

Genderbezogene Segregationseffekte auf das Weiterbildungsverhalten zwischen statistischer Angleichung und biographischer Differenzierung

Anne Schlüter, Michaela Harmeier

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht auf genderbezogene Segregationseffekte im Bereich der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung ein. Geschlechtsspezifische Benachteiligungsstrukturen werden vor dem Hintergrund von differenten Lebens- und Sinnkontexten geschaffen. Exemplarisch für die Gesundheitsbildung wird abschließend die Frage gestellt, wie ein geschlechteradäquater Zugang zu Weiterbildung ermöglicht und Segregationen minimiert werden können.

Das Weiterbildungssystem der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung soll gemäß ihrem Ziel Menschen unterstützen, sich in einer zunehmend rasant verändernden Welt zu orientieren und handlungsfähig zu bleiben. Dabei stehen nicht nur funktionale Bildungsinhalte zur Verfügung, die für das Erwerbshandeln elementar sind, sondern auch Inhalte, die der Persönlichkeitsentwicklung dienen und zu einer bewussteren Lebensgestaltung verhelfen sollen. Beide Zugänge, berufliche und allgemeine Bildung, können beiden Geschlechtern nützlich sein, werden aber nicht in gleichen Maßen von ihnen genutzt.

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland nach der Kategorie Geschlecht, so kann man feststellen, dass sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung eine Angleichung von Frauen und Männern stattfindet. Nach Angaben des Berichtssystems Weiterbildung beteiligen sich Frauen generell kaum seltener an Weiterbildung als Männer. Die Gesamtteilnahmequote der Männer liegt bundesweit bei 42 Prozent und die der Frauen bei 40 Prozent. Bezogen auf die einzelnen Weiterbildungsbereiche gilt jedoch weiterhin, dass sich Frauen an allgemeiner Weiterbildung häufiger beteiligen als Männer (27 Prozent vs. 24 Prozent). Dagegen nehmen sie in geringerem Umfang an beruflicher Weiterbildung teil als Männer (24 Prozent vs. 28 Prozent) (Berichtssystem Weiterbildung 2006, S. 120). Die Kategorie „Geschlecht“ allein reicht gegenwärtig nicht mehr aus, um Aussagen über geschlechtsspezifische Benachteiligungsstrukturen zu treffen und damit über Gewinner

und Verlierer Klagen und Prognosen abzugeben. Erst eine Differenzierung nach Lebens- und Sinnkontexten ermöglicht eine Auslotung des Geschlechterverhältnisses.

Differenziert man die Weiterbildungsbeteiligung nach der jeweiligen Lebens- und Berufssituation, so werden die Aussagen zur Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern komplexer. Neben dem Geschlecht sind für die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen die folgenden fünf Einflussfaktoren von Relevanz: Erwerbstätigkeit, Vollzeit – oder Teilzeitbeschäftigung, berufliche Stellung, Berufsbildung und Familienstatus.

Die Erwerbstätigkeit nimmt insofern Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme als dass Personen ohne beruflichen Abschluss seltener an Weiterbildung teilnehmen. Da Männer laut Genderdatenreport insgesamt häufiger als Frauen einen beruflichen Ausbildungs- oder Hochschulabschluss besitzen¹, sind hierüber Geschlechterdifferenzen erklärbar. Der Bildungsbericht verweist in diesem Kontext ergänzend darauf, dass die Weiterbildungsteilnahme in der beruflichen Weiterbildung stark von der Inanspruchnahme betrieblicher Angebote abhängt (Bildungsbericht 2008). Dies stellt eine besondere Barriere für Frauen dar, da die Anforderungen aus der familiären und beruflichen Doppelbelastung die Wahrnehmung von betrieblichen Weiterbildungsangeboten oft erschwert. Berufsbegleitende Teilzeitlehrgänge, externe Lehrveranstaltungen oder Schulungen kollidieren oftmals mit familiären Betreuungs- und Versorgungsaufgaben. Die besonderen Anforderungen an weibliche Lebensgestaltung, die von Becker-Schmidt auf den Begriff der „doppelten Vergesellschaftung“ gebracht wurden (Becker-Schmidt 1987), ergeben strukturell gesehen immer noch erhebliche Segregationseffekte nach dem Geschlecht.

Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme

Welche Hemmnisse Frauen haben, die an einer beruflichen Qualifizierung teilnehmen möchten, lässt sich aktuell für die Weiterbildung von Weiterbildenden darstellen. Im Rahmen einer qualitativ vorgehenden Studie über das Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsakzeptanz von Weiterbildnern und Erwachsenenbildnerinnen beschreiben die befragten Kursleiterinnen die organisatorischen Herausforderungen der Balancierung, einerseits eine Weiterbildung mit Lehrtätigkeit und andererseits die Anforderungen aus dem Familienleben zum Gelingen zu bringen (Harmerier 2009). Sie zeigen sich grundsätzlich an Weiterbildung interessiert, verweisen aber auch darauf, dass es zeitlich und organisatorisch passen muss. Eine Lehrtätigkeit auf Honorarbasis ist besonders für diese Personengruppe oftmals eine zweckhafte und auch sinnstiftende Möglichkeit Beruf und Familie zu vereinbaren – auch wenn dies oft zu Lasten einer ökonomischen Absicherung geht und zu einer Prekarisierung führt (Harmerier 2007). An Weiterbildung sind sie, trotz geringem wirtschaftlichen Ertrags der Lehrtätigkeit, in hohem Maße gebunden.

Neben den individuellen zeitlichen Belastungen von Weiterbildungsmaßnahmen ist auch der Erwerbsstatus von Relevanz für lernförderliche bzw. lernhemmende Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme. Insbesondere der Status als Teilzeiterkraft verringert oftmals den Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, da Voll-

zeiterwerbstätige deutlich höhere Chancen haben an Weiterbildung teilzunehmen. Wittpoth erklärt dieses Verhältnis folgendermaßen: „Je niedriger schulische und berufliche Ausbildung und in der Folge der berufliche Status sind, desto weniger wird Weiterbildung angeboten und in Anspruch genommen“. Geschlechtsspezifische Segregationen zeigen sich dann insofern als dass „vor allem Erwerbstätige in mittleren bis höheren Positionen (...) gut bedient werden“ (Wittpoth 2007, S. 347). Hinzu kommt, dass bestimmte Branchen mit einem hohen Frauenanteil laut Wittpoth „vergleichsweise schlecht mit Weiterbildung versorgt“ werden (ebd., S. 348). Auch Aufstiegsfortbildungen sind Frauen aufgrund beruflicher Segregationsmechanismen und geschlechtsspezifischem Berufswahlverhalten oft verwehrt (dazu Faulstich-Wieland 2009, S. 849). Dies hängt auch mit dem Studien- und Berufswahlverhalten zusammen (Gräßle, im Erscheinen), welches die Möglichkeiten einer existenzsichernden Tätigkeit oft einschränkt. Einem Bericht der Interessensvereinigung der bayerischen Wirtschaft lässt sich entnehmen, dass sich das individuelle Weiterbildungsinteresse durch solche hemmenden Strukturen nicht grundsätzlich minimiert. Vielmehr nutzen Frauen, aus Mangel an entsprechenden Angeboten und Gelegenheiten, verstärkt private Anbieter – wohingegen Männer überwiegend betriebliche Weiterbildungsangebote des Arbeitgebers in Anspruch nehmen (vbw 2009, S. 152).

Welche Chancen Frauen haben, wenn sie ein privates Weiterbildungsangebot nutzen, zeigt die Studie über Mentoring, in dessen Rahmen deutlich wurde, welchen Stellenwert die Verbindung von Persönlichkeitsbildung und beruflichem Fortkommen spielt. Mentoring kann eine informelle oder auch institutionalisierte Form der Weiterbildung sein, die über erfahrungsorientiertes Lernen Nachwuchskräfte im beruflich-betrieblichen Bereich fördern soll. Anhand biographisch-narrativer Interviews mit Frauen in Führungspositionen und Frauen, die Führungspositionen anstreben, zeigt die Studie von Schell-Kiehl eindrucksvoll, welche spezifischen Erfahrungsbestände über ein formales Mentoring weitergegeben werden können (Schell-Kiehl 2007). Neben der Erweiterung des Netzwerkes, der fachlichen Qualifikation und sozialen Kompetenzen sind auch Fragen nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie insbesondere für Mentoring-Beziehungen von Frau zu Frau Themen dieser Art der umfassenden Weiterbildung. Weibliche Nachwuchskräfte können beispielsweise unmittelbar über Lernen am Modell erfahren, wie sich berufliche und private Ansprüche und Erwartungen subjektiv nicht immer ausbalancieren lassen. Dass das berufliche Feld latente Benachteiligungsfaktoren impliziert, die auf die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen im Bereich der beruflichen Weiterbildung maßgeblich Einfluss nehmen, werden über solche ausführlichen Darstellungen aufgrund der Beschreibungen der Mechanismen und herrschenden Strukturen nachvollziehbar.

Auf die Spitze getrieben ist laut Bildungsbericht der Erwerbsstatus hauptsächlicher Grund für die Benachteiligung von Frauen in der Weiterbildung (Bildungsbericht 2008, S. 141), allerdings nimmt auch der Familienstatus wesentlichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. Denn nach Friebe (in diesem Band) unterscheidet sich die Weiterbildungsteilnahme von Männern mit Kind und Männern ohne Kind nur marginal (60 Prozent vs. 62 Prozent). Deutlichere Unterschiede sind allerdings beim Familienstatus von Frauen sichtbar: Frauen ohne Kind haben mit 89

Prozent eine sehr hohe Weiterbildungsbeteiligung. Sobald allerdings Kinder da sind, reduziert sich diese um die Hälfte! Der Einfluss von Kindern auf das Weiterbildungsverhalten ist für Frauen und Männer demnach verschieden und kann mit der Übernahme von Familienverpflichtungen durch Frauen begründet werden, die zeitliche Konkurrenzen zur Weiterbildungsteilnahme entstehen lassen. Fraglich bleibt in dieser Lesart allerdings, wie die ebenfalls zeitintensive Teilnahme in Bereichen der allgemeinen Weiterbildung erklärt werden kann. Gerade die Dominanz von weiblichen Teilnehmenden lässt Fragen offen.

Für Männer ist eine Familie laut Datenlage kein Weiterbildungshindernis. Ganz anders sieht dies für Frauen aus. Sie erreichen in hohem Maße qualifizierte Schul- und Berufsabschlüsse, streben zunehmend eine existenzsichernde Berufstätigkeit an, reagieren auf Mutterschaft allerdings mit einem zeitweiligen Ausstieg aus der Berufstätigkeit, der nicht selten mit einem Qualifikationsverlust einhergeht. Die Verbleibsstudie von Cornelia Feider (2006) zeigt über die Analyse von narrativen Interviews eine hervorragende Typenbildung, die die individuellen Verarbeitungsmuster von Frauen, die an einem Lehrgang für Berufsrückkehrerinnen teilgenommen haben, umfassend einordnet. Deutlich wird, dass sich die Entscheidung für eine Erwerbstätigkeit in einem komplexen Zusammenspiel aus individuellen Lebensumständen und biographisch gewachsenen Erfahrungsaufschichtungen formiert. Die von Feider befragten Frauen positionieren sich familiär und beruflich zwischen zwei extremen Polen: zum einen eine weitestgehende Loslösung von Familienpflichten und eine hohe Bedeutung der Erwerbstätigkeit mit einer hohen Karriereorientierung und zum anderen eine „notwendig erachtete Konzentration auf die Familie in Verbindung mit einem entsprechend reduzierten Beschäftigungsumfang“ (ebd., S. 207). Diese Ergebnisse stehen im Zusammenhang zur reflektierten Weiterbildungsteilnahme. Sie zeigen nämlich, dass neben einer statistischen Bilanzierung über die Wirkung von Qualifizierungsmaßnahmen auch die jeweilige Lebenssituation und die individuellen Wert- und Familienorientierungen berücksichtigt werden müssen. Dass berufliche und (weiter-)bildungsbezogene Orientierungen, Motivationen und Zutrauen auch über die familiäre Sozialisation vermittelt werden, hat Schlüter über biographische Interviews aufgezeigt. Die Studie verweist prägnant auf den Zusammenhang von Bildungsmobilität und biographisch ausgebildeten und familiär vermittelten Deutungs- und Wahrnehmungsmustern (vgl. Schlüter 1999).

Im Feld der Weiterbildungsteilnahme sind also komplexe Bedingungsgefüge zu beachten, die die statistischen Aussagen über das Bildungsverhalten von Frauen und Männern weiter differenzieren. Unterschiede treten etwa je nach Berufsstatus und Familienlage zutage. Diese Unterschiede können mit der jeweiligen Geschlechtsrolle und der sozialen Konstruktion von Geschlecht, dem *doing gender*, begründet werden. Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt und damit zusammenhängende Segregationen im Weiterbildungsbereich sind mit vielfältigen geschlechtsbezogenen Erwartungen, individuellen Orientierungen und institutionellen Strukturen begründbar.

Um einen gleichberechtigten Zugang zu beruflicher Weiterbildung zu erleichtern, muss man wissen, mit welchen spezifischen Belastungen und Ansprüchen sich Frauen und Männer in ihrem Erwerbs- und Familienleben konfrontiert sehen. Es reicht

nicht aus, einerseits den sozialen Wandel und andererseits den Status Quo des Geschlechterverhältnisses festzustellen, Erwachsenenbildung muss sich auch fragen, wie sie dieses Verhältnis zu mehr Geschlechtergerechtigkeit verändern kann. Dies gilt sowohl für die berufliche Weiterbildung, bei der Benachteiligungen von Frauen sichtbar werden, als auch für die allgemeine Weiterbildung, die Segregationen in anderer Richtung aufzeigt.

Weiterbildungsbeteiligung in der Gesundheitsbildung

Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung beteiligen sich Männer seltener als Frauen. Allerdings nutzen Frauen nicht grundsätzlich alle Themenbereiche der allgemeinen Weiterbildung. Insbesondere in dem Kultur-, Sprach- und Gesundheitsbereich dominieren sie. Naturwissenschaftliche und technische Bildungsangebote werden dagegen stark von männlichen Teilnehmern frequentiert. Letztere nutzen verstärkt Angebote im Bereich Arbeit/Beruf und Schulabschlüsse (Reichart/Huntemann 2008, S. 37). Laut Volkshochschulstatistik nehmen 73,9 Prozent Frauen, aber nur 26,1 Prozent Männer an Angeboten der Gesundheitsbildung teil (ebd.). Worin sind diese Teilnahmeunterschiede begründet? Wie kann man die Abwehr von Männern gegenüber der Gesundheitsbildung erklären? Hat es etwas damit zu tun, dass ihr Männlichkeitsbild eine Auseinandersetzung mit Themen der allgemeinen Erwachsenenbildung und besonders der Gesundheitsbildung nicht zulässt?

In der einschlägigen Literatur zur Gesundheitsbildung finden sich Hinweise, dass Männer sehr wohl Angebote im Gesundheitsbereich nutzen, allerdings weniger bei den klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Theisen und Sinner verweisen im Rahmen einer Studie darauf, dass Männer eher Kurse besuchen, die von einem Arzt oder einem Krankenhaus angeboten werden (Theisen/Sinner 2009, S. 96). Lademann und Kolip (2008) stellen weiterführend fest, dass insbesondere die betriebliche Gesundheitsförderung einen wichtigen Ansatzpunkt darstellt, um Männer für Themen der Prävention zu interessieren. Auch Präventionsangebote der gesetzlichen Krankenversicherung werden besonders gut angenommen. Aus diesem Grund fordern etwa auch Hinze und Samland (2004), dass Männer für Gesundheitsbildung dort beworben werden sollten, „wo sie arbeiten und ihre Freizeit verbringen“ (ebd., S. 179). Gemäß dieser Lesart scheidet beispielsweise die Volkshochschule als Anbieter für männliche Adressaten aus.

