinnen hier mit den gleichen Zumutungen zu kämpfen hätten. Der Besuch solcher Veranstaltungen würde deshalb bedeuten, Hilfen oder Unterstützungen in Anspruch zu nehmen zur Bewältigung von Dingen, deren erfolgreiche Lösung den Studenten ohne organisierte Angebote zugetraut oder zugemutet wird. Damit würde – so die schlüssige Argumentation – demonstriert, daß Studentinnen bei gleichen oder ähnlichen Problemen, wie sie Studenten haben, nicht in der Lage seien, diese allein zu meistern.

Anders sieht die Argumentation zum Workshop „Motorschrauben“ aus. Dieses Angebot stieß auf große Resonanz, es gab Wartelisten, und der Workshop wurde mehrfach wiederholt. Die Studentinnen begründeten ihr Interesse und den Sinn dieses Kurses damit, daß sie ihre Differenz-erfahrungen und -erlebnisse, die sie zugleich mit „frauenspezifischen Behinderungen“ verbinden, in einem solchen Kurs bearbeiten können. Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Arten von Angeboten für Frauen besteht darin, daß beide die Frage nach Gleichheit oder Differenz betreffen, sie jedoch in entgegengesetzter Weise zum Ausdruck bringen. Veranstaltungen für Frauen, die sich am „normalen“ Betrieb des Studiums orientieren, ziehen eine Grenzlinie zwischen den Geschlechtern in einem Bereich, in dem kaum Differenzen vorliegen.

Die Akzeptanz dieser Veranstaltungen beinhaltet eine Akzeptanz des Aufbaus von Geschlechterdifferenzen. Veranstaltungen jedoch, die an erfahrenen und gesellschaftlich allgemein akzeptierten Differenzen ansetzen, stoßen eher auf Interesse. Ihre Bedeutung liegt allerdings in der Absicht, eine Minimierung dieser Differenzen zu erreichen. Indem Frauen hier ohne Diskriminierung durch Kommilitonen etwas ausprobieren können, was sie in ihrer Sozialisation nicht in gleicher Weise erlebt haben, erwerben sie gerade eine neue Form von Gleichheit mit den Studenten. Dennoch bleibt auch eine solche Form der Separierung ein paradoxes Mittel der praktischen Intervention. Durch die Separierung wurde zwar ein Situationsrahmen geschaffen, in dem die Studentinnen nicht mit tradierten Zuschreibungen konfrontiert waren. Zugleich bedeutete die Separierung jedoch, außerhalb dieses Situationsrahmens stereotype Zuschreibungen im Zusammenhang mit Technik und Geschlecht vorzunehmen. Darüber hinaus verschleiert auch eine solche Maßnahme, daß didaktische Anforderungen an HochschullehrerInnen implizieren, an den Erfahrungen von Studentinnen wie von Studenten anzusetzen. D.h., Barrieren und Hindernisse für Frauen sind weit mehr in der Unkenntnis der (männlichen) Hochschullehrer begründet als in den Defiziten der Studentinnen. Die Einrichtung von separierten Frauencursen beinhaltet zumindest immer zugleich die Gefahr, sinnvolle Forderungen an die Qualifikation der Lehrenden zurückzustellen. Statt dessen verbleibt die Sicht, es handle sich um Defizite der Frauen. Diese aus dem Bereich der Hochschule gewonnenen Erkenntnisse lassen sich m.E. durchaus auch auf die Schule übertragen und verweisen darauf, sich die Mechanismen im koedukativen Unterricht genauer anzuschauen, statt primär auf Trennungen zu setzen.

Mechanismen im koedukativen Unterricht

Das Augenmerk auf Geschlechterverhältnisse zu legen gehört nach wie vor nicht zum normalen Forschungsdesign in schulpädagogischen Untersuchungen. Immerhin hat die Koedukationsdiskussion aber offensichtlich bewirkt, daß dies zunehmend (wieder) getan wird. Das Interaktionsgeschehen ist dabei ein wichtiges Forschungsfeld.

Eine der ersten Studien, die Interaktionen im Unterricht erforschte, war das von Angelika Wagner geleitete DFG-Projekt „Unterrichtsstrategien und ihre Auswirkungen auf Schülerverhalten“, das 1976 begann. Als

zentrales Ergebnis dieses Projektes zeigte sich, daß Mädchen und Jungen in der Grundschule sehr unterschiedliche Aufmerksamkeit von den Lehrkräften erhalten (Frasch/Wagner 1982).

In den Diskussionen wurde dieses Ergebnis zum „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeitsgesetz“: Jungen erhalten zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrkraft, Mädchen nur ein Drittel. Auf den „Frauen und Schule“-Kongressen berichteten viele Lehrerinnen von ihren „Selbstversuchen“, in denen sie eine solche Aufmerksamkeitsverteilung reproduziert hatten. Versuche, z.B. durch abwechselndes Aufrufen Ausgleich zu schaffen, erwiesen sich nicht unbedingt als Lösung. Sie stießen einerseits auf das Problem, daß beide Geschlechter eine Abweichung von dieser Verteilung als „ungerecht“ empfanden: Jungen als Benachteiligung und Mädchen als Bevorzugung. Andererseits sind sie auch deshalb problematisch, weil damit die frontale Unterrichtung im Vordergrund steht und ungefragt festgeschrieben wird.

Eine Studie wird in der pädagogischen Frauenforschung immer wieder zitiert, wenn es um die Klärung der Interaktionen der Geschlechter geht: die hessische Interaktionsstudie von Uta Enders-Drägässer und Claudia Fuchs. Sie interviewten Lehrerinnen, die für sich in Anspruch nahmen, „mädchenorientierten“ Unterricht durchzuführen. Außerdem nahmen sie in verschiedenen Schultypen und in allen Klassenstufen Unterricht auf Video auf und analysierten die dabei auftretenden Interaktionen. In ihrem vorgelegten Abschlußbericht wurden eine Mathematikstunde in einer 1. Klasse, zwei Physikstunden in einer 8. Klasse einer Realschule, eine Deutschstunde in einer 11. Klasse eines Gymnasiums und zwei Biologiestunden mit abschließender Besprechung in einer Einrichtung des zweiten Bildungsweges ausführlich dokumentiert. Außerdem wurden die im Unterricht beobachtbaren Interaktionen wie z.B. Aufrufketten oder Rollenspiel analysiert. In der Zusammenfassung der gefundenen Interaktionsmuster heißt es: Es „zeigte sich, daß Mädchen als Gruppe stärker auf Kooperation hin und Jungen als Gruppe stärker auf Konkurrenz hin orientiert sind. Die Jungen zeigen als Gruppe die Tendenz, die Kompetenz von Schülerinnen und Lehrerinnen in Frage zu stellen. Die Kooperationsfähigkeit der Mädchen und ihre größere Offenheit im Unterrichtsgespräch wurden von den befragten Lehrerinnen als wichtige Unterstützung im Unterricht benannt, aber nicht als fachliche oder interaktionelle Leistungen bewertet. Schulbücher, -inhalte und die mangelnde Frauenpräsenz in den Leitungsfunktionen wurden als benachteiligend für Schülerinnen und Lehrerinnen kritisiert.

Deutlich wurde, daß das Lernklima generell von großem Einfluß auf die Lernmöglichkeiten aller in der Lerngruppe ist, aber ganz wesentlich von den Verhaltensweisen der Gruppe der Jungen und deren Interaktionsverständnis bestimmt wird. Für die Mädchen zeigte sich speziell im mathematisch/naturwissenschaftlichen Unterricht, daß ein jugenorientierter Unterricht mit konkurrentem Interaktionsstil ihre Lernchancen schmälert und sie benachteiligt“ (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 148).

Diese Studie ist allerdings auch von Seiten der Frauenforschung nicht unkritisiert geblieben: So bemängelte Eva Breitenbach – zu Recht –, daß eine Gewichtung der einzelnen Ergebnisse nicht möglich ist, weil man u.a. weder erfährt, wieviele Unterrichtsstunden analysiert, noch wieviele Lehrerinnen interviewt wurden (Breitenbach 1994). Andrea Hilgers formulierte ihre Kritik noch deutlich weitergehend: „Einem großen Teil feministischer Interaktionsanalysen (z.B. Enders-Dragässer/Fuchs 1989) gerät die kritische Sicht auf strukturelle Aspekte der Institution Schule völlig aus dem Blick, und sie fallen hinter bereits errungene interaktionistische Erkenntnisse wieder zurück: Da männliche Schüler per se als dominant erscheinen, stellt sich geschlechterdifferentes Verhalten nicht als etwas dar, das in Interaktionen situativ hergestellt wird, sondern lediglich als eine Reproduktion von a priori Vorhandenem. So bleibt beispielsweise auch die institutionelle Machtposition von Lehrerinnen unhinterfragt, und autoritäres Lehrerinnenverhalten erscheint apologetisch einzig und allein als Reaktion auf dominantes und machtorientiertes Verhalten männlicher Schüler. So bedeutsam es einerseits ist, daß feministische Studien die systematischen Defizite ‘klassischer’ Interaktionsstudien überwunden haben, indem sie die Aufmerksamkeit auf geschlechterdifferenzierende Aspekte von Interaktionen im Prozeß der schulischen Sozialisation durch offiziellen wie durch ‘heimlichen Lehrplan’ gerichtet haben, so deutlich muß andererseits auf die Mängel einer einseitigen Sichtweise hingewiesen werden“ (Hilgers 1994, S. 117).

Auch Helga Jungwirth übte Kritik an den bisherigen Interaktionsstudien: „Die Mädchen werden als Opfer konzipiert - als Opfer der Diskriminierung durch die Lehrer/innen oder auch durch die Buben, sowie allgemeiner als Opfer der Geschlechtsrollenerwartungen. Nach dem Anteil des Handelns der Mädchen an der Herstellung des Status quo wird nicht gefragt. Ihr Handeln ist offensichtlich nicht von Belang. Dies bedeutet aber, daß das kritisierte ‘Übergehen’ der Mädchen auf der

Forschungsebene paradoxerweise reproduziert wird: Das Handeln der Mädchen ist (wieder einmal) irrelevant“ (Jungwirth 1991, S. 584).

Helga Jungwirth hat selber eine Untersuchung über Interaktionen im Mathematikunterricht durchgeführt, die alle beteiligten Personen als aktiv handelnde begreift. Zunächst charakterisiert sie das Vorgehen im Mathematikunterricht als „fragend-entwickelnden Unterricht“: Er „folgt dem dreiteiligen Schema: Lehrpersonenfrage – Schüler/innen-Antwort – Bewertung der Antwort durch die Lehrperson“ (ebd., S. 585).

Dieses Schema erfordert das Handeln aller beteiligten InteraktionspartnerInnen. In der Analyse des „Mitspielens“ bei einem solchen Unterricht stellte Helga Jungwirth allerdings deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen fest. Jungen passen sich sehr wohl in die grundlegende Struktur des „Führens und Sich-führen-Lassens“ ein, während Mädchen hier weniger gut mitspielen. Sie geben auf die Frage einer Lehrkraft viel häufiger eine komplette Antwort und lassen sich seltener auf das Herausfragen einzelner Teilantworten ein. Damit aber erhalten Mädchen weit weniger anerkennende Bewertungen, sondern erfahren sogar eher eine Zurückweisung ihrer eigentlich ja richtigen Antworten. Es handelt sich dabei nicht um eine Nicht-Anerkennung der Leistungen von Mädchen, sondern um die Herstellung einer unreflektierten Vorgehensweise. „Die Interpretation ist ... die, daß die Lehrperson routinemäßig so reagiert, daß die übliche fragend-entwickelnde Struktur, in der eine Antwort schrittweise aufgebaut wird, wieder hergestellt wird. Die Schülerin hat mit ihrer geschlossenen Antwort diese Struktur ja verletzt – sie hat zuviel auf einmal gesagt' bzw. war 'zu schnell“ (ebd., S. 587).

Ein Problem stellt dieses Verhalten der Mädchen nur dann dar, wenn die Form der Unterrichtung unhinterfragt bleibt. Helga Jungwirth forderte deshalb dazu auf, das beobachtbare Verhalten von Schülerinnen zum Anlaß zu nehmen, nach der „Logik“ des gewählten Vorgehens zu fragen: „Wenn nun von Mädchen verwendete, abweichende Handlungspraktiken bzw. in der Mädchen-Lehrperson-Interaktion hergestellte Modifikationen von Interaktionsstrukturen als Anlaß zum Nachdenken über die inhärente 'Logik' und den Sinn des fragend-entwickelnden Vorgehens genommen werden, erhält auch diese Forderung (nach einem reflektierten Verhältnis zur fragend-entwickelnden Methode) einen neuen Impuls“ (ebd., S. 588).

Untersuchungen, die den Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften

verstärkt Aufmerksamkeit widmen, helfen m.E. jene Mechanismen aufzudecken, die bestehende Geschlechterverhältnisse (re)produzieren. Insofern bieten sie auch Chancen für eine Verbesserung der koedukativen Situation. Drei weitere Beispiele solcher Studien seien hier genannt³: Eine Untersuchung von Karl Josef Klauer zeigte z.B. – ähnlich wie auch die o.g. Arbeit von Heinz Giesen u.a. –, daß GrundschullehrerInnen offensichtlich die Zahl der Mädchen mit Mathematikleistungsschwäche überschätzen und die Zahl der Jungen unterschätzen. Klauer vermutete, daß bei den Lehrkräften vorhandene Geschlechterstereotypen dazu führen, Jungen einen Bonus und Mädchen einen Malus in Mathematik zu geben. Die bei älteren Kindern und Jugendlichen teilweise zu findenden Leistungsdifferenzen dürften auf diese Weise mit verursacht werden (vgl. Klauer 1992).

Für den Sportunterricht konnte Dorothee Alfermann zeigen, daß das „Bild im Kopf“ von LehrerInnen sich nachteilig für die Schülerinnen auswirkt: „Während aber auf der Primarstufe noch kein ausgesprochenes Defizitbild von Mädchen vorliegt, indem kaum Geschlechterunterschiede in Leistungsfähigkeit (Ausnahmen: Wurfkraft/Jungen und Turnen/Mädchen) und Persönlichkeitsmerkmalen (Ausnahme: Disziplin) gesehen werden, werden in der Sekundarstufe I zunehmend Unterschiede konstatiert. Das Bild im Kopf der LehrerInnen stellt Mädchen als durchschnittlich leistungsschwächer und weniger sportlich dar, eben als defizitär im Vergleich zu Jungen“ (Alfermann 1991, S. 181).

Die sprachlichen Fächer, insbesondere die Fremdsprachen, aber auch das Fach Deutsch, gelten als Domäne der Mädchen. Sie werden insbesondere angeführt, wenn es um die Suche nach Ausgleich zur Dominanz der Jungen in den Naturwissenschaften geht. In standardisierten internationalen Vergleichsstudien schneiden Schülerinnen denn auch überall in Lese- und Rechtschreibleistungen deutlich besser ab als Schüler. Sigrun Richter und Hans Brügelmann haben neuere Untersuchungen zu dieser Frage zusammengestellt und überprüft, ob tatsächlich von einer eindeutigen Überlegenheit der Mädchen ausgegangen werden kann. Folgende Ergebnisse lassen sich dabei festhalten: Mädchen und Jungen zeigen zu Schulbeginn keine Unterschiede in sprachunabhängigen Leistungen. Bei komplexen schriftsprachlichen Aufgaben wie dem Schreiben des eigenen Namens gab es aber bereits zu Schulbeginn Unterschiede. Diese betreffen sowohl Rechtschreibung wie Lesen. Berücksichtigt man jedoch die Schreibleistung bei Wörtern, die dem Alltagsgebrauch der Kinder entnommen sind, so zeigen beide Geschlechter

jeweils deutlich bessere Leistungen bei „ihren“ Wörtern. Dieser „geschlechtsspezifische Lieblingswortschatz“ ist allerdings den Lehrkräften nicht hinreichend bekannt: Befragt danach, welche Wörter nach ihrer Einschätzung für Mädchen bzw. Jungen beim Schreiben von Geschichten von besonderer Bedeutung sind, zeigte sich, daß der von Mädchen genannte Wortschatz zu ungefähr 60%, der von Jungen dagegen nur zu knapp einem Drittel abgedeckt wurde. Sigrun Richter folgerte daraus: „Wenn die subjektive Bedeutsamkeit von Übungswörtern für die Entwicklung der Rechtschreibleistung (mit)entscheidend ist, werden Jungen selbst von solchen Lehrkräften benachteiligt, die sich bei der Auswahl von Übungswörtern an den Interessen der Kinder orientieren wollen, weil die subjektiv bedeutsamen Wörter der Jungen Lehrkräften viel weniger bekannt – oder weniger bewußt – sind als die der Mädchen“ (Richter/Brügelmann 1994, S. 142).

Die Konsequenz aus diesen Erkenntnissen sollte nun keineswegs sein, „geschlechter-typische“ Lese- und Rechtschreiblehrgänge zu entwickeln – sie würden keineswegs *den* Mädchen und *den* Jungen gerecht, sondern nur jenen, die in die durchschnittlich gefundenen Ergebnisse passen –, es müssen vielmehr jedem Kind individuell bedeutsame Zugänge ermöglicht werden.

Eine solche auf den konkreten individuellen Erfahrungen aufbauende Lehrstrategie wäre letztlich für alle Unterrichtsfächer sinnvoll. Sensibel zu werden für die Erfahrungsdiskrepanzen zwischen Lehrenden und Lernenden und Unterricht so zu verändern, daß an den Erfahrungen von Schülerinnen ebenso wie an denen von Schülern angesetzt werden kann, wäre ein entscheidender Weg zu einer verbesserten Koedukation. Darüber hinaus spielt natürlich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander ebenfalls eine wichtige Rolle in der Reproduktion von Geschlechterstereotypen. Diese zu bearbeiten und Alternativen zu ermöglichen ist ein weiteres wichtiges Feld zur Verbesserung der Koedukation. An dieser Stelle können auch getrennte Gruppen wertvoll und hilfreich sein, weil sie ermöglichen, in einem geschützten Raum Dinge zu klären, die im Beisein beider Geschlechter nicht thematisiert werden. Generell allerdings vermögen separierte Kontexte keineswegs bessere Sozialisationsbedingungen zu bieten als koedukative. Diese These soll im folgenden anhand von Erkenntnissen aus einem eigenen Forschungsprojekt erörtert werden.

Geschlechtstypik und Geschlechterhierarchie in koedukativen und geschlechtsgetrennten Kontexten

Es handelt sich dabei um ein Projekt, bei dem Schülerinnen und Schüler selber zur Koedukation zu Wort kamen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Zunächst haben dafür in zwei Grundschulen und je einer Orientierungsstufe, Hauptschule und Realschule sowie in einem Gymnasium (alles koedukative Schulen) einer Kleinstadt Schülerinnen und Schüler vom 3. bis zum 13. Schuljahr Ende 1990 in Aufsatzform in einem ersten Schritt ihren gegenwärtigen koedukativen Schulalltag beschrieben und in einem zweiten Schritt ihre Visionen getrennter Schulen dargelegt. Insgesamt handelte es sich um 1031 auswertbare Aufsätze. Danach wurde diese Untersuchung mit umgekehrter Fragestellung in einem Mädchengymnasium sowie einem Jungengymnasium durchgeführt. Dies waren nochmals 703 Aufsätze.

Aufzeigen möchte ich an dieser Stelle das komplexe Zusammenwirken von Geschlechtszugehörigkeit und Strukturen der schulischen Umgebung, die Orientierungsmuster, Verhaltensweisen und Selbstbilder entscheidend prägen. Erworben und ausdifferenziert werden sie in sozialen Interaktionen. In ihnen spiegeln sich in je spezifischer Form verschiedene Arrangements der Geschlechter. Verortet sind diese zugleich innerhalb der Geschlechtertypik wie innerhalb der Geschlechterhierarchie. Daß z. B. bestimmte Fächer und damit entsprechende Kompetenzen typischerweise männlich oder weiblich zugeordnet sind, zählt zu den allgemein geteilten Wissensbeständen. Diese Zuordnung wird da bedeutsam, wo die Typik für zutreffend und für sich selbst als gültig gehalten wird. Eine solche Akzeptanz heißt immer, sich mit eigenen Grenzen zu arrangieren: Bestimmte Fähigkeiten oder Aktivitäten sind einem selbst nicht oder nur in Grenzen zugänglich. Hilfe und Kooperation über die Geschlechtergrenzen hinweg bieten in solchem Falle Möglichkeiten, Ausgleich zu schaffen – Konkurrenz und Ansporn sind eher Formen, eigene Kompetenzen zu erweitern. Beide Spielarten sind nicht ohne soziales Risiko: Hilfe oder Kooperation kann verweigert werden, in der Konkurrenz kann man scheitern. In den Interaktionen verbergen sich also mögliche Konflikte, die – wenn sie sich zwischen Angehörigen unterschiedlichen Geschlechts abspielen – nie unabhängig von der Geschlechterhierarchie zu sehen sind. Die Über- oder Unterlegenheitsdimension ist hier immer mit impliziert. Viele der Selbstbeschreibungen in den Aufsätzen verweisen darauf, daß Jungen im Schul-

alltag sich eher als überlegen präsentieren, während Mädchen sich dagegen häufig unterlegen fühlen und sich entsprechend verhalten. Dem liegen unterschiedliche Situationsdefinitionen zugrunde. Jungen erleben die Schulklasse als ein Feld, in dem sie selbstbewußt agieren, ihre Interessen durchsetzen und Kompetenzen nicht nur erwerben, sondern auch demonstrieren können. Mädchen fürchten dagegen viel eher, zu scheitern und ihre Inkompetenz zu offenbaren. Weil sie fürchten, dafür von den Jungen ausgelacht zu werden, halten sie sich lieber zurück, selbst wenn dies zu ihrem eigenen Schaden ist. Diese komplementären Situationsdefinitionen – Aufdeckungsgefahr eigener Inkompetenz auf der weiblichen, Chance für Kompetenzdarstellung auf der männlichen Seite – verweisen auf ein Arrangement der Geschlechter, das ihr hierarchisches Verhältnis stabilisiert. Diese Konstruktion wird jedoch in koedukativen Schulen anders realisiert als in der Mädchen- bzw. in der Jungenschule. Das läßt sich sehr klar an einem spezifischen Konkurrenzmechanismus illustrieren:

Die Schülerinnen des Mädchengymnasiums schildern sehr häufig als unangenehme Vorstellung, daß Jungen in koedukativen Gruppen Mädchen immer gleich auslachen, wenn sie einen Fehler machen. Die Schülerinnen der koedukativen Schulen konstatieren solches Jungenverhalten auch durchaus, allerdings weit weniger, als die Schülerinnen der Mädchenschule dies vermuten. Die Schülerinnen kritisieren zwar das Verhalten ihrer Mitschüler und formulieren klare Veränderungswünsche. Noch wesentlich deutlicher artikulieren sie jedoch Kritik an den Lehrkräften. Die Mädchen wünschen sich, daß diese sich auf sie einstellen, ihre individuelle Motivation wahrnehmen und ihre Stärken erkennen. Tatsächlich haben sie jedoch den Eindruck, daß sie häufig als eher defizitär gesehen werden. Das gilt insbesondere in den als „männlich“ etikettierten Fächern. Die Schülerinnen fühlen sich hier oft von den Lehrkräften nicht ernst genug genommen und in ihren Interessen und Fähigkeiten nicht ausreichend anerkannt. Dagegen wehren sie sich. Gleichzeitig haben sie den Eindruck, daß solche Voreingenommenheiten der Lehrkräfte unangenehme Verhaltensweisen von Jungen eher verstärken. Jungen werden ihrer Meinung nach zu wenig in ihrem Dominanzgebaren gebremst oder zu rücksichtsvollem Verhalten angehalten. Die Lehrkräfte orientieren sich stärker an ihren Interessen und Fähigkeiten und nehmen sie als kompetenter wahr als die Mädchen. Damit verstärken sie die Neigung der Jungen, eine Überlegenheitsposition zu beanspruchen. Viele Schülerinnen der koedukativen Schulen sehen in sol-

chen Interaktionsstrukturen eine deutliche Benachteiligung. Diese Mädchen akzeptieren die Geschlechterhierarchie also nicht, sondern stellen sie deutlich in Frage. Die in ihren Selbsteinschätzungen eher unsicheren Schülerinnen der Mädchenschule tun diesen Schritt gerade nicht. In Anlehnung an Goffman (1994) könnte man bei ihnen eher von einer Strategie der Dramatisierung der (vermuteten) Unterschiede sprechen. Eben dadurch werden bestehende Verhältnisse jedoch gestützt.

Auch einige Jungen – vorzugsweise in der Jungenschule – fürchten sich davor, von Mädchen ausgelacht zu werden. Gerade weil ihnen die Vorstellung unangenehm ist, an der Einlösung des Überlegenheitsanspruchs zu scheitern, plädieren sie für eine Trennung der Geschlechter. Die Mehrheit der Jungen in koedukativen Schulen läßt in unseren Aufsätzen kaum Überlegenheitsphantasien erkennen. Zuweilen wird sogar selbstkritisch das eigene Dominanzverhalten hinterfragt.

Geschlechterkonkurrenz wird von den Jugendlichen aber auch nicht ausschließlich als negativ und belastend erlebt. Einige betrachten sie auch als Ansporn und Herausforderung. Bei den Schülerinnen der Mädchenschule liegt dies offensichtlich außerhalb jeder Vorstellung. Sie bewerten die Konkurrenz mit Jungen durchgängig negativ. Für die Schüler der Jungenschule rückt der Konkurrenzaspekt nicht als Frage des Leistungsvergleichs mit Mädchen in den Vordergrund, sondern als Konkurrenz der Jungen um Mädchen. Weil dies gleichzeitig die solidarischen Beziehungen untereinander ihrer Einschätzung nach erheblich stören würde, gewinnen sie der Geschlechtertrennung positive Seiten ab.

Auch die Dimension gegenseitiger Hilfe und Unterstützung wird in koedukativen und geschlechtsgetrennten Schulen sehr unterschiedlich erlebt. In den koedukativen Schulen wird dies als wesentliches Element ihres Alltags dargestellt und positiv bewertet. Die Schülerinnen der Mädchenschule können sich dagegen die Jungen kaum als Helfende, sondern nur als bedrohliche Konkurrenten vorstellen. Den Lehrkräften in koedukativen Schulen unterstellen sie, daß diese die Jungen durchgängig bevorzugen und deren Dominanz kaum etwas entgegenzusetzen haben. Veränderungsforderungen werden von ihnen nicht gestellt. Das ist insofern auch folgerichtig, als sie das Problem durch Separierung von den Jungen lösen wollen. In der Jungenschule können sich einige Schüler Ergänzung und Anregungen von Mädchen schon als angenehm und nützlich vorstellen. Dort wird das Thema Hilfe und Unterstützung allerdings nur sehr selten angesprochen.

Bei dieser Darstellung der Bedeutung unterschiedlicher Sozialisations-

umwelten in koedukativen und geschlechtsgetrennten Schulen ist zunächst die Bewertung des eigenen Schultyps durch die Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt gelassen worden. In einem weiteren Differenzierungsschritt sollen diese nun in die Analyse einbezogen werden. Systematisiert wird dafür, wie Schultypzugehörigkeit, Geschlecht und Stellungnahme zum eigenen Schultyp sich niederschlagen in Selbstkategorisierungen und Bewertungen des Geschlechterarrangements (vgl. Tab.). In diesen Vergleich werden allerdings nur die Gymnasien der Klassen 7 bis 13 einbezogen, um die Komplexität der einflussnehmenden Faktoren zu reduzieren. D.h., wir haben es danach mit einer leistungsmäßig einigermaßen homogenisierten Gruppe zu tun. Um die Strukturen möglichst klar herausarbeiten zu können, werden außerdem nur diejenigen aufgenommen, die sich eindeutig für Koedukation oder für Trennung ausgesprochen haben. Die Ambivalenzposition, d.h. all jene Schülerinnen und Schüler, die sich nicht eindeutig für oder gegen Koedukation bzw. Trennung ausgesprochen haben – in den geschlechtsgetrennten Gymnasien bilden diese Ambivalenten die Mehrheit – bleiben hier unberücksichtigt.

Selbst- und Fremdeinschätzungen von Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von Schultyp und der Haltung zur Koedukation

Schultyp	koedukatives Gymnasium		geschlechtshomogenes Gymnasium	
	pro Koedukation	für Trennung	für Trennung	pro Koedukation
Mädchen (n=189 koed; n= 330 M-Gy)	83% Mehrheit ① eher Betonung von Gleichheit und individuellen Unterschieden, Forderung nach Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen im Unterricht, Kritik an Jungendominanz	13% Minderheit ② Leistungsvorsprung der Jungen auf bestimmten Gebieten in Verbindung mit unerfreulichem Sozialverhalten weckt Wunsch nach besseren Lernbedingungen	38% Minderheit ③ Bessere Förderung, ungestörtes Lernen, keine Konkurrenz mit (leistungsstärkeren) Jungen sind Argumente für Trennung (Unsicherheit des Urteils, weil keine eigenen Erfahrungen)	12% Minderheit ④ vorsichtig-defensive Argumentation für gemeinsames Lernen, eher Hochschätzung männlicher Fähigkeiten, aber auch Zweifel an der Überlegenheit der Jungen (auch hier: Unsicherheit)
Jungen (n=156 koed; n=199 J-Gy)	79% Mehrheit ⑤ kaum geschlechtstypische Etikettierung, Hinweis auf individuelle Interessen und Ausnahmen, Selbstkritik an Dominanzverhalten	10% Minderheit ⑥ Mädchen bremsen in bestimmten Bereichen den Lernfortschritt, Überlegenheitsgestus und Abwertung von Mädchen	26% Minderheit ⑦ Interessengegensätze werden unterstellt und als störend betrachtet, die Anwesenheit von Mädchen als Anlaß zu Profilierungstreben und Disziplinproblemen gefürchtet	37% Mehrheit ⑧ Voneinanderlernen und gegenseitiger Ansporn werden erwartet, Bedürfnis nach positiven Sozialkontakten, wenig Typisierung

Gemeinsamkeiten finden sich ganz klar zwischen denjenigen, die Trennung befürworten, und zwar zwischen den Schülerinnen (Felder 2 und 3) einerseits und den Schülern (Felder 6 und 7) andererseits. Beide Geschlechter formulieren komplementär aufeinander bezogene negative Fremdbilder. Die Mädchen begründen ihren Abgrenzungswunsch dabei eher aus einer Position der Unterlegenheit, die ihnen offenbar Widerstand oder die Formulierung von Veränderungsansprüchen aussichtslos erscheinen läßt. Leistungsmäßig fürchten sie die Überlegenheit von Jungen. Weil sie keinerlei Hilfe von ihnen erwarten, können sie männliche Mitschüler offenbar nur unter der Perspektive von Konkurrenz sehen. Ungestört möchten sie sich auf ihre weiblichen Interessen konzentrieren können. Die männlichen Trennungsbefürworter halten komplementär dazu fest an ihren Maßstäben und Inhalten. Sie wollen sich mit „weiblichen“ Themen nicht auseinandersetzen müssen und fühlen sich zugleich in den „wichtigen“ Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften als Überlegene. Mädchen sprechen sie gleiche Interessen und gleiches Leistungspotential weitgehend ab. Aus einer solchen Perspektive erscheinen gemeinsame Lernprozesse beiden Geschlechtern unattraktiv. Wie realitätsangemessen diese jeweiligen Fremd- und Selbsteinschätzungen sind, steht allerdings auf einem ganz anderen Blatt. Sie liegen aber deutlich auf der Linie der nach wie vor herrschenden Geschlechterpolarität und konstruieren zugleich die damit einhergehende Geschlechterhierarchie.

