

GENDER-KOMPETENZ FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Jürgen Budde

Gender und Erwachsenenbildung – eine scheinbar hoffnungslose Liaison. Während in anderen Bildungssektoren wie der Schule oder dem Kindergarten die Relevanz des Themas Geschlecht mittlerweile allgemein anerkannt ist, tut sich der Erwachsenenbildungsbereich hier deutlich schwerer. Kaum eine der (rar gesäten) Publikationen zu diesem Thema, die nicht darauf hinweist, dass »Genderpolitik und genderrelevantes Wissen für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung noch nicht übersetzt sind« (Venth 2006, S. 16) – mit anderen Worten: Die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht wird in der Erwachsenenbildung bislang zu wenig berücksichtigt.

Diese mangelnde Bedeutung ist umso erstaunlicher, als mit Gender Mainstreaming eine (EU-weite) verbindliche Strategie vorliegt, die nicht mehr nur darauf angewiesen ist, dass sich einige engagierte Kolleginnen (selten Kollegen) für Genderfragen und Gleichstellung engagieren. Gender Mainstreaming bezieht vom Anspruch her Genderfragen explizit auf beide Geschlechtergruppen und ermöglicht den Blick auf die Relationen zwischen ihnen. Allerdings ist die Strategie nicht unumstritten. So wird beispielsweise kritisiert, dass Gender Mainstreaming bislang oft als »sex-counting« verstanden wird, also als einfache Auszählung der Beteiligungsquoten. Dementsprechend wird Gleichstellung in dieser Lesart zuallererst als zahlenmäßige Gleichverteilung begriffen.

Diese Herangehensweise greift allerdings zu kurz, denn Gender funktioniert als gesellschaftliche Klassifizierungskategorie, welche die Herstellung von sozialen Positionierungen anhand von Geschlecht beschreibt (vgl. Budde 2003). Geht es um Genderthemen, dominiert bislang der Blick auf Frauen: »Die Geschichte von Gender in der Weiterbildung ist die Geschichte von Frauenbildung« (Faulstich-Wieland 2006, S. 85), zumeist in Form spezifischer

Frauenangebote. Zugrunde liegt speziellen Frauenangeboten in der Regel ein Differenzkonzept, welches ihre »Andersartigkeit« herausstreicht und positiv besetzt. Aus diesem gesonderten Blick auf Frauen ergibt sich jedoch eine Reihe von Problemen.

Denn erstens lässt sich schon an den Teilnahmezahlen eine Abnahme der Bedeutung der Frauenbildung verzeichnen. So sind beispielsweise von den autonomen Frauenbildungsstätten in der aktuellen postfeministischen Ära nicht mehr viele übrig geblieben. Frauen selber halten frauenspezifische Angebote zunehmend für überflüssig. Dies hängt mit dem zweiten Problem von Frauenbildung zusammen, denn unterstellt ist in einem Defizitblick, dass Frauen benachteiligt seien und deswegen einen gesonderten Förderbedarf hätten (vgl. Faulstich-Wieland 2006). Diese Defizitunterstellung aber weisen viele Frauen mittlerweile selbstbewusst zurück – auch in Bereichen, in denen sich geschlechtliche Benachteiligung nach wie vor hartnäckig hält. Zum dritten stellt sich auch auf der theoretischen Ebene ein nicht zu unterschätzendes Problem. Denn in der Genderdebatte wird seit dem Aufkommen des Dekonstruktivismus im Gefolge von Judith Butler (1991) die Kategorie Frau

auf ihren essenzialisierenden Grundgehalt befragt. Frau-Sein als gemeinsame und »natürliche« Bezugskategorie steht seither zu Recht unter dem Verdacht der Festschreibung von Genderklimaschees, wobei die gendersensible Erwachsenenbildung bis heute eine starke Orientierung am Differenzansatz zeigt (vgl. Kaschuba 2001). Männerbildung als Pendant zur Frauenbildung findet sich bislang nur sehr verhalten,

Gender als Randthema

die meisten expliziten Männerangebote sind, wie auch die expliziten Frauenangebote, nur selten im »Mainstream« der Erwachsenenbildung angesiedelt, sondern eher ein Nebeneffekt der relativ eigenständigen politischen Männerbewegung. Gender stellt in der Erwachsenenbildung bislang ein Randthema dar, welches entweder explizit in Form besonderer Angebote behandelt wird oder im normalen Programm gar nicht auftaucht.

Wie sieht es aktuell mit dem Interesse von Männern und Frauen an den Angeboten der Erwachsenenbildung aus? Mit der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung existiert eine »geteilte Struktur« (Faulstich-Wieland 2006) – inklusive einer gegenderten Interessensaufteilung. Während Männer in der beruflichen Weiterbildung überrepräsentiert sind, nehmen Frauen häufiger an allgemeinen Weiterbildungen teil (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Damit lassen sich beide Bereiche als komplementäre »Genderdomänen« betrachten. Ähnlich konnotierte Genderdomänen sind aus anderen Bildungsinstitutionen wie dem Kindergarten (Bau- vs. Puppenecke), der Schule (Mathematik vs. Französisch) oder der Universität (Maschinenbau vs. Erziehungswissenschaft) bekannt. Wird diese geteilte Struktur noch durch die jeweiligen Angebote verstärkt, hat die Erwachsenenbildung selber ihren eigenen Anteil an der Herstellung gängiger Genderstereotype. So hebt Angela Venth hervor, dass die Erwachsenen-

bildung durch die Fortschreibung der geteilten Struktur an der Aufrechterhaltung von Genderstereotypen mitwirkt: Sie »tut das zwar nicht origineller, als es in anderen gesellschaftlichen Feldern praktiziert wird, aber weitestgehend unentdeckt« (Venth 2006, S. 101). Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung findet sich dann noch eine weitere genderbezogene Interessensaufspaltung. So sind beispielsweise Volkshochschulen mit einem Frauenanteil bei den Teilnehmenden von circa 75 Prozent eine weibliche Domäne, wobei dies insbesondere auf Programmbereiche wie »Gesundheit« und »Kultur/Gestalten« zutrifft (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 140 f.), während Männer eher technikorientierte Kurse besuchen. Somit kann von einer »doppelt geteilten Struktur« (Budde 2008) gesprochen werden. Im fachöffentlichen Diskurs spielen Genderthemen kaum eine Rolle, Angebote zu Genderfragen sind in den Bildungsprogrammen, beispielsweise der Volkshochschulen, nur selten zu finden. Anhand des Sektors Gesundheitsbildung zeigt Angela Venth, dass die doppelt geteilte Struktur der allgemeinen Erwachsenenbildung gleichzeitig mit einer Hierarchisierung einhergeht. Der Gesundheitsbereich zeichnet sich durch körper- und subjektbezogene Zugänge aus, von denen Frauen besonders angesprochen werden. Da die Gesundheitsbildung durch diese Zugänge Elemente in die allgemeine Erwachsenenbildung einbringt, die in Widerspruch zum klassischen Bildungsverständnis stehen, wird sie als unfachlich abqualifiziert. »Je eindeutiger von persönlichen Dimensionen abstrahiert ist, desto höherrangiger werden Angebote eingestuft« (Venth 2006, S. 80). Die Aufteilung der Wertigkeit in »wertvolle« und »weniger wertvolle« Erwachsenenbildung folgt somit der tradierten Wertigkeitshierarchie der Genderordnung durch die Einteilung in männlich oder weiblich und schreibt so Genderdomänen fort. So folgert Venth, dass es ein »hegemoniales Männerbild ist, welches in der Erwachsenenbildung,

gestaltungskräftig wird« (Venth 2006, S. 189). Allgemeine Weiterbildung wird somit an einem männlichen Maßstab gemessen, der Weiblichkeit tendenziell abwertet.

An beruflicher Weiterbildung hingegen beteiligen sich Männer häufiger. 2007 lag die bundesweite Gesamtteilnahmequote bei Männern um 29 Prozent, bei Frauen um 24 Prozent (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Erstaunlicherweise liegen die »Teilnahmequoten der Frauen in vergleichbaren Lebenssituationen eher höher als die der Männer« (BMBF 1999, S. 135), die Differenz ergibt sich also hauptsächlich aus den unterschiedlichen Lebenslagen. Da Frauen eine geringere Erwerbsquote aufweisen, häufiger teilzeitbeschäftigt sind, niedrigere berufliche Positionen und oft keinen beruflichen Abschluss haben, nehmen sie zahlenmäßig seltener an Weiterbildungen teil. Auch die Übernahme von Fürsorgetätigkeiten für eigene Kinder vor allem durch die Mütter führt bei ihnen zu einer Abnahme der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. Friebel 2007). Das heißt, dass die vorfindbaren Differenzen nicht primär eine Frage der Weiterbildungsbereitschaft von Frauen sind, sondern eine der gesellschaftlichen Position von Frauen.

Exklusion von Frauen

In beruflicher Weiterbildung lassen sich Orientierungen an Konzepten von Männlichkeit finden. Dies liegt vor allem an der Ausrichtung auf Arbeitsplatzorientierung, Beruflichkeit und Vollerwerbstätigkeit (vgl. Arnold/Schiersmann 2006), in die eine grundlegende Exklusion von Frauen eingeschrieben ist (vgl. Liedtke 2006). Das duale System als die zentrale Struktur der Berufsbildung fördert die dichotome Struktur vom männlichen Berufskonzept, welches sich auf die Produktion erstreckt – und dem das weibliche Geschlechterkonzept, wonach Frauen eher als Männer für die familiäre Reproduktion zuständig sind, gegenübersteht. Die Flexibilisierung von

Erwerbsbiographien und die Tendenz zum lebenslangen und selbstregulierten Lernen spiegeln sich in dieser Norm ebenso wenig wider wie sich ausweitende, weibliche Karriereentwürfe, Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit durch Familienzeit usw. Die implizite Norm beruflicher Weiterbildung ist damit an einem traditionell männlichen Modell von Berufstätigkeit orientiert und erschwert Frauen (und Männern) den Zugang, die dieser Norm nicht entsprechen.

Veränderte berufliche Bedingungen wie die Tendenz zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft und der Bedeutungsverlust von Industrie und Handwerk wiederum haben unterschiedliche Auswirkungen und verändern somit die Herausforderungen für die berufliche Erwachsenenbildung. Aktuell gewinnen schulische Berufsbildungswege an Bedeutung, in denen Frauen bislang zahlenmäßig stark überrepräsentiert sind. Dadurch stellt sich vielleicht zukünftig die Frage, wie Männer verstärkt für diese Bereiche zu interessieren wären: »Es könnten Programme der Berufswahllenkung für Jungen in Frauenberufe weit dringlicher werden, um das männliche Berufswahlspektrum zu erweitern« (Krüger 2004, S. 148; vgl. auch Budde 2008).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die doppelt geteilte Struktur der Erwachsenenbildung (Frauenberufe vs. Männerberufe, Thema Gesundheit vs. Thema Technik) die Dualismen der zweigeschlechtlichen Ordnung reproduziert. Mit dieser Struktur und der »Missachtung alltagsbezogener Bildung versperrt Erwachsenenbildung Menschen bisher die Möglichkeit, etwas für ein anderes Geschlechterverhältnis und eine neue Verteilung von Arbeit und Leben zu lernen« (Venth 2006, S. 193). Welche Perspektiven folgen hieraus für die Erwachsenenbildung? Weiterbildung erhält zukünftig die Aufgabe, bei »grundlegenden biographischen Neuorientierungen zu unterstützen« (Faulstich/Faulstich-Wieland 2006, S. 227). Damit stellt sich die Herausforderung,

Gendergerechtigkeit unter der Prämisse sich wandelnder (Berufs-)Biographien in den unterschiedlichen Praxisfeldern von Erwachsenenbildung angemessen zu berücksichtigen. Abrückend von der Frauenbildung sollten zukünftig nicht mehr nur Frauen für berufliche Weiterbildung interessiert werden, sondern auch Männer für Weiterbildungssangebote, die nicht dem tradierten männlichen Geschlechterstereotyp entsprechen. Dies betrifft nicht nur berufliche, sondern auch allgemeine Weiterbildung, da insbesondere der weite Bereich der sozialen Kompetenzen für Männer ein großes Qualifizierungspotenzial bietet.

Für eine Veränderung der Erwachsenenbildungslandschaft ist auf Seiten der Akteure Genderkompetenz notwendig. Die setzt sich, wie jede andere Kompetenz, aus den Elementen »Wollen, Wissen und Können« (Kunert-Zier 2005, S. 284) zusammen. Wollen meint die Motivation und die entsprechende Haltung, sich für Gleichstellung zu engagieren. Mit Wissen ist ein spezifisches »Geschlechter-Wissen« (Dölling 2005) angesprochen, welches dazu befähigt, genderspezifische Strukturen in Institutionen und Alltagshandeln aufzuschlüsseln. Können zielt auf genderbezogene Praxiskompetenz und meint, dass Strategien zur Umsetzung, wie beispielsweise Gender Mainstreaming, bekannt sein sollten. Das Ziel ist dabei die Option der Verhaltenserweiterung für beide Geschlechter. Da Genderkompetenz zunehmend zu einem »Qualitätskriterium« (vgl. Blickhäuser 2003, S. 160) der Erwachsenenbildung wird, handelt es sich nicht um ein Luxusthema, sondern um eine zentrale persönliche und berufliche Schlüsselqualifikation für die Weiterbildung und die darin tätigen Personen. Neben expliziten (Seminar-)Angeboten zum Training von Genderkompetenz wird es zukünftig verstärkt darum gehen, Gender als Querschnittsdimension in sämtlichen Angeboten der Erwachsenenbildung zu implementieren. Dadurch verliert das Thema seinen Sonderstatus, welcher sich bislang hemmend vor allen Dingen auf das Wei-

terbildungsinteresse von Männern auswirkt. Gender spielt in allen Bereichen des privaten und beruflichen Lebens eine zentrale Rolle. Durch die Strategie des Gender Mainstreaming kann es gelingen, Genderthemen als Alltagsthemen zu etablieren. So bietet die Implementierung von Genderkompetenz eine Möglichkeit, Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung unter gendergerechter Perspektive zu entwickeln.

Literatur

- Arnold, R./Schiersmann, C. (2006): Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: BMBF (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, S. 33–66
- Blickhäuser, A. (2002): Gender-Kompetenz durch Gender-Training. Handbuch Gender-Training der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin
- BMBF (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem.pdf. (Stand: 31.10.2007)
- Budde, J. (2003): Die Geschlechterkonstruktion in der Moderne. In: Luca, R. (Hrsg.): Medien.Sozialisation.Geschlecht. Fallstudien aus der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. München, S. 11–26
- Budde, J. (2008): Erwachsenenbildung unter genderkritischer Perspektive. In: Querelles-Net. Rezensionenzeitung für Frauen- und Geschlechterforschung, Nr. 24. URL: www.querelles-net.de/2008-24/text24budde_liedtke_venth.shtml (Stand: 18.08.2008)
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.
- Dölling, I. (2005): ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, H. 1/2, S. 44–62
- Faulstich-Wieland, H. (2006): Frauenbildung 1990 – 2006 – 2021. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 – 2022. Weinheim, S. 83–97
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek
- Friebel, H. (2007): Familiengründung als Sockelbruchstelle? Interaktion von Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–45
- Kaschuba, G. (2001): »... und dann kann Gender laufen«? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Abschlussbericht des Forschungsprojektes. Tübingen

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Krüger, H. (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Ausbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, S. 141–164

Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenzen in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden

Liedtke, S. (2006): Eine gendersensible Studie zur Krise des Beruflichen Bildungswesens in Deutschland. Freiburg

Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 14.08.2008)

Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld

Abstract

Gender Mainstreaming ist eine zentrale, europaweite politische Handlungsmaxime. In der Erwachsenenbildung ist davon indes noch nicht viel zu spüren. Wo es eine gendersensible Erwachsenenbildung gibt, orientiert sie sich bis heute stark am Differenzansatz. Im Blick auf Teilnahmequoten an allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung und einer innerhalb der Segmente nochmals gegenderten Interessensaufteilung spricht der Autor von einer »doppelt geteilten Struktur«. Für die Zukunft fordert er verstärkte genderbezogene Kompetenzen.



Dr. Jürgen Budde ist wissenschaftlicher Assistent am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Kontakt: juergen.budde@zsb.uni-halle.de