Eine andere Erklärung verweist auf das unbestimmte Körperverhältnis von Männern und ihre insgesamt riskanteren und gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen (Faltenmaier 2004), die mit einem stark einseitig ausgerichteten leistungs- und erfolgsorientierten Männlichkeitsbild begründet werden können. Dieser Ansatz wird als Erklärung für die international deutlich höhere Mortalitätsrate von Männern angeführt (dazu ausführlich BMFSFJ 2009; Genderdatenreport 2005). Das Missachten von Gesundheitsthemen kann in dieser Auffassung als Bestandteil des männlichen Rollenverständnisses und der männlichen Identität verstanden werden (Venth 2006, S. 74).

Im Gespräch mit Programmverantwortlichen der VHS machen diese auf Veränderungen des männlichen Nutzungsverhaltens aufmerksam: besonders bei Angebo-

ten, die einen beruflichen Bezug erkennen lassen, partizipieren zunehmend männliche und jüngere Teilnehmende an Gesundheitsbildung. Auch in Fachpublikationen und der Tagespresse gibt es zunehmend Positionen, die sich mit einem Wandel der geschlechtlichen Normen befassen und auf eine Verschiebung von Männlichkeitsvorstellungen hinweisen (z. B. Foster 2004; Meuser 2006; Wacker/Rieger-Goertz 2006; Die Zeit, 23.07.2009 Nr. 31; Stern 34/2009). So heißt es beispielsweise bei den Autorinnen Wacker und Rieger-Goertz, dass Männer ihre „habituelle Sicherheit eingebüßt [haben], weil traditionelle Männlichkeiten von vielen Frauen nicht mehr ohne weiteres anerkannt werden und weil auch Männer zunehmend entdecken, dass das klassische männliche Lebenskonzept – bei allen sozialen Vorteilen – einem ‚Leben in Fülle‘ nicht entspricht“ (ebd. 2006, S. 11). Gerade am Beispiel des Gesundheitsverhaltens und der Mortalitätsrate wird ihre männliche Macht hinfällig.

Für die Programmplanung in der Erwachsenenbildung bedeuten diese Veränderungen, dass Männer als potentielle Adressaten für Angebote der VHS in den Blick geraten. Erwachsenenbildung muss sich in dieser Konsequenz fragen, wie sie Männer als Zielgruppe der Gesundheitsbildung erreichen kann.

Es gibt in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition von feministisch orientierter Bildungsarbeit (vgl. etwa Gieseke 2001). Dies zeigt sich in Angeboten, die sich speziell an Frauen wenden und bei denen es um die Bearbeitung frauenspezifischer und auch frauenpolitischer Themen geht. Aktuell wird allerdings ein Trend sichtbar, dass das Geschlecht und damit zusammenhängende geschlechtsspezifische Angebote reduziert bzw. vollständig aufgehoben werden. Im Zuge von Gender Mainstreaming Konzepten, die anders als Konzepte zur Frauenbildung als „top-down“ Strategie wirken, wird der Blick auf die spezifischen Bedürfnisse beider Geschlechter erweitert. Damit geht eine zunehmend geschlechtsneutrale Ansprache in Programmausschreibungen einher. Hierüber soll Offenheit für beide Geschlechter signalisiert werden. Venth deutet dies allerdings kritisch als Geschlechtsneutralisierung (ebd. 2006, S. 64). Problematisch ist nämlich, dass zwischen den Lerninteressen von Frauen und Männern zumindest über die Angebotsausschreibung kein Unterschied angezeigt wird. Gerade die Frauenforschung in früheren Zeiten hatte allerdings gefordert, Geschlecht sichtbar zu machen. In der Erwachsenenbildung wie generell in der Wissenschaft diene der Anspruch der Neutralität häufig dazu, bestehende Ungleichheiten in den Geschlechterverhältnissen zu verdecken bzw. Frauen als Subjekte und Objekte in herrschenden Diskursen auszublenden (vgl. Schlüter 2004).

Kritisch diskutiert wird darum, ob Angebote eher geschlechtshomogen oder heterogen ausgeschrieben werden sollten. So beanstandet Venth, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen durch die Art und Weise ihrer Kursankündigungen auch zur Fortschreibung von Geschlechterstereotypen beitragen können und Geschlechterdifferenzen durch die Wahl der Kursthemen betonen, so etwa Schminkseminare für Frauen nach dem Motto: „In jeder Situation das richtige Make-up“.

Altgeld/Kolip kritisieren die geringe geschlechtsbezogene Zielgruppenspezifität im Bereich Gesundheitsbildung. Eine effiziente Gender Mainstreaming Strategie kann nach Ansicht der Autoren allerdings nur dann zu einer „höheren Rationalität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen“ beitragen (ebd. 2006, S. 18), wenn ge-

schlechtsspezifische Zugangswege gewählt werden. Geschlechtsneutrale Gesundheitsförderung und Präventionsangebote werden nämlich kaum von Männern angenommen. Nach Altgeld und Kolip ist es schlussfolgernd notwendig, die geschlechteradäquaten Zugänge und Methoden der Gesundheitsbildung für Männer und Frauen zu berücksichtigen. Geschlechtsspezifische Angebote finden sich allerdings, wenn überhaupt, eher für Frauen als für Männer, zum Beispiel: Yoga für Schwangere, Entspannungsangebote für Frauen oder Gymnastik für Frauen.

Fragen nach einer geschlechtsspezifischen Zielgruppenansprache müssen darum insbesondere für die Gesundheitsbildung stärker gestellt werden: Ist beispielsweise das Informationsmaterial für beide Geschlechter gleichermaßen ansprechend? Wie ist die Geschlechterverteilung der Kursleitenden?

Ob eher die Aufhebung der geschlechtlichen Etikettierung, das „Gender-free“, oder die Anerkennung der Verschiedenheit und „doing gender“ eine wirksame Strategie ist, um Frauen und Männer gleichermaßen anzusprechen, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert. Will Erwachsenenbildung sich als ein Ort verstehen, an dem eine konstruktive Auseinandersetzung um die Ausgestaltung der Geschlechterverhältnisse erfolgt, müssen Angebote der Erwachsenenbildung auch danach bewertet werden, inwieweit sie zu einer Gleichstellung der Geschlechter beitragen und die Lebenssituation von Frauen und Männern verändern können. Anstatt allerdings klassische Stereotype über Weiblichkeit und Männlichkeit fortzuschreiben, zielen die Konzepte im Bereich „Gender-Kompetenz“ darauf ab, die Mechanismen der sozialen Konstruktion, des doing gender, sowohl auf individueller, interaktioneller und institutioneller Ebene zu betrachten (vgl. dazu Derichs-Kunstmann 2003). Derichs-Kunstmann verlangt bei der Gestaltung von Bildungsarbeit die Lebensbedingungen der teilnehmenden Frauen und Männer zu berücksichtigen. Das hat Konsequenzen für die familienfreundliche zeitliche Planung von Angeboten, die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes und die räumliche Ausgestaltung des Veranstaltungsgebäudes und der -räume. Auch die Frage nach der Kinderbetreuung während der Dauer von Veranstaltungen ist relevant. Für Veranstaltungsprogramme und Seminaurausschreibungen fordert Derichs-Kunstmann eine geschlechtergerechte Sprache (ebd., S. 6).

Gesundheitsbildung setzt einen vielseitigen und vernetzten Lernbegriff voraus, wobei die Lernziele beispielsweise eines Yoga-Kurses im Vergleich zu einem Englisch Kurs von den Nachfragenden nicht immer klar benannt werden können. Hinsichtlich des Methodeneinsatzes werden besonders Verfahren verwendet, die auf eine Reflexion des eigenen körperlich-somatischen Befindens abzielen (ausführlicher Sperling 1990; Hess 2004). Da Frauen eine erhöhte Körpersensibilität nachgesagt wird (z. B. Hess 2004), kann man schlussfolgern, dass die Akzeptanz sich mit Körperlichkeit auseinander zu setzen und Emotionen wahrzunehmen besonders gut von ihnen angenommen wird. Bei Männern wird demgegenüber eher eine ironisch ablehnende Haltung festgestellt. Sie zweifeln eher den Bildungswert von körperbezogenen Kursen an und der Zugang zu reflexionsbezogenen Methoden fällt ihnen schwerer. Empirische Analysen über die Haltungen, Erwartungen und Bedürfnisse von Teilnehmenden in der Gesundheitsbildung stehen allerdings noch aus.

Ausblick

Um dem Geschlechterverhältnis weiter auf der Spur bleiben zu können, sind Diskursanalysen von Veranstaltungsankündigungen, Lehr- und Handbüchern und Veranstaltungsdokumentationen erforderlich. Gefragt werden muss etwa, inwieweit sich hierüber etwa eine gender-sensible Sprache findet. Grundsätzlich sind wir der Überzeugung, dass das, „was Frauen gut tut, also z. B. Work-Life-Balance, letztlich auch den Männern gut tun kann“ (Schlüter 2007, S. 46).

Männer, die Angebote der Gesundheitsbildung nutzen, sollten aus diesem Grund nach ihren Bedürfnissen und Bedarfen befragt werden. Diese Erkenntnisse sind grundlegend für eine geschlechtergerechte Zielgruppenansprache. Als geeignetes Mittel hierfür sehen wir die Biographieforschung an, da sie einerseits die Reflexion individueller Entwicklungen ermöglicht und Anhaltspunkte für die Gestaltung von biographischen Verläufen gibt. Erzählungen, wie sie etwa über narrative Interviews produziert werden, helfen bei der Aneignung der eigenen Geschichte, der Aneignung von Zeitgeschichte und eröffnen eine Erkenntnisquelle für die Zielgruppenforschung. Biographisches Lernen als Methode kann zudem dazu beitragen Entwicklungsprozesse für das Gesundheitsverhalten zu eröffnen.

Einrichtungen der Weiterbildung haben sich stets mit der Frage zu befassen, wie Bildungsangebote konzipiert werden müssen, damit sie Frauen und Männer gleichermaßen ansprechen. Für den Bereich der Gesundheitsbildung muss diese Frage in besonderer Weise gestellt werden, denn hier scheint ein dringender Handlungsbedarf zu bestehen aufgrund der eklatanten unterschiedlichen Nutzung der Angebote.

Obwohl eine geschlechtsdifferente Haltung zu Gesundheitsthemen festgestellt werden kann, steht allerdings eine genauere und umfassende Analyse der Weiterbildungsbeteiligung an Gesundheitsbildung noch aus. Zu berücksichtigen ist dabei auch, das Geschlecht eine wichtige aber nicht die einzige Kategorie in der Analyse der Weiterbildungsbeteiligung ist. Programmplanung muss, damit sie den vielfältigen Interessen und Bedürfnissen gerecht werden kann, auch die Unterschiede zwischen Gruppen von Männern und Gruppen von Frauen beachten. Geschlecht ist zwar ein grundlegendes nicht aber alleiniges Unterscheidungskriterium. In diesem Zusammenhang muss etwa berücksichtigt werden, dass es unterschiedliche Subgruppen in der Zielgruppe „Mann“ gibt, nämlich ältere Männer, Männer mit Migrationshintergrund etc. die jeweils verschiedene Bedürfnisse etwa im Kontext der Gesundheitsbildung haben und auf verschiedenen Wegen für präventive Bildungsangebote gewonnen werden müssen.

Anmerkungen

- 1 In den Altersgruppen über 40 Jahren nimmt der Anteil der Frauen ohne beruflichen Bildungsabschluss kontinuierlich zu, was auf eine starke Geschlechterdifferenz in den höheren Altersgruppen schließen lässt und mit historischen Bedingungen begründet werden kann

Literatur

- Altgeld, T./Kolip, P.: 2006. Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention: Ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung im Gesundheitswesen. In: ebd.: Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention, Weinheim, S. 15-26
- Becker-Schmidt, R.: 1987. Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In: Unterkirchner, L./ Wagner, I.: Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien, S. 10-25
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: 2006. Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf [abgerufen am: 25.8.2009]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: 2008. Bildung in Deutschland 2008. www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [abgerufen am: 26.8.2009]
- Cornelißen, W.: 2005. Gender-Datenreport. www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/genderreport/0-einleitung.html [abgerufen am: 7.6.2009]
- Derichs-Kunsmann, K.: 2003. Geschlechtergerechte Didaktik für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onetexte/online5.pdf [abgerufen am: 1.9.2009]
- Faltenmaier, T.: 2004. Männliche Identität und Gesundheit. Warum Gesundheit von Männern? In: Altgeld, T. (Hrsg.): Männergesundheit. Neue Herausforderungen für Gesundheitsförderung und Prävention. Weinheim, S. 11-34
- Faulstich-Wieland, H.: 2009. Frauenbildung/Gender Mainstreaming. In: Tippelt, R./von Hippel, A.: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 841-854
- Feider, C.: 2006. Berufsrückkehrerinnen. Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive. Bielefeld
- Foster, E.: 2004. Jungen- und Männerarbeit. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 477-490
- Friebel, H.: 2009. Die „Kinder“ der Bildungsexpansion: Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (in diesem Heft)
- Gieseke, W. (Hrsg.): 2001. Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Gräßle, K.: (im Erscheinen). Frau Dr. Ing. Wege ebnen für Frauen in technische Fächer. Bielefeld
- Hamann, G./Niejahr, E./Scholter, J.: 2009. Die Weiberwirtschaft. In: DIE ZEIT, 23.07.2009 Nr. 31
- Harmeier, M.: 2009. Für die Teilnehmer sind wir die VHS. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld
- Harmeier, M.: 2007. Kursleiterinnen an der VHS zwischen Work-Life-Balance und ökonomischen Draht-Seil-Akt. In: Netzwerk Frauenforschung NRW, 22/2007, S. 59-64
- Hess, S.: 2004. Förderung von Gesundheit durch biographisches Lernen mit dem Ziel sozio-emotionaler Kompetenzentwicklung. In: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I.: Erfahrung mit Biographien. Bielefeld
- Hinze, L./Samland, A.: 2004. Gesundheitsbildung – reine Frauensache? Geschlechtsspezifische Analyse der Inanspruchnahme von Präventions- und Gesundheitsförderungskursen. In: Altgeld, T. (Hrsg.): Männergesundheit. Neue Herausforderungen und Gesundheitsförderung und Prävention. Weinheim, S. 171-182
- Lademann, J./Kolip, P.: 2008. Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention. In: Badura, B. u. a. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2007. Arbeit, Geschlecht und Gesundheit. Heidelberg, S. 5-20
- Meuser, M.: 2006. Modernisierte Männlichkeit? Kontinuitäten, Herausforderungen und Wandel männlicher Lebenslagen. In: Wacker, M. T.: Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung. Berlin. Münster, S. 21-42

- Reichart, E./Huntemann, H.: 2008. Volkshochschul-Statistik 2007. www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf [abgerufen am: 2.9.2009]
- Schell-Kiehl, I.: 2007. Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld
- Schlüter, A.: 1999. Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen
- Schlüter, A.: 2004. Gender und Erwachsenenbildung. In: Glaser, E. u. a. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 502-514
- Schlüter, A.: 2007. Perspektiven einer gender-sensiblen Weiterbildungsforschung. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Gender-Kompetenz in Bildungsforschung und -praxis. Dokumentation der Fachtagung. Recklinghausen, S. 44-50
- Sperling, H.: 1990. Methoden in der Gesundheitsbildung. In: Sperling, H.: Gesundheit. Oldenburg, S. 77-91
- Poelchau, N.: 2009. Die Väter-Falle. In: STERN 34/2009, S. 40-48
- Theisen, C./Sinner, S.: 2009. Gesundheitsbildung. In: Tippelt, R. u. a. (Hrsg.): Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel. Bielefeld, S. 94-104
- VBW: 2009. Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden
- Venth, A.: 2006. Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Wacker, M. T./ Rieger-Goertz, S.: 2006. Einleitung. In: Wacker, M. T.: Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung. Berlin. Münster, S. 11-20
- Wittpoth, J.: 2007. Familie und Weiterbildung. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 342-365