In den koedukativen Schulen wird – wie zu erwarten – von den Mädchen wie den Jungen, die positiv zu diesem Schultyp stehen (Feld 1 und 5), gemeinsames Lernen durchweg sehr positiv bewertet. Typisierenden Interessen- und Fähigkeitszuschreibungen wird eine deutliche Absage erteilt. Individuelle Vorlieben und das daraus resultierende Engagement seien entscheidend, Begabungen werden nicht entlang der Geschlechtergrenze verteilt gesehen. Dagegen lassen aber die KoedukationsbefürworterInnen in Mädchen- bzw. Jungenschulen (Felder 4 und 8) solche Ansätze zur Betonung prinzipiell gleicher Potentiale bei Mädchen und Jungen weniger erkennen. Bei den Jungen ist das nur selten überhaupt Thema, die Mädchen verweisen auf mangelnde Erfahrungen und schwanken zwischen der Hochschätzung männlicher Fähigkeiten und Zweifeln an der behaupteten Überlegenheit. In der Pro-Koedukations-Position ergibt sich damit ein deutlicher „Schultypeneffekt: Die Unterschiede in dieser Gruppe finden sich nicht in der Hauptsache zwischen den Geschlechtern, sondern hängen in erster Linie von den Erfahrungs-

gen mit koedukativem oder getrenntem Lernen ab. In der Pro-Trennungs-Position findet sich dagegen stärker ausgeprägt der „Geschlechtseffekt“, wie er bereits skizziert wurde. Die Ergebnisse weisen damit sehr deutlich darauf hin, daß Geschlechtertrennung eher die Neigung verstärkt, Typisierungen vorzunehmen. Ansatzpunkte für Lernprozesse, die auf Abbau von Ungleichheit zielen, sind eher in gemeinsamen sozialen Erfahrungen von Mädchen und Jungen zu suchen.

Einleuchtend beschreibt Goffman (1994, S. 133), daß gerade periodische Trennungen die Bedeutung des Geschlechterunterschieds besonders akzentuieren: „Diese stellen sicher, daß subkulturelle Unterschiede trotz der häufigen Kontakte zwischen den Geschlechtern erhalten und wiederhergestellt werden“. Die weiblichen Rückzugsgebiete seien dabei in der Regel „feiner“ ausgestattet, die männlichen dagegen weniger einnehmend. Dies werde dann häufig als natürliche Folge des Unterschieds zwischen den Geschlechtern deklariert, obwohl es mehr ein Mittel zur Anerkennung, wenn nicht gar zur Erschaffung dieses Unterschiedes darstelle.

Der Besuch geschlechtsgetrennter Schulen und in abgemilderter Form wohl auch die zeitweilige Trennung in homogene Lerngruppen dürften solche Formen periodischen Rückzugs darstellen. In der Familie und in der außerschulischen Umgebung ist der Kontakt mit dem anderen Geschlecht ja durchaus vorhanden. Insbesondere bei den Schülerinnen der Mädchenschulen finden sich eine Reihe von Schilderungen, die Goffmans Überlegungen eindrucksvoll illustrieren. Sie genießen ihre kultivierte Umgebung, in der die disziplinelosen Jungen keinen Schaden anrichten können. Umgekehrt empfinden letztere durchaus die Unwirtlichkeit männlicher Territorien und möchten „mehr Atmosphäre“ durch die Anwesenheit von Mädchen erleben. Beide Geschlechter bestätigen sich damit ihre Unterschiedlichkeit immer wieder neu, vergrößern sie dabei und bilden schließlich je eigene Umgangsformen, Sichtweisen und Kompetenzen aus.

Übertragbarkeit der Koedukationsdiskussion auf die Erwachsenenbildung

Bezieht man die vorgetragenen Argumentationen und empirischen Ergebnisse auf die Erwachsenenbildung bzw. auf die Frauenbildung, so lassen sich m.E. durchaus Parallelen feststellen. Dies betrifft zunächst

einmal alle jene Angebote, die Frauen mit geschlechtsuntypischen Kenntnissen und Qualifikationen vertraut machen wollen, speziell also Computerkurse und technische Bildungen. Hier lassen getrennte Angebote zwar die Interessensentwicklung gezielter zu, aber sie sind zugleich mit den paradoxen Wirkungen von Frauenförderungen verbunden. Anders sieht dies mit jenen Veranstaltungen aus, die als Selbsterfahrungsgruppen sich gezielt mit der „Frauensituation“ auseinandersetzen. Hier – ebenso wie in der Schule – haben getrennte Angebote eine Funktion. In ihnen können Zuschreibungen thematisiert, Erfahrungen ausprobiert oder gemeinsam geteilte Probleme besprochen werden. Auch solche Angebote allerdings müssen reflektiert werden auf das ihnen zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht: Geht es ihnen um eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen an allen gesellschaftlichen Bereichen, oder sind sie einer Vorstellung getrennter Welten verpflichtet, die Differenzen zwischen den Geschlechtern u.U. auch kultivieren möchte?

Die Entwicklung der Frauenbildung geht mindestens zu großen Teilen in die letzte Richtung: Exemplarisch zeigt sich dies m.E. an dem gerade erschienenen „Rahmenplan Frauenbildung“: Er ordnet die Frauenbildung nach der Konstruktion von „Gleichheit und Differenz“. Anders als in der theoretischen Auseinandersetzung, wie sie in der Frauenforschung geführt wurde, bedeutet dies jedoch hier nicht die Frage nach der Gleichberechtigung von Frauen und Männern bzw. nach der Differenz der Geschlechter, sondern hier wird die Geschlechterfrage nahezu vollkommen ausgeblendet. Es geht um die Gleichheit von Frauen bzw. die Differenz unter Frauen. Aus dieser Sicht wird das Konzept für Frauenbildung hergeleitet:

„Als didaktisches und systematisierendes Prinzip liegt der nachfolgenden Konzeption von Frauenbildung das Prinzip der ‘lebenslagenbegleitenden Weiterbildung von Frauen’ ... zugrunde, in dem sich die Diskussion um Differenz und Gleichheit unter Frauen wiederfindet. Dabei gehen alle Praxisbeispiele, die sich auf die *Differenz von Frauen* beziehen, von der Lebenslage von Frauen aus (z.B. junge Mütter, arbeitslose Frauen, gut qualifizierte Frauen etc.). Es werden zunächst die Spezifika der jeweiligen Lebenslage, die daraus resultierenden Bildungsbedürfnisse, typische Problemkonstellationen und potentielle Lösungsansätze durch Weiterbildung beschrieben. ...

Im Unterschied zur Differenz richten sich die Beiträge zur *Gleichheit von Frauen* auf geschlechtsspezifische gesellschaftliche Bedingungen und

Aspekte. Die Beispiele gehen von einer sozialen Lage aus, die alle Frauen miteinander teilen und die sie als Frauen benachteiligt“ (Eberhardt/Weiher 1994, S. 65/66).

Damit wird m.E. die Frauenbildung verkürzt, und es schleicht sich zugleich ein letztlich biologistisches Verständnis von Weiblichkeit ein. Geschlechterverhältnisse geraten so aus dem Blick. Erst die Betrachtung von Frausein innerhalb historisch gewachsener Geschlechterverhältnisse ermöglicht jedoch, gesellschaftsverändernde Perspektiven zu entwickeln: Weiblichkeit wie Männlichkeit sind im Verhältnis zueinander definiert, auch wenn auf dieser Folie „Spezifisches“ und „Wertvolles“ sich auf der Seite der Frauen ausmachen läßt. Frauenbildung, die das Verhältnis der Geschlechter ausklammert und nur die Seite der Frauen in den Blick nimmt, verschenkt m.E. Entwicklungschancen. Sie ermöglicht eher jene Geschlechterstereotypierungen, wie sie als Folge der getrennten Schulbildung aufgezeigt wurden – damit aber leistet sie einem Arrangement der Geschlechter Vorschub, das gerade nicht zum Abbau der Geschlechterhierarchie beiträgt.

Anmerkungen

- ¹ Allerdings zeigt die Untersuchung von Margret Kraul und Rita Wirrer über den Einführungsprozeß der Koedukation in Rheinland-Pfalz, daß einerseits auch im Gymnasialbereich vorher bereits eine ganze Reihe von koedukativen Schulen existierte, andererseits einige Schulen erst deutlich später koedukativ wurden (Kraul/Wirrer 1993).
- ² Vgl. hierzu z.B. unser Frankfurter Projekt „Mädchenbildung und neue Technologien“; Faulstich-Wieland/Dick 1988, 1989.
- ³ Für weitere Untersuchungen vgl. Faulstich-Wieland 1995.

Literatur

- Alfermann, Dorothee: Mädchen und koedukativer Sportunterricht – Nein danke? In: Sportunterricht 1991, H. 5, S. 176-183
- Breitenbach, Eva: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. In: Die deutsche Schule 1994, H. 2, S. 179-191
- Eberhardt, Ursula/Weiher, Katarina (Hrsg.): Differenz und Gleichheit von Frauen. Rahmenplan Frauenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1994
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989

- Engler, Steffani/Faulstich-Wieland, Hannelore: Ent-Dramatisierung von Differenzen – Studentinnen und Studenten der Technikwissenschaften. Bielefeld 1995
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Jubiläumsfeier zum 15jährigen Bestehen des Frauenkulturzentrums „Himbeereis“ im Jahre 2006. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernkultur 2006. München 1990, S. 96-114
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Auswirkungen der Sozialisation auf Lernen und Lehren. In: Arbeitskreis Frauen und Weiterbildung im DIFF (Hrsg.): Frauen in der Weiterbildung – Lernen und Lehren. Dokumentation der Arbeitstagung vom 26.2. bis 27.2.1993 in Tübingen. Tübingen 1993, S. 14-33
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung – Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Dick, Anneliese: „Wir Mädchen können das, auch wenn die Jungen lachen ...“. HIBS-Sonderreihe, H. 27. Wiesbaden 1988
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Dick, Anneliese: Mädchenbildung und neue Technologien. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum hessischen Vorhaben. HIBS-Sonderreihe, Heft 29. Wiesbaden 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne: Technikbildung für Frauen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Ansatz zur Technikgestaltung. Frankfurt/M. 1991, S. 38-50
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, S. 260-278
- Giesen, Heinz/Gold, Andreas/Hummer, Annelie/Weck, Michael: Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik 1992, H. 1, S. 65-81
- Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/M. 1994
- Hagemeister, Volker: Anmerkungen zu einer Replik von Marianne Horstkemper. In: Die deutsche Schule 1991, H. 4, S. 502-504
- Hagemeister, Volker: Argumente für die Fortsetzung der Koedukation. In: Die deutsche Schule 1991, H. 4, S. 474-492
- Hannover, Bettina: Mädchen in geschlechtsuntypischen Berufen. Eine quasiexperimentelle Studie zur Förderung des Interesses Jugendlicher an Natur und Technik. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1992, H. 1, S. 36-45
- Hannover, Bettina: Spontanes Selbstkonzept und Pubertät. Zur Interessensentwicklung von Mädchen koedukativer und geschlechtshomogener Schulklassen. In: Bildung und Erziehung 1992, H. 1, S. 31-46
- Hilgers, Andrea: Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. Weinheim 1994
- Holz-Ebeling, Friederike/Hansel, Sabine: Gibt es Unterschiede zwischen Schülerinnen in Mädchenschulen und koedukativen Schulen? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1993, H. 1, S. 21-33
- Horstkemper, Marianne: Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten. In: Die deutsche Schule 1991, H. 4, S. 493-501

- Jungwirth, Helga: Geschlechtsspezifische Aspekte der Interaktionen im Mathematikunterricht im Lichte der empirisch-analytischen und der interpretativen Unterrichtsforschung. In: *Erziehung und Unterricht* 1991, H. 7/8, S. 582-589
- Jungwirth, Helga: Computer und Geschlecht – eine mikroethnographische Analyse von Denk- und Handlungsmöglichkeiten bei der Nutzung des Computers im Unterricht. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): *Mädchen, Buben und Computer*. Reihe Frauenforschung, Bd. 2. Wien 1992, S. 15-114
- Jungwirth, Helga: Wahl einer mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Studienrichtung und schulische Herkunft bei Frauen. Abschlußbericht. Linz 1992
- Kauermann-Walter, Jaqueline/Kreienbaum, Maria Anna/Metz-Göckel, Sigrid: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolf, Hans-Günter/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rösner, Ernst (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 5. Weinheim 1988, S. 157-188
- Kindermann, Gisela/Mauersberger, Barbara/Pilwousek, Ingelore (Hrsg.): *Frauen verändern Schule*. Berlin 1987
- Klauer, Josef: In Mathematik mehr leistungsschwache Mädchen, im Lesen und Rechtschreiben mehr leistungsschwache Jungen? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1992, H. 1, S. 48-65
- Kraul, Margret/Wirrer, Rita: Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung? In: *Die deutsche Schule* 1993, H. 1, S. 84-97
- Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.): *Frauen bilden Macht*. Dokumentation des 7. Fachkongresses Frauen und Schule. Dortmund 1989
- Lengerke, C.v./Nohr, K./Weiss, R./Sattler, A./Schuntermann, D.: Verführung zur Ohnmacht. Koedukation. In: *Courage* 1980, H. 9, S. 33-37
- Luca, Renate/Kahlert, Heike/Müller-Balhorn, Sigrid (Hrsg.): *Frauen bilden – Zukunft planen*. Dokumentation des 8. Fachkongresses Frauen und Schule. Bielefeld 1992
- Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Mädchen lernen anders lernen Jungen*. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen am Bodensee 1994
- Rohr, Susanne/Rollett, Brigitte: Die Koedukationsdebatte und das Bildungsrecht der Mädchen. Grundlagen und empirische Befunde. In: *Bildung und Erziehung* 1992, H. 1, S. 63-82
- Strobl, Ingrid: Koedukation macht Mädchen dumm! Ein Plädoyer für Mädchenschulen? In: *Emma* 1981, H. 3, S. 8-13
- Thomas, Helga/Albrecht-Heide, Astrid: Ungleichheit der Bildungschancen als Faktor der Diskriminierung von Mädchen und Frauen unter besonderer Berücksichtigung des Sekundarschulwesens. Berlin 1978

Kate Pritchard Hughes

Feministische Pädagogik und feministische Epistemologie: ein Überblick*

Einführung

Seit der zweiten Welle der westlichen Frauenbefreiungsbewegung Ende der 60er Jahre sind Bildung und Erziehung von Feministinnen als integraler Bestandteil des Kampfes um die Beendigung der Unterordnung von Frauen angesehen worden. In den frühen Tagen der Bewegung engagierten sich Frauenbefreiungsgruppen in der sogenannten 'Bewußtseins-Bildung', die als ein wichtiges Mittel angesehen wurde, um das Wesen der Unterdrückung von Frauen in einem persönlichen und einem strukturellen Sinn zu verstehen. Bewußtseinsbildende Gruppen waren informell und egalitär. Die Teilnehmerinnen teilten Erfahrungen und benannten dadurch die Welt um. Dieser Arbeit lag die Vorstellung zugrunde, daß Frauen in dem von einigen Marxisten so genannten 'falschen Bewußtsein' verstrickt seien, d.h., daß sie die Welt in einer Weise verstehen, die, indem sie Realität mystifiziert, den Interessen der Unterdrücker dient (Freire 1972). Das Projekt der feministischen Erziehung und Bildung besteht seitdem darin, herauszufinden, aus was 'Realität' tatsächlich besteht.

