Wiltrud Gieseke

Geschlechterverhältnis und Weiterbildung

1. Zur Datenlage

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

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

und hier eine Frauenförderung bisher nicht stattgefunden hat (vgl. ebd., S. 125ff).
Je niedriger die Qualifikation, desto geringer das Interesse an Weiterbildung. In der Regel sind Frauen immer noch niedriger qualifiziert und in den Personalentwicklungskonzepten weniger für leitende Positionen vorgesehen. Ihre spezifischen Qualifikationen sind bei Angeboten von Führungsposten und in der Nachwuchsförderung nicht gefragt (vgl. Lindecke 1994). Für Sekretärinnen etwa gibt es zwar Angebote zum Bereich „Frau und Beruf" und vereinzelt zum Konfliktmanagement; eine Frauenförderung im Sinne von Gleichstellung ist jedoch nicht anzutreffen.
Kuwan führt die wechselnden Prozentanteile in der Weiterbildungsteilnahme auf die unterschiedlichen Lebenssituationen von Frauen und Männern zurück (vgl. Kuwan 1993, S. 175). In den alten Bundesländern sind Frauen zwar die zahlenmäßig größere Teilnehmergruppe, sie nehmen aber vorwiegend Angebote der allgemeinen Weiterbildung wahr, während bei den Männern die berufliche Weiterbildung dominiert. Anders sieht es in den neuen Bundesländern aus: Hier nehmen Frauen verstärkt an beruflicher Weiterbildung teil und besuchen weniger allgemeinbildende Kurse. Eine genauere geschlechtsspezifische Analyse der Angebote zur beruflichen Weiterbildung zeigt allerdings, daß Frauen auch hier Angebote bevorzugen, deren qualifikatorische Bedeutung geringer ist (vgl. ebd., S. 185).
Im Osten entspricht die weibliche Beteiligung ihrem Anteil an der Arbeitslosigkeit, für den Westen gilt das nicht. In Hamburg ergab überdies eine Repräsentativerhebung, daß Männer sich überwiegend auf berufliche Weiterbildung konzentrieren, berufstätige Frauen aber neben beruflicher Weiterbildung gleichzeitig auch an allgemeiner Weiterbildung teilnehmen. Eine Hochschätzung von Bildung bei Frauen stellt auch Heuer fest (vgl. Heuer 1993).
In den Volkshochschulen mit ihrem breit gestreuten Bildungsangebot sind 75% der Teilnehmenden Frauen. Wie ist dieser Sachverhalt zu erklären? Die Volkshochschule ist eine öffentliche Institution, für jede und jeden zugänglich. Sie bietet Kurszeiten und Organisationsformen an, die es gerade Frauen möglich machen, ihren Bildungsinteressen, die nicht auf bestimmte Inhalte, spezifische Verwertungsmöglichkeiten oder normative Bindungen, sondern auf individuelle Entwicklung hin orientiert sind, nachzugehen. Dies ist im übrigen keine neue Entwicklung. Bereits in den 20er Jahren gab es an den Volkshochschulen eige-

ne Frauenbildungsabteilungen, die – wie z. B. in Stuttgart – mehr Teilnehmerinnen hatten als die allgemeine Volkshochschule (vgl. Stiefel 1993). Gerade um die Entwicklung der heutigen Frauenbildungsarbeit besser einordnen zu können, wären weitere regional-historische Studien zu diesem Thema nötig.
Schaut man sich nun die aktuellen Zahlen zur Beteiligungsquote von Frauen an der gesamten Weiterbildung an, auch als Folge der besonderen Fördermaßnahmen im letzten Jahrzehnt, kann man nicht mehr mit der Defizitthese argumentieren. Weder haben Frauen motivationale Probleme, noch lehnen sie Weiterbildung ab. Eher muß man konstatieren, daß trotz geringer beruflicher Realisierungschancen Weiterbildung hoch im Kurs steht. Sie wird also nicht nur funktional betrachtet. Allerdings haben das Alter und die Anzahl der Kinder unter 14 Jahren Einfluß auf das berufliche Weiterbildungsverhalten, eine Tatsache, die für Männer nicht gilt. Die unterschiedliche Lebenssituation bestimmt also das Weiterbildungsverhalten beider Geschlechter. Dieses als Defizit auszulegen führt zur Diskriminierung von Frauen und stärkt die gesellschaftlich verankerte Hierarchisierung des Geschlechterverhältnisses, denn die Defizitthese wird automatisch allein mit Frauen in Verbindung gebracht. Ihre Benachteiligung findet also auch in sogenannten Förderprogrammen ihren Weg. Wir sind weit entfernt von einem demokratischen Geschlechterverhältnis.
Schon seit längerem wird – dies belegen diverse Modellvorhaben – eine Verbesserung der Organisation der Weiterbildungsmaßnahmen aus der Geschlechterperspektive angemahnt. Um ihre intellektuelle Gleichwertigkeit zu beweisen, haben Frauen und Mädchen mehr als genug getan. Sie müßten sich von daher nicht mehr als defizitäre Wesen empfinden, auf die Weiterbildung entsprechend reagiert. Deutlich wird aber, daß die Differenz zwischen den Geschlechtern in der Lebensorganisation von den Weiterbildungträgern, PlanerInnen und KursleiterInnen zu wenig beachtet wird. Auf familiäre Situationen von Frauen, auf ihre besonderen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, ihre speziellen Altersgrenzen gibt es noch keine ausreichenden Antworten durch das Weiterbildungssystem. Es wird geklärt werden müssen, ob manche Konzepte nicht sogar eher zu einer frauenspezifischen Abqualifizierung oder zur Stagnation führen. Wo berufliche Fortbildung zum Privileg wird und als Aufstiegschance genutzt werden kann, ist zu fragen, ob die Weiterbildung selber die Geschlechterdifferenz verstärkt, d.h. in diesem Fall, Frauen ausgrenzt.

Es wird noch viel Überzeugungsarbeit nötig sein, um zu erreichen, daß nicht die Frauen als defizitär betrachtet werden, sondern daß sich die Erkenntnis durchsetzt, daß die Organisationsstrukturen – in diesem Fall der Weiterbildung – allein auf den männlichen Lebenslauf, die männliche Lebenssituation zugeschnitten sind und nur diese als die normale gilt. Was kann getan werden, um die hieran geknüpften gesellschaftlichen Interessen und Vorurteilsstrukturen aufzulösen?
Bildung kann dazu nur einen begrenzten Beitrag leisten. Frauen müssen aber deutlicher artikulieren, daß sie von Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Demokratisierung der Geschlechter erwarten. Dafür muß auch der theoretische Blick auf den Gegenstand Geschlechterverhältnis geschärft werden.
In keinem anderen Bereich werden die gleichen Fähigkeiten von beiden Geschlechtern in dieser Breite eingebracht wie in der Weiterbildung, um so deutlicher ist aber zu erkennen, daß dies nicht die gleichen Folgen hat. Kein Zweifel, Leistung und Differenzierungsvermögen allein genügen nicht, damit Frauen entsprechend ihren Kompetenzen und differenzierten Lebenssituationen gesellschaftliche Strukturen im institutionellen und organisatorischen Bereich beeinflussen oder neu schaffen.

2. *Mitarbeiterinnenstruktur in den Weiterbildungsinstitutionen*

Wenn die Geschlechterverteilung in Institutionen deutlich zugunsten eines Geschlechts ausfällt, wird gewöhnlich eine ebensolche Verteilung bei den Professionellen unterstellt. Dies wird im Falle einer Frauenmehrheit besorgt betrachtet (Grundschullehrerinnen, Juristinnen), bei einer Männermehrheit bisher unhinterfragt akzeptiert. Im ersteren Fall wird eine Feminisierung befürchtet, die auch als Statusverminderung angesehen wird. Zur männlich bestimmten öffentlichen Struktur, die weibliche Lebensbedingungen nicht als Maßstab berücksichtigt, tritt die Hierarchisierung der Geschlechter.
Nach einer Untersuchung von Meyer-Ehlert (1994) beträgt bei den MitarbeiterInnen von Weiterbildungsinstitutionen der Frauenanteil 52,7%, der Männeranteil 47,3%, wobei allerdings 91,9% der Männer, aber nur 67,1% der Frauen in Vollzeit arbeiten. Leitungsfunktionen besetzen Frauen nur zu 12%. Das gilt für die meisten Träger, eine Ausnahme machen nur die Evangelische Familienbildung und alternative

Institutionen. Wenn Frauen leitend tätig sind, setzen sie sich häufig für einen kooperativen Führungsstil ein, der z.B. in der katholischen Familienbildung von 43% der MitarbeiterInnen favorisiert wird. Auffällig ist, daß 62% der Frauen in Leitungspositionen familiär nicht gebunden sind. 50% der Frauen mit Vollzeitjobs leben allein, in Teilzeitjobs sind es 31,9%. In bezug auf inhaltliche Zuständigkeiten sind – wie Meyer-Ehlert ebenfalls nachweist – drei- bzw. viermal so häufig Männer für den Bereich Politische Bildung und abschlußbezogene Kurse zuständig, während Frauen eher in den Bereichen Kulturelle Bildung, Sprachen oder Gesundheitsbildung tätig sind.
Auch die sog. ungesicherten Beschäftigungsverhältnisse sind Sache der Frauen. „Nebentätigkeit und Teilzeitarbeit, die im Weiterbildungsbereich in der freiberuflichen Tätigkeit als Honorarkraft in der Regel zusammenfallen, ist für Männer eher Nebentätigkeit neben einer Haupterwerbsarbeit und für Frauen eher die einzige Erwerbsarbeit, die allerdings aus der Zerstückelung und Addition vieler einzelner Lehraufträge bestehen kann und die auf die institutionell unterstellte Familienarbeit verweist" (Skripski 1994, S. 104). Zugleich muß aber im pädagogischen Feld Weiterbildung als zusätzliche Anforderung gesehen werden, daß nebenberufliche Lehrtätigkeit in der Weiterbildung infolge eines partiellen Institutionalisierungsprozesses als Einstieg in eine hauptberufliche Tätigkeit betrachtet wird. Freie Mitarbeiterinnen arbeiten damit auch unter den dauernden Anspannungen eines Probeverhältnisses. Auch die Dozentinnentätigkeit in der Frauenbildung wird dabei vorrangig in dieser Funktion gesehen (vgl. Hübner/Schittko/Schmidt 1994) und dient somit als beliebter, vielleicht auch beliebiger Einstieg, so daß die Bemühungen um den Erhalt des Arbeitsplatzes einen wesentlichen Teil der Energie absorbieren und eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung und identifizierende Beschäftigung oft von nachgeordnetem Interesse ist. Ein Negativkreislauf wird geschlossen.
Sowohl Meyer-Ehlert als auch Skripski weisen nach, daß in den unterschiedlichen Lebenssituationen der Geschlechter die Weichen für den Berufsalltag gestellt werden. Während Meyer-Ehlert mehr den Privatbereich betrachtet, verweist Skripski auf die Institutionen des Arbeitsmarktes, auf Arbeits-, Sozialversicherungs-, Steuer- und Familienrecht, die Frauen nur eine unvollständige Integration in die Erwerbsarbeit ermöglichen. Beide Autorinnen stellen fest, daß immer noch die Familienarbeit als erster Arbeitsplatz der Frau gilt, daß dar-

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

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

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

Schon aus professionellen Erfordernissen bedürfen die biographischen Zäsuren, die zur Bildung führen oder aus Bildungsprozessen erwachsen, einer Betrachtung aus der Lebenslaufperspektive, die notwendigerweise immer auch eine Perspektive des Geschlechterverhältnisses und der daran geknüpften unterschiedlichen Lebenssituationen beinhaltet.

3. Spiegelungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung

3.1 Konzepte der TeilnehmerInnen: Weiterbildungsteilnahme und Motivation

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

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

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

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

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

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

3.2 Ausgewiesene Bildungsangebote für Frauen: Ergebnisse von Programmanalysen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Konzeptionen auf dem langen Weg zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses

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

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

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

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

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

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

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

Partikularismus in der Moderne zu versöhnen und die Prinzipien von 1789 auch für die ‚weibliche Hälfte der Menschheit' für gültