



Gesellschaft Chancengleichheit e.V.

Potsdamer Kongress

Chancengleichheit
und
Weiterbildung

Dokumentation der Beiträge
zum Forum V

Potsdam, im Januar 2002

Der Potsdamer Kongress

Die GESELLSCHAFT CHANCENGLEICHHEIT e.V., eine gemeinnützige Vereinigung von Persönlichkeiten aus Politik, Wissenschaft und Publizistik, hat vom 11. bis 13. November 1999 in Potsdam einen bundesweiten Kongress zur Bildungs- und Geschlechterpolitik unter dem Motto „Chancengleichheit – Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert“ veranstaltet. Daran haben rund 200 Expertinnen und Experten aus ganz Deutschland teilgenommen.

Der Kongress stand unter der Fragestellung, wie sich „Innovation“ und „soziale Gerechtigkeit“ als Leitbegriffe für eine Modernisierung von Staat und Gesellschaft mit der zentralen Forderung des Grundgesetzes nach Chancengleichheit verknüpfen lassen. Die Kongressthematik wurde auf drei Plenumsitzungen und in sechs Foren diskutiert:

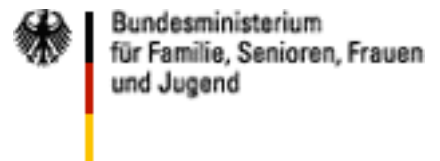
- *Chancengleichheit der Geschlechter in Bildung und Beruf*
- *Chancengleichheit und berufliche Bildung*
- *Chancengleichheit und Schulentwicklung*
- *Chancengleichheit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen*
- *Chancengleichheit und Weiterbildung*
- *Chancengleichheit und Multimedia*

Die Diskussionsergebnisse der Konferenz mündeten ein in die „Potsdamer Erklärung zur Chancengleichheit“. Die Erklärung und die Berichte aus den Foren wurden im Internet publiziert unter

www.chancengleichheit.org

und können auch als Einzelveröffentlichungen bestellt werden bei der Gesellschaft Chancengleichheit e.V., Schiffbauerdamm 40, 10117 Berlin, Fax: 030-22487484, Mail: chancengleichheit@t-online.de (vgl. letzte Seite).

Der Potsdamer Kongress wurde ermöglicht durch die Förderung und Unterstützung der Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und den zweiwochendienst.



Forum V

Chancengleichheit und Weiterbildung

Leitung: **Prof. Dr. Peter Faulstich**,
Universität Hamburg,

Prof. Dr. Christiane Schiersmann,
Universität Heidelberg

Einführung:

Chancengleichheit als Leitbild gegen lebenslange Auslese

Prof. Dr. Peter Faulstich

Round-Table 1:

Weiterbildung, soziale Barrieren und Gender-Mainstreaming

Solidarität als Leitbild pluraler Erwachsenenbildung

Andreas Seiverth,

Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung *

**Weiterbildungsbeteiligung von Frauen unter der Perspektive
des Gender-Mainstreaming**

Prof. Dr. Christiane Schiersmann

Round-Table 2:

Solidarität und Kulturelle Vielfalt als Leitbild für die Institutionen der Erwachsenenbildung

Institutionelle Voraussetzungen erhöhter Chancengleichheit

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Kulturelle Vielfalt und Eingliederung

Theo Länge, Bundesgeschäftsführer Arbeit und Leben

Elemente einer geschlechtsgerechten Didaktik für die Erwachsenenbildung

Dr. Karin Derichs-Kunstmann, Institut für Arbeiterbildung, Recklinghausen

Round-Table 3:

Soziale Gerechtigkeit und Weiterbildungspolitik

Einige Aspekte zur Fragestellung: Was kann Weiterbildung zur Behebung

der Chancengleichheit tun?

Dr. Eva-Maria Bosch, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Anmerkung:

*) schriftlicher Beitrag wurde nicht zur Verfügung gestellt



Claudia Nussbauer Chancengleichheit in der Weiterbildung statt lebenslanger Auslese

Bericht aus dem Forum V

„Chancengleichheit ist ein unerledigtes Thema - auch in der Weiterbildung“ - das war zugleich der Ausgangspunkt und das Fazit der Diskussion im Forum V unter der Leitung von **Peter Faulstich** und **Christiane Schiersmann**. Dazwischen lag eine engagierte Diskussion, die neben einzelnen Divergenzen die Einigung auf drei zentrale Forderungen hervorbrachte:

- Eine Bundesrahmenregelung soll einheitliche Qualitätsstandards und den Zugang für alle Weiterbildungsinteressierten sichern,
- Weiterbildungsverbände sollen bei der Verwirklichung dieses Ziels helfen und
- der Umbau der Förderinstrumente soll dafür sorgen, dass sie wirklich für alle förderlich sind.

In seiner Einleitung bekräftigte Peter Faulstich, dass Chancengleichheit trotz der immer größeren Weiterbildungsbeteiligung keinesfalls ein altes Thema sei. Vielmehr zeigen alle Untersuchungen, dass bei steigender Teilnahme die alten Unterschiede vertieft werden.

Eine grundsätzliche Begriffsklärung nahm als erster Referent **Andreas Seiverth** vor. Er zeichnete die Entwicklung des Sozialstaats mit seiner Verantwortung für die Bildung aller als „Geschichte von Zerstörung und Regression“ nach. Die zunehmende Individualisierung sorge für eine Auflösung der Zusammenhänge, in denen Bildung bisher stattgefunden habe. PolitikerInnen wie die ehemalige britische Premierministerin Margaret Thatcher hätten bewusst auf Individualisierung gesetzt. Für Seiverth ist auch selbstgesteuertes Lernen die Umsetzung eines solchen „neoliberalen“ Konzepts. In den politischen Debatten gehe es immer weniger um Akteure, sondern um Entwicklungen, etwa im Bereich der neuen Medien, deren Beweggründe nicht mehr genannt würden, die aber einen hohen

Anpassungsdruck ausübten. Diesem ökonomisch begründeten Individualismus stellte er die Position aus dem Sozialstaatspapier der beiden großen christlichen Kirchen von 1997 entgegen: Es müsse noch eigenständige Werte unabhängig vom Effizienzdruck geben. Seiverths Neoliberalismus-These blieb im Forum umstritten. Die TeilnehmerInnen argumentierten, unter veränderten Verhältnissen sei selbstgesteuertes Lernen durchaus zu begrüßen

und als Recht des Individuums auf Selbstbestimmtheit zu betrachten. Chancengleichheit, so das Argument, sei das Eintreten für individuelle Rechte und Solidarität. Allerdings berge die Verwirklichung von Chancengleichheit auch Risiken: Der

verbreiterte Zugang zu Bildung erhöhe den Konkurrenzdruck und entwerte die erworbenen Qualifikationen. Daher dürfe eben nicht nur das einzelne Individuum gefördert werden - parallel sei immer der Blick auf die Weiterentwicklung der gesamten Gesellschaft nötig.

Nach dieser grundsätzlichen Debatte führte Christiane Schiersmann in die Betrachtung des Gender-Aspekts in der Weiterbildung ein. Sie verdeutlichte in ihrem Referat, dass die Weiterbildungschancen der Frauen trotz ihrer zahlenmäßig hohen Beteiligung weiter eingeschränkt sind. 47 % der Frauen und 49 % der Männer nahmen zwar 1997 an Weiterbildung teil, dennoch gibt es, so Schiersmann, weiterhin ein „Spannungsfeld zwischen Interesse und Zugang“ zum lebenslangen Lernen. Sie splittete ihre Betrachtung in allgemeine und politische Weiterbildung auf der einen Seite und berufliche Weiterbildung auf der anderen Seite auf.

So gab es Anfang der 90er-Jahre eine Überrepräsentanz von Frauen in der allgemeinen Weiterbildung. Drei Viertel der VolkshochschulteilnehmerInnen sind Frauen. Wichtig sei aber, so Schiersmann, was Frauen in Weiterbildungsveranstaltungen lernen: Ganz oben auf der weibli-

Eine Bundesrahmenregelung soll einheitliche Qualitätsstandards und den Zugang für alle Weiterbildungsinteressierten sichern.

chen Hitliste stehen Gesundheitsbildung und Hauswirtschaft, weit abgeschlagen landen Mathematik und Naturwissenschaften. In dieser Verteilung spiegeln sich neben der traditionellen Frauenrolle ein starkes subjekt- und körperorientiertes Interesse wider. Für Schiersmann hat die zweite Frauenbewegung der 70er-Jahre eine Ausweitung dieses Themenfeldes initiiert.

Seit dem Ende der 80er-Jahre gehen die frauenspezifischen Angebote allerdings wieder zurück. Dies hängt nicht nur mit dem Rückgang der Förderung, sondern auch mit der Verlagerung der Interessen zusammen. Frauenthemen, so Schiersmann, stehen nicht mehr im Vordergrund, sondern werden zu „einem Thema unter vielen“. Nicht nur die gesellschaftlichen Mechanismen zur Ausgrenzung von Frauen sind subtiler geworden, auch die Entsolidarisierung unter den Frauen hat zugenommen. Unter dem Motto „Einige haben es geschafft“ finde eine Ausdifferenzierung beispielsweise zwischen Familienfrauen und Vollzeitbeschäftigten ohne Kinder statt. Probleme wie das der Vereinbarkeit von Familie und Beruf werden nicht gesellschaftlich diskutiert, sondern als Privatangelegenheit der Frauen verhandelt.

Auch in der Weiterbildung vermisst Schiersmann einen öffentlichen Diskurs über Geschlechterrollen. Zusätzlich stelle das Prinzip des Gender-Mainstreaming frauenspezifische Weiterbildungsangebote infrage. Im Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung müsse daher, so die Referentin, erneut nach den Bildungsinteressen der Frauen geforscht werden.

In der beruflichen Weiterbildung lässt die Beteiligung von Frauen qualitativ und quantitativ weiterhin zu wünschen übrig. Dies ist um so gravierender, als Frauen auf dem Arbeitsmarkt ohnehin benachteiligt werden. Weiterbildung könnte dieses Defizit ausgleichen. Aber auch hier hapert es am Zugang. Nur 19 % der Frauen nehmen an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teil - bei den Männern liegt der Anteil bei 28 %. Dabei ist die Beteiligung auch bei den Frauen unterschiedlich ausgeprägt: Schiersmann konstatiert eine höhere Weiterbildungsbereitschaft etwa bei gut qualifizierten Frauen aus den fünf neuen Ländern. Dagegen sind teilzeitbeschäftigte Frauen unterproportional in Weiterbildungsveranstaltungen zu finden. Auch Familienfrauen sind unterrepräsentiert.

Nur 19 % der Frauen nehmen an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teil - bei den Männern liegt der Anteil bei 28 %.

Insgesamt gilt für alle Frauen, dass sie seltener als Männer in betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen vertreten sind. Wenn sie teilnehmen, dann meist zur kurzfristigen Einarbeitung in neue Technologien. Traditionell sind betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen an den Bedürfnissen einer qualifizierten (männlichen) Belegschaft orientiert. Hinzu kommen Vorurteile der meist männlichen Vorgesetzten über die Weiterbildungsbereitschaft von Frauen. Auch betriebliche Frauenförderprogramme sorgen eher für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als für die Weiterqualifizierung der beschäftigten Frauen.

Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung sind daher, so Schiersmanns Fazit, nur durch Gender-Mainstreaming zu erreichen. Gerade für Frauen gelte, dass die Wechselwirkungen zwischen den beruflichen Anforderungen und der Lebenssituation in der Ausgestaltung der beruflichen Weiterbildung beachtet werden müsse. Ansonsten drohe eine noch weitergehende Individualisierung und Privatisierung von beruflicher Weiterbildung und ihren Kosten wegen der diskontinuierlichen Erwerbsbiografie von Frauen. Hier sei ein „präventives Gegensteuern“ nötig.

Das sich der Aufwand lohnt, stellte Schiersmann ebenfalls klar: Frauen zeigen eine hohe Bereitschaft, an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Allerdings gelinge es ihnen

bisher noch kaum, daraus auch Profit zu schlagen.

In der Diskussion bestätigten und ergänzten die ForumsteilnehmerInnen Schiersmanns Befunde. Die Ausbildung in „klassischen Frauenberufen“ im dualen System sichere meist keine lebenslange Erwerbstätigkeit. Daher müssten gezielte Weiterbildungsstrategien etwa für Verkäuferinnen oder Friseurinnen entwickelt werden. Hier bestehe auch weiterer Forschungsbedarf. Auch eine Verbesserung der Weiterbildungsberatung wurde als Forderung formuliert. So berichtete eine Vertreterin der Berliner Einrichtung „Kobra“ von zahlreichen Frauen, die in Sozialberufen tätig sind und aussteigen wollen. Für sie gibt es ebenso wenig ein Angebot wie für Frauen in Büroberufen, die in den sozialen Bereich wollen. Das Bildungssystem lasse solche Umstiege bisher nicht zu. So werden Frauen ab 35 nicht mehr für technische Berufe qualifiziert. Auch der Arbeitsmarkt, ergänzte Christiane Schiersmann, zeige sich hier „widerständig“.

Die These, dass Frauen jede Weiterbildungschance nutzen, bestätigte auch **Carla Cremer**, Referatsleiterin im schleswig-holsteinischen Wirtschaftsministerium. Dort ist die Weiterbildung seit 1996 angesiedelt. Cremer erläuterte im Forum die Neuorganisation der Bildungslandschaft in Schleswig-Holstein. Kiel fördert lockere Zusammenschlüsse. Voraussetzung für die Finanzierung solcher Verbände ist, dass sie sich der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung widmen, dass eine Institution aus ihrer Mitte Ansprechpartnerin für das Land ist, und dass ein gemeinsamer Aufgabenkatalog vorliegt. Die Finanzierung der Verbände ist als Dauerförderung angelegt. Jeder Verband erhält etwa 140.000 DM im Jahr. Darüber hinaus, so Cremer, wünsche sich die Landesregierung einen Diskurs mit der Wirtschaft über ihre Verantwortung für die Weiterbildung. Die Arbeitgeber beschafften sich qualifizierte Beschäftigte derzeit vor allem „vom Markt“ und investierten nicht genug in die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen. Dass Schleswig-Holstein nicht - wie im rot-grünen Koalitionsvertrag vorgesehen - ein eigenes Weiterbildungsgesetz entworfen hat, sieht Cremer nicht als Nachteil. Mit gesetzlichen Regelungen komme man bei der rasanten Entwicklung der Bildungsangebote und -strukturen ohnehin kaum hinterher. Außerdem bedeute der Verzicht auf ein Gesetz nicht automatisch den Verzicht auf staatliches Handeln, wie die Anforderungen an die Bildungsverbände zeigten.

Dass Frauen aus ihrer zunehmenden Bildungsbeteiligung wenig Nutzen für Beruf und Karriere ziehen können, fasste **Ekkehard Nuissl von Rein**, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, in einer These über den Zusammenhang von Bildung und Arbeitsmarkt zusammen. Je weniger Bildung eine Platzzuweisungsfunktion im Beschäftigungssystem übernehme, desto weniger gesellschaftliche Effekte bewirke Chancengleichheit in der Bildung. Dies war eine Quintessenz seines Referates zum Thema „Institutionelle Voraussetzungen erhöhter Chancengleichheit“. Dennoch brach er eine Lanze für die traditionellen Institutionen der Weiterbildung. Lernen in Institutionen sei trotz aller Vorteile selbstgesteuerten Lernens unverzichtbar. Bildungsinstitutionen trügen zur Orientierung bei und hätten auch eine soziale Funktion. Gerade Weiterbildungsinstitutionen seien

Je weniger Bildung eine Platzzuweisungsfunktion im Beschäftigungssystem übernimmt, desto weniger gesellschaftliche Effekte bewirkt Chancengleichheit.

zudem beweglicher als andere Einrichtungen. Dazu trage unter anderem bei, dass in der Weiterbildung nur etwa 80.000 Hauptamtlichen etwa 500.000 NebenberuflerInnen gegenüber stehen. Der vorhandene Lernbedarf sei durchaus in Institutionen zu befriedigen. Die Volkshochschulen sind, das beweist die Statistik, die Weiterbildungsinstitution für Frauen in der Familienphase. Diese Gruppe von Frauen meldet sich vor allem im boomenden Gesundheitsbereich an.

Ungleichheit sieht Ekkehard Nuissl von Rein vor allem beim Zugang zu den neuen Medien. Die Einstiegsvoraussetzungen seien hier sehr hoch und provozierten neue Differenzen, auch zwischen Männern und Frauen. Eine Benachteiligungsdiskussion wie in früheren Jahren gebe es in den Volkshochschulen allerdings kaum noch. Heute würden vor allem Finanzierungs- und Strukturfragen diskutiert. Er empfahl die Entwicklung von Politikstrategien, um mit der neuen Ungleichheit umzugehen. Dabei unterschied er zwischen drei Mustern, auf die reagiert werden müsse:

1. Benachteiligung, d.h. die gezielte Behinderung von Weiterbildungsinteressierten,
2. Unterrepräsentanz, wenn die Angebote an den Interessen der potenziellen TeilnehmerInnen vorbeigehen, und
3. Nachteil als Strukturmerkmal.

Gerade die Strukturen, so ergab die Diskussion, bringen Frauen in der Weiterbildung häufig um ihre Chancen. Die Förderinstrumente etwa in der beruflichen Bildung sind allzu sehr auf die männliche Erwerbsbiografie der lebenslangen Vollzeitätigkeit ausgerichtet. Für Frauenbelange sind sie wenig förderlich, betonten die TeilnehmerInnen. Zum Thema Finanzierung ergänzte Peter Faulstich, dass die viel diskutierten Bildungsgutscheine die soziale Selektivität noch erhöhen. Nur bestimmte soziale Schichten sind in der Lage, die Bildungskarriere ihrer Kinder vorausschauend zu planen. Bildungssparen wird für viele nicht nur zum ökonomischen Problem, sie haben häufig schlicht nicht gelernt, für die Investitionen in Erstausbildung und Weiterbildung Geld „auf die hohe Kante zu legen.“ Zudem werfe Weiterbildung nicht nur individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Nutzen ab, betonte Faulstich. Hier sei daher auch öffentliches Engagement gefragt.

Theo M. Länge brachte den Aspekt ein, welche Probleme und Chancen die Multikulturalität für

die Weiterbildung aufwirft. Dabei stellte er an den Beginn eine so ehrgeizige wie optimistische Zielvorstellung: Aus dem Zusammentreffen zweier Kulturen entstehe in der Weiterbildung, wenn sie gelinge, ein neues Drittes. Länges Bestandsaufnahme zum Thema Multikultur in der Weiterbildung fiel dagegen ernüchternd aus. Chancengleichheit für MigrantInnen gebe es bisher weitgehend nicht, lautete seine Eingangsthese. Die Arbeit mit MigrantInnen stehe zudem keineswegs im Mittelpunkt der Weiterbildung. Ihre Teilnahmequote sei daher auch gering.

In der beruflichen Weiterbildung nehmen Menschen mit ausländischer Herkunft überwiegend an Anpassungsmaßnahmen teil, in der allgemeinen Weiterbildung geht der Löwenanteil in die Sprachkurse. Hier kritisierte Länge die öffentliche Sprachpolitik als widersprüchlich: AussiedlerInnen, ArbeitsmigrantInnen und Flüchtlinge erhielten sehr unterschiedliche Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache. Interkulturelle Bildung, bei der sich Deutsche und MigrantInnen begegnen könnten, sei, so Länge, immer noch keine Pädagogik für den Normalfall geworden. Vielmehr hätten interkulturelle Projekte häufig eine „Feuerwehrfunktion“ und orientierten sich zu oft an der Perspektive der Deutschen auf das Fremde. Auf der Grundlage der Erfahrungen bei „Arbeit und Leben“, wo MigrantInnen immerhin 10 % der TeilnehmerInnen stellen, formulierte er Anforderungen an eine interkulturelle Weiterbildung:

- Zum einen müsse die Alltagsarbeit ebenso gut finanziert werden wie bisher bestehende erfolgreiche Modellprojekte, dazu seien mehr Mittel nötig.
- Zweitens hält er engagierte ausländische MitarbeiterInnen für unverzichtbar und
- drittens betonte er die Erfahrung, dass niedrigschwellige Angebote und ein lebensweltlicher Ansatz den Zugang erleichtern.

Die Politik, so Länges Forderung, müsse diese Rahmenbedingungen und die nötige Finanzierung sichern. Die ForumsteilnehmerInnen betonten außerdem, dass der Blick auf die Weiterbildung von und mit MigrantInnen nicht von Klischees verstellt werden dürfe.

Susanne Vogel von TIO e.V. in Berlin berichtete von einem Projekt zur Fortbildung in Bürobereichen, an dem gut qualifizierte türkische Frauen nach der Familienphase teilnehmen. Es gehe nicht

nur um Kurse zum Kochen, Backen und Nähen für MigrantInnen. Vielmehr werde ein solches berufsqualifizierendes Angebot gut angenommen. Auch hier zeige sich, dass Frauen gleich welcher Nationalität eine „angenehme Zielgruppe“ seien, da sie Angebote, die auf sie zugeschnitten sind, bereitwillig akzeptierten.

Wie man Frauen und Männern in der Weiterbildung die Gender-Perspektive näher bringt, erläuterte in einem weiteren Beitrag **Karin Derichs-Kunstmann** vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Sie entwickelte in ihrem Vortrag die Grundlagen für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung.

Die bestehenden Curricula der Weiterbildung blenden die Lebensrealitäten von Frauen und Männern weitgehend aus und vermitteln Stereotypen.

Die Prinzipien dieses Ansatzes sind es, keine Bevorzugung oder Benachteiligung auf Grund des Geschlechts zuzulassen. Die Teamenden sollen dazu befähigt werden, ihre Inhalte und ihr Verhalten darauf hin zu überprüfen. Eine geschlechtergerechte Didaktik trägt damit zur Demokratisierung und Partizipation bei. Die bestehenden Curricula der Weiterbildung blenden, so Derichs-Kunstmann, die Lebensrealitäten von Frauen und Männern weitgehend aus und vermitteln Stereotypen. Es gehe daher darum, den „heimlichen Lehrplan“, in dem die Bipolarität der Geschlechter und ihre Hierarchie suggeriert werden, zu durchbrechen.

Die Referentin verdeutlichte dies am Beispiel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit: Dort sei es üblich, dass Teamende die Aufgabe hätten, in der Weiterbildung mit GewerkschafterInnen so genannte „Frauthemen“ einzubeziehen. Bisher ist das Männliche zumeist die Norm. Derichs-Kunstmann fordert dagegen, dass vermeintliche Frauthemen wie 630-DM-Gesetz, Mutterschutz, Erziehungsurlaub und anderes in Arbeitsrechtseminare einbezogen werden. Auch Fragen von Mobilität und Zeitbudget sollten nicht nur auf die Frauenbildung angewendet werden, sondern zur systematischen Fortbildung von pädagogischen MitarbeiterInnen gehören. Im Gender-Training für Teamende wird für die Geschlechtsbezogenheit des eigenen Standpunkts sensibilisiert und die biografische Perspektive mit einbezogen.

Eva-Maria Bosch aus dem brandenburgischen Bildungsministerium leitete schließlich zur Schlussdiskussion über politische Strategien für mehr Chancengleichheit über. Auch sie unterstrich noch einmal, dass Ungleichheit in der Weiterbildung fortgeschrieben werde. Das Konzept des lebenslangen

Lernens müsse daher auf Chancengleichheit überprüft werden. Auch die Frage, wie Selbstbestimmung und Nachfrage erzeugt würden, warte noch auf eine Antwort. Bosch plädierte für offene Lernformen, die Verbesserung der Zugangsbedingungen und Qualitätssicherung. Sie erwartet in diesem Zusammenhang von der Forschung mehr Input für die Weiterbildungspolitik, damit zielgerichteter gearbeitet werden kann. Auch der Ausbau der Infrastruktur und die pädagogische Weiterentwicklung stehen für sie ganz oben auf der Tagesordnung.

In der anschließenden Diskussion hob **Klaus Luther**, Referatsleiter im BMBF, hervor, dass die Befähigung für lebenslanges Lernen nicht allein in der Weiterbildung vermittelt werden könne. Dies sei ein Thema des gesamten Bildungssystems. Anders als in den Thesen Faulstichs vertrat er die Auffassung, die Rahmenbedingungen hierfür könnten nicht per Gesetz geschaffen werden. Nur über Kooperationen und Netzwerke wie in Schleswig-Holstein seien die Voraussetzungen für eine umfassende Weiterbildungsbeteiligung herzustellen. Das BMBF verfolge eine solche Vernetzungsstrategie gezielt.

Die Vorteile von Weiterbildungsverbänden bekräftigte auch Forumsleiter Faulstich. In den Feldern Werbung, Beratung und Qualitätssicherung bündelten sie Kapazitäten und sorgten damit für nützliche „Kartelle“, von denen gerade kleine Träger profitierten. Die Zugangsmöglichkeiten würden so entscheidend verbessert. Eva-Maria Bosch unterstrich zudem, dass Weiterbildungsverbände gerade in Flächenländern helfen, „weiße Flecken“ zu verhindern. Insbesondere die Berücksichtigung ihrer von westlichen unterschiedlichen Bildungsbiografie während des Forumsverlaufs ein. Kontrovers wurde die Frage diskutiert, welche Formen des Lernens in die Förderung mit einbezogen werden sollten. Die VertreterInnen der Institutionen standen hier den BefürworterInnen informellen Lernens außerhalb der Institutionen gegenüber. Eine Bundesrahmenregelung für die Weiterbildung wurde entgegen dem Votum des BMBF-Vertreters von den anderen DiskutantInnen befürwortet. Keinen DisSENS gab es dagegen bei der Forderung, die Förderinstrumente in der Weiterbildung so zu verändern, dass sie tatsächlich dem Bedarf entsprechen und genügend flexibel sind.



Peter Faulstich

Chancengleichheit als Leitbild gegen lebenslange Auslese

Mit der Diskussion um Gender-Mainstreaming wird die weiter bestehende Ungleichheit in der Weiterbildung unter neuer Perspektive betrachtet. Die Diskussion um

Chancengleichheit erhält einen neuen Impuls. Es geht darum, fortbestehende Diskriminierungen aufzudecken und zu beseitigen. Die Teilnahme an Weiterbildung ist selbstverständlich geworden. Mittlerweile wird fast die Hälfte der Deutschen im Alter zwischen 19 und 64 Jahren in gezielte Lernaktivitäten einbezogen (BSW VII). Der Weiterbildungsumfang steigt. Die Teilnahmequote erhöhte sich auch in den letzten Jahren von 42 % 1994 auf 48 % 1997. Was die Zahl der Teilnahmefälle angeht, ist Weiterbildung - fast unmerklich von der Öffentlichkeit - zum größten Bildungsbereich gewachsen. Mehr als 20 Millionen Erwachsene beteiligen sich gezielt an Lernaktivitäten.

Es besteht eine breite Einigkeit. Weiterbildung wird wichtiger und Weiterbildung wächst weiter. Nichtsdestoweniger sind die Teilnahmechancen weiter unterschiedlich verteilt.

- **Nach Geschlecht:** Zwar beträgt die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung nur noch zwei Prozent (Männer 49 %, Frauen 47 %). Bei der beruflichen Weiterbildung aber dominieren weiter die Männer mit einer Teilnahmequote von 35 % gegenüber Frauen mit 26 %.

- **Nach Altersgruppen:** 53 % der 19 bis 34-Jährigen, aber nur 36% der 50 bis 64-Jährigen beteiligen sich.

- **Nach Schulbildung:** 34 % mit niedrigen Schulabschlüssen, aber 65 % mit Abitur.

- **Nach beruflicher Qualifikation:** 24 % ohne Berufsausbildung, aber 69 % mit Hochschulabschluss.

- **Nach beruflicher Position:** 40 % der Arbeiter, aber 72 % der Beamten (Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, Bonn 1999).

Weiterbildung verschärft also die Auslese und verstärkt Ungleichheit, statt sie aufzuheben. Dies ist aber kein Naturgesetz. Keineswegs ist es eine

Frage des Alters. Der Spruch, was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr, gilt nicht. Hans lernt eben später und anders. Allerdings bedeutet das nicht, dass bei Erwachsenen keine besonderen Lernwiderstände auftreten können. Zum einen gibt es eine Lernmüdigkeit, bei der in der schulischen Vergangenheit erprobte negative Resultate verarbeitet werden mussten. Wer in der Schule erfahren hat, dass Unterricht ermüdend und langweilig ist, wird kaum glauben, dass Lernen auch Spaß machen kann. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar ist. Lernfähigkeit von Erwachsenen ist besonders an Bedeutsamkeit geknüpft. Man will wissen, wozu ein Kurs oder ein Programm gut ist, was es nutzt.

Mit der Diskussion über „selbstorganisiertes“, „selbstgesteuertes“ oder „selbstbestimmtes“ Lernen wird der Blick auf die Eigeninitiativen und -aktivitäten der lernenden Erwachsenen verstärkt. Es entsteht eine neue Lernkultur, die Voraussetzung ist, um die Herausforderungen der herausziehenden Wissensgesellschaft zu bewältigen und zu gestalten.

Recht auf Weiterbildung:

Es gibt deutliche Defizite bezogen auf Zugangsmöglichkeiten, Information und Transparenz, Qualität, Abschlüsse und die Durchlässigkeit zur Erstausbildung sowie zum Arbeitsmarkt. Angesichts der Situation im Weiterbildungsbereich besteht ein hoher Handlungsbedarf für die Unternehmen, die Weiterbildungsinstitutionen, die Kommunen, die Länder und auch auf Bundesebene. Die bestehende Diffusität und Intransparenz der Weiterbildung macht es notwendig, Instrumente systematisierender Regulationen zu entwickeln, wenn die Leistungen von Weiterbildung für ökonomisches Wachstum und Arbeitsmarkt, Demokratie und individuelle Entfaltung gesichert werden sollen. Während ein hoher Konsens darüber besteht, dass lebensbegleitendes Lernen immer notwendiger wird, fehlen angemessene Strukturen, um die wachsenden Lerninteressen zu realisieren. Eine nur marktmäßig ablaufende Weiterbildung führt zwangsläufig zu negativen Konsequenzen für die Lernenden und die Gesellschaft:

- Unterversorgung mit Angeboten,
- verstärkte soziale Selektivität,
- gravierende Qualitätsprobleme und
- hohe Intransparenz gefährden den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen von Lernbemühungen.

Um gleiche Rahmenbedingungen herzustellen, ist es notwendig, dass der Bund die ihm zustehenden Kompetenzen wahrnimmt, um Schwerpunkte und Vorgaben für Aktivitäten auf Landes- und Gemeindeebene, sowie Anregungen für tarifliche und betriebsverfassungsrechtliche Ansätze festzulegen. Es ist für die Nutzungsmöglichkeiten von Weiterbildung sinnvoll, mindestens einen Rahmenbereich in gesetzlichen Regelungen des Bundes zusammenzufassen.

Angesichts der bestehenden Kompetenzen und der Unwahrscheinlichkeit einer Grundgesetzänderung ist es angebracht, an der Bundeszuständigkeit für die berufliche Bildung anzuknüpfen. Dabei sind weiterführende Entwicklungen offenzuhalten. Eine sinnvolle Modernisierung verbindet die Festlegung von Rahmenbedingungen mit einer Dezentralisierung der Entscheidungen und der Erhöhung der Wahlmöglichkeiten für die Einzelnen.

Weitergehende arbeitsmarkt- und arbeitszeitpolitische Regelungen bedürfen tarifvertraglicher, betrieblicher oder einzelarbeitsvertraglicher Vereinbarungen. Diese sollen angestoben werden. Bestehende Regelungen sollten auf eine gemeinsame Grundlage gestellt und ausgebaut werden. Regelungsbereiche sind insbesondere: Zugangssicherung, Herstellung von institutioneller Verlässlichkeit, Qualitätssicherung und Transparenz, Professionalität des Personals, Lernzeitanprüche, Möglichkeiten der Zertifizierung, Sicherung der Finanzierung sowie Aufbau von Weiterbildungsstatistik und -forschung.

Strategische Ansätze:

Entwicklungsrichtungen können sich orientieren an **Leitkriterien** wie Beteiligung, Verantwortung, Finanzierungssicherung, Institutionenentwicklung, Koordination, Qualitätssicherung, Transparenz, Personalförderung, Funktionsintegration und Systemintegration.

■ Beteiligung und Zugang:

Je deutlicher Weiterbildung zur notwendigen Voraussetzung der gesellschaftlichen Teilhabe wird,

desto wichtiger wird es, sicherzustellen, dass ein entsprechender Zugang möglich wird.

■ Gender-Mainstreaming als Strukturprinzip:

Quantitativ ist die Beteiligung von Frauen in der Weiterbildung erheblich gestiegen. Es gibt aber vor allem im Hinblick auf Programme mit beruflichen Aufstiegschancen weiter deutliche Diskriminierungen. Eine an Gender-Mainstreaming orientierte Strukturpolitik in der Weiterbildung muss daher bei Leitungspositionen, Programmplanung, Teilnahmestrategien die Chancen von Frauen unterstützen, indem die Institutionen-, Personal- und Programmstrukturen überprüft werden, inwieweit sie geschlechtsspezifische Chancenungleichheiten bewirken.

■ Öffentliche Verantwortung:

Wenn Weiterbildung auch Gegenstand öffentlichen Interesses ist, müssen Regulationsmechanismen gefunden werden, welche sicherstellen, dass die Teilhabemöglichkeit nicht nur von privaten Ressourcen abhängt.

■ Finanzierungssicherung:

Im Spannungsverhältnis von Markt und Staat müssen Wege gefunden werden, um die Weiterbildungskosten nicht zur vorrangig individuellen Belastung werden zu lassen.

■ Selbstbestimmtes Lernen:

Lernen erfordert immer schon Eigenaktivität und -initiative der Lernenden. Eine neue Lernkultur muss unterstützen. Lernarrangements sind so zu gestalten, dass die Lernenden wesentliche Entscheidungen über Intention, Thematik, Methoden und Organisation selbst fällen können.

■ Lernchancen und Institutionenentwicklung:

Lernchancen und Institutionenentwicklung: Lernen Erwachsener findet in vielfältigen Kontexten statt. Angesichts des Auswanderns von Erwachsenenbildungsaufgaben aus den traditionellen Institutionen droht ein Zerfaserungsprozess, der aufgefangen werden muss, um Teilnahmemöglichkeiten zu sichern. Die Weiterbildungseinrichtungen haben die unverzichtbare Aufgabe selbstbestimmtes Lernen zu unterstützen.

■ Kooperation und Koordination:

Angesichts der Knappheit der Ressourcen ist eine stärkere Abstimmung zwischen den verschiedenen Institutionen notwendig.

Je deutlicher Weiterbildung zur Voraussetzung der gesellschaftlichen Teilhabe wird, desto wichtiger wird es, sicherzustellen, dass ein entsprechender Zugang möglich wird.

■ Qualitätskontrolle:

Die überschwappende Diskussion über „Qualität“ in der Weiterbildung kann dazu genutzt werden Innovationsanstöße und Organisationsentwicklung in Gang zu bringen. Qualität muss gesichert werden im Interesse der Adressaten und Teilnehmenden.

■ Information, Transparenz und Beratung:

Ein wesentliches Hemmnis der Weiterbildungsbeteiligung ist die Unübersichtlichkeit der Lernwege und Angebote. Angesichts der Intransparenz der Weiterbildungsmöglichkeiten ist es notwendig, Weiterbildungsberatung vorzuhalten.

■ Personalbeförderung in der Weiterbildung:

Obwohl die Qualität der Erwachsenenbildung stark von der Professionalität abhängt, ist dies ein Bereich von Unterentwicklung. Dies gilt sowohl bezogen auf die Berufsmöglichkeiten als auch für Ausbildung und Rekrutierung des Personals. Eines der größten Risiken aktueller Kürzungspolitiken ist die Zerschlagung vorhandener Beschäftigtenstrukturen mit fatalen Konsequenzen für die Qualität der Angebote.

■ Integrative Weiterbildung:

Nach wie vor ist die traditionelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung eines der Strukturdefizite des Erwachsenenbildungsbereichs. Dies setzt sich fort in juristischen, finanziellen und curricularen Abspaltungen. Insofern kommt es darauf an, ein integratives System der Erwachsenenbildung zu schaffen. Dabei müssen die Aufgaben politischer Bildung gesichert werden.

■ Durchlässigkeit von Erstausbildung und Weiterbildung:

Mit der Betonung lebensbegleitenden Lernens wird die Verkürzung von Bildung auf Schule durchbrochen. Davon ausgehend ist es notwendig, durch Modularität ein abgestimmtes System von Erstausbildung und Weiterbildung zu installieren.

■ Verzahnung von Arbeiten und Lernen:

Die Vorstellung des „lebensbegleitenden Lernens“ ist nur verwirklichtbar, wenn Lernzeiten und Erwerbszeiten kombiniert werden. Es müssen Lernchancen im Rahmen einer umfassenden Zeitpolitik gesichert werden.



Christiane Schiersmann Weiterbildungsbeteiligung von Frauen

Meine Ausgangsüberlegung besteht in der Beobachtung, dass sich die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern in den letz-

ten Jahren kontinuierlich reduziert hat: 1997 nahmen insgesamt 49 % der Männer und 47 % der Frauen im Alter zwischen 19 und 64 Jahren an Weiterbildung teil (vgl. Bundesminister für Bildung und Forschung 1999, S. 43). Dieser Sachverhalt lässt auf den ersten Blick vermuten, dass die Chancengleichheit unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten im Weiterbildungsbereich weitgehend realisiert sei. Ich möchte jedoch im Folgenden die unterschiedlichen Teilbereiche etwas genauer beleuchten, um zu einer differenzierteren Beurteilung zu gelangen. Dabei gehe ich davon aus, dass die Frage der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen im Spannungsfeld von Weiterbildungsinteressen einerseits und Zugangsmöglichkeiten andererseits zu diskutieren ist, d.h. dass neben quantitativen auch qualitative Aspekte für die Bewertung der Situation ausschlaggebend sind.

Ich betrachte zunächst schwerpunktmäßig den Bereich der allgemeinen und politischen und anschließend den der beruflichen Weiterbildung. Zwar lassen sich diese inhaltlichen Teilbereiche der Weiterbildung faktisch keineswegs mehr trennscharf voneinander abgrenzen, sie prägen jedoch nach wie vor die Strukturen der Weiterbildung, z.B. im Hinblick auf die Statistik und die Förderpolitik.

I. Allgemeine und politische Weiterbildung

Ein Blick in die *Geschichte* offenbart das schon traditionell hohe Interesse von Frauen an Bildung. Im Kontext der bürgerlichen Frauenbewegung wurde der Bildung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein zentraler Stellenwert zugemessen. Eine anspruchsvolle und gehobene Bildung wurde von den

Frauen selbst als Voraussetzung für das Zugeständnis politischer Rechte angesehen. Bekanntlich währte der Kampf um die Zulassung von Frauen zum Studium bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Gegenwärtig ist zu konstatieren, dass der Anteil der Frauen an den Schulabsolventen mit Hochschulreife mit 52 % über dem der Männer liegt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 87). Gleiches gilt für den Anteil der weiblichen Studienanfänger.¹ Diese Überrepräsentanz von Frauen setzt sich im Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung fort. Dort betrug der Anteil der Frauen an allen Teilnehmern 1991 54 %.² Diese Daten belegen ein anhaltend hohes Interesse von Frauen an Bildung, die nicht durch einen unmittelbaren Berufsbezug gekennzeichnet ist. Dabei liegt die Frage nahe, auf welche Inhalte sich aktuell dieses Bildungsinteresses von Frauen konzentriert.

Eine genauere Analyse ist für den Bereich der *Volkshochschulen* möglich, da für diese Einrichtungen eine differenzierte und geschlechtsspezifisch ausgewiesene Statistik vorliegt. Allerdings mischen sich in diesem Teilbereich allgemeine und berufliche Weiterbildung. Gerade an den Volkshochschulen weist die überdurchschnittliche Beteiligung von Frauen eine lange

Tradition auf. Während der Zeit der Weimarer Republik sowie im ersten Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg lag ihr Anteil bei knapp über 50 %. Er stieg am Ende der 50er-Jahre auf zwei Drittel, in den 70er-Jahren auf drei Viertel und verharrt seitdem auf diesem hohen Niveau (vgl. Tietgens 1998, S. 125).

Dabei stellt Tietgens die These auf, dass die erste Welle der Expansion in den 50er-Jahren auf die erhöhte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zurückzuführen sei: Angesichts des expandierenden Anteils von Arbeitsplätzen im Dienstleistungsbereich war es in einer Übergangsphase möglich, durch nicht stark normierte Weiterbildung Qualifikationen für den Bürobereich zu erwerben, eine Chance, die Frauen nutzten.

Die Daten belegen ein anhaltend hohes Interesse von Frauen an Bildung, die nicht durch einen unmittelbaren Berufsbezug gekennzeichnet ist.

Gegenwärtig weist der Bereich der Gesundheitsbildung den höchsten Frauenanteil auf (1996: 86 %). Es folgen die Bereiche Hauswirtschaft (84 %), künstlerisches/handwerkliches Gestalten (81 %), Erziehung, Psychologie und Philosophie (76 %) (vgl. zu diesen und den folgenden Daten: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes 1997). Am niedrigsten ist der Anteil der Frauen im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften/Technik (54 %).

Damit könnte man zu der Schlussfolgerung gelangen, dass sich die Bildungsinteressen der Frauen nach wie vor auf Bereiche konzentrieren, die auf die traditionelle Frauenrolle bezogen sind. Allerdings relativiert sich diese Aussage stark, wenn man die quantitative Bedeutung der einzelnen Fachgebiete betrachtet: Sowohl im Hinblick auf die Unterrichtsstunden als auch die Belegungen zählen die Bereiche Hauswirtschaft und Erziehung/Psychologie/Philosophie zu den kleinsten. Quantitativ von großer Bedeutung ist demgegenüber der Bereich der Gesundheitsbildung. Das Interesse an diesem Themenfeld kann nun allerdings nicht unbedingt mit der traditionellen Frauenrolle in Verbindung gebracht werden, sondern deutet eher auf ein subjekt- und körperbezogenes Bildungsinteresse der Frauen hin.

Interessant ist die Beobachtung, dass sich der Anteil der Frauen an den Volkshochschulteilnehmern in den neuen Bundesländern weitgehend dem in den alten angenähert hat (Differenz = 1%). Allerdings ist der Frauenanteil bei den berufsbezogenen Bereichen - Verwaltung/Kaufmännische Praxis (79 % Frauen) und Mathematik/Naturwissenschaften/Technik (64 %) - deutlich höher als in den alten Ländern (62 % bzw. 54 %). Diese Differenzen, die einen abnehmenden Trend aufweisen, sind auf die deutlich ausgeprägtere Berufsorientierung der Frauen in der DDR sowie die Erfordernisse zum Neu- bzw. Umlernen im Zuge des Transformationsprozesses zurückzuführen.

Die oben bereits erwähnte zusätzliche Ausweitung des Frauenanteils an den Volkshochschulteilnehmern in den siebziger Jahren ist vorrangig vor dem Hintergrund der zweiten Frauenbewegung zu interpretieren. Diese führte nach einer Phase der Konzentration auf nicht-institutionalisierte Lernkontexte zu einem nachhaltigen Ausbau frauenspezifischer Angebote an Weiterbildungsinstitu-

tionen, insbesondere Volkshochschulen. Es folgte eine Phase der Ausdifferenzierung dieses Angebots, wobei auch berufsbezogene Angebote für Frauen, die nach einer Phase der Konzentration auf Familienaufgaben einen Wiedereinstieg in das Erwerbsleben planten - wiederum schwerpunktmäßig auf den Bürobereich bezogen -, eine große Rolle spielten.

Eine von Eberhard/Weiher (1994) vorgenommene Analyse der *Angebote zur Frauenbildung* an Volkshochschulen unter der Leitfrage, ob und inwiefern sich die Theoriediskussion um Gleichheit und Differenz von Frauen in der Angebotsstruktur nieder-

schlage, kam zu folgendem Ergebnis: Bei Angeboten, die die Frauenfrage unter dem Aspekt von Gleichheit thematisierten und die ca. zwei Drittel der frauenspezifischen Angebote ausmachten, dominierten solche aus den Bereichen Gesellschaft

und Politik, Erziehung und Psychologie sowie Gesundheitsbildung. Letzterem Bereich waren alleine 20 % des Angebots dieser Kategorie zu subsumieren.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem hohen Anteil von Frauen an der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen insgesamt (s.o.). Im Hinblick auf die didaktische Gestaltung dominierten selbsterfahrungsbezogene Herangehensweisen. Dies lässt auf ein hohes Interesse von Frauen an der Thematisierung und Reflexion ihrer spezifischen Lebenssituation schließen. Ebenfalls häufig anzutreffende biographische Vorgehensweisen weisen in die gleiche Richtung.

Seit spätestens Ende der 80er-Jahre ist allerdings ein nachhaltiger Rückgang der frauenspezifischen Angebote zu beobachten (vgl. Kade u.a. 1999, S. 23). Zwar mag für den Bereich der Gesundheitsbildung dabei eine veränderte Förderpraxis ebenso eine erhebliche Rolle spielen wie für alle Teilbereiche, die angesichts zurückgehender öffentlicher Förderung steigenden Kursgebühren, die gerade bei Frauen aus materiellen Gründen zu einer Reduzierung der Teilnahme an Weiterbildung führen dürften. Dennoch stellt sich auch die Frage nach veränderten Interessen, über deren Ursachen im Moment mangels empirischer Untersuchungen nicht viel mehr als Spekulationen bzw. Plausibilitätsannahmen vorliegen. In Anlehnung an von Kade u.a. (1999, S. 23f.) aufgestellte Thesen möchte ich dazu folgende Überlegungen formulieren:

Seit spätestens Ende der 80er-Jahre ist ein nachhaltiger Rückgang der frauenspezifischen Angebote an Volkshochschulen zu beobachten.

● Der Geschlechterdiskurs hat an gesellschaftspolitischer Brisanz eingebüßt, die Frauenfrage ist zu einem Thema unter anderen geworden. Zu dieser ‚Normalisierung‘ dürften erreichte partielle Verbesserungen in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen beigetragen haben. Außerdem sind die verbleibenden Diskriminierungsformen in vielen Fällen subtiler geworden, d.h. sie sind schwerer nachweisbar und weniger spektakulär. Schließlich ist zu beobachten, dass die jüngere Frauengeneration die Frage nach der strukturellen gesellschaftlichen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern kaum aufwirft, was sicher zum Teil aus den eben genannten Phänomenen zu erklären ist.

● Ein weiterer Erklärungsansatz für das abnehmende Interesse an frauenpolitischen Fragen verweist auf die Ausdifferenzierungen innerhalb der sozialen Gruppe der Frauen - die zugespitzt als ‚Polarisierung von Verliererinnen‘ und ‚Gewinnerinnen‘ des Modernisierungsprozesses beschrieben werden kann. Die Tatsache, dass einige Frauen ‚es geschafft haben‘, Einfluss und Führungspositionen erobert haben, führt zu Entsolidarisierungseffekten.

● Auch die *Individualisierungsthese* verweist auf die Ausdifferenzierung von Lebenslagen. Die vielgepriesenen neuen Chancen auf Selbstverwirklichung gehen mit einer Verlagerung der Verantwortung für die Lebensgestaltung auf die einzelnen Subjekte einher. Dies führt ebenfalls eher zu Rückzugstendenzen der Frauen in die Privatsphäre als zum Wunsch nach einem kollektiven Diskurs.

● Schließlich hat sich die theoretische Diskussion der Frauenfrage zum *Gender-Diskurs* verlagert. Dies impliziert Bemühungen, zu klärende Aspekte wieder stärker mit Männern gemeinsam in Angriff zu nehmen und wechselseitig nach Stärken und Schwächen zu fragen. Auch dieser Ansatz stellt ein frauenspezifisches Bildungsangebot aus einer neuen Perspektive zur Disposition.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Weiterbildungsinteressen von Frauen – bezogen auf die allgemeine und politische Bildung - erheblich ausdifferenziert haben. Folglich gilt es neu auszuloten, welche Angebote den je aktuellen und individuellen Lebenslagen von Frauen am besten entsprechen. Somit ist auch die Frauenbildung nicht verschont von der allgemeinen Tendenz, dass sich Bildungsinteressen immer schneller verändern und sich die Institutionen darauf einstellen müssen.

Die verstärkte Erwerbsbeteiligung von Frauen hat bislang wenig an ihrer schlechten Position auf dem Arbeitsmarkt verändert.

Eine gezielte Teilnehmerforschung, die allerdings eher mit qualitativen als mit quantitativen Verfahren zu relevanten Aussagen kommen dürfte, könnte hier neue Aufschlüsse bringen.

2. Berufliche Weiterbildung

Bei einer geschlechtsspezifischen Beschäftigung mit der beruflichen Weiterbildung sind zwei Perspektiven zu berücksichtigen:

■ Erstens hat die verstärkte Erwerbsbeteiligung von Frauen bislang wenig an deren schlechter Position auf dem Arbeitsmarkt verändert. Zu erinnern ist an ihre überproportional hohe Beschäftigung an wenig anspruchsvollen Arbeitsplätzen, ihren hohen Anteil an den Arbeitslosen sowie befristeten und ungeschützten Arbeitsverhältnissen und umgekehrt an ihren nach wie vor geringen Anteil an Führungspositionen. Weiterbildung könnte als ein Ansatzpunkt unter anderen dazu beitragen, die Arbeitsmarktposition von Frauen zu verbessern.

■ Zweitens ist generell die Bedeutung von Weiterbildung für eine erfolgreiche Berufsbiographie in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Folglich wirkt sich eine Unterrepräsentanz von Frauen in der beruflichen Weiterbildung immer gravierender auf die Chancen zur beruflichen Entwicklung aus.

Allgemeine Beteiligungsstruktur

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind Frauen nach wie vor leicht unterrepräsentiert. Die Gesamtdifferenz der Beteiligung von Frauen und Männern ist in den letzten Jahren kontinuierlich zurückgegangen. 1997 nahmen 28 % aller männlichen deutschen Personen im Alter zwischen 19 und 64 gegenüber 19 % der Frauen an beruflicher Weiterbildung teil (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 5). Diese Unterschiede reduzieren sich allerdings bei einem Vergleich zwischen erwerbstätigen Männern und erwerbstätigen Frauen auf 35 % zu 31 %. Diese Veränderung ist allerdings wesentlich auf die starke Beteiligung der gut qualifizierten Frauen aus den neuen Bundesländern zurückzuführen, die seit 1991 in die Untersuchung einbezogen wurden.

Auch für Frauen trifft die allgemein bekannte Tatsache zu, dass die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung mit dem Bildungsniveau und der

beruflichen Position korreliert.³

Vergleichbares lässt sich für die berufliche Position konstatieren: Un- bzw. angelernte Frauen nehmen seltener an Weiterbildung teil als Frauen mit abgeschlossener Berufsbildung. Da die Frauen - insbesondere in Westdeutschland - aber nach wie vor - wenngleich mit abnehmender Tendenz - einen durchschnittlich geringeren (Aus-)Bildungsabschluss aufweisen als Männer und vor allem nach wie vor überproportional an Arbeitsplätzen am unteren Ende der betrieblichen Hierarchie tätig sind, wirken sich diese Faktoren geschlechtsspezifisch aus.

Auffällig ist die unterproportionale Beteiligung *teilzeitbeschäftigter* Frauen an beruflicher Weiterbildung: Von den voll erwerbstätigen Frauen bildeten sich 1991 28% beruflich weiter, von den teilzeitbeschäftigten dagegen lediglich 18% (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993, S. 34). Andere Untersuchungen belegen, dass Frauen überwiegend aufgrund ihrer familialen Verpflichtungen eine Teilzeitbeschäftigung ausüben (vgl. Engelbrech/Warnhagen 1987). Daraus kann gefolgert werden, dass insbesondere Frauen mit Familienpflichten in der beruflichen Weiterbildung unterrepräsentiert sind. Diese Annahme wird durch den Sachverhalt untermauert, dass insbesondere in den alten Bundesländern erwerbstätige Frauen unter 40 Jahren mit Kind deutlich seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen als die Vergleichsgruppe ohne Kind (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1993, S. 36).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass neben den Faktoren Alter, (Aus-) Bildungsabschluss und berufliche Position, die bei beiden Geschlechtern die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen, vor allem die doppelte Orientierung der Frauen auf Familie und Beruf ihre Weiterbildungsbeteiligung beeinträchtigt. Hierin liegt der eigentliche geschlechtsspezifische Unterschied. Zudem zeichnen sich unterschiedliche Entwicklungen ab, wenn man die unterschiedlichen Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung genauer betrachtet.

Ich möchte daher im Folgenden die Situation in der betrieblichen Weiterbildung einerseits, die der im Rahmen des Arbeitsförderungsrechts durchgeführten andererseits etwas differenzierter beleuchten.

Zur Situation in der betrieblichen Weiterbildung

In der betrieblichen Weiterbildung, die mehr als die Hälfte der Teilnahmefälle und ein gutes Drittel des Weiterbildungsvolumens in der beruflichen Weiterbildung ausmacht (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996, S. 253), sind Frauen stark unterrepräsentiert. Für weibliche Beschäftigte auf den niedrigen Qualifikationsstufen fehlen Weiterbildungsangebote fast völlig. Werden Frauen qualifiziert, so handelt es sich in der Regel um sehr kurzfristige, häufig im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Technologien veranlasste, unmittelbar am Arbeitsplatz erfolgende Einarbeitungen (vgl. Goldmann u.a. 1993). Zwar mag auch argumentiert werden, dass für die an wenig anspruchsvollen

Arbeitsplätzen tätigen Beschäftigten vergleichsweise wenig Weiterbildung erforderlich ist. Dagegen ist jedoch einzuwenden, dass sich auch in diesen Bereichen der technische und organisatorische Wandel beschleunigt und Weiterbildung gerade für diese Gruppe eine wichtige kompensatorische Funktion zur Verbesserung bzw. zumindest Absicherung der Arbeitsmarktposition übernehmen könnte.

Die Ursachen für die besonders geringe Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung sind zunächst in der tradierten Ausrichtung dieses Teilssegmentes von Weiterbildung auf die qualifizierte (männliche) Stammebelegschaft und insbesondere auf Führungskräfte zu suchen (vgl. Baethge u.a. 1990), d.h. die Weiterbildungsangebote konzentrieren sich auf die Bereiche, in denen Frauen nach wie vor unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus zeigen Befragungen von Betriebsvertretern allerdings, dass auch bei gleich guter Ausbildung von Männern und Frauen deren Weiterbildungsbeteiligung differiert und folglich auch andere Gründe als die spezifische Arbeitsplatzstruktur für die schlechteren Chancen von Frauen ausschlaggebend sind.

Als Grund für die geringere Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung wird von Betriebsvertretern in erster Linie deren starke Familienorientierung und die damit häufig verbundene zeitweilige Erwerbsunterbrechung aufgrund von Kinderbetreuungsaufgaben hervorgehoben. Wissenschaftliche Untersuchungen verweisen demgegen-

Neben Alter, Bildung und beruflicher Position beeinträchtigt vor allem die Doppellorientierung der Frauen auf Familie und Beruf ihre Weiterbildungsbeteiligung.

über stärker auf Vorurteile der (in der Regel männlichen) Vorgesetzten im Hinblick auf die unterstellte Weiterbildungsbereitschaft sowie auf Vorbehalte gegenüber Frauen in Führungspositionen als Grund für die geringe Beteiligung von Frauen an Weiterbildung (vgl. Neumann/Weimann 1984; Goldmann 1988).

Die These, dass Frauen aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen ein geringeres *Interesse* an beruflichem Fortkommen und auch an beruflicher Weiterbildung hätten, wird durch vorliegende Untersuchungen nachdrücklich widerlegt.⁴ Die geringe Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung stellt folglich nicht in erster Linie ein Motivationsproblem dar. Vielmehr ist sie neben den familiären Belastungen vor allem auch als Resultat eines mangelhaften Angebots bzw. einer unzureichenden betrieblichen Förderung weiblicher Beschäftigter zu interpretieren.

Auch die Form der Arbeitsorganisation und die Betriebskultur erweisen sich als ausschlaggebend für die Chancen von Frauen zur Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung: Hentrich u.a. (1991) haben drei *Unternehmenstypen* identifiziert, die sich im Hinblick auf die Qualifizierungschancen und die beruflichen Perspektiven von Frauen erheblich unterscheiden.

■ Der erste Unternehmenstyp lässt sich durch die geringe Gewichtung des Faktors Qualifikation im Zusammenhang mit einem klassisch tayloristischen Organisationskonzept von Arbeit charakterisieren („**Dequalifizierungstyp**“). Auffällig an diesem Unternehmenstyp sind eine hoch spezialisierte, auf eine Minimierung der Qualifikationsanforderungen ausgerichtete Arbeitsorganisation in den operativen Bereichen, eine nicht vorhandene Personalentwicklungs- und Qualifizierungsplanung, ein eng begrenztes Weiterbildungsangebot sowie das Fehlen präventiver Qualifizierungsmaßnahmen.

■ Ein anderer Unternehmenstyp, der in Bezug auf seine Rationalisierungsstrategien eine Mittelposition einnimmt, wird als „**selektiver Qualifizierungstyp**“ bezeichnet. In diesen Fällen wird die Qualifizierung von Beschäftigten in den betrieblichen Planungen und Organisationen in begrenztem Maße berücksichtigt, was in der Existenz betrieblicher Personalentwicklungssysteme und Wei-

terbildungsangebote seinen Niederschlag findet. Die Ermittlung des Qualifikationsbedarfs beschränkt sich jedoch auf wenige Unternehmensfunktionen, ist auf anerkannte Defizite ausgerichtet und kurzfristig angelegt.

■ Ein dritter Unternehmenstyp wird als „**integrierter Qualifizierungstyp**“ beschrieben. Charakteristisch ist in diesen Fällen eine hohe Bewertung der Qualifikation der Beschäftigten sowie die Entwicklung und Nutzung vorhandener Qualifikationspotenziale. Betriebe dieses Typs zeichnen sich durch eine differenzierte, langfristig und umfassend angelegte Rationalisierungsstrategie aus, in die technische, organisatorische und personalwirtschaftliche Elemente des Innovationsprozesses eingehen.

Nur beim integrierten Qualifizierungstyp ließ sich ansatzweise ein Abbau der geschlechtsspezifischen Segmentation der Aufgabenzuweisungen und Aufstiegsmöglichkeiten beobachten. Charakteristisch ist für diese Betriebe eine insgesamt hohe Bewertung der Qualifikation der Beschäftigten sowie die Entwicklung und Nutzung der vor-

handenen Qualifikationspotenziale. Die explizite Zielperspektive einer Angleichung der Berufschancen von Beschäftigten im Sinne von Frauenförderung spielte allerdings in keinem der untersuchten Unternehmen eine Rolle. Andere Unters-

suchungen unterstreichen die Erfahrung, dass bestenfalls innovative Betriebe (vgl. Rudolph/Grüning 1994) bzw. solche, bei denen bereits ein entfaltetes Konzept der Personalentwicklung umgesetzt wird (vgl. Garbsch/Scheinecker 1995, S. 168) bereit sind, sich für Frauenförderung zu engagieren.

Angesichts der beschriebenen Situation stellte die Förderung der Weiterbildung von Frauen in den letzten Jahren im Rahmen der Frauenpolitik einen zentralen Ansatzpunkt zur Verbesserung der Arbeitsmarktsituation von Frauen dar. Dabei fällt auf, dass die Mehrzahl von modellhaften Initiativen von außerhalb der Betriebe kamen, wobei einschränkend anzumerken ist, dass es sein könnte, dass nicht alle betriebsinternen Bemühungen in der Fachöffentlichkeit bekannt geworden sind. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich die Betriebe in der Regel bestenfalls für den beruflichen Wiedereinstieg von Frauen nach einer Phase der Konzentration auf familiäre Aufgaben engagierten, indem sie ihnen während der Unterbrechungsphase den Zugang zu Informationen, Weiterbildung und

Die Form der Arbeitsorganisation und die Betriebskultur erweisen sich als ausschlaggebend für die Chancen von Frauen zur Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung.

Vertretungstätigkeiten öffneten. Bei Modellprojekten, die auf eine prinzipielle Absicherung bzw. Verbesserung der beruflichen Situation und Position der erwerbstätigen Frauen durch Weiterbildung abzielten, zeigte sich demgegenüber selbst dort, wo Betriebe an deren konzeptioneller Entwicklung intensiv beteiligt waren, dass letztere die gemeinsam mit einer wissenschaftlichen Begleitung erarbeiteten Konzepte häufig anschließend nicht umsetzten (vgl. Gärtner/Krebsbach-Gnath 1987). Auch die eigene Evaluation eines Modellversuchs, in dem versucht wurde, Frauen durch gezielte Weiterbildung Zugang zu Führungspositionen im Einzelhandel zu verschaffen (vgl. Schiersmann/ Geisler/Bentner 1996) führte zu der Einsicht, dass dieser Ansatz zur Frauenförderung solange weitgehend folgenlos bleibt, solange er nicht in den Organisationsstrukturen verankert und in ein umfassendes Konzept von Personalentwicklung eingebunden wird.

Aufgrund dieser Erfahrungen mit spezifischer Frauenförderungs politik ergibt sich meines Erachtens die Notwendigkeit, gerade in der betrieblichen Weiterbildung auf das Konzept des Gender-Mainstreaming zu setzen (vgl. Schiersmann 1999).

Weiterbildung auf der Basis des Arbeitsförderungsrechts

Bei der von der Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik geförderten Weiterbildung hat sich der Anteil weiblicher Teilnehmer (an den neu in diese Maßnahmen Eintretenden) in den alten Bundesländern von knapp über 20 % zu Beginn der 70er-Jahre auf 48 % im Jahr 1997 erhöht (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1998). In den neuen Bundesländern schwankt der Anteil der Frauen seit 1991 um die 60 %. 1997 lag er damit sogar leicht über dem Anteil der Frauen an den Arbeitslosen (56 %). Wie eine empirische Analyse zeigt (vgl. Ambos/Schiersmann 1996), verbirgt sich hinter den Zahlen für die neuen Bundesländer die Erfahrung, dass Frauen häufiger eine Weiterbildung benötigen, um ihre Chancen zum beruflichen Wiedereinstieg zu verbessern bzw. auch subjektiv davon ausgehen, dass dies erforderlich sei, um ihre Arbeitsmarktchancen zu erhöhen.

Die gestiegene Beteiligung von Frauen an Weiterbildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit ist positiv als erfreuliches Ergebnis gezielter Frauenförderungs politik zu interpretieren: Es wur-

den hauptamtliche Beauftragte für Frauenbelange in den Arbeitsämtern eingeführt, und die Arbeitsämter müssen belegen, ob und wie sie Frauen quantitativ und qualitativ angemessen an Leistungen der aktiven Arbeitsförderung beteiligt haben. Laut § 8, Abs. 2 AFG sollen Frauen entsprechend ihrem Anteil an den Arbeitslosen beteiligt werden, und auch die Eingliederungsbilanz soll sich an dieser Messzahl orientieren. Abs. 3 desselben Paragraphen fordert eine ‚familiengerechte‘ Ausgestaltung der Leistungen der Arbeitsförderung. Dies bezieht sich z.B. auf die zeitliche Dimension, z.B. die Bereitstellung von Teilzeitmaßnahmen, organisatorische Aspekte, z.B. Kinderbetreuung oder Telelearning sowie inhaltliche Dimensionen, z.B. besondere Angebote für Berufsrückkehrerinnen.

Allerdings ist diese positive Bilanz mit einigen Einschränkungen verbunden:

- Es handelt sich bei der Zielgruppe, die heute vom Arbeitsförderungsrecht angesprochen wird, um die bereits aus dem Arbeitsmarkt ‚Ausgesteuerten‘.
- Die Weiterbildungen erfolgen häufig nicht sehr betriebsnah, und es stellt sich in besonderen Maße die Frage nach der Verwertbarkeit des Gelernten und der Bedeutung dieser Weiterbildung für eine Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit.

Weiterbildung im Kontext diskontinuierlicher Erwerbsbiographien

Für die zukünftige Entwicklung ist zu beachten, dass sich gegenwärtig eine nachhaltige Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse abzeichnet, die sich im Kern als *Erosion des sog. Normalarbeitsverhältnisses* beschreiben lässt. Zwar ist als positiver Effekt dieser Entwicklung zu konstatieren, dass damit die bisher fast ausschließlich für Frauen typischen gebrochenen Berufsbiografien auch Männer betreffen - aber dabei handelt es sich um eine eher zynische Feststellung. Im Kontext der Zunahme von geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen und neuen Formen von (Schein-)Selbständigkeit zeichnet sich eine nachhaltige Tendenz zur Individualisierung und Privatisierung von Weiterbildung ab (vgl. Baethge/Schiersmann 1998).

Es ist absehbar, dass sich die Betriebe unter dem Stichwort „employability“ nur noch für die Weiterbildung der in Zukunft weiter reduzierten Kernbelegschaft verantwortlich fühlen, während die übrigen Beschäftigtengruppen die erforderliche Weiterbildung in ihrer Freizeit und auf eigene Ko-

Es ergibt sich die Notwendigkeit, gerade in der betrieblichen Weiterbildung auf das Konzept des Gender-Mainstreaming zu setzen.

sten realisieren müssen. Damit wird es für große Personengruppen, zu denen überwiegend Frauen zählen dürften, schwieriger, Zugang zu einer angemessenen Weiterbildung zu finden und diese auch zu finanzieren. Ein ausdifferenziertes und gut zugängliches Beratungsangebot sowie die Gewährleistung von Zugangsbedingungen (Zeit, Geld) werden in Zukunft Voraussetzungen für die Teilnahme dieser Gruppen an Weiterbildung sein.

Literatur:

Ambos, I./Schiersmann, Ch. (1996): Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Eine empirische Untersuchung. Opladen (Leske & Budrich)

Baethge, M./Schiersmann, Ch. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung - Perspektive und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster (Waxmann), S. 15-87

Baethge, M.; Dobischat, R.; Husemann, R.; Lipsmeier, A.; Schiersmann, Ch. & Weddig, D. (1990): Teil II: Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung - aus Sicht von Arbeitnehmern. In: Betriebliche Weiterbildung (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 88). Bonn, S. 193-538

Bosch, G. (1995): Wenn Personalabbau droht. Möglichkeiten einer aktiven Personal- und Arbeitsmarktpolitik. In: WSI-Mitteilungen, 1995, 7, S. 422-430

Bundesanstalt für Arbeit (1998): Förderung der beruflichen Weiterbildung. Nürnberg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998): Grund- und Strukturdaten 1998/1999. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1991): Motivationen zur Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung in den neuen Ländern. (Bildung - Wissenschaft - aktuell, 2/ 91). Bonn

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1993): Berufliche Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Sonderauswertung des Berichtssystems Weiterbildung 1991 (Bildung - Wissenschaft - Aktuell, 15/93). Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996): Berichtssystem

Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung /Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (1997): Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahr 1996. Frankfurt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.) (1994): Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Engelbrech, G. & Warnhagen, I. (1987): Frauen in Teilzeitarbeit. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 5. Nürnberg

Garbsch, M./Scheinecker, M. (1995): Förderung der Chancengleichheit in Unternehmen. In: R. Grossmann (Hrsg.): Veränderung in Organisationen: Management und Beratung. Wiesbaden: Gabler (S. 165-173)

Gärtner, H.J./ Krebsbach-Gnath, C. (1987): Berufliche Qualifizierung von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei der Einführung neuer Technologien. (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 215). Stuttgart

Glade, A./Zierau, J. (1995): Überbetriebliche Verbundmodelle von Klein- und Mittelbetrieben. Lösungsansatz zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie und zur Zukunftssicherung der mittelständischen Wirtschaft. In: A. Habisch (Hrsg.): Familienorientierte Unternehmensstrategie. Beiträge zu einem zukunftsorientierten Programm (München und Mering), S. 135-146

Goldmann, M. (1988): Betriebliche Qualifizierung von Frauen als Gegenstand betrieblicher Personalpolitik. In: Ch. Schiersmann (Hrsg.): Mehr Risiken als Chancen? Frauen und neue Technologien. Bielefeld, S. 87-96

Goldmann, M. (1993): Organisationsentwicklung als Geschlechterpolitik. Neue Organisations- und Managementkonzepte im Dienstleistungsbereich. In: B. Aulenbacher & M. Goldmann (Hg.): Transformationen im Geschlechterverhältnis. Beiträge zur industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung. Frankfurt, S. 115-137

Goldmann, M. (1996): Perspektiven betrieblicher Frauenpolitik bei neuen Produktions- und Managementkonzepten. In: U. Knapp: Beschäftigungspolitik für Frauen in der Region. Opladen (Leske & Budrich), S. 205-219

Hentrich, J. u.a. (1991): Innerbetriebliche Qualifizierung von Frauen. Sozialverträgliche Technikgestaltung. Materialien und Berichte, Bd. 23. Opladen

Kade, S./Franz-Balsen, A./Offenbartl, S. (1999): Frauenbildung zwischen Pflicht und Kür. Zahlen - Thesen - Fragen. In: DIE, 6, 1999, III, S. 22-25

Neumann, H./Weimann, K.-H. (1984): Innerbetriebliche Weiterbildung für Frauen als arbeitsmarktpolitisches Instrument. Bonn

Rudolph, H./Grüning, M. (1994): Frauenförderung: Kampf- oder Konsensstrategie? In: P. Beckmann & G. Engelhard (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 179. Nürnberg

Schiersmann, Ch. (1999): Geschlechtergerechte Personalentwicklung und Arbeitsmarktpolitik. In: Schöni, W./ Sonntag, K. (Hrsg.): Personalförderung im Unternehmen. Chur, Zürich, S. 101-115

Schiersmann, Ch. (1993): Frauenbildung. Weinheim (Juventa)

Schiersmann, Ch./ Geissler, D./ Bentner, A. (1996): Quereinstieg zum Aufstieg. Frauen in Führungspositionen - ein Modellversuch im Einzelhandel. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. 2 Bde. Berlin

Schiersmann, Ch./ Ambos, I. (1996): Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42, 1996, 5, S. 703 - 717

Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, Sigrid/Pehl, Klaus/Tietgens, Hans: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt (DIE)

Fußnoten:

¹ Im Wintersemester 1996 begannen knapp 70.000 Frauen und knapp 64.000 Männer ein Studium an einer Universität oder Kunsthochschule (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 172).

² Die Daten basieren auf den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung. In diesem Rahmen wurde lediglich für die auf das Stichjahr 1991 bezogene Befragung eine differenzierte geschlechtsspezifische Analyse vorgenommen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich der Trend nicht strukturell verändert hat.

³ 1991 betrug die Weiterbildungsquote bei Frauen mit Abitur 37 %, bei Frauen mit niedriger schulischer Vorbildung dagegen 7% (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1993, S. 43). Für die späteren Jahre liegt eine differenzierte Auswertung nach geschlechtsspezifischen Aspekten nicht vor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich an diesem Strukturprinzip nichts geändert hat.

⁴ So nannten beispielsweise 80 % der in der Untersuchung von Hentrich u.a. (1991) befragten Frauen, die noch nie in ihrem Berufsleben an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen hatten, als Ursache dafür, dass es entweder in ihrem Betrieb keine Weiterbildung bzw. keine für sie geeignete Weiterbildung gäbe. 90% betonten jedoch ihr Interesse an betrieblicher Weiterbildung. Wenngleich bei dieser Frage eine positive Beantwortung wahrscheinlich ist, weil sie als sozial erwünscht gilt, wird das faktische Weiterbildungsinteresse der Frauen doch durch die Tatsache bestätigt, dass knapp 40 % der Befragten angaben, sie hätten schon auf eigene Initiative an beruflicher, nicht-betrieblicher Weiterbildung teilgenommen. Vor allem bei jüngeren Frauen besteht ein nachhaltiges Interesse an (Aufstiegs)Fortbildung (vgl. Goldmann u.a. 1993, S. 57).



Ekkehard Nuisl Institutionelle Voraussetzungen erhöhter Chancengleichheit

Das Thema meines Beitrages hat eine doppelte Bedeutung, wenn es um Voraussetzungen erhöhter Chancengleichheit und Institutionen

geht:

Zum einen muss man heute fragen, ob Institutionen der Weiterbildung an sich Voraussetzungen erhöhter Chancengleichheit in der Weiterbildung sind, zum zweiten ist zu fragen, wie Institutionen aussehen müssen, um eine erhöhte Chancengleichheit zu gewährleisten. Diese beiden Fragen werde ich im Folgenden nacheinander behandeln und schließlich in einem dritten und letzten Abschnitt der Frage nachgehen, wie bestehende Benachteiligungen aufhebbar sind und die Chancengleichheit sich erhöhen kann.

Institutionen als Voraussetzungen?

Vor einigen Jahren hätte man diese Frage nicht gestellt. Heute gibt es vielfach jedoch einen Affekt gegen Institutionen, getragen von einem geradezu wild gewordenen Individualismus, gestützt durch ideologieorientierte Debatten zu Selbststeuerung und Selbstorganisation beim Lernen. Vielfach wird schon daran gezweifelt, ob das Durchlaufen der Institutionen des Bildungssystems und die dort erworbenen Abschlüsse ihre traditionelle „Platzanweiserfunktion“ im Beschäftigungssystem noch haben.

Ich lege Wert auf die Feststellung, dass Institutionen der Bildung und der Weiterbildung ein historischer Erfolg entwickelter Gesellschaften sind, dass sie eine Errungenschaft sind und an sich eine gesellschaftliche Innovation. Institutionen der Weiterbildung ermöglichen es den Menschen, sich zu orientieren und zu entwickeln, stellen Professionalität und Qualität von Bildungsprozessen sicher, bieten Kontinuität, Sicherheit und Verwertbarkeit von Abschlüssen und haben kaum schätzbare soziale und ökonomische Nebeneffekte. Institutionen sind für die Bildung in entwickelten Gesellschaf-

ten unverzichtbar. Natürlich muss man sich mit den kritischen Punkten auseinander setzen, die heute gegen Institutionen vorgebracht werden.

Vielfach wird darauf verwiesen, dass die ursprünglich innovative Funktion von Bildungsinstitutionen im 19. Jahrhundert sich in den letzten zehn bis zwanzig Jahren gewandelt habe. Institutionen im Bildungsbereich seien ein starres, unflexibles System geworden, das den heutigen Anforderungen kaum gerecht werde. Wie auch immer man diese Argumentation in anderen Bildungsbereichen einschätzen mag: In der Weiterbildung gilt sie in keinem Fall. Hier sind die (überwiegend kleinen) Institutionen von einer großen Dynamik und Flexibilität. Auch das lehrende

Personal ist - durch die Menge neben- und ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter - in einer steten Bewegung.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildung, das Element der „Nachfrage“ auf dem „Wei-

terbildungsmarkt“, konstituiert eine größere Dynamik als in anderen Bildungsbereichen. Allenfalls hinsichtlich des hauptberuflich beschäftigten Personals könnte man von einer „Alterskohorte“ sprechen, die in den 70er-Jahren, im Zuge des Ausbaus von Weiterbildungseinrichtungen, eingestellt wurde und heute noch diese Arbeitsplätze inne hat. Dies verweist einerseits auf geringe Aufstiegs- und Wechselmöglichkeiten in der Weiterbildung, dokumentiert andererseits auch das traditionelle Geschlechterverhältnis: In den Einrichtungen der Weiterbildung sind nach wie vor Frauen vor allem bei Leitungspositionen deutlich unterrepräsentiert.

Ein weiterer kritischer Einwand gegen Institutionen in der Weiterbildung verweist darauf, dass die Erwachsenen (damit sind zeitlich immerhin drei Viertel der individuellen Biographien bezeichnet) so viel lernen müssen jetzt und in Zukunft, dass die bestehenden Institutionen vor allem der Weiterbildung diesen Lernbedarf, diesen gesellschaftlichen Lernbedarf, gar nicht befriedigen können. Verwiesen wird dabei auf eine amerikanische Untersuchung, wonach Erwachsene ohnehin 80 %

Institutionen der Bildung und der Weiterbildung sind ein historischer Erfolg entwickelter Gesellschaften und eine gesellschaftliche Innovation.

dessen, was sie lernen, nicht in Institutionen lernen. Und die Konsequenz dieses Arguments heisst: Investitionen in Institutionen der Weiterbildung lohnen nicht. Dieser Punkt ist richtig, insofern er sich gegen die Alleinzuständigkeit von Institutionen für das Lernen wendet. Falsch daran ist, dass im Rahmen eines zu entwickelnden Konzepts des lebenslangen Lernens alle Institutionen des Bildungsbereiches in ein offeneres System gebracht werden müssen, das sie miteinander vernetzt und in vernünftige Kontexte selbstorganisierter Lernprozesse einbaut. Zudem ist das Argument insofern unehrlich, als gerade da, wo der gesellschaftliche Qualifikationsbedarf am größten ist (in der berufsbezogenen Weiterbildung) eine so hohe Refinanzierung und Kommerzialisierung besteht, dass die Bildungseinrichtungen sich weitgehend selbst tragen könnten.

Ebenso wenig schlüssig ist die Kritik an Institutionen, sie seien nicht ausreichend bedarfsorientiert. Gerade in der Weiterbildung ist dies nicht festzustellen. Im Gegenteil: Die Probleme der Bedarfsermittlung, die seit Bestehen eines abgesonderten Bildungssystems nicht gelöst sind, werden in Institutionen über ihre „Markterkundung“ am direktesten und pragmatischsten gelöst. In der Weiterbildung sind es Einrichtungen, welche die Probleme des unterschiedlichen Tempos von Veränderungen der Arbeitswelt und Entstehung von Bildungsgängen sowie auch der Modularisierung von Lernelementen am ehesten pragmatisch und direkt verknüpfen, konkret etwas dazu beitragen, dass die Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen bearbeitbar bleibt.

Ein „starres System“ ist daher in der Weiterbildung nicht festzustellen, eher anders herum: Wie lassen sich die teilweise zu rasch vorgenommenen Änderungen von Bildungsgängen, Abschlüssen und Angeboten in der Weiterbildung, den ökonomischen und technischen Änderungen folgend, in ein Mindestmaß an Kontinuität einbetten? Das Stichwort der „mittleren Systematisierung“ ist dabei wichtig, es formuliert Anforderungen an

- Kooperation,
 - Qualität,
 - Professionalität,
- verlangt den Aufbau von
- Informationssystemen und
 - Beratungsangeboten,

- die Einbeziehung von Modulen und Medien sowie die

- Konzeption des lebenslangen Lernens, das ohne Institutionen nicht realisierbar ist.

Hier liegen wichtige Aspekte für die Erhöhung von Chancen und Gleichheit. Die Weiterbildung ist, soweit ich das überblicken kann, von allen Bildungsbereichen, was die Institutionen angeht, am stärksten lernerorientiert. Diesen wünschenswerten Aspekt kann man noch verstärken; staatliche Bildungsgelder könnten vermehrt statt in Institutionen in die Lernenden investiert werden, eine

Vorhalte- und Angebotspolitik könnte verstärkt zu einer Nachfragepolitik werden. Die Bildungsgutscheine und die neuen Überlegungen zu einem „Learner’s account“ sind hier interessante Ansätze. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass bereits jetzt Teil-

nehmende auch an öffentlich geförderten Einrichtungen wie den Volkshochschulen zwischen 35 und 90 % der Kosten tragen. Diese finanzielle Last hat zugleich den Effekt, dass die Lernenden einen wesentlichen Anteil an der Definition des Gelernten haben.

Eher notwendig scheint es hier zu sein, die Gleichheit der Zugangschancen zu gewährleisten, in dem denjenigen Menschen, die die „Eintrittspreise“ in Weiterbildung nicht mehr bezahlen können, finanzielle Unterstützung zukommt. Alles in allem, und dabei bleibe ich, sind Institutionen der Weiterbildung unabdingbare Voraussetzung dafür, dass Chancengleichheit im Bildungsbereich erhöht werden kann. Natürlich stellt sich die Frage, wie Institutionen ausgestaltet sein müssen, um diese notwendige Funktion zu erfüllen.

Wie sehen die Voraussetzungen für Chancengleichheit in den Institutionen aus?

Oder zunächst:

Welche Institutionen sind überhaupt zuständig?

Wenn man den Weiterbildungssektor betrachtet, stellt man fest, dass es deutliche Unterschiede gibt zwischen denjenigen Institutionen, die im Bereich der allgemeinen, und denjenigen, die im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätig sind. In der allgemeinen Weiterbildung werden die meisten Angebote von Volkshochschulen (32 %) gemacht,

Alles in allem sind Institutionen der Weiterbildung unabdingbare Voraussetzung dafür, dass Chancengleichheit im Bildungsbereich erhöht werden kann.

gefolgt von sonstigen vorgegebenen und nicht vorgegebenen Trägern (22 %), privaten Instituten (10 %), Verbänden (9 %), kirchlichen Stellen (7 %), nicht kirchlichen Wohlfahrtsverbänden (6 %), Arbeitgebern und Betrieben (6 %) und Hochschulen (5 %). Bei der beruflichen Weiterbildung verschiebt sich das Trägerspektrum grundlegend; hier dominieren die Arbeitgeber und Betriebe mit 48 %, es folgen die vorgegebenen und nicht vorgegebenen Träger (13 %), die privaten Institute (10 %), die Kammern (9 %), die Berufsverbände (6 %), die Akademien und wissenschaftlichen Gesellschaften (4 %), die Volkshochschulen (4 %) sowie die Hochschulen (3 %).

Es gibt also je nach Ausrichtung der Weiterbildung einen „gespaltenen“ institutionellen Weiterbildungssektor. Die Volkshochschulen, nach wie vor gemeinhin das institutionelle Flaggschiff der Weiterbildung, stellen danach nur knapp ein Fünftel des Gesamtangebots der Weiterbildung.

Dennoch werden, wenn es um institutionelle Voraussetzungen geht, meist die Volkshochschulen betrachtet, nicht zuletzt deshalb, weil über sie die beste Datenlage existiert. Fragt man nach Chancengleichheit unter den Teilnehmenden, so kann man die Volkshochschuldaten am gezieltesten auswerten. Es zeigt sich, dass in diesen Institutionen - darauf habe ich hingewiesen - die Frauen drei Viertel der Teilnehmenden stellen. Bei den Altersgruppen ist diejenige zwischen 35 und 49 am stärksten vertreten; jüngere Altersgruppen finden sich bei Schulabschlusslehrgängen und in Angeboten der Grundbildung, Ältere besuchen eher Angebote zu Politik und Gesundheit. Männer finden sich stärker in berufsbezogenen Angeboten sowie in Angeboten zur Politik, bei Angeboten zur Gesundheit und Kultur aber eher die „benachteiligten“ Gruppen.

Direkte Angebote für Zielgruppen werden auch an Volkshochschulen, die den höchsten öffentlichen Refinanzierungsanteil in der offenen Weiterbildung haben, nur zu etwa 10 % des Gesamtangebots gemacht. So gibt es nur relativ wenige Angebote für Arbeitslose, Ältere, Analphabeten und Menschen mit ausländischer Herkunft.

Zu anderen Institutionen liegen wenig konkrete Daten hinsichtlich Chancengleichheit vor. Sicherlich kann man etwa sagen, dass an der betrieb-

lichen Weiterbildung, die gerade im Bereich beruflicher Qualifizierung dominiert, Arbeitslose nicht partizipieren, ein Kreislauf, der das Gegenteil von erhöhter Chancengleichheit zur Konsequenz hat. Komplementäre Angebote berufsqualifizierender Weiterbildung für Arbeitslose außerhalb von Betrieben sind vielfach nicht in ausreichender Breite und Dichte vorhanden. Institutionen privater Art wie etwa Sprachschulen setzen hohe Zugangsbarrrieren durch das Teilnahmeentgelt, wirken also selektierend. Es ist nach wie vor nicht sichergestellt, dass im Zusammenwirken der Institutionen in der Weiterbildung auch mit Blick auf die außerhalb der Institutionen liegenden Lernmöglichkeiten ausreichende Chancengleichheit realisiert wird. Hier bedarf es jedoch auch eines politischen Konzeptes, das „Chancengleichheit“ als Begriff neu definiert und in Beteiligung und Benachteiligung im Bildungsbereich spiegelt.

Wie lassen sich bestehende Benachteiligungen aufheben und Chancengleichheit erhöhen?

Es gibt keine ausreichende Diskussion darüber, inwiefern sich in den Beteili-

gungen von Menschen an Weiterbildung Nachteile oder aber eine Benachteiligung ausdrücken. Die Unterrepräsentanz einzelner Personengruppen bedeutet nicht notwendigerweise ihre geringeren Chancen zur Bildungsteilnahme. So lässt sich etwa ein Zusammenhang herstellen zwischen

- ländlichem Wohnort und flächendeckendem Bildungsangebot,
- Entgelten und sozialer Lage,
- Angebotsinhalten und -formen einerseits sowie
- Geschlecht und Berufstätigkeit andererseits.

Allerdings ist zu unterscheiden zwischen strukturellen Nachteilen wie Anfahrtswegen und Belastungen einerseits sowie einer aktiven Benachteiligung von Personengruppen andererseits. Letztere setzt unmittelbare Entscheidungen und Prioritäten voraus.

Aktive Benachteiligungen beispielsweise lassen sich in den letzten zwanzig Jahren in Volkshochschulen nachweisen, wenn es um Angebote für Frauen geht, um den Aufbau von Fachbereichen, Personalkapazitäten und Geldern. Diese Kämpfe

Es bedarf eines politischen Konzeptes, das „Chancengleichheit“ als Begriff neu definiert und in Beteiligung und Benachteiligung im Bildungsbereich spiegelt.

um den Bereich „Frauenbildung“ scheinen derzeit aber institutionell ausgestanden zu sein. Heutige institutionelle Benachteiligungen erfolgen stärker durch einrichtungsinterne Refinanzierungskämpfe. Sie werden teilweise bewusst und offen geführt mit dem „Robin Hood-Prinzip“, der erhöhten Einnahmen in speziellen Bereichen (derzeit Gesundheit, EDV, Sprachen) und der Mitfinanzierung zuschuss-trächtiger Bereiche (vor allem Alphabetisierung, politische Bildung, Ausländerarbeit). Es zeigt sich aber auch, dass dieses „Robin Hood“-Prinzip Grenzen hat und in verschiedenen Einrichtungen an Bedeutung verliert. Dies gilt insbesondere dort, wo der Anteil öffentlicher Mittel immer weiter zurück geht - viele Volkshochschulen sind dabei ein Beispiel.

Sicherlich dient zur verbesserten Chancengleichheit der Aufbau von Supportstrukturen; Gruppen mit „Nachteilen“ brauchen Support (Informationen, aufsuchende Bildungswerbung, Angebote vor Ort etc.). Auch diskutiert wird ein Ansatz mit institutionellem Ausbau; das Problem ist aber, dass dieser Ausbau nicht unbedingt mit dem Ziel erhöhter Chancengleichheit erfolgt. Vielfach stehen dem auch interne Strukturen entgegen. Ein weiteres Argument ist, institutionelle Chancengleichheit über den Markt zu erhöhen. Hier sind eher Be-

denken angebracht. Es zeichnet sich eine Entwicklung ab, die dem Medienbereich ähnelt, eine Novellierung des Angebotes auf der Ebene des Nachgefragten und Finanzierten, nicht jedoch eine zielgerichtete Angebotsinduktion und Chancenverbesserung.

Auch der Gedanke, Medien könnten in Verbindung mit Bildungsinstitutionen zur erhöhten Chancengleichheit beitragen, ist noch wenig plausibel. Voraussetzungen für mediales Lernen, der Zugang zu und der Umgang mit Medien definiert hohe Schwellen bei ungleichen Voraussetzungen. Hier sind eher noch neue Linien von Chancenungleichheit erwartbar.

Alles in allem: Wir müssen, wenn das Ziel erhöhter Chancengleichheit auf Institutionen hin operationalisiert werden soll, neue Konzepte definieren, welche lebenslanges Lernen, veränderte soziale Strukturen wie auch veränderte institutionelle Voraussetzungen in Rechnung stellen. Auch wenn das Chancengleichheitspostulat früherer Zeiten nach wie vor Gültigkeit hat, so sind doch die konkreten Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind, heute anders zu beschreiben als vor gut 20 Jahren.



Theo W. Länge Kulturelle Vielfalt und Eingliederung

Meinem Thema möchte ich mich mit einer interkulturellen Rechenaufgabe nähern, die drei Lösungen anbietet:

$$1 + 1 = 1$$

$$1 + 1 = 2$$

$$1 + 1 = 3$$

Die erste Lösung steht für den Ansatz, dass wir uns im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung auf eine einzige Kultur zubewegen, die europaweit (weltweit) tendenziell gleich ist: die Kultur von MacDonalD's und Coca Cola.

Die zweite Lösung steht für zwei isolierte Einheiten, die voneinander unabhängig bleiben und keinerlei Verbindung eingehen.

Die dritte Lösung beschreibt eine Begegnungssituation, in der aus dem Zusammentreffen zweier Kulturen etwas Neues entsteht. Das wäre zum Beispiel Ergebnis eines gelungenen Ansatzes in der Weiterbildung. Wie es zu diesem „Neuen“ kommen kann, was Weiterbildung dazu beitragen kann, soll im Folgenden beleuchtet werden.

Zur Ausgangslage:

Im Jahr 1995 hielten sich insgesamt ca. 7,5 Millionen ausländische Staatsangehörige, größtenteils ArbeitsmigrantInnen und deren Angehörige, dauerhaft in der Bundesrepublik auf. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung betrug damit knapp 9 % (im europäischen Vergleich liegt diese Quote im oberen mittleren Bereich). Die Gruppe der ausländischen MitbürgerInnen in Deutschland lässt sich untergliedern in ArbeitsmigrantInnen, AsylbewerberInnen und Flüchtlinge. Ich möchte unter dem Aspekt der kulturellen Vielfalt auch die AussiedlerInnen erwähnen, die Jahr für Jahr in die Bundesrepublik Deutschland kommen. Die größten Gruppen der ausländischen Wohnbevölkerung bil-

deten Ende 1998 die Türken mit 2,11 Millionen (28,8 %), Staatsangehörige der BR Jugoslawien mit ca. 700.000 Personen (9,8 %), aus Italien mit ca. 610.000 Personen (8,6 %), aus Griechenland mit ca. 350.000 Personen (5,0 %), aus Polen mit ca. 290.000 Personen (3,9 %), aus Kroatien mit ca. 200.000 Personen (2,9 %), aus Bosnien mit ca. 190.000 Personen (2,6 %) und aus Österreich mit ca. 188.000 Personen (2,5 %). 1,7 Millionen Menschen (23,1 %) sind unter 18 und 5,4 Millionen Menschen sind zwischen 18 und 66 Jahren alt. Dabei wächst der Anteil der älteren MigrantInnen stetig (430.000 Personen über 60 Jahre; 2010 werden es 1,3 Millionen Personen sein). 1,5 Millionen aller AusländerInnen sind bereits in Deutschland geboren. 1,4 Millionen leben als Flüchtlinge unter uns.

Ein Blick auf die Lebensbedingungen von MigrantInnen macht deutlich: Deutschland ist de facto ein Zuwanderungsland und wird dies auch in Zukunft bleiben.

Beschreibt man die Lebenssituation dieser sehr unterschiedlichen Gruppen von Menschen, kann man die These wagen, dass Migration den Beginn vielfältiger Benachteiligungen markiert. Zu nennen sind hier die

sechs folgenden Aspekte:

- Es bestehen aufenthalts- und sozialrechtliche Unsicherheiten.
- Der soziale Status der MigrantInnen ist niedrig (z. B. leben 76 % der Flüchtlinge und AsylbewerberInnen, 52 % der AussiedlerInnen und 62 % der MigrantInnen in Wohnungen mit weniger als 6 qm Wohnfläche pro Kopf).
- Sozio-psychologische und kulturelle Bedingungen haben u. a. Entfremdung zum Herkunftsland und zu den dort verbliebenen Familienangehörigen, Normen- und Rollenkonflikte sowie Identitätsprobleme durch konfigurierende Kultureinflüsse zur Folge.
- 40 % der über 55-jährigen MigrantInnen sind von der Sozialhilfe abhängig. MigrantInnen werden in der Regel zehn Jahre früher krank als ihre deutschen ArbeitskollegInnen (körperliche Beanspruchung durch Schichtarbeit, Akkord und Überstunden, psychische Belastungen durch Heimweh).

- Zwei Drittel bis vier Fünftel der ArbeitsmigrantInnen der ersten Generation sind an- und ungelernnt.

Diese kurze Skizzierung der Zahlen und Lebensbedingungen macht insbesondere zwei Dinge deutlich:

- Deutschland ist de facto ein Zuwanderungsland und wird dies auch in Zukunft bleiben.
- Chancengleichheit mit Blick auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, Bildungschancen, Sozialstatus, etc. gibt es für die genannten Gruppen weitgehend bislang noch nicht.

Das heißt, von politischer und bürgerschaftlicher Seite müssen Maßnahmen ergriffen werden, um Chancengleichheit zu ermöglichen; dazu zählt sicherlich als erster und ganz vehementer Schritt das mit dem Jahr 2000 in Kraft tretende Staatsangehörigkeitsrecht, das aber nun auch mit Leben gefüllt werden muss. Wenngleich der Tatbestand der Multikulturalität aufgrund der demographischen Daten nicht zu leugnen ist, so sind die Widerstände in der Gesellschaft, dieses Faktum zu akzeptieren und ihm politisch, rechtlich, sozial und kulturell Rechnung zu tragen, nach wie vor groß.

Wie reagiert die Weiterbildung auf diese Situation?

Diese Frage ist schwer zu beantworten, da wenig gesicherte Daten vorliegen und die Arbeit mit MigrantInnen ganz sicher nicht im Mittelpunkt der Weiterbildungsangebote steht. Wenig Informationen gibt es auch deshalb, weil bis 1997 z. B. im Berichtssystem Weiterbildung (BMBF) die Zielgruppe gar nicht erfasst wurde. Erste Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- AusländerInnen nehmen wesentlich weniger als Deutsche an Weiterbildung teil.
- Wenn sie es tun, dann im Bereich der beruflichen Weiterbildung und hier vorwiegend an Einarbeitungs- und Anpassungskursen.
- Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung nehmen sie insbesondere an Sprachkursen (Deutschkursen) teil.
- Ähnliches gilt für AussiedlerInnen, wenngleich ihnen anfangs bessere Integrationsmaßnahmen zur Verfügung stehen.

Auch wenn bislang wenig differenzierte Zahlen vorliegen, möchte ich mit den folgenden Anmerkungen insbesondere den Stand in der allgemeinen Weiterbildung nachzeichnen und die Arbeit unter dem Stichwort „interkulturelle Bildung“ zusammenfassen:

1.

Interkulturelle Bildung hat zwar eine Fülle didaktischer Ideen und spannender Projekte hervorgebracht, ist aber keine „Pädagogik für den Normalfall“ geworden.

- Es gibt eine Reihe von Angeboten für ausländische Bürger und Mitbürgerinnen, die aber unter dem Stichwort „Randgruppenpädagogik“ durchgeführt werden. Zu denken ist hier insbesondere an die Vielzahl von Angeboten für ethniespezifische Gruppen, wie z. B. Deutsch für TürkInnen, Gesprächskreise für spanische oder griechische MigrantInnen (etwa über Steuer-, Gesundheits- und Rentenfragen).

- Etabliert hat sich im Weiterbildungsbereich daneben ein Angebot im Bereich der beruflichen Bildung. Hier

finden wir z. B. berufsqualifizierende Kurse im Bereich der EDV für bestimmte ethnische Gruppen.

Diese ethniespezifische Arbeit kann aber nur ein Schritt sein, einen Einstieg in interkulturelle Angebote zu ermöglichen. Festzustellen ist, dass insgesamt gesehen die allgemeine und insbesondere auch die politische Bildung bislang wenig auf die Herausforderungen reagiert hat, die sich aufgrund der Multikulturalität ergeben. Überdies hat die Weiterbildung bislang nur sehr begrenzt den Bildungsbedarf erhoben.

2.

Auch wenn sich die politische und die allgemeine Bildung den Herausforderungen zu wenig stellt, nehmen MigrantInnen an Weiterbildungsangeboten teil. Die Chance für die Initiierung interkultureller Lernprozesse wird allerdings zu wenig oder gar nicht genutzt. In Veranstaltungen von „Arbeit und Leben“ findet sich immerhin ein Anteil von 10 bis 15 % MigrantInnen. Die spezifischen Erkenntnisse, Erfahrungen, Sichtweisen und Perspektiven von MigrantInnen werden aber in der Regel nicht in Beziehung gesetzt zu den Themen, die in den Seminaren behandelt werden.

Interkulturelle Bildung hat zwar eine Fülle didaktischer Ideen und spannender Projekte hervorgebracht, ist aber keine „Pädagogik für den Normalfall“ geworden.

Es wäre eine hervorragende Aufgabe, insbesondere für die politische Bildung, die Interkulturalität als inhaltliche Dimension und didaktisches Prinzip in den Veranstaltungen und Seminaren zu verankern. Bislang werden MigrantInnen häufig nur dann wahrgenommen und zum „Bildungsgegenstand“, wenn es Konflikte gibt.

3.

Es gibt im Weiterbildungsbereich zwar eine Fülle von interkulturellen Projekten; in der Regel stehen diese aber unter dem thematischen Fokus von Fremdenfeindlichkeit, Gewalt und Rechtsextremismus. Dies ist sicherlich eine unverzichtbare Arbeit, die aber häufig einer „Feuerwehrfunktion“ geschuldet ist und nicht Bestandteil einer kontinuierlichen Bildungsarbeit sein kann. Parallel dazu sind auch die Angebote zu nennen, die unter dem Begriff „Multikulti“ durchgeführt werden. Zu fragen gilt es aber hier, ob und wie weit das der richtige Ansatzpunkt sein kann.

4.

Interkulturelle Bildung orientiert sich bisher sehr stark auf und an interkulturellen Erfahrungen im jeweils anderen Land. Die interkulturellen Erfahrungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten im eigenen Land werden darüber häufig vernachlässigt.

Erfahrungen aus der Weiterbildung mit MigrantInnen

Die Erfahrungen aus der Weiterbildung mit MigrantInnen basieren auf Modellprojekten. Das heißt, diese Arbeit konnte begonnen und durchgeführt werden vor dem Hintergrund einer wesentlich besseren Ausstattung, als es in der Regelförderung (soweit eine solche überhaupt gegeben) möglich ist. Einige der gemachten Erfahrungen werden im folgenden skizziert. Dabei möchte ich fünf Aspekte ansprechen:

1.

Die Voraussetzungen:

Eine Voraussetzung, um die Arbeit beginnen zu können, ist die Verankerung in den lokalen Strukturen mit geeigneten Kooperationspartnern, z. B. mit ausländischen Vereinen, engagierten Sozialarbeitern, etc. Dabei kommt es insbesondere auch darauf an, engagierte Einzelpersonen aus der jeweiligen Ethnie in die Arbeit einzubeziehen.

2.

Die Ansprache der TeilnehmerInnen:

Angesprochen werden können ausländische TeilnehmerInnen in der Regel nur über persönliche Kontakte oder Vertrauensleute aus der eigenen Ethnie. Von daher ist es unerlässlich, insbesondere geeignete muttersprachliche Personen zu finden, die diese Arbeit übernehmen können. Das Sprachproblem darf nicht ignoriert werden. In vielen Fällen ist es notwendig, eine Übersetzung zu leisten. Das trifft aber insbesondere für die erste Generation der MigrantInnen zu. Am Anfang entsprechender Aktivitäten steht die Notwendigkeit, Angebote im unmittelbaren Wohn- und Lebensumfeld zu platzieren, damit keine zusätzlichen Zugangsbarrieren geschaffen werden. Über den Weg von Stunden- oder Tagesveranstaltungen

kann es gelingen, die Zielgruppe auch für mehrtägige Veranstaltungen zu gewinnen. Die Bekanntmachung in Arztpraxen, Bürgerbüros, etc. ist notwendig, d. h. hier müssen andere Wege beschritten werden, als es ansonsten in der Weiterbildung üblich ist.

3.

Die Veranstaltungsformen:

Es bieten sich häufig niedrigschwellige Angebote an, wie z. B. gemeinsame Koch- und Backabende (Blick über den Tellerrand). Über das Berichten unterschiedlicher Sitten, Gebräuche und Traditionen ist man schnell bei Fragen des Konsums, des ökologischen Wirtschaftens, der sozialen Gerechtigkeit, usw.

4.

Inhaltliche und methodische Umsetzung:

In didaktisch-methodischer Hinsicht ist, mehr als bei jeder anderen Zielgruppe, der biografisch-lebensweltliche Ansatz zu empfehlen. Das biografische Lernen bietet sich als methodisches Instrumentarium in idealer Weise an, da es den Prozess der Rückbesinnung, der Gegenwartsverortung und der Perspektivplanung systematisch begleitet. Dieser Ansatz bietet die Gewähr, mit den Teilnehmenden in ein intensives Gespräch zu kommen, hier sind die Teilnehmenden selbst ExpertInnen, hier können sie das Seminar aktiv gestalten.

Interkulturelles Lernen muss als didaktisches Prinzip zum integralen Bestandteil einer Vielzahl von Angeboten werden, auch im Bereich der politischen Bildung.

5. Zum Seminarteam:

Grundsätzlich sollte das Seminarteam aus zwei oder drei Personen bestehen und sich ebenfalls interkulturell zusammensetzen.

Worauf zielt interkulturelle Bildung?

Interkulturelle Bildung in Form eines gesonderten Programmangebotes zu etablieren und damit die Gefahr einer weiteren Separierung und Marginalisierung dieses Programmsegments einzugehen, ist sicherlich der falsche Weg. Interkulturelles Lernen muss als didaktisches Prinzip zum integralen Bestandteil einer Vielzahl von Angeboten werden, sei es im fremdsprachlichen, kreativen, naturwissenschaftlichen, kulturellen und insbesondere auch im Bereich der politischen Bildung. In diesem Sinne erhält interkulturelles Lernen eine eminent politische Bedeutung und trägt sowohl zur kulturellen Vielfalt als auch zur Chancengleichheit bei. Interkulturelles Lernen impliziert dabei zwei Dimensionen:

■ Erstens die Selbstreflexion als Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Geprägtheit, den Normen und Werten der Herkunftsgesellschaft, der ethnozentrischen Perspektive, die vielfach mit Überlegenheitsgefühlen einhergeht.

■ Zweitens die Interaktion und Kommunikation mit den Partnern aus den unterschiedlichen Herkunftsländern oder uns fremden Ländern. Werden diese Dimensionen berücksichtigt, ist es möglich, von einer „shake hands-Philosophie“ zu einer kritischen Solidarität im Umgang mit dem Fremden zu kommen.

Interkulturelles Lernen bezieht sich nicht nur auf „kulturelles“ Lernen zwischen den unterschiedlichen ethnischen Kulturen. Kultur wird in einem weiteren Sinne verstanden. Kultur meint hier das Verhalten, die Werte, Normen und Überzeugungen, die Menschen sich innerhalb einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft durch Lernprozesse angeeignet haben und die ihnen zu einer spezifischen Sichtweise auf die Realität verhelfen.

Für das Verständnis von interkulturellem Lernen bedeutet ein erweiterter Kulturbegriff, dass sich Lernen nicht nur auf die ethnische oder nationale Dimension bezieht, sondern auch die soziale Dimension berücksichtigt. Die einem solchen Verständnis implizierte Differenzierung bewahrt vor vorschnellen Verallgemeinerungen und lenkt den Blick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die eindimensionalen Wahrnehmungsmustern entgegenwirken.

Die Frage ist nicht, was unterscheidet oder verbindet bspw. Deutsche und Franzosen, sondern was unterscheidet oder verbindet einen französischsprachigen Mittelstandsschüler maghrebinischer Herkunft und einen deutschsprachigen kaufmännischen Auszubildenden türkischer Herkunft. In diesem Kontext wird deutlich, dass der moderne Mensch mehrere Identitäten hat; ethnisch, sozio-kulturell, religiös, generationsbedingt, beruflich, etc.

Nur in diesem Sinne kann es gelingen, zu dem übergeordneten Ziel des interkulturellen Lernens, nämlich einer „kritischen Solidarität“ zu kommen. Dazu kann und muss die Weiterbildung künftig einen stärkeren Beitrag leisten.



Karin Derichs-Kunstmann

Elemente einer geschlechtsgerechten Didaktik für die Erwachsenenbildung

Die Grundsätze des „Gender-Mainstreaming“ als einem Politikkonzept mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit werden auch im Hinblick auf die Bildungsarbeit mit

Erwachsenen diskutiert. Auf der 1997 in Hamburg ausgetragenen 5. Internationalen UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung wurden folgende Zielvorstellungen entwickelt: die „Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogener Ungleichbehandlung und Geschlechterrollenstereotypen sowie deren Änderung“ und die Entwicklung einer geschlechtsrollensensiblen partizipatorischen Pädagogik (UNESCO 1997: 23).

Das Konzept der „geschlechtsgerechten Didaktik“ greift diese Zielvorstellungen auf. Auf der Basis empirischer Forschung zum gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern haben wir dieses Konzept entwickelt (Derichs-Kunstmann u.a. 1999). Es befasst sich mit der umfassenden Integration der Geschlechterperspektive in die Bildungsarbeit mit Erwachsenen und ist damit ein Versuch, die international entwickelten Forderungen auf die Handlungsfelder erwachsenenpädagogischer Praxis anzuwenden. Es soll dazu dienen, außerhalb von Bildungsveranstaltungen, die das Geschlechterverhältnis ausdrücklich zum Gegenstand haben, „geschlechterdemokratische Perspektiven“ (Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung 1997) in Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit zu integrieren, den „heimlichen Lehrplan der (traditionellen) Geschlechtererziehung“ zu durchbrechen und einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses leisten.

Ziele und Dimensionen geschlechtsgerechter Didaktik

Geschlechtergerechtigkeit als Ziel von Bildungsarbeit erfordert ein Lernklima, das allen Beteiligten - Frauen wie Männern - ermöglicht, sich ihren

Lernbedürfnissen entsprechend in die Bildungsarbeit einzubringen und dort weiterzuentwickeln.¹ Das Konzept der geschlechtsgerechten Didaktik stellt den Versuch dar, dieses Lernklima zu ermöglichen. Unter dieser Zielsetzung findet eine Integration der Geschlechterdimension in die unterschiedlichen Ebenen der Erwachsenenbildung statt. Eine erwachsenenpädagogische Didaktik ist dann als geschlechtsgerecht zu bezeichnen, wenn weder Männer noch Frauen bevorzugt werden und ein Lernklima existiert, in dem niemand in der Entfaltung seiner/ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt wird. Darüber hinaus soll geschlechtsgerechte

Didaktik zu einer Sensibilisierung für subtile Geschlechterdiskriminierungen beitragen, die Unterrichtenden² dazu befähigen, „Individuen nicht nach ihrem Geschlecht, sondern nach ihrer Individualität zu beurteilen und dabei aber nicht die Kategorie ‚Geschlecht‘

außer Acht zu lassen“ (Burckhardthaus 1998: 63) und damit einen Beitrag zur Überwindung hierarchischer Geschlechterverhältnisse leisten.

Geschlechtsgerechte Didaktik impliziert eine umfassende Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz bei Planung und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen. Das betrifft

- Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension,
- geschlechtsbezogene Aspekte des Verhaltens der Unterrichtenden,
- pädagogische Handlungsmöglichkeiten der Unterrichtenden, z.B. methodische Gestaltung der Seminare, sowie
- die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit.

Die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension von Seminaren

Seit Beginn der neuen Frauenbewegung haben Frauen die undiskutierte Ineinssetzung von männlicher Sichtweise und männlichen Realitäten mit dem Allgemeingültigen hinterfragt. Nun geht es darum, Konsequenzen daraus zu ziehen und Kon-

Geschlechtsgerechte Didaktik soll zur Sensibilisierung für subtile Diskriminierung beitragen und zur Überwindung hierarchischer Geschlechterverhältnisse.

zepte dafür zu entwickeln, wie die inhaltliche Integration der Geschlechterperspektive erfolgen kann. Dazu ist es notwendig, in zwei Schritten vorzugehen:

1. Analyse vorhandener erwachsenenpädagogische Curricula und Unterrichtskonzepte,
2. Integration der Geschlechterperspektive.

Im ersten Schritt müssen Curricula auf ihre Implikationen und Explikationen zum Geschlechterverhältnis³ untersucht werden (Hovestadt 1997: 129ff). Folgende Analyseebenen gilt es dabei zu berücksichtigen:

- Art und Weise der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen,
- Auslassung von bedeutenden Geschlechteraspekten des Seminargegenstands,
- Darstellung bzw. Ausblendung der Lebensrealitäten von Frauen,
- männerzentrierte oder geschlechtergerechte Sprache
- Verwendung von Geschlechterstereotypen.

Darüber hinaus muss analysiert werden, wessen Perspektive bei der Darstellung von Sachverhalten eingenommen wird. Das bedeutet auch, unzulässige Verallgemeinerungen von einem Geschlecht auf das andere aufzuspüren und zu unterlassen.

Im zweiten Schritt ist es notwendig, Überlegungen für die Integration der Geschlechterperspektive in die Seminarinhalte zu erarbeiten. Es gilt das Geschlechterverhältnis zu thematisieren, d.h. in seinen den Seminarinhalt betreffenden Facetten deutlich zu machen. Die Perspektive beider Geschlechter sollte jeweils explizit dargestellt werden, d. h. die unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten beider Geschlechter sollten in den Seminaren thematisiert werden und an konkreten Beispielen sollten die unterschiedlichen Interessenlagen von Frauen und Männern aufgezeigt werden. Da die soziale Realität außerordentlich unterschiedlich ist, ist darüber hinaus die Thematisierung der Lebensrealitäten und Interessenlagen unterschiedlicher Personengruppen - nicht nur von Frauen und Männern - bezogen auf das Seminarthema wichtig. Die größte Herausforderung der didaktischen Phantasie besteht m. E. darin, die Geschlechterperspektive nicht nur zu addieren, sondern im Sin-

Die größte Herausforderung besteht darin, im Sinne des „Gender-Mainstreaming-Konzeptes“ eine tatsächliche Integration der Geschlechterperspektive zu erreichen.

ne des „Gender-Mainstreaming-Konzeptes“ eine tatsächliche Integration der Geschlechterperspektive zu erreichen. Dazu gehört auch, durchgängig eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, die auch eine wichtige Rolle dabei spielt, männliche und weibliche Realitäten erst einmal wahrzunehmen und damit auch bewusst machen zu können.

Im Hinblick auf die Integration der Geschlechterperspektive in Erwachsenenbildungs-Curricula wird es notwendig sein, exemplarisch neue Curricula und Seminarkonzepte zu entwickeln, um zu demonstrieren, wie eine derartige Integration aussehen könnte. So müssten je nach Fachbereich und Thema der Bildungsarbeit neue Integrationsansätze entwickelt werden.

Das hat in der EDV-Schulung andere Dimensionen als im Geschichtsseminar, einem Seminar zum Arbeitsrecht für BetriebsrätInnen oder einem Kurs „Englisch für Fortgeschrittene“. Es ist eine Menge Entwicklungsarbeit notwendig, bei der in die verschiedenen Themenstellungen integriert werden muss, was Geschlechterperspektive bedeutet.

Geschlechtsbezogene Aspekte des Teamendenverhaltens

Auf der Ebene des Verhaltens der Teamenden gilt es, aus den Erkenntnissen über das unterschiedliche Verhalten von Frauen und Männern in Lernsituationen (Derichs-Kunstmann u. a. 1999) Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsarbeit zu ziehen. Das erfordert u. a., bei den Unterrichtenden Sensibilität für ihre eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen zu erzeugen. Konsequenzen müssten aufgrund der eigenen Verhaltenswahrnehmung im Ausprobieren und Einüben eines veränderten geschlechtergerechten Unterrichtsverhaltens liegen. Notwendige Verhaltensweisen der Teamenden sind:

- Vorherige Rollenklärung im Team,
- Eindeutigkeit der Selbstdarstellung,
- bewusster Umgang von Frauen mit ihrem Expertinnenstatus,
- das Unterlassen sexistischen Verhaltens,
- Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache
- der bewusste Umgang mit geschlechtsbezogenen Zuweisungsprozessen zwischen allen Beteiligten.

Insgesamt sollte es darum gehen, durch das Verhalten der Unterrichtenden, ihre pädagogischen Interventionen wie ihre Methodenwahl die Verfestigung geschlechtsdifferenter Lernkulturen zu verhindern.

Pädagogische Handlungsmöglichkeiten der Unterrichtenden

Eine Konsequenz aus der Sensibilisierung für geschlechtsdifferente und geschlechtsbezogene Verhaltensweisen von Teilnehmenden und Teamenden sollte eine methodische Ausgestaltung von Seminaren sein, die innerhalb des Unterrichtsprozesses auf die verschiedenen Kommunikations- und Interaktionsweisen der Geschlechter differenziert reagiert und beiden Geschlechtern ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend im Seminar einzubringen. Ganzheitliche Ansätze, die alle Sinne ansprechen, und eine subjektorientierte Didaktik entsprechen diesen Vorstellungen am ehesten.

Auf der Ebene des Interaktionsverhaltens der Unterrichtenden den weiblichen wie männlichen Teilnehmenden gegenüber drückt sich ein bewusster und differenzierter Umgang mit geschlechtsdifferenitem Kommunikations- und Interaktionsverhalten u. a. durch folgende Verhaltensweisen aus:

- Bewusstes Einbeziehen von stillen Teilnehmenden (Frauen wie Männern),
- Entzug der Aufmerksamkeit für Störende und Vielredende.

Dieses sind Beiträge zum Durchbrechen dialogischer Strukturen und reduzieren den Einfluss dominanter Teilnehmender.

Eine weitere wichtige Möglichkeit zur Erhöhung der Transparenz besteht in der gemeinsamen Erarbeitung von Seminarregeln - auch „Seminarvertrag“ genannt -, z. B. über Redezeiten, Ausreden lassen, Äußern von Kritik, Umgang mit Störungen etc. Diese Regeln entlasten die Teamenden, beziehen die Teilnehmenden in die Verantwortung mit ein und sind ein Beitrag zur Demokratisierung des Unterrichtsprozesses.

Darüber hinaus kann durch die Gestaltung des methodischen Arrangements den Lernbedürfnissen aller Teilnehmenden der entsprechende Raum geschaffen werden.

- Auflösen des Frontalunterrichts,
- Methodenwechsel,
- Wechsel des Arbeitsortes,
- Kleingruppenarbeit und
- kreative Methoden

erhöhen die Beteiligungsmöglichkeiten für **alle** Teilnehmenden und ermöglichen Teilnehmenden mit unterschiedlichem Lernverhalten und Lerntempo, sich einzubringen. Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen und bewusstes Üben und Reflektieren ungewohnter Funktionen im Rollenspiel ermöglichen das Durchbrechen traditioneller Rollenmuster. Der gezielte Einsatz von Seminarkritik dient als Mittel zur Erhöhung der Transparenz.

Die weitere Erarbeitung geschlechtsgerechter methodischer Ansätze ist u. a. eine Aufgabe von Fortbildungen, um gemeinsam mit den Unterrichtenden die mikrodidaktische Umsetzung zu erproben. Über diese Vorschläge hinausgehend sollten Teams sich gemeinsam überlegen, wie sie mit dem geschlechtsdifferenitem Verhalten der Teilnehmenden wie der Teamenden umgehen. Des weiteren müssen sie sensibel auf jegliches diskriminierende Verhalten im Seminar reagieren und dieses gegebenenfalls innerhalb des Seminars einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung unterziehen.

Gender-Mainstreaming muss sich sowohl auf das Handlungsfeld der Einrichtungen, den Unterricht mit Erwachsenen, als auch auf die Einrichtungen selber beziehen.

Zur Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit

Auf der Ebene der Rahmenbedingungen erfordert eine geschlechtsgerechte Didaktik u. a., dass bei der Gestaltung von Bildungsarbeit die Lebensbedingungen der teilnehmenden Frauen und Männer Berücksichtigung finden. Das hat Konsequenzen für

- eine geschlechtergerechte Sprache in Veranstaltungsprogrammen und Seminaurausschreibungen;
- die zeitliche Lage von Angeboten (z. B. Beginn, Ende, Dauer von Veranstaltungen);
- den Veranstaltungsort (z. B. Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Einsehbarkeit des Parkplatzes), und
- die räumliche Ausgestaltung des Veranstaltungsbäudes wie der Veranstaltungsräume (z. B.

Vermeiden von Angsträumen, ansprechende Farben).

Auch die Frage nach der Kinderbetreuung während der Dauer von Veranstaltungen ist nicht nur für Frauenbildungsarbeit relevant.

Resümee

Für die Umsetzung des Konzepts der geschlechtsgerechten Didaktik in die Praxis der Erwachsenenbildung ist es notwendig, die Unterrichtenden für ihren Beitrag bei der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in der Bildungsarbeit zu sensibilisieren und systematische Fortbildungsangebote zu diesem Thema zu entwickeln. Dazu gehört unbedingt das Ausprobieren und Einüben eines veränderten geschlechtsgerechten Unterrichtsverhaltens, aber auch die differenzierten Reaktionen auf geschlechtsdifferentes Kommunikations- und Interaktionsverhalten. Eine umfassende Integration der Reflexion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung bedeutet in der Konsequenz, dass sowohl in fachdidaktischen Fortbildungen als auch vor allem in Fortbildungen zur erwachsenengerechten Methodik die Geschlechterdimension und die Konzeption der geschlechtsgerechten Didaktik mitbedacht und mitgelehrt werden müssen.

Das beschriebene Konzept der geschlechtsgerechten Didaktik sollte nicht nur bei der Gestaltung von Unterricht mit Erwachsenen Berücksichtigung finden. Bei der Planung und bei der Vorbereitung wie bei der Weiterentwicklung der innerorganisatorischen Strukturen sollte bereits ein umfassende Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz stattfinden. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit den Geschlechterhierarchien in den Einrichtungen selber. Das Konzept des „Gender-Mainstreaming“ - bezogen auf Weiterbildung - muss sich sowohl auf das Handlungsfeld der Einrichtungen, den Unterricht mit Erwachsenen, als auch auf die Einrichtungen selber beziehen. Das ist meines Erachtens ein Teil des Beitrags der Weiterbildung zur Überwindung der „sozialen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse“ und damit zu ihrer Demokratisierung.

Literatur:

Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Geschlechterdemokratie als neues Konzept? Manuskript, Berlin 1997

Burckhardthaus, Evang. Institut für Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit e.V. (Hrsg.): Entwicklung der Geschlechterthematik in Bildungs- und Fortbildungsveranstaltungen. Dokumentation der Tagung vom 25.-26. September 1997 in Gelnhausen. Gelnhausen, Mai 1998

Derichs-Kunstmann, Karin/Müthing, Brigitte/Auszra, Susanne: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 1999

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten, Referat V/D/5: Chancengleichheit für Frauen und Männer in der Europäischen Union. Jahresbericht 1996. Luxemburg 1997, S. 16ff.

Hovestadt, Gertrud: „Schade, daß so wenig Frauen da sind“ Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Reihe: Lernen um zu handeln Band 9/10, Münster 1997

Liebsch, Katharina: Ziele und Arbeitsmethoden einer geschlechtsbewußten LehrerInnenbildung: Beispiele aus Ausbildung, Fortbildung und Schulinterner Bildung. In: Abeltje, Bettina (Hrsg.): Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation. Bielefeld 1995, S. 20-57

UNESCO (Hrsg.): Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter, Agenda für die Zukunft. CONFINTEA; Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung, Hamburg 14.-18. 7. 1997. Darin: S. 22-24: Thema 4: Lernen im Erwachsenenalter, Gleichberechtigung der Geschlechter und Autonomisierung der Frauen.

Fußnoten:

¹ Die Grenzen der Selbstentfaltung werden dabei immer durch die Grenzen der Entfaltung der/des jeweils Anderen gesetzt, d.h. Bildungsarbeit erfordert auch einen Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten.

² Teamende, DozentInnen, Kursleitende, je nach Sprachgebrauch der Einrichtungen

³ Umfassender noch, aber auch schwieriger zu verändern, werden die Fälle von „sporadischen Explikationen“ sein, Erwähnungen des Geschlechterverhältnisses, die trotz allem dieses nicht im umfassenden Sinne thematisieren.



Eva-Maria Bosch

Einige Aspekte zur Fragestellung: Was kann Weiterbildung zur Behebung der Chancenungleichheit tun?

Das deutsche Sozialstaatskonzept bestimmt nicht nur die Rolle des Staates, sondern auch das Verhältnis von Freiheit und

Sicherheit, von Gerechtigkeit, Solidarität und Unabhängigkeit. Damit erfährt die Definition von Wohlfahrts-/Sozialstaat als dem „institutionellen Ausdruck der Übernahme einer legalen und damit formalen und ausdrücklichen Verantwortung einer Gesellschaft für das Wohlergehen ihrer Bürger in grundlegenden Belangen“ (Girvetz 1968, 512) eine spezifische Gewichtung.

Zu den grundlegenden Belangen für das Wohlergehen der Bürger und Bürger gehört das Recht auf Bildung, als einer entscheidenden Voraussetzung für personale Selbstverwirklichung und gesellschaftliche Partizipation. Staatliche Sozialpolitik ist u.a. der Zielsetzung verpflichtet, durch eine gleichmäßigere Verteilung der Chancen für den Erwerb von Bildung, Einkommen und Vermögen die Verwirklichung materialer Freiheit gleichmäßiger zu ermöglichen und mehr soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen. Seit Mitte der 60er-Jahre wird entsprechend die Entwicklung der Bildungspolitik im Sin-

ne der Herstellung materialer Chancengleichheit auch für Angehörige wirtschaftlich und sozial schwacher Gruppen forciert. Ziel ist es, die Startchancen der Bürgerinnen und Bürger durch Bildungspolitik anzugleichen und das Recht auf Selbstentfaltung des Individuums und gesellschaftlicher Teilhabe zu gewährleisten. Bildung und Weiterbildung sind Voraussetzungen für die Teilhabe an der Gesellschaft. Dies zumal in einer Gesellschaft, in der sich die für die aktive Teilhabe relevanten Wissensbestände kontinuierlich und in raschem Tempo weiterentwickeln.

Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung hat von Beginn an - neben emanzipatorischen - auch kompensatorische Aufgaben:

- Bildungschancen auszugleichen,
- Informations- und Lernbarrieren abzubauen und
- Mängel der schulischen Bildung und Erstausbildung zu korrigieren.

Weiterbildung soll u.a. frühere Bildungsentscheidungen ausgleichen und Bildungswege korrigieren. Der Begriff des ‚Zweiten Bildungswegs‘ bringt dies zum Ausdruck.

Die 3. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung formuliert die Bedeutung der Weiterbildung wie folgt:

„Weiterbildung soll allen Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer Bildung, sozialen oder beruflichen Stellung, politischen oder weltanschaulichen Orientierung und Nationalität die Chance bieten, sich die für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Mitgestaltung der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Die Wahrnehmung dieser Chance durch eine möglichst große Zahl von Bürgerinnen und Bürgern liegt im Interesse der demokratischen Gesellschaft, nützt den Qualifizierungsinteressen der Beschäftigten und der Arbeitgeber, dient der Verbesserung von Produkten und Dienstleistungen und erhöht die Lebensqualität der einzelnen.“

In Brandenburg hat das Recht auf Weiterbildung Verfassungsrang (Art. 33); Paragraph 2 des Brandenburgischen Weiterbildungsgesetzes bestimmt, dass:

„Weiterbildung ... 1. durch bedarfsgerechte Angebote zur Chancengleichheit beitragen, die Vertiefung und Ergänzung vorhandener oder den Erwerb

neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen ermöglichen, zur Orientierung und Lebenshilfe dienen, zu selbständigem, eigenverantwortlichem und kritischem Handeln im persönlichen, sozialen, politischen, kulturellen und beruflichen Leben befähigen..." soll. Die Weiterbildung auf der Grundlage des Brandenburgischen Weiterbildungsgesetzes leistet durch das Prinzip der Grundversorgung, einer Pflichtaufgabe der Landkreise, auch einen Beitrag zur regionalen Chancengleichheit, für das Flächenland Brandenburg eine besondere Anforderung.

Trotz der dargelegten Zielsetzungen, wie sie sich in nahezu allen Ländern in ähnlicher Form finden, hat Weiterbildung die soziale Ungleichheit im Bildungswesen nicht wesentlich verringern können. Auch im Weiterbildungsbereich kommt es nicht zu dem angestrebten Chancenausgleich. Die von der Erstausbildung her vorhandenen Ungleichheiten der Chancen und Diskriminierungen werden dagegen teilweise verschärft.

Das Weiterbildungsverhalten weist relativ große Disparitäten auf. Die sozio-demographischen Faktoren der Weiterbildungsteilnahme verdeutlichen dies. Bei der Teilnahme an Weiterbildung gibt es erhebliche gruppenspezifische Unterschiede. So liegt nach dem Wissensdelphi beispielsweise in der beruflichen Weiterbildung die Teilnahmequote der Akademiker etwa fünfmal so hoch wie die der Ungelernten. Unter den Weiterbildungsteilnehmern sind vor allem folgende Gruppen unterrepräsentiert:

- Personen mit niedriger schulischer bzw. beruflicher Vorbildung;
- über 50-Jährige;
- nicht erwerbstätige Personen und Arbeiter (vgl. Wissensdelphi).

Zielgruppenorientierte Weiterbildung zur sozialen und regionalen Gegensteuerung ist daher ein besonderes Ziel der öffentlich verantworteten Weiterbildung; sie wird praktiziert und in verstärktem Maße gefordert. Für die Weiterbildungspraxis wird es allerdings immer schwieriger, Angebote ausschließlich für sozial Benachteiligte so zu konzipieren, dass deren besondere Situation dadurch getroffen und mitverbessert würde, da soziale Bedürftigkeit nicht zwangsläufig identisch ist mit Bildungsbedürftigkeit.

Das Konzept des lebenslangen Lernens muss sich mit dem sozialstaatlichen Auftrag der Chancengleichheit neu auseinandersetzen.

Hinzuweisen ist auch auf die diskriminierenden und stigmatisierenden Effekte von Zielgruppenarbeit, die als Zugangsbarriere wirken. Es wird Aufgabe der Weiterbildung sein, zukünftig die Wirklichkeitsbeschreibungen dieser Gruppen in der Angebotsplanung und Durchführung stärker zu berücksichtigen und vorhandene Differenzen der jeweiligen Lebens- und Lernkulturen stärker zu respektieren (vgl. z.B. Seniorenbildung, Frauenbildung, Migrantenbildung). Es wird in der pädagogischen Arbeit darauf ankommen, bei der Arbeit mit ‚Benachteiligten‘ die Balance zu finden zwischen Toleranz und Akzeptanz der jeweiligen Lebenswelt und dem Verständnis für die Binnensicht ihrer jeweiligen Lebenslage und der Aufgabe der gesellschaftlichen Integration durch Kompetenzentwicklung.

Weiterbildung agiert in einem Spannungsfeld:

- Ungleichheit durch Kompetenzerweiterung aufheben zu wollen (Zielsetzung),
- Ungleichheit fortzuschreiben (faktische Weiterbildungsbeteiligung) und
- Ungleichheit im Angebot zu berücksichtigen und zu respektieren (zielgruppen- und lebenslageorientierte Angebote).

Dieser Spannungsbogen ist auch im Konzept des lebenslangen Lernens vorhanden; er verschärft sich in der Wissensgesellschaft.

„Mit dem veränderten Zugang zu Wissen und Information verbindet sich ... das Risiko eines ‚knowledge gap‘ in der Gesellschaft. Die Kluft zwischen ‚wissensnahen Gruppen, die über immer mehr Wissen verfügen, und ‚wissensfernen Gruppen‘, die immer mehr den Anschluss verlieren, vergrößert sich. Dabei handelt es sich um eine sich selbst verstärkende Entwicklung: Die Möglichkeiten zum Wissenserwerb erhöhen sich wiederum mit erworbenem Wissen. Dies resultiert zum einen daraus, dass die Lernkompetenz durch die Aneignung von Wissen weiter verstärkt wird, was fortan weiteren Wissenserwerb erleichtert. Zum anderen entsteht dieser Effekt aber auch aus der jeweiligen ‚Nähe‘ zu informationstechnischen Medien.“ (vgl. Wissensdelphi) Die ungleichen Chancen zum Zugang von Wissen werden als Risikophänomen mit der Wissensgesellschaft verknüpft.

Das Konzept des lebenslangen Lernens, dass sich u.a. durch die Betonung der Eigenverant-

wortung, durch offene und selbstgesteuerte Lernformen und vernetzte Angebote ausweist und das ‚Wissen‘ zu einem wesentlichen gesellschaftlichen Integrationsfaktor erhebt, muss sich mit dem sozialstaatlichen Auftrag der Chancengleichheit neu auseinandersetzen. Die traditionelle Unterscheidung einer jugendlichen Lernphase und einer Arbeitsphase im Erwachsenenalter, die auf dem einmal Gelernten beruht, erweist sich als anachronistisch. Lerninhalte werden vielmehr auf das gesamte Lebens neu verteilt.

Damit verändern sich auch Anforderungen an schulische Bildung und Erstausbildung. Die **Förderung von Eigeninitiative** - statt Instruktion - die **Schaffung eines Lernklimas**, das die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen fördert, die **Anschlussfähigkeit der Systeme und Lerninhalte** sind nur einige Stichworte, die den aktuellen Handlungsbedarf beschreiben. Das Konzept des lebenslangen Lernens fordert den systemischen Blick auf alle Bildungsbereiche und deren stärkere Verzahnung. Die Bedeutung der Weiterbildung für die Teilhabe an der Gesellschaft ist bekanntermaßen im Konzept des lebenslangen Lernens dargestellt. Weiterbildungspolitik und Weiterbildungspraxis stehen vor der Aufgabe, lebenslanges Lernen durch die Entwicklung geeigneter Strukturen

Weiterbildung hat im Konzept des lebenslangen Lernens nicht mehr vorrangig nachsorgende, sondern zukunfts-gestaltende Funktionen.

und Angebote zu unterstützen, Bildungsbedürftige zu erkennen und zielgenau zu fördern und keine neue systematische Lücke für jene zu schaffen, die weder bildungsmäßig besonders privilegiert noch bildungsmäßig unterprivilegiert sind. Die Anforderungen, die sich aus dem Paradigma des lebenslangen Lernens ableiten, erfordern den Auf- und Ausbau von Unterstützungssystemen, die Lernstrukturen und Lernwege transparent und überschaubar machen. Gefordert ist vor allem ein offenes Klima,

in dem Lernen honoriert und gefördert wird, nicht allein zur Privatsache deklariert wird und in dem unterschiedliche Lernmilieus toleriert werden. Weiterbildung hat im Konzept des lebenslangen Lernens nicht mehr vorrangig nachsorgende,

sondern zukunfts-gestaltende Funktionen. Daher ist sie auch in hohem Maße auf Kooperation und auf die Vernetzung mit anderen politischen Handlungsfeldern in regionalen Strukturen angewiesen.

Auch unter dem Anspruch des lebenslangen Lernens wird Weiterbildung in Zukunft wie kein anderer Bildungsbereich im Spannungsfeld von Ungleichheiten agieren. Mit diesem Grunddilemma muss Weiterbildung offensiv umgehen.

Bestellcoupon

(bitte senden an:)

Gesellschaft
Chancengleichheit e.V.
Schiffbauerdamm 40
R 1208
10117 Berlin
Fax: 030-22487484
Mail:
chancengleichheit@
t-online.de

Konto:
Sparkasse Bonn
Nr. 8551244
BLZ 38050000

Ich bestelle hiermit alle Tagungsbände zum Potsdamer Kongress 1999 der Gesellschaft Chancengleichheit e.V. zum Gesamtpreis von 30 EUR (einschließlich Versandkosten).

Hinweis: Bei Zahlung einer Spende an die Gesellschaft (siehe unten) in Höhe von mindestens 100 EUR erhalten Sie die Potsdamer Erklärung und alle o.g. Tagungsbände gedruckt sowie als CD (PDF-Dateien) unentgeltlich zugeschickt.

Ich bestelle hiermit folgende einzelne Tagungsbände:

___ Exemplar (e) der Potsdamer Erklärung der Gesellschaft Chancengleichheit zum Einzelbezugspreis von 5,00 EUR

___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum I (Chancengleichheit der Geschlechter in Bildung und Beruf), 36 S., Einzelpreis: 5,00 EUR

___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum II (Chancengleichheit und berufliche Bildung), 34 S., Einzelpreis 5,00 EUR

___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum III (Chancengleichheit und Schulentwicklung), 30 S., Einzelpreis 5,00 EUR

___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum IV (Chancengleichheit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen), 61 S., Einzelpreis 8 EUR

___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum V (Chancengleichheit und Weiterbildung), 35 S., Einzelpreis 5,00 EUR

___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum VI (Chancengleichheit und Multimedia), 52 S., Einzelpreis 7,00 EUR

(Alle Einzelbände einschließlich Versandkosten; Zusendung erfolgt nach Eingang des Betrages auf dem nebenstehenden Konto)

Ich möchte die Chancengleichheits-Kampagne unterstützen und spende hierfür einmalig einen Betrag in Höhe von

EUR _____

Nach Eingang des Betrags auf dem nebenstehenden Konto der Gesellschaft Chancengleichheit e.V. erhalte ich eine (steuerlich absetzbare) Spendenquittung und bei Zahlung von mindestens 100 EUR zusätzlich unentgeltlich die o.g. Tagungsbände, gedruckt sowie als CD

Ich möchte Mitglied der Gesellschaft Chancengleichheit e.V. werden und bitte um Übersendung der notwendigen Unterlagen

Name, Vorname _____

Beruf/Institution* _____

Anschrift _____

Telefon _____ Telefax _____

eMail-Adresse _____

Datum, Unterschrift _____

*optional