In einer Hinsicht hat die Herausforderung an das Denken des 'malestream' (Spender 1981) tatsächlich einige sehr wichtige Konsequenzen gehabt, weil es nämlich nahelegt, daß unsere Weltsicht subjektiv, u.zw. in erster Linie durch das eigene Geschlecht bestimmt ist. So haben Feministinnen den Standpunkt vertreten, daß, weil wir in einem Patriarchat leben, unser Verständnis der Welt durch Männer erzeugt und aufrechterhalten wird und vor allem durch patriarchale Denksysteme. Als Folge davon wurde behauptet, daß es möglich ist, authentisches Wissen, z.B. Wissen, das von Frauen erzeugt wurde, durch Erziehung zum Vor-

* im Original unter dem Titel "Feminist pedagogy and feminist epistemology: an overview" im International Journal of Lifelong Education, 1995, H.3, S.214-230 erschienen

** von 'mainstream' abgeleitetes Wortspiel, das die Hauptrichtung des Denkens und Meinens als ein männlich geprägtes versteht (Anm. d.Übers.)

schein zu bringen. Feministische Erziehung und Bildung strebt in einem allgemeinen Sinn an, das zu befreien, was Michel Foucault 'unterdrücktes Wissen' genannt hat – Wissensformen, die für illegitim oder gar falsch gehalten werden, weil sie das patriarchale System stören:

”‘Unterdrückte Wissensformen’ beziehen sich nicht nur auf historische Inhalte, die innerhalb funktionalistischer Geschichtsschreibung verborgen wurden, sondern auch auf Formen der Erfahrung, die unter dem Niveau der Wissenschaftlichkeit liegen. Letztere schließen, um nur einige zu nennen, das als niedrig klassifizierte Wissen der psychiatrischen Patientin, der Hysterikerin, der Hebamme, der Hausfrau und der Mutter ein. Weil diese disqualifizierten Wissensformen aus der Erfahrung von Unterdrückung entstehen, hat ihre Wiederbelebung eine kritische Funktion“ (Sawicki 1991, S.57).

Die Wiederbelebung dieser Wissensformen hat unterschiedliche Formen angenommen. An erster Stelle steht wahrscheinlich die Etablierung der Frauenstudien an den Universitäten. Frauenstudien stehen an erster Stelle, weil es sich um den respektiertesten Zweig der feministischen Erziehung und Bildung handelt (obwohl dieser Respekt im besten Falle partiell ist) und weil sie die meisten Gelder erhalten. Es überrascht also nicht, daß sie 'die pädagogische Waffe der Frauenbefreiungsbewegung' (Klein 1990) genannt wurden. Die Auffassung, daß sie tatsächlich eine solche radikale Funktion haben, ist sowohl bezweifelt (Aziz 1992, Coulsen/Bhavani 1990, Ruggiero 1990, Stimpson 1973, Thompson 1983) als auch unterstützt worden (Bowles/Klein 1993, Bright 1986, Bunch/Pollack 1983, Culley/Portuges 1985, Klein 1983a, 1983b, 1990, Schniedewind 1986). Die Kritik an den Frauenstudien kommt von Frauen innerhalb des Feminismus. Diese glauben, daß sich Frauenstudien in ihrem Drang nach Legitimität an ein Erziehungsestablishment angepaßt haben, das nie anders als konservativ in seiner Behandlung von Frauen sein könne, die eine mannigfaltige Gruppe mit sehr vielen unterschiedlichen sexuellen, klassenspezifischen, ethnischen, rassenmäßigen und kulturellen Hintergründen darstellen. Es wird argumentiert, daß Frauen, damit Frauenstudien überhaupt innerhalb der Strukturen der patriarchalen Universität existieren können, zu einer einzigen Subjektposition verschmelzen müssen – nämlich die der weißen, heterosexuellen Frau aus der Mittelklasse, die sehr spezifische, an ihre Position in der Gesellschaft gebundene Interessen hat. Von anderen Strängen der feministischen Erziehung und Bildung, besonders solche unter der Ägide der Erwachsenenbildung, wurde gesagt, daß sie näher an den

pädagogischen Zielen der Frauenbefreiungsbewegung und weniger eingeeignet seien, sowohl theoretisch als auch praktisch. Dieser Mangel an Einengung wird mit der Tatsache verbunden, daß es dort keine verbindlichen Lehrpläne und Beurteilungen gibt. Als Konsequenz daraus ist anzunehmen, daß die Lernenden dort weniger mit 'Bankiers-Erziehung' (Freire 1972) beschäftigt sind, daß also nicht vorherbestimmtes Wissen an eine Person vermittelt wird, der es per definitionem daran mangelt und die dann nach der Menge des absorbierten Wissens beurteilt wird. Innerhalb des erwachsenenbildnerischen Kontextes ist also möglich, sich Situationen vorzustellen, in denen die Konstruktion dessen, was Wissen konstituiert, per se radikal in Frage gestellt wird.

Der vorliegende Beitrag bietet einen hoffentlich nützlichen Überblick über viele wichtige Punkte, die für diejenigen, die im allgemeinen Bereich der Frauenbildung beschäftigt sind, von Interesse sind. Er bezieht sich auf viele Texte, die grundlegend für die feministische Herausforderung an patriarchalische Konzepte der Epistemologie, der weiblichen Subjektivität und Pädagogik sind.

Er ist in drei Abschnitte unterteilt. Der erste behandelt das allgemeine Feld der feministischen Bildungstheorie und -praxis. Der zweite behandelt feministische Konzepte des Wissens oder der Epistemologie. Der dritte betrachtet die Implikation dieser Vorstellungen für die feministische Pädagogik – den Prozeß, in dem Frauen gelehrt wird, ihr Bewußtsein zu ändern und sich dadurch an gesellschaftlichen Aktionen mit dem Ziel der Änderung zu beteiligen. Die breit ausgewählten Literaturverweise beziehen sich auf Texte, die sich mit feministischer Bildung und Erziehung in einem allgemeinen Sinn beschäftigten, und sind für die an diesem Feld Interessierten gedacht.

Feministische Bildung und Erziehung

Die feministische Kritik am patriarchalen Erziehungssystem ist unvermindert heftig:

„Die Wurzel des Problems liegt in der Tatsache, daß weiße Männer der Mittel- und Oberschicht ein Erziehungssystem erfunden und gestaltet

* Bei der 'Bankiers-Erziehung' „wird Erziehung zu einem Akt der 'Spareinlage', wobei die Schüler das 'Anlage-Objekt' sind, der Lehrer aber der Anleger. Statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommunikés heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen“ (Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart 1973³, S.74). (Anm. d.Übers.)

haben, das damals und heute ihren Zwecken diene und ihre Werte reflektierte. Sie erfanden, selegierten, erzeugten und bestätigten einander ein Wissen, das ihren sozialen Umständen und ihrer historischen Kondition entstammte, und haben es dann als eine Weltsicht ausgegeben, die alle menschlichen Erfahrungen umschließt“ (Thompson 1983, S.31).

Die feministische Kritik begann mit einer Analyse des Erziehungssystems im Primar- und Sekundarbereich und ging dann zur Erwachsenenbildung und zum Universitätssystem über. Nach Jane Thompson dreht sich die Kritik um zwei Schlüsselphänomene: Erstens, daß Männer aus einer bestimmten sozialen Gruppe in der Position waren, eine ihnen eigene Weltsicht zu konstruieren und zu verbreiten, die dazu beigetragen hat, die soziale Ordnung aufrecht zu erhalten. Dies ist übrigens die Voraussetzung der philosophischen und wissenschaftlichen Anstrengungen des Westens seit der Aufklärung gewesen (Nicholson 1990). Dadurch hat, so wurde argumentiert, das Erziehungssystem in allen seinen Formen die Mehrzahl der Frauen unterdrückt.

Als zweites Schlüsselphänomen gilt, daß diese Unterdrückung das Resultat eines tief verwurzelten Wertsystems ist, das Männliches schätzt und das, was für weiblich gehalten wird, verunglimpft. Dementsprechend haben Objektivität, Rationalität, Individualität, Wissenschaft, Wettbewerb, Abstraktion und öffentliche Angelegenheiten einen hohen Status, und dementsprechend werden (in einer Dichotomie) ihre Gegensätze, nämlich Subjektivität, Emotion, Kooperation, Natur, Kollektivität, Konkretheit und private Angelegenheiten, als weiblich angesehen und deshalb verunglimpft. Ob es zwischen Männern und Frauen kognitive Unterschiede gibt, ist nicht bekannt (vgl. Chodorow 1978, Gilligan 1982); bekannt ist aber, daß die Vermutung, daß es solche gibt, nicht nur unser Denken über die Geschlechter, sondern auch vieles andere beeinflussen hat (vgl. Easlea 1981).

Die Beziehung zwischen solchen Denksystemen und der Subjektivität von Menschen ist sehr komplex (Foucault 1979), es ist aber möglich, eine Verbindung zwischen dem privilegierten Geschlecht innerhalb der oben erwähnten Dichotomie (d.h. des männlichen oder maskulinen Pols) und der sozialen Macht auszumachen. Ähnlich wurden die Eigenschaften des weiblichen oder femininen Pols vielfach negativ konnotiert und führten Machtlosigkeit und Inferiorität mit sich. Der Punkt ist, daß diese Vorstellungen über Geschlecht und Macht nicht nur die Art, wie wir über Dinge denken, sondern auch unsere gelebte Erfahrung strukturiert.

Wegen dieser konkreten Verbindung von Denksystemen, Subjektivität und Lebenschancen ist das Interesse von Feministinnen an Bildung und Erziehung sehr groß. Dort werden nämlich diese Verbindungen hergestellt. Innerhalb dieses Systems lernen wir, was akzeptiertes Wissen ist und was nicht, wie man Wissen von anderen Dingen unterscheidet, wie man objektiv ist und den Einfluß eines Fragenden begrenzt. Wir lernen eine Skala von genderbezogenen Verhaltensweisen, die die Machtunterschiede, die in der Beziehung zwischen Maskulinität und Feminität liegen (Spender/Sarah 1980), ausspielen. Und wir gehen aus diesem System mit Bestätigungen der Torwächter des Wissens darüber hervor, wie gut wir abgeschnitten haben.

Diese Kritik am patriarchalen Erziehungssystem und das Bedürfnis, hier zu intervenieren, hatte drei aneinander angrenzende Phasen, die man als Kritik-Konstruktion-Kollaps-Kontinuum bezeichnen könnte. Die erste Phase beinhaltet die Erkenntnis, daß das Erziehungssystem männlich ausgerichtet ist. Diese Phase war bestimmt durch Untersuchungen darüber, wie dies innerhalb des offiziellen und des verborgenen Curriculums in der Pflichtschule und dem Tertiärbereich vor sich geht.

In der zweiten Phase begannen Feministinnen, das Defizitmodell von Mädchen und Frauen in Frage zu stellen; der Fehler liege nicht bei ihnen, sondern in einem Erziehungssystem, das ihren Bedürfnissen nicht entspricht. Die Vorstellung, daß die Bedürfnisse von Mädchen sich von denen der Jungen unterscheiden, wurde erforscht, und einige feministische Theoretikerinnen stellten die These auf, daß es einige essentielle Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt, die nicht auf die Sozialisation allein zurückgeführt werden könnten (vgl. Belenky u.a. 1986, Gilligan 1982). In diese Phase fiel die Etablierung der 'Frau' genannten Subjektposition und gleichzeitig die Kampagne für eine 'mädchenfreundliche' Schulbildung, Frauenstudien innerhalb der Hochschule und eine Erwachsenenbildung, die sich von der Vermittlung von Fertigkeiten, die dazu befähigen, eine bessere Hausfrau zu sein, fortbewegte.

Die Phase, von der man behaupten kann, daß sie die laufende ist, ist gekennzeichnet durch einen Mangel an Zutrauen in die Kategorie 'Frau' als solche. Innerhalb des Feminismus hat eine entscheidende Neubewertung der Unterschiede zwischen Frauen stattgefunden und eine große Debatte darüber, inwiefern Frauen überhaupt eine bedeutungsvolle Kategorie außer im ganz kruden biologischen Sinn bilden (Amos/Parmer 1984, Aziz 1992, Bonder 1985, Crumpacker 1986, Keller 1990,

Lather 1991, Lorde 1984, Omolade 1986, Riley 1987). Diese Debatte war Teil der poststrukturalistischen Kritik am Humanismus und an humanistischen Vorstellungen über Subjektivität (Weedon 1987). Als solche kann sie als Vorgängerin gesehen werden oder vielleicht als Teil eines noch andauernden Wechsels der philosophischen und intellektuellen Paradigmen, die als 'postmodern' bezeichnet werden.

Postmoderne ist ein vielbenutzter Begriff, der sich auf die gewaltigen kulturellen Veränderungen bezieht, die als Teil der Entwicklung einer 'postkolonialen', 'postindustriellen' Gesellschaft gesehen werden. Als solcher bezieht er sich auf:

„... eine relativ weitverbreitete Stimmung in der Literaturtheorie, Philosophie und den Sozialwissenschaften, die die Unfähigkeit dieser Disziplinen betrifft, totalisierende Theorien und Doktrinen bereitzustellen oder 'Antworten' auf fundamentale Dilemmata und Rätsel zu ertragen, die von Untersuchungsobjekten gestellt werden, und statt dessen auf ein wachsendes Gefühl, daß eine chronische Behelfsmäßigkeit, Pluralität von Perspektiven und nicht-vergleichbare Erscheinungsformen des Untersuchungsobjekts in konkurrierenden Diskursen die Suche nach ultimativen Antworten oder sogar Antworten, die einen weitverbreiteten Konsens beanspruchen, als sinnlose Übung erscheinen lassen“ (Boyne/Rattansi 1990, S.11f).

Die Definition der Kultur der Postmoderne als postkolonial und postindustriell ist vertretbar, wenn man (um ein Beispiel zu geben) die Effekte bedenkt, die multinationale Gesellschaften auf die Kulturen und Menschen haben, von denen sie ihre Arbeitskraft beziehen. Tatsächlich geht Harvey (1989) noch weiter und behauptet exakt, daß Postmodernismus eine alles durchdringende Antwort auf den gegenwärtigen Kapitalismus ist, der als Teil seiner Infrastruktur ein Ethos der Multiplizität, Schnelligkeit und Schnellebigkeit erfordert, um alles zu produzieren: von einer flexiblen, individualistischen Arbeitskraft bis hin zu neuen Märkten, die um lifestyle, Unterhaltung, elektronische Kommunikationen, multinationale Nahrungsmittelindustrien und so weiter kreisen.

Der Postmodernismus stellt das Axiom auf, daß es nicht länger produktiv oder sogar unmöglich sei, Beziehungen von Macht und Gleichheit unter Anwendung universeller analytischer Kategorien wie Klasse, Rasse oder Geschlecht zu diskutieren, da diese 'Meta-Erzählungen' unter Macht z.B. verstehen, wenn man unter der Kontrolle eines Menschen oder einer Gruppe steht und wenn Macht zu jemandes Schaden ausge-

übt wird. Statt dessen existiere eine dezentrierte Machtdynamik, die lokal und relational ist, die *zwischen den Individuen* besteht und die als eine wechselnde und vorantreibende Dynamik zwischen uns allen zu jeder Zeit am Werk ist. Andererseits haben einige Autorinnen, um Komplexität und Subtilität der feministischen Theorie und Praxis zu steigern, auf die wichtigen Einsichten, die durch das hervorgerufen wurden, was man im weitesten Sinn poststrukturalistische Analyse nennen kann, hingewiesen. Dabei haben sie aber das Argument und den Standpunkt beibehalten, daß alle Frauen ein gemeinsames Interesse und potentiell das gemeinsame Ziel der Befreiung ihrer Unterdrückung teilen (vgl. Coulsen/Bhavani 1990, Lather 1991, Lovibond 1989, Minh-Ha 1987, Weedon 1987).

Das Problem mit dem postmodernen Denken ist, daß es nicht die ganz realen Ungleichheiten erklären oder uns helfen kann, diese zu überwinden – Ungleichheiten, die nicht nur unsere Gesellschaft fundamental strukturieren, sondern unsere Art, darüber zu denken, und unsere Vorstellungen darüber, wie man die Dinge besser machen kann. Immerhin ist es möglich, ohne Angst vor Widerspruch zu behaupten, daß in unserer Gesellschaft bestimmte Gruppen von Menschen materielle Privilegien auf Kosten anderer genießen, die mit ihnen in einer patriarchalen, rassistischen, kapitalistischen sozialen Formation niemals gleichberechtigt leben werden. Diese nackten Tatsachen werden auf die Art, wie wir über Gesellschaft denken, übertragen und selbst auf kognitive Prozesse, die unsere Vorstellungskraft stilllegen und den Respekt für Auffassungen verhindern, die nicht der Aufrechterhaltung des status quo entsprechen. Tatsächlich zwingt uns, worauf Lovibond (1898) hingewiesen hat, die Epistemologie und die politische Theorie der Postmoderne, jede Hoffnung darauf aufzugeben, die strukturellen Ursachen von Unterdrückung zu verstehen oder zu analysieren. Sie unterminieren auf diese Weise fundamental das feministische Projekt und jede andere radikale Bewegung, die Individuen als an Machtgruppen Partizipierende begreift und die die Emanzipation von großen sozialen Gruppen anstrebt. Somit erscheint der Postmodernismus als ein nihilistisches Bündel von philosophischen Perspektiven, die auf einem Gefühl der Finalität und nicht auf einem Gefühl des Anfangs aufbauen:

„... die Träume und Aspirationen, die die westliche Gesellschaft vorwärts trieben, erliegen der äußersten Banalität einer sozialen Ordnung, die alles zähmt, indem sie nichts verdammt. Die Produktivität der industriellen Technologie, die Marx so bewunderte und welche er hoffte, durch

das Mittel des Kommunismus zu zähmen, wird von einem universellen Konsumerismus zurückgedrängt.

Modernität wird nicht durch alternative Visionen zerstört, sondern durch den Kollaps aller Visionen; alles geht, aber nichts gilt viel“ (Giddens 1992, S.21).

Und doch scheint der Feminismus in einigen Aspekten des Postmodernismus im weitesten Sinn einen natürlichen Verbündeten zu besitzen. Beide bemühen sich nämlich, den universalisierenden Impuls des modernistischen Gedankens herauszufordern, besonders solche Richtungen, die fest davon ausgehen, daß alle Menschen die Interessen derjenigen teilen, die Privilegien genießen. Besonders Feministinnen wie Jane Flax haben hervorgehoben, daß Feminismus und Postmodernismus gemeinsam folgende Vorstellungen herausfordern:

- (1) Es gibt ein stabiles, kohärentes Selbst.
- (2) Die Ratio und die Philosophie als ihre ‘Wissenschaft’ können eine objektive, zuverlässige und universelle Grundlage des Wissen liefern.
- (3) Das durch den richtigen Gebrauch des Verstandes produzierte Wissen ist ‘wahr’, z.B. repräsentiert solches Wissen Reales und Unwandelbares (Universelles) über unseren Geist und die Struktur der natürlichen Welt.
- (4) Die Ratio selbst hat transzendente und universelle Eigenschaften... (Flax 1990, S.41)

Diese Herausforderung stellt eindeutig eine Kritik des modernistischen Denkens dar und kann als solche unter der Rubrik des Poststrukturalismus eingeordnet werden (vgl. Weedon 1987). Poststrukturalismus unterscheidet sich von Postmodernismus nicht nur durch seine kritische Beschäftigung mit Analysesystemen, die im Sinne Foucaults oppressiv sind, sondern auch dadurch, daß er alternative Weisen des Denkens und der Analyse bietet, die die Möglichkeit von Widerstand gegen laissez-faire-Diskurse und von sozialem Wandel enthalten. Der Poststrukturalismus als solcher fordert den Universalismus oder den totalisierenden Impuls des Modernismus heraus und zerlegt diese Strukturen in ihre Teile, indem er die Machtdynamik, die im Kern solcher Impulse liegt, enthüllt. Anders als der Postmodernismus gibt aber der Poststrukturalismus nicht die Kategorie oder die Vorstellung von Machtgruppen auf, frönt auch nicht einem Relativismus, sondern versucht, besser zu verstehen, wie Macht funktioniert, und geeignetere Mittel des Widerstands zu entwickeln. Er interessiert sich nicht für die Finalität oder den Kollaps, son-

dern für umfassendere Formen des Verstehens und für das Beginnen. Über die Verbindungen und Unterschiede zwischen Postmodernismus und Poststrukturalismus wird heftig gestritten, und ein Beitrag von dieser Länge kann dies nur skizzieren. Trotzdem ist es vielleicht sinnvoll, an dieser Stelle zu wiederholen, daß ihre Hauptähnlichkeit darin besteht, daß beide Antworten auf die Destabilisierung von Kategorien des westlichen Denkens wie Wahrheit, Universalität und Objektivität sind. Sie unterscheiden sich in ihren Antworten darauf, was allgemein als die Krise des philosophischen Denkens wahrgenommen wird, insofern als der Postmodernismus dazu tendiert, wie Giddens sagt, in diese Instabilität ohne Alternativen abzuleiten. Daraus resultiert wohl ein apolitischer Pluralismus, der unfähig ist, mit den „meisten Irrationalitäten der Moderne ... darunter der Existenz greller Diskrepanzen von Reichtum und Macht zwischen verschiedenen Gruppen und verschiedenen Ländern“ (Giddens 1991, S.22) umzugehen.

Der Poststrukturalismus ist mit der gleichen Krise konfrontiert und macht sich die Vorstellungen von Pluralität und Multiplizität zu eigen. Trotzdem sieht er diese Krise nicht als eine Sackgasse, die unerbittlich dazu führt, den Glauben an die Fähigkeit der Menschheit aufzugeben, sich in ihrer Welt zu engagieren und sie zu ändern. Dieses Engagement war wahrscheinlich der Grundpfeiler des modernistischen Denkens, und die Auflösung dieses fundamentalen Glaubenssatzes kennzeichnet die postmoderne Ära. Optimistischer ausgedrückt, kann man sagen, daß es das Bestreben der meisten Autoren/innen, die als Poststrukturalisten/innen bezeichnet werden, ist, der Stimmung der Auflösung selbst entgegenzutreten und sie in einer Weise zu kritisieren, die einen andauernden Glauben an die Möglichkeit zu erkennen gibt, unsere soziale Welt zu verbessern. Diese Kritik schließt Dekonstruktion und eine Fokussierung von Multiplizität ein, um zu erkennen, aus welchen Komponenten das gesellschaftliche Leben besteht und wie es verbessert werden kann. Zum Beispiel hat sich der Einfluß des Poststrukturalismus auf Feministinnen u.a. dahingehend ausgewirkt, daß sie die Kategorie 'Frau' hinterfragt haben. Einige hatten nämlich behauptet, daß dies ein weiteres Beispiel für den totalisierenden Impuls des modernistischen Denken ist, der danach strebt, sich auf eine zentrale Idee zu stürzen und sie für eine massiv konstruierte Theorie zu benutzen, die Unterdrückung in einem Schwung erklären könne. Poststrukturalistische Feministinnen gehen statt dessen davon aus, daß unser Leben durch eine Anzahl von Kräften wie Rasse, Klasse, sexuelle Orientierung, Kultur strukturiert ist, und

wenden sich gegen die Vorstellung, daß auch nur eine von diesen Kräften eine totalisierende oder essentialistisch-reduktionistische Erklärung für die Unterdrückung bietet, die von unterdrückten Gruppen erfahren wird.

Im Detail hat diese Debatte zu einer epidemischen Erforschung der Eigenschaften der Frau als solcher in der feministischen Theorie, den Frauenstudien und allgemein in der Frauenbildung geführt. Es überrascht nicht, daß angeführt wurde, daß sie über die Eigenschaften der Frauen verfüge, denen ein diskursiver Raum eingeräumt wurde: Sie ist dementsprechend weiß, stammt aus der Mittelklasse, ist heterosexuell und gehört der westlichen Welt an (vgl. Harding/O'Barr 1987). Die Interessen und politischen Ansichten dieser Position werden in den meisten Beispielen feministischer Theorie und Bildung gespiegelt, wenn sie als ein Programm auftreten, das vom Lehrenden zum Lernenden transferiert oder bei ihm 'angelegt' wird, wie es Paulo Freire (1990) ausdrückt. Dies ist sicher eine beunruhigende Debatte für den Feminismus, weil sie an den eigentlichen Grundfesten des feministischen Denkens rüttelt (vgl. Keller 1990). Im Rahmen der Bildung und Erziehung hat sie dazu geführt, die Lehrpläne der Frauenstudien zu prüfen, um zu sehen, welche Frauen wir bevorzugen, um nach Ähnlichkeiten zwischen Frauen über die Differenzen hinaus zu suchen und zu untersuchen, in welcher Weise Klasse, Rasse, Ethnizität und Sexualität die Interaktionen im Klassenzimmer beeinflussen. Diese Art Untersuchungen haben wichtige Implikationen für die feministische Pädagogik (Lather 1991).

Bevor ich diesen Abschnitt beende, sollte darauf hingewiesen werden, daß viele Feministinnen nicht die Ankunft der poststrukturalistischen Theorie und Analyse abwarten mußten, um komplexere Vorstellungen von Macht und Unterdrückung zu gewinnen. Das kollektive und kollaborative Wesen feministische Praxis hatte diese Frage bereits aufgeworfen. Für einige stellte der Poststrukturalismus eine theoretische Untermauerung derartiger Erfahrungen dar. Andere waren stärker zur Postmoderne hingezogen. Für eine weitere Gruppe schließlich existieren die von mir dargestellten sauberen Trennungen zwischen Modernismus, Poststrukturalismus und Postmodernismus nicht. Viele feministische Praktikerinnen und Theoretikerinnen sind sehr viel eklektischer. Sie betrachten feministische Praxis (Theorie und Praxis) als ein Gebiet, das noch wächst und sich entwickelt und das sich noch lange ändern wird – zumindest so lange, wie Unterdrückung aufgrund des Geschlechts und

andere Formen der Unterdrückung Teil der menschlichen Erfahrung sind.

Feministische Epistemologie

Das Hauptthema der feministischen Epistemologie in den letzten zehn Jahren bestand in dem Versuch, traditionelle (oder patriarchale) Systeme des Wissens und Denkweisen über Wissen sowohl zu analysieren als auch zu kritisieren und eine Alternative zu entwickeln. Eines der fundamentalen Probleme der traditionellen Epistemologie besteht darin, daß sie sich gegen das sperrt, was für 'Wissen' gehalten wird – Wissen als etwas, das durch die Mittel bestimmbar ist, mit denen es gewöhnlich bestimmt wird. Diese Mittel schließen eine Reihe von Kennzeichen wie Objektivität, Empirismus, Wissenschaftlichkeit u.s.w. ein. Schließlich war es nicht nur die Methodologie, die dem Wissen Legitimität verlieh, sondern auch der Gegenstand der Untersuchung, da nur Dinge der öffentlichen (männlichen) Welt für erforschenswert gehalten wurden, während Dinge der 'privaten' Welt der Frauen für trivial und nicht erforschenswert gehalten wurden. Das erklärt zum Beispiel, warum Ann Oakleys Buch „Housewife“ (1974) so innovativ war. Es setzte sich ernsthaft mit einem Gebiet der privaten, weiblichen Arbeit auseinander und untersuchte sowohl seine historische als auch seine gegenwärtige Rolle im Leben von Frauen.

Schon bald wurde in der zweiten Welle des Feminismus erkannt, daß es einen Unterschied gibt zwischen der Erfahrung von Frauen und dem, was sie allgemein für Erfahrung halten sollten. Dies war in embryonischer Form die Entdeckung männlicher Hegemonie und des Anspruches auf eine Subjektposition 'Frau', die sich von der des ubiquitären 'Mann' unterscheidet. Was diese Frauen in Frage stellten, waren die Produktion und der Besitz von Wissen durch die Männer. Denn es ging darum, daß nur bestimmte Menschen Dinge wußten und daß dieses Wissen die einzige Version der Wahrheit war, die es gab. Diese Menschen waren vor allem Männer in Institutionen der höheren Bildung und in wissenschaftlichen Institutionen. Zu ihrem Paradigma gehörte ein Wertsystem, das mit dem Grad an Subjektivität des Wissenden, der im Wissen (in dem Gewußten) involviert war, korrespondierte. Demnach haben Wissensgebiete mit dem geringsten Anteil an subjektiver Präsenz das höchste Prestige: Mathematik, Naturwissenschaften, Technologie, Technik. Das

Selbst wird auf diese Weise negiert und Wissen als etwas angesehen, das unabhängig von denen existiert, die es konstruieren. Deshalb wird Wissen als etwas aufgefaßt, das eher entdeckt als produziert wird:

„Feministinnen haben irgendwann erkannt, daß es eines der Hauptmerkmale der von Männern gemachten Kultur ist, darauf zu bestehen, daß in allen Formen der gesellschaftlichen Analyse das ‘Persönliche’ vom ‘Politischen’ getrennt sein soll: ‘Mutterschaft’ kann nur ‘objektiv’ (d.h. als eine *Tatsache*, die *unabhängig* von persönlicher Erfahrung existiert), als eine ‘Institution’ untersucht werden. Die männliche Forderung nach ‘Objektivität’ ist nämlich nichts anderes als die arrogante Beanspruchung einer exklusiven Legitimität ihres eigenen subjektiven Bewußtseins (d.h., Mutterschaft wird im Kontext *ihrer* Bedürfnisse gesehen)“ (Morgan 1983, S.97).

Feministische Epistemologie hat darauf bestanden, daß jede Trennung, die zwischen Objektivität und Subjektivität, zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten gemacht wird, nicht nur gekünstelt ist, sondern ein Mittel, um zu kontrollieren, welches Wissen als legitim definiert wird, was wiederum tautologisch durch die Mittel bestimmt wird, die benutzt werden, um es zu ‘entdecken’. Demnach ist es möglich, Mutterschaft in der Art zu diskutieren, die Morgan oben beschreibt. An Stelle dieses Modells geht feministische Epistemologie davon aus, daß Wissen sozial konstruiert wird, daß Wissenschaft nicht so sehr ein Prozeß von Entdeckungen ist, sondern „*ein Set von sozialen Praktiken*, die von *Ideen* darüber geleitet werden, *was wirklich ist* und *was wirklich sein sollte*“ (Ramazanoglu 1989, S.47). Tatsächlich haben Feministinnen statt dessen ihre eigenen Vorstellungen über soziale Praktiken entwickelt, darüber, was wirklich ist und was sein sollte. Diese schließen ein, daß Wissen private Dinge einschließen kann und soll, daß es nicht begrenzt werden darf auf Wissen, das nur von bestimmten dazu legitimierten Menschen produziert wird, daß es eine klare und unauflösbare Verbindung mit sozialen Strukturen hat, in denen Frauen eine untergeordnete Stellung einnehmen.

Dieser Standpunkt wurde in den letzten Jahren von einigen poststrukturalistischen und den meisten postmodernistischen Feministinnen überdacht, die die Möglichkeit jeglichen authentischen Wissens anzweifeln. Diese Einstellung hat einen Konflikt mit anderen feministischen Ansprüchen auf ein Wissen hervorgerufen, das auf den gelebten Erfahrungen von Frauen beruht. Anstatt Wissen als etwas zu begreifen, von dem es dominante und unterdrückte Varietäten gibt, und statt für mög-

lich zu halten, unterdrücktes Wissen durch 'Erziehung' freizulassen, stellen sie das Modell eines Individuums (Subjekts) auf, das jederzeit in einen Mahlstrom von 'Wahrheitsregimen' (Foucault 1972) hineingezogen wird und ständig seinen Weg durch diese nehmen muß. Sie lehnen mit anderen Worten die Vorstellung ab, daß es unbestreitbare Tatsachen oder Wahrheiten gibt, die von der Position eines Individuums in der Gesellschaft bestimmt werden; sie bestreiten zum Beispiel die Idee, daß Frauen aus der Arbeiterklasse von ihrer eigenen Realität durch ein 'falsches Bewußtsein' entfremdet sind, das von hegemonialen Ideologien geschaffen wird, und behaupten, daß es außerhalb der Erfahrung und der Wahrnehmung des Bewußtseins eines Individuums keine Realität gebe. Es wird behauptet, daß es genauer sei, von der Konstruktion des Subjekts in und durch eine Vielfalt von Diskursen oder Ideologien zu sprechen. Deshalb seien das Bewußtsein oder die Perspektive der oben erwähnten Frauen aus der Arbeiterklasse ebenso durch Diskurse der Rasse, der Ethnizität und sexuellen Orientierung konstruiert wie durch solche des Geschlechts und der Klasse. Dieses Konzept des Subjekts verabschiedet sich von der Idee eines Individuums, das rational ist (d.h. fähig, die Wahrheit objektiv zu sehen) und meint statt dessen, daß Individuen durch sich ändernde Matrices von Diskurse *hindurch* konstruiert werden. Aus dieser Perspektive kann keine universale Wahrheit erkannt werden, sondern nur eine komplexe Verkettung von endlos sich ändernden Subjektivitäten. In diesem Modell gibt es keine Aufklärung, weil die Beziehung des Individuums zur Wahrheit aufgelöst ist.

An dieser Stelle scheint es nützlich, eine weitere Unterscheidung zwischen der poststrukturalistischen und der postmodernistischen Perspektive zu treffen. Wie der Name beinhaltet, ist der Poststrukturalismus als eine Antwort auf den Strukturalismus entstanden – eine epistemologische Position innerhalb des Modernismus, die die allen kapitalistischen Gesellschaften zugrundeliegenden Strukturen nachweisen wollte. Gender (oder Geschlecht) wurde beispielsweise als eine allen gesellschaftlichen Formen des Kapitalismus inhärente, unwandelbare und allgemein unproblematische Dynamik gesehen, als eine Dynamik, die bestimmte Funktionen ausübte. Daraus erklärt sich die Kritik an den universalisierenden Tendenzen des Strukturalismus und seinem Einverständnis mit Vorstellungen oder essentialistischen Annahmen, die in letzter Zeit in Frage gestellt wurden.

Die Befragung wurde unter der Ägide des Poststrukturalismus durchgeführt, der sich als philosophisch-epistemologische Position (neben an-

deren Dingen) mit der Unterscheidung zwischen dem *Bezeichneten* und dem *Bezeichnenden* beschäftigt. Dies bedeutet, daß Poststrukturalismus die Strukturen, die der Strukturalismus entworfen hat, weder auflöst noch ignoriert, sondern sie untersucht. Auch behauptet er nicht einfach, daß die Strukturen komplizierter sind, daß man beispielsweise bei der Klassenanalyse auch Rasse und Geschlecht berücksichtigen muß. Um das Beispiel Gender noch einmal zu benutzen, heißt das, daß Poststrukturalisten/innen daran interessiert sind, dies als ein Bezeichnendes zu untersuchen, als etwas Wandelbares (wie auch das Geschlecht, das das Bezeichnete ist), als etwas, das mit anderen Vorstellungen von Macht verbunden ist, etwas, das auf vielen Ebenen in ausschlaggebender Weise unsere Art zu denken organisiert. Ein solches Projekt gründet sich auf der Idee der Intervention und des Widerstands und auf dem Bedürfnis, das, was eine unterdrückende Wirkung ausübt, zu ändern.

Auf der anderen Seite verzichten Anhänger/innen des Postmodernismus vollständig auf Struktur, und dies bedeutet auch, wie manche Kritiker/innen meinen würden, daß sie auf Werte verzichten. Gender hört auf, als Kategorie bedeutungsvoll zu sein. Tatsächlich werden alle analytischen Kategorien aufgelöst, und es gibt eine Tendenz zum Solipsismus. Postmodernistisch ausgedrückt kann man das folgende genauso gut wie alles andere diskutieren:

„... die Einrichtung eines Zimmers, den Entwurf eines Hauses, eine Schallplattenaufnahme, eine Fernsehwerbung ... (die) anti-teleologische Tendenz innerhalb der Epistemologie ... ein Gruppe von rhetorischen Tropen, eine neue Phase im Warenfetischismus ... das ‘Dezentrieren’ des Subjekts, eine ‘Skepsis gegenüber Meta-Erzählungen’, das Ersetzen einheitlicher Machtachsen durch einen Pluralismus von Macht-/Diskursformationen, die Implosion von Bedeutung ...“ (Hebdige 1986, S.78).

Dies kann eine Entpolitisierung der Epistemologie durch Relativismus bewirken. Das Ergebnis ist, daß zum Beispiel die patriarchale Epistemologie eine von vielen und damit nicht mehr schädlich ist. Weil diese Epistemologie aber offensichtliche Verbindungen mit der Unterjochung unterdrückter Völker hat, ist es für eine emanzipatorische Pädagogik wichtig, sie kritisch herauszufordern, zu untersuchen, wie diese Verbindungen aufrechterhalten werden, und sie zu verändern. Dies ist zweifellos die Verpflichtung der feministischen Pädagogik.

Wie auch immer man über Macht oder über Politik denken mag: Es gibt eine Reihe von Dingen, die man über Gruppen in der Gesellschaft sagen kann, weil sie in jeder erkennbaren und meßbaren Weise be-

stimmte Züge gemeinsam haben. Vielleicht ist es nicht notwendig, darauf hinzuweisen, daß Männer *als Gruppe* über mehr Macht, Prestige und Geld verfügen, daß weiße Menschen sich an mehr von diesen Dingen erfreuen als andere, daß Heterosexualität und Heterosexuelle an Strukturen gebunden sind, die andere Formen der Sexualität unterjochen, weil diese als Bedrohung des status quo aufgefaßt werden. Kurz, wir leben in einer sozialen Struktur, und unsere Position darin bestimmt in einem großen Ausmaß unsere Lebenschancen. Auf der Basis eines solchen Verständnisses ist es möglich, von Gruppen statt von atomisierten Individuen zu sprechen. Dies muß nicht die universalisierenden Tendenzen des Modernismus und einiger Varianten des Strukturalismus zur Folge haben. Es kann im Gegenteil ein sensibles und produktives Verstehen der dialektischen Einheit von Subjektivem und Objektivem in der Natur des Wissens zur Folge haben. Mit anderen Worten: Es kann zur Folge haben, anzuerkennen, daß die eigene Position innerhalb der sozialen Struktur wahrscheinlich den eigenen Standpunkt bestimmt. Es muß aber kein Standpunkt sein, der im offenen Meer treibt, sondern kann in dem Engagement verankert sein, Unterdrückung zu erkennen und sie in einem Kampf mit dem Ziel abzuschaffen, etwas Menschliches zu schaffen. Dabei wird es sich um ein komplexes und vielfältiges, nicht um ein singuläres Erkennen handeln. Der Punkt ist aber, daß solch ein Erkennen möglich ist. Dieser Punkt ist jedoch sowohl im Glauben als auch im Wissen begründet, daß Menschen fähig sind, zu intervenieren und ihre sozialen Welten zu verändern.

Feministische Pädagogik

Feministische Erzieherinnen sind insofern Teil der Tradition der radikalen Pädagogik, als sie sich bemühen, Erziehung mit sozialer Gerechtigkeit zu verbinden, und an den pädagogischen und epistemologischen Bedingungen interessiert sind, die am besten geeignet sind, um Schülerinnen zu bestärken und Gerechtigkeit herbeizuführen (vgl. Gore 1993). Viele feministische Erzieherinnen konzentrieren ihren Kampf um soziale Gerechtigkeit nur auf die Befreiung von Frauen; andere meinen jedoch, daß die Befreiung von anderen unterdrückten Gruppen unentwirrbar mit dem Erlangen echter sozialer Gerechtigkeit verbunden ist. Eine der Konsequenzen aus diesem Unterschied ist, daß es keine einfach zu identifizierende feministische pädagogische Theorie gibt.

Statt dessen gibt es ein Kaleidoskop von Literatur, die mit Debatten um Epistemologie und Ontologie übereinstimmt^{*}. So gibt es eine Richtung, die davon ausgeht, daß für Frauen, weil ihre kognitiven Prozesse von denen der Männer unterschieden sind, andere Lehrmethoden wie kooperatives Arbeiten in kleinen Gruppen im Gegensatz zu kompetitiven, individuellen Interaktionen geeignet sind (z.B. Spender/Sarah 1980, 1982, 1983). Weiter wird angenommen, daß kollaboratives, kooperatives, nicht-kompetitives Lernen einen radikalen Einfluß auf die Lernenden hat, die dadurch und durch das Wissen, das in ihnen produziert wird, bestärkt werden. Die Folge sei, daß Lernende in die Welt gehen und handeln, um sie zu ändern (Bowles/Klein 1983, Bunch/Pollack 1983, Dunn 1986, France 1983, Gordon 1975, Helling 1981, Higgins 192, Klein 1983a, Omolade 1986, Schniedewind 1986, Wescott 1983). Dies ist die Theorie und Praxis, die aus einigen Texten über akademische Frauenstudien und aus vielen Texten über feministische Erwachsenenbildung deutlich wird (Fisher 1986, Haywoode/Scanlon 1986, Hughes/Kennedy 1985, 1986, Lovell 1980, Taking Liberties Collective 1990, Thompson 1983, Wolpe 1980).

Im Gegensatz dazu steht eine Literatur, speziell über Frauenstudienkurse an Universitäten, die sich für mehr Konformität mit den orthodoxen Lehrmethoden der Hochschule ausspricht (Aiken u.a. 1988, Evans 1989a, Shrewsbury 1986). Solche Methoden reservieren Status und Expertentum für die Lehrenden oder die feministischen Forscherinnen. Es wird argumentiert, daß Feministinnen die hart erkämpfte, fragile Position der Frauenstudien an den Universitäten nicht aufs Spiel setzen sollten, indem sie den Status der Lehrenden oder die Strenge der Lehre bedrohen. Dieser Position liegt die Notwendigkeit für Frauen zugrunde, sichtbar zu sein und Forschung und Wissen über Gender so weit wie möglich zu verbreiten, damit Frauen nicht länger erfolgreich von ihrer eigenen Gesellschaft ausgeschlossen werden – intellektuell und kulturell. In diesem Argument liegt die feministisch empirische und liberale Position (wieder eine epistemologische Variante, die mit dem Modernismus verbunden ist) begründet, daß ein gesünderer Wissenskörper Gleichgewicht benötigt. Anhängerinnen dieser Richtung meinen, daß die Vermittlung eines solchen Wissenskörpers fähig sei, das Bewußtsein der Menschen zu ändern, was wiederum zu Veränderungen in der Gesellschaft führen wird, die mehr Fairness für Frauen bringen.

^{*} Ontologie bezieht sich auf Theorien des Seins und des Werdens, d.h. auf das menschliche Vermögen, noch menschlicher zu werden.

Das Problem bei diesem Gedankengang ist, daß er, obwohl er feministisches Wissen für wertvoll hält, nicht in der Lage ist, den Einfluß des Wissens im orthodoxen Sinn (d.h. als eine komplette und unwiderlegbare Einheit) auf das Bewußtsein der Lernenden adäquat zu überprüfen. Überprüfen kann er auch nicht den Einfluß von Machtbeziehungen in einem Unterricht, in dem eine Person den Schlüssel zu diesem Wissen besitzt und diese Einheit exklusiv verbreitet. Die Schwierigkeit besteht darin, daß die Lernenden als 'leere Behälter' aufgefaßt werden, die mit Wissen zu füllen sind (Freire 1972).

Ich selber habe ernsthafte Probleme mit dieser epistemologischen und ontologischen Position erlebt. Zunächst ist da die Frage des Wissens selbst. In einer akademischen Umgebung ist es mehr als wahrscheinlich, daß es die Subjektposition der Dozentin widerspiegelt, die gewöhnlich westlicher Herkunft ist, weiß ist, der Mittelklasse angehört und heterosexuell ist. Wissen, das von Menschen wie sie geschrieben und produziert wurde, spiegelt für sie Wahrheit wider – eine Wahrheit, die sie weitergibt. Im akademischen Kontext wird Wissen bekanntlich sehr hoch geschätzt, und andere Wissensformen – die der Lernenden beispielsweise – werden als Nicht-Wissen und/oder als in diesem Kontext irrelevant angesehen. Dies ist eine wichtige Abweichung von der feministischen Auffassung, daß Subjektpositionen das bestimmen, was als Wissen angesehen wird, und daß manche Wissensformen privilegiert und andere unterdrückt sind. Im akademischen Zusammenhang wird das Wissen der Lehrenden geschätzt und das der Lernenden (wenn es davon abweicht) unterdrückt.

Weiter ist zu fragen, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, daß ein solches Wissen einen emanzipatorischen Einfluß auf die Lernenden hat. Ist anzunehmen, daß, wenn man die unumstößliche Wahrheit des bei Lernenden 'anzulegenden' Wissens in Frage stellt, dieses eine große Erklärungskraft für Menschen hat, die nicht sein Thema sind? Wenn dies problematisch ist, wie hoch ist dann die Wahrscheinlichkeit, daß Lernende ein kritisches Verhältnis gegenüber Strukturen entwickeln, die *ihre* Leben bestimmen, und sie in der Lage sein werden, diese zu verändern? Ich würde meinen, daß die Machtungleichheit in einer Situation, in der eine Person Informationen, die ihre ganzes Weltbild konstituieren, bei einer anderen Person 'anlegt', unmöglich diejenigen bestärken kann, die die Empfänger sind.

Trotzdem ist es möglich, sich eine pädagogische Umgebung vorzustellen, die Lernende befähigt, sich kritisch an den Diskursen, Praktiken

und Ideologien zu beteiligen, die ihr Leben strukturieren, und Wege zu erforschen, wie diesen gegenüber Widerstand geleistet werden kann und wie sie verändert werden können. Ein Mittel besteht darin, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu ändern, so daß die Ersteren nicht länger nur Informationen transferieren, sondern die Lernenden dazu befähigen, Informationen/Wissen zusammen mit den oppressiven Strukturen in ihrem Leben und allgemeiner in der Gesellschaft zu analysieren und zu hinterfragen. Dies beinhaltet eine deutlich veränderte Beziehung zu allen Arten von Wissen, einschließlich der Wiederbelebung und Würdigung des Wissens, das alle Lernenden von sich aus mitbringen. Solch ein Wissen kann sehr wohl vielfältig sein, kann eine Reihe von Kräften wie Rasse, Geschlecht, Klasse betreffen, wobei die Beziehung zwischen diesen Kräften für kritische Nachfragen und Analysen offen sein sollte. Dies ist ein anderer Ansatz als der, nach dem der Lehrende eine einzige totalisierende Erklärung bietet. Es ist ein Ansatz, der die Lernenden befähigen kann, *ihr* Leben zu verstehen und so Änderungsstrategien zu entwickeln. Dies ist eine eminent wichtige pädagogische Implikation des allseits bekannten und verstandenen Satzes, daß das Persönliche das Politische *ist*.

Der Ansatz, für den ich plädiere, könnte an die Politik der lokalen Macht erinnern, die von den Anhängern/innen des Postmodernismus vertreten wird. Es gibt aber Unterschiede. Der Erziehungsprozess basiert als solcher auf der Gruppe, und damit ist die Gruppe herausgefordert, gelebte Realität zu problematisieren und kritisch zu hinterfragen. Diese Herausforderung wird ausgesprochen von Lehrenden, die, erfahren im Erzeugen einer kritischen Haltung, helfen können, eine Umgebung zu schaffen, in der diese Haltung von allen Mitgliedern der Lerngruppe entwickelt wird. Die Gruppe, einschließlich des/der Lehrenden, bereitet so ein Fundament für die Analyse ihrer individuellen Situation, ist aber als Gruppe in der Lage, Gemeinsamkeit ebenso wie Unterschiede zwischen ihren Mitgliedern zu identifizieren. Diese Gemeinsamkeit bezieht sich auf die größeren, vorher identifizierten Unterdrückungsstrukturen. Die vielleicht einfachste Art, dies zu beschreiben, ist es, das Modell der konzentrischen Kreise von Freire (1972) zu benutzen: Danach kann jedes Mitglied einer Gruppe zunächst die spezifischen Beschränkungen seines persönlichen Lebens identifizieren, von daher kann es diese auf größere Strukturen in der Gesellschaft beziehen, und dann können diese Strukturen mit der globalen Situation verbunden werden. Solch ein Ansatz kann leicht so-

wohl eine persönliche als auch eine umfassendere politische Praxis hervorbringen.

In der Lernumgebung, für die ich plädiere, sind es die Lehrenden, die die Autorität haben, die Gruppe in der Anfangsphase zu führen. Sie können die intellektuellen und sozialen Beziehungen erzeugen, mit deren Hilfe eine kritische Haltung Raum finden kann. Allerdings ist ihnen, weil der Schwerpunkt in einem solchen Prozeß zunächst auf der gelebten Realität liegt, zunächst nicht daran gelegen, Wissen zu offerieren, sondern es über die Realitätserfahrungen der Gruppenmitglieder zusammen mit den Lernenden zu produzieren. In einem feministischen Unterricht weiß die Lehrende zum Beispiel nicht mehr über das Leben als Frau als die Lernenden. Auch wenn es ihr möglich ist, Theorien zu offerieren, auf die aufzubauen ist, ist dies doch eine radikal andere Beziehung zu Wissen und Ontologie als die der strukturierend orthodoxen 'Bankiers-Erziehung'.

Ein Vorteil dieses Erziehungsprozesses ist die Entwicklung von Praxis. Wenn die Beziehungen im Unterricht auf Gleichheit oder geteilter Autorität basieren, werden die Lernenden lernen, ihre gemeinsam erarbeiteten Analysen und Kenntnisse als etwas Wertvolles zu sehen, das unausweichlich 'richtig' ist. Dies, so meine ich, wird von einer Lernumgebung produziert, die nicht länger die gesellschaftlichen Strukturen außerhalb, nämlich die von Herrschaft und Unterdrückung, widerspiegelt. Wenn es, wie gesagt wurde, eine Verbindung zwischen Wissen und Macht gibt, dann bestärkt die in einem dialogischen, auf Gleichheit beruhenden Prozeß stattfindende Produktion von Wissen und Theorie, die fähig sind, zu erklären, warum die Dinge so sind, wie sie sind, Lernende und ihre Fähigkeit, kritisch sozialen Wandel zu verstehen und sich daran zu beteiligen: „Die Aufgabe besteht darin, pädagogische Beziehungen zu etablieren, die eine neue Konfrontation mit Werten und Bedeutungen erzeugen – nicht um den Lernenden ihr Unwissen in dem zu demonstrieren, was Freire (1973) das 'Bankiers-Konzept der Erziehung' genannt hat, wo das autoritäre Reden Kommunikation verhindert, selbst wenn es im Namen der Befreiung geschieht ... Um Autorität zu dekonstruieren, genügt es nicht, sie abzuschaffen, sondern zu lernen, ihre Auswirkungen zu verfolgen, zu sehen, wie Autorität konstituiert wird und wie sie konstituiert. Eine Pädagogik, die uns über uns selbst hinausträgt, würde uns helfen, uns kritisch darüber bewußt zu werden, wie die gesellschaftlichen Kräfte der Autorität uns beeinflussen, wenn wir unser Denken immer wieder neu gestalten“ (Lather 1991, S. 44).

Das Neugestalten des Denkens bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Freires Begriff der conscientização – d.h., zu verstehen, wie Unterdrückungsstrukturen miteinander verbunden sind und in einem größeren oder kleineren Umfang zusammenwirken. Es lohnt sich, den Unterschied zwischen diesem Konzept und dem der Bewusstseins-Bildung zu betonen, mit der es oft verwechselt wird. Allman (1988) hat die Meinung vertreten, daß Bewusstseins-Bildung ein begrenzter Prozeß ist, weil sie darauf abzielt, nur einen Teil des Unterdrückungssystems zu enthüllen. Bewusstseins-Bildung konzentriert sich mit anderen Worten auf das Individuum und die Kräfte, die sein Leben strukturieren. Das Konzept der conscientização sieht dies ebenso vor, aber nur als Initialphase, weil es das Aufzeigen von Verbindungen zwischen dem Individuum und größeren gesellschaftlichen Strukturen betrifft. Deshalb ist die Bewusstseins-Bildung, die sehr wohl Individuen befähigen kann, Probleme zu erkennen und anzusprechen, die ihr Leben bedrängen, bestenfalls ein individualistischer Ansatz, der, weil unvollständig, keinen sozialen Wandel bewirken kann. Allman steht mit dieser Art der Kritik nicht allein. Kenway und Modra fügen dieser Kritik ihre Sorge um gesellschaftspolitische Aktivität hinzu:

„Wir machen uns um die Überbewertung der Bewusstseins-Bildung bei feministischen Pädagoginnen Sorgen: Zwischen Bewusstseins-Bildung und der Entwicklung eines *kritischen Bewusstseins* nach dem Konzept der conscientização liegt ein riesiger Unterschied. Obwohl viele für sich in Anspruch nehmen, daß Bewusstseins-Bildung für sie von großer Bedeutung und andauerndem Wert gewesen ist, kann sie in einer Weise in Anspruch genommen werden, die nicht mit Aktivität zusammenhängt. Schließlich kann man sehr wohl ein erhöhtes Bewußtsein von Schmerz und Widerspruch haben, aber sich trotzdem zu machtlos fühlen, um die Probleme zu lösen. Das Bewußtsein, daß 'das Persönliche das Politische ist'... produziert nicht automatisch geeignete Aktions-Programme. Bewusstseins-Bildung kann mit anderen Worten leicht Reflexion ohne Aktion werden – das, was Freire einen frommen Wunsch nennt“ (Kenway/Modra 1989, S.20).

Es ist klar, daß eine solche radikale soziale Aktion Aufgabe der feministischen Pädagogik ist – sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Welt außerhalb der organisierten Lernumgebung. Beide Arenen der sozialen Aktion müssen als Voraussetzungen angesehen werden für die Schaffung einer neuen Gesellschaft, die auf sozialer Gerechtigkeit und allen verwandten Werten basiert, die von diesem Ziel abgeleitet werden können.

Schluß

Mitte der neunziger Jahre scheint der hier präsentierte Überblick eine Literatur widerzuspiegeln, die in den glücklichen Tagen des Feminismus geschrieben wurde, während der Feminismus, wie viele andere Gebiete radikalen Denkens, sich gegenwärtig in einem Zustand der Verwirrung und des Rückzugs befindet.

Diese Verwirrung und dieser Rückzug wurden durch eine Krise in der westlichen Philosophie befördert, die durch die Entwicklung des Postmodernismus angestoßen wurde oder vielmehr durch die grundlegenden Bedingungen der postmodernen Welt, die die Vorherrschaft des Postmodernismus in großen Teilen des akademischen Denkens verursacht hat. Zu dieser Krise kam es, weil der Postmodernismus einige der Grundpfeiler unterminierte und gleichzeitig direkt herausforderte, die die Grundlagen des modernen westlichen Denkens, sowohl in seiner konservativen als auch in seiner radikalen Ausrichtung, bildeten. Tatsächlich geht der Postmodernismus so weit, zu unterstellen, daß das konservative und das radikale Denken nicht so weit voneinander entfernt sind, wie angenommen wurde, weil sie an solche Dinge wie die Möglichkeit, die soziale Welt zu vervollkommen und zu ordnen, und die Fähigkeit der Menschen glauben, ihre Welt zu erkennen und zu beeinflussen. Der Modernismus verteidigt die Fähigkeit von Menschen, einheitliche Subjekte zu werden statt uneinheitliche oder fragmentierte Individuen, wie sie der Postmodernismus so gern feiert.

Viel von der Stoßkraft des postmodernistischen Denkens kommt von der Behauptung, daß wir jetzt tatsächlich in einer Welt leben, in der der Konsens mehr oder weniger zusammengebrochen ist oder immer nur ein Hirngespinnst war. Dies sei eine Welt, in der Menschen als atomisierte Individuen agieren, statt sich als Mitglieder von Gruppen zu erkennen, und in der die populäre Kultur diese Veränderungen einfach widerspiegelt oder aber auch mit der wahren Welt und dem Leben der 'Pluralität' mehr in Kontakt gekommen ist. Die Veröffentlichung des letzten Videos von Madonna erhält in den Abendnachrichten soviel Berichtszeit wie die Bürgerkriege in Osteuropa. Indem der Postmodernismus behauptet, daß das ein *fait accompli* ist, nimmt er für sich in Anspruch, deskriptiv und nicht präskriptiv zu sein.

Für diejenigen, die daran interessiert sind, auf eine Welt hinzuarbeiten, die gerechter ist, und Wege zu erforschen, wie man dahin kommt, kann es keinen Grund geben, Postmodernismus oder die postmoderne Kon-

dition der gegenwärtigen Etappe unserer Geschichte als *fait accompli* zu behandeln. Statt dessen kann er als eine Tendenz im Leben und in der Philosophie des Westen hinterfragt und analysiert werden. Eine der nützlichen Behauptungen des Postmodernismus (mit der der Poststrukturalismus konkurriert) besteht darin, daß wir Universalität nicht länger als axiomatisch auffassen können. Eine universelle oder unkomplizierte essentialistische Wahrheit kann Menschen nicht Antworten darüber liefern, wie Unterdrückung zu beenden und eine gerechte soziale Welt zu schaffen ist. Wir müssen erkennen, daß jeder in einer Matrix von konkurrierenden 'Wahrheitsregimen' gefangen ist. Postmodernismus ist demnach Teil einer solchen Matrix und nicht eine Tendenz in der Philosophie, die eine alles abdeckende Antwort offeriert. Diejenigen von uns, die an soziale Gerechtigkeit glauben und sich ihr verpflichtet fühlen, müssen den Postmodernismus und seine Wirkungen hinterfragen, so wie wir jeden anderen Diskurs und den sozialen Kontext seiner Entstehung hinterfragen müssen.

Einer der erfrischenden und einzigartigen Aspekte des Feminismus ist seine Neigung, sich selbst zu kritisieren, und diese Kritik ist in der feministischen Erziehung und Bildung so evident wie anderswo. Die nützlichste Anwendung dieser Kritik kann in dem oben skizzierten Modell einer feministischen Pädagogik gesehen werden. Ich beziehe mich hier auf ein Modell, in dem die Mitlernenden und (in Ermangelung eines besseren Wortes:) die Erziehende^{*} sich in einem Prozeß der Analyse, der Befragung und der Kritik von Diskursen und sozialen Strukturen, in denen wir unser Leben ordnen und erfahren, engagieren – mit dem Ziel, besser zu erkennen, wie sie funktionieren, und damit auch, wie man sie verändern kann. Dies ist, wie ich glaube, ein erreichbarer Prozeß, der generell die Basis für eine radikale Erziehung bestimmt. Teil dieses radikalen Prozesses ist es, anzuerkennen, daß die Erziehenden über Mittel verfügen, einen produktiven Dialog zu ermöglichen, weil sie das isolieren können, was wichtig ist, um die Produktion von nützlichem Wissen zu unterstützen. Dies beinhaltet wiederum ein Festhalten an der Vorstellung, daß es zentrale Strukturen gibt, die die Erziehenden vorstellen können – sonst könnten die Mit-Lernenden genauso gut nur über Hamburger, Goldfische, „Star Wars“, Einkaufspassagen, Kinderwagen, Wein, Gebäudefassaden diskutieren wollen und – so sinnvoll wie sie es vermögen – über das Thema der sozialen Gerechtigkeit.

^{*} im Original: educator (Anm. d. Übers.)

Ich bin, um es klar in der postmodernistischen Sprache zu sagen, altmodisch. Ich gehe davon aus, daß einige Dinge wichtiger sind als andere, und ich impliziere, daß das, was wichtig ist, was helfen kann, zu verstehen, wie Gesellschaft funktioniert, und daß ein solches Verständnis Menschen befähigen kann, intellektuell und möglicherweise auch real frei zu sein. Ich entschuldige mich nicht dafür, sondern gehe davon aus, daß dies das Ziel sozialer Bewegungen, die der Emanzipation und nicht der Domestikation gewidmet sind (Freire 1972), war, ist und sein wird. Für Feministinnen – neben anderen, die die Interessen von unterdrückten Gruppen und Individuen reflektieren – haben diese Begriffe aber ein besonders großes Gewicht.

Übersetzung: Sigrid Nolda

Literatur

- Aaron, J./Walby, S. (Hrsg.): *Out of the Margins. Woman's studies in the Nineties.* Brighton 1990
- Abel, E./Abel, E. K. (Hrsg.) *The Signs Reader.* Oxford 1983
- Aiken, S. H./Anderson, K./Dinnerstein, M./Lensink, J.N./Maccorquodale, P. (Hrsg.): *Changing our Minds. Feminist Transformations of Knowledge.* New York 1988
- Allmann, P.: Gramsci, Freire, Illich: their contributions to education for socialism. In: T. Lovett (Hrsg): *Radical Approaches to Adult Education: A Reader.* London 1988
- Allman, P./Wallis, J.: Praxis; implications for 'really' radical education. In: *Studies in Adult Education*, 22 (1), 1990
- Anderson, M. L.: Changing the curriculum in higher education. In: *Signs*, 12 (2), 1987
- Amos, V./Parmer, P.: Challenging imperial feminism. In: *Feminist Review*, 17 (July), 1984
- Auchmuty, R./Borzello, T./Langdell, C. D.: The image of women's studies. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983
- Aziz, R.: Feminism and the challenge of racism: deviance or difference. In: Crowley, H./ Himmelweit, S. (Hrsg.): *Knowing Women. Feminism and Knowledge.* London 1992
- Ball, S. J. (Hrsg.): *Foucault and Education.* London 1990
- Barrett, M.: *The Politics of Truth.* London 1989
- Belenky, M. F./Clinchi, B. M./Goldberger, N. R./Tarule, J. M.: *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind.* New York 1986
- Bell, L.: Hearing all our voices: applications of feminist pedagogy to conferences, speeches and panel discussions. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Berry, E./Black, E.: The integrative learning journal. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Bonder, G.: The educational process of women's studies in Argentina: reflections on theory and technique. In: Culley, M./Portuges, C. (Hrsg.): *Gendered Subjects. The Dynamics of Feminist Teaching.* London 1985

- Bordo, S.: Feminism, postmodernism, and gender-scepticism. In: Nicholson, L. (Hrsg.): *Feminism/Postmodernism*. London 1990
- Bowles, G./Klein, R. D.: *Theories of Women's Studies*. London 1983
- Boxer, M.: For and about women: the theory and practice of women's studies in the United States. In: *Signs*, 7 (3), 1982
- Boyne, R./Rattansi, A.: *Postmodernism and Society*. London 1990
- Brah, A.: Difference, diversity, differentiation. In Donald, J./Rattansi, A. (Hrsg.): *Race, Culture and Identity*. London 1992
- Bright, C.: Teaching feminist pedagogy: an undergraduate course. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Bristol Women's Studies Group: *Half The Sky*. London 1979
- Brunt, R./Green, E./Jones, K./Woodward, D.: Sell-out or challenge? The contradiction of a masters in women's studies. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983
- Brush, L. R./Gold, A. R./White, M. G.: The paradox of intention and effect: a women's studies course. In: *Signs* (Summer), 1978
- Bunch, C./Pollack, P.: *Learning Our Way: Essays in Feminist Education*. New York 1983
- Butler, J.: Gender trouble, feminist theory, and psychoanalytic discourse. In: Nicholson, L. (Hrsg.): *Feminism/Postmodernism*. London 1990
- Caine, B.: *Crossing Boundaries: Feminism and the critique of Knowledge*. Sydney 1988
- Chodorow, N.: *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley 1978
- Code, L.: *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. London 1991
- Coulson, M./Bhavani, K.: Making a difference – questioning women's studies. In: Burman, E. (Hrsg.): *Feminists and Psychological Practice*. London 1990
- Crowley, H./Himmelweit, S. (Hrsg.): *Knowing Women. Feminism and Knowledge*. London 1992
- Cruikshank, M. (Hrsg.): *Lesbian Studies: Present and Future*. New York 1982
- Crumpacker, L./Vander Haegen, E. M.: Pedagogy and prejudice: strategies for confronting homophobia in the classroom. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Culley, M./Portuges, C.: *Gendered Subjects. The Dynamics of Feminist Teaching*. London 1985
- Currie, D. H.: *From the Margins to the Centre: Selected Essays in Women's Studies Research*. Saskatoon 1988
- De Beauvoir, S.: *The Second Sex*. London 1972
- Diamond, I./Quinby, L. (Hrsg.): *Feminism and Foucault. Reflections on Resistance*. Boston 1988
- Dudovitz, R. L. (Hrsg.): *Women in Academe*. Oxford 1984
- Dunn, K.: Feminist teaching: who are your students? In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Easley, B.: *Science and Sexual Oppression*. London 1981

- Evans, M.: The teacher's tale: on teaching women's studies. In: Women's Studies International Forum, 6 (3), 1983a
- Evans, M.: In praise of theory: the case for women's studies. In: Bowles, G./Klein, R. D., Theories of Women's Studies. London 1983b
- Farley, J.: Faculty reaction to women's studies. In: Women's Studies, 2 (1), 1974
- Fisher, J.: Returning women in the feminist classroom. Women's Studies Quarterly, 15 (3 und 4), 1986
- Flax, J.: Postmodernism and gender relations in feminist theory. In: Nicholson, L. (Hrsg.): Feminism/Postmodernism. London 1990
- Foucault, M.: The Order of Things. London 1970
- Foucault, M.: The Archaeology of Knowledge. London 1972
- Foucault, M.: A History of Sexuality. London 1979
- France, M.: Why women's studies?. In: Women's Studies International Forum, 6 (3), 1983
- Freidman, S.: Authority in the feminist classroom: a contradiction in terms?. In: Culley, M./Portuges, C., Gendered Subjects. The Dynamics of Feminist Teaching. London 1985
- Freire, P.: The Politics of Education. London 1985
- Freire, P.: Pedagogy of the Oppressed. London 1990
- Gergen, M. M.: Feminist Thought and the Structure of Knowledge. London 1985
- Giddens, A.: Social Theory and Modern Sociology. Cambridge 1987
- Giddens, A.: Uprooted signs at century's end. In: The Times Higher Education Supplement, January, 1992
- Gilligan, C.: In a Different Voice: Psychological and Women's Development. Cambridge 1982
- Gitlin, T.: Hip-deep in postmodernism. In: New York Times Book Review, November, 1988
- Gordon, L.: A socialist view of women's studies. In: Signs, 1 (2), 1975
- Gore, J. M.: The Struggle for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth. London 1993
- Guttentag, M. u.a. : Evaluating women's studies: a decision-theoretic approach. In: Signs, 3 (4), 1978
- Harding, S.: Feminism: reform or revolution? In: Gould, C. C./Wartofsky, M. W. (Hrsg.): Women and Philosophy. New York 1976
- Harding, S.: The Science Question in Feminism. Milton Keynes 1986
- Harding, S. (Hrsg.): Feminism and Methodology. Milton Keynes 1987
- Harding, S./O'Barr, J. (Hrsg.): Sex and Scientific Inquiry. Chicago 1987
- Harding, S.: Whose Science? Whose Knowledge? Thinking From Women's Lives. Ithaca 1991
- Harvey, D.: The Condition of Postmodernity. Oxford 1989
- Hawkesworth, M. E.: Knowers, knowing, known: feminist theory and claims of truth. In: Signs, 14 (3), 1989
- Haywoode, T. L./Scanlon, L. P.: World of our mothers: college for neighbourhood women. In: Women's Studies Quarterly, 15 (3 und 4), 1986

- Hebdige, D.: Postmodernism and 'The Other Side'. In: *Journal of Communication*, 10 (2), 1986
- Hebdige, D.: *After the Masses*. In: *Marxism Today* (January), 1989
- Hekman, S. J.: *Gender and Knowledge. Elements of a Postmodern Feminism*. Cambridge 1990
- Helling, R.: *The Politics of Women's Studies*. Adelaide 1981
- Hey, V.: The woman in the moon: women's studies and the academy. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983
- Higgins, K.: Making it in your own world: women's studies and Freire. In: *Women's Studies International Forum*, 5 (1), 1982
- Holloway, W.: Gender difference and the production of subjectivity. In: Henriques, J./Holloway, W./Urwin, C./Walkerline, V.: *Changing the Subject*. London 1984
- Hooks, B.: *Feminist Theory: From Margins to Centre*. Boston 1984
- Howe, F./Ahlum, C.: Women's studies and social change. In: Rossi, A./Calderwood, A. (Hrsg.): *Academic Women on the move*. New York 1973
- Hughes, K. P. (Hrsg.): *Contemporary Australian Feminism*. Longman 1994
- Hughes, M./Kennedy, M.: Breaking out – women in adult education. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983
- Hughes, M./Kennedy, M.: *New Futures: Changing Women's Education*. London 1985
- Hull, G. T./Smith, P. B./Smith, B. (Hrsg.): *All the Women are White, All the Blacks are Men, But Some of Us Are Brave: Black Women's Studies*. New York 1982
- Keller, E. F. : *Reflections on Gender and Science*. New Haven 1985
- Keller, E. F.: Holding the centre of feminist theory. In: *Women's Studies International Forum*, 12 (3), 1990
- Kenway, J./Modra, H.: What is feminist pedagogy? In: *Critical Pedagogy Networker* (2 und 3). Victoria, Australia 1989
- Kirkup, G.: At a distance: the new Open University course. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983
- Klein, R. D.: The dynamics of the women's studies classroom. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983a
- Klein, R. D.: A brief overview of the development of women's studies in the UK. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983b
- Klein, R. D.: Passion and politics in women's studies in the nineties. In: Aaron, J./Walby, S.: *Out of the Margins*. London 1990
- Klein, R. D./Steinberg, D. L. (Hrsg.): *Radical Voices. A Decade of Feminist Resistance from 'Women's Studies International Forum'*. Oxford 1989
- Laird, S.: Reforming 'Women's true profession': a case for 'Feminist Pedagogy' in teacher education? In: *Harvard Educational Review*, 58 (4), 1988
- Langland, E./Gove, W.: *A Feminist Perspective in the Academy. The Difference it Makes*. London 1981
- Lather, P.: *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. London 1991
- Loe, A.: *Sister Outsider*. New York 1984

- Lovell, A.: Fresh horizons: the aspirations and problems of intending mature students. In: *Feminist Review*, (6), 1980
- Lovett, T. (Hrsg.): *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*. London 1988
- Lovibond, S.: Feminism and postmodernism. In: *New Left Review* (178), 1989
- Luke, C./Gore, J.: *Feminisms and Critical Pedagogy*. London 1992
- Lusted, D.: Why pedagogy? In: *Screen*, 27 (5), 1986
- Mackie, K. (Hrsg.): *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire*. London 1980
- Maher, F. A.: Towards a richer theory of feminist pedagogy: a comparison of 'liberation' and 'gender' models for teaching and learning. In: *Journal of Education*, 169 (3), 1987a
- Maher, F. A.: Inquiry teaching and feminist pedagogy. In: *Social Education* (March), 1987b
- Mahony, P.: Boys will be boys: teaching women's studies in mixed-sex groups. In: *Women's Studies International Forum*, 6 (3), 1983
- Martin, W./Briscoe, L.: Women's studies: problems in research. In: *Women's Studies*, 2 (2), 1974
- Mies, M.: Women's studies. Science, violence and responsibility. In: *Women's Studies International Forum*, 13 (5), 1990
- Minh-Ha, T.: Difference: a special Third World women issue. In: *Feminist Review*, 25, 1987
- Mitchell, J.: *Women's Estate*. Harmondsworth 1971
- Morgan, D.H.J.: Men, masculinity and sociological enquiry. In: Roberts, H. (Hrsg.): *Doing Feminist Research*. London 1983
- Nicholson, L. J. (Hrsg.): *Feminism/Postmodernism*. London 1990
- Oakley, A.: *Housewife*. Harmondsworth 1974
- Omolade, B.: A black feminist pedagogy. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Paludi, M./Steuernagel, G. A. (Hrsg.): *Foundations for a Feminist Restructuring of the Academic Disciplines*. New York 1990
- Peters, H.: *Feminist Theory and Feminist Pedagogy*. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten bei der National Women's Studies Association. Columbus, OH, 1983
- Ramazanoglu, C.: *Feminism and the Contradictions of Oppression*. London 1989
- Rich, A.: Women's studies – renaissance or revolution? In: *Women's Studies*, 3 (2), 1976
- Rich, A.: *Of Woman Born*. London 1977
- Rich, A.: Towards a women-centred university. In: *On Lies, Secrets and Silence*. London 1979
- Riley, D.: Am I That Name? Feminism and the Category of 'Women' in History. London 1987
- Roberts, H. (Hrsg.): *Doing Feminist Research*. London 1983
- Rowland, R.: Women's studies courses. In: *Women's Studies International Forum*, 5 (5), 1982
- Roy, P. A./Schen, M.: Feminist pedagogy: transforming the high school classroom. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986

- Ruddick, S.: *Maternal Thinking*. London 1989
- Ruggiero, C.: Teaching women's studies: the repersonalisation of our politics. In: *Women's Studies International Forum*, 13 (5), 1990
- Sawicki, J.: *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*. London 1991
- Schriedewind, N.: Teaching feminist process. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Sheridan, S.: From margin to mainstream. In: *Australian Feminist Studies* (Autumn), 1986
- Shor, I. (Hrsg.): *Freire for the Classroom*. London 1987
- Shrewsbury, C. M.: What is feminist pedagogy? In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986a
- Shrewsbury, C. M.: Feminist pedagogy: a bibliography. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986b
- Smith, D. E.: *The Everyday World as Problematic*. Toronto 1988
- Spelman, E.: *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought*. London 1988
- Spender, D. (Hrsg.): *Men's Studies Modified. The Impact of Feminism on the Academic Disciplines*. London 1981
- Spender, D.: *Invisible Women. The Schooling Scandal*. London 1982
- Spender, D.: *Man-Made Language*. London 1983
- Spender, D./Sarah, E. (Hrsg.): *Learning to Lose. Sexism and Education*. London 1980
- Stanley, L. (Hrsg.): *Feminist Praxis. Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology*. London 1990
- Stanley, L./Wise, S.: *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist Research*. London 1983
- Stimpson, C. R.: What matter mind: a theory about the practice of women's studies. In: *Women's Studies*, 1 (3), 1973
- Taking Liberties Collective: *Learning the Hard Way*. London 1990
- Thompson, J. (Hrsg.): *Adult Education for a Change*. London 1980
- Thompson, J.: *Learning Liberation: Women's Response to Men's Education*. London 1983
- Thompson, M. E.: Diversity in the classroom: creating opportunities for learning feminist theory. In: *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 und 4), 1986
- Tight, M. (Hrsg.): *Adult Learning and Education*. London 1983
- Tobias, S.: Women's studies: ist origins, organisation and prospects. In: *Women's Studies International Quarterly*, 1 (1), 1978
- Tong, R.: *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction*. London 1989
- Waugh, P.: *Postmodernism. A Reader*. London 1992
- Weedon, C.: *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. London 1987
- Wescott, M.: Women's studies as a strategy for change. In: Bowles, G./Klein, R.D.: *Theories of Women's Studies*. London 1983
- Wolpe, A.: Introduction to Fresh Horizons. In: *Feminist Review*, 6, 1980
- Yeatman, A.: A feminist theory of social differentiation. In: Nicholson, L. (Hrsg.): *Feminism/Postmodernism*. London 1990

Autorinnen

Dr. Ursula Apitzsch ist Professorin für Soziologie/Politologie im Schwerpunkt ‚Kultur und Entwicklung‘ an der Universität Frankfurt/M.

Dr. Helga Bramer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin.

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland ist Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster.

Dr. Wiltrud Gieseke ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität Berlin.

Kate Pritchard Hughes lehrt im Department of Social and Cultural Studies an der Victoria Universität Melbourne, Australien.

Dr. Christiane Schiersmann ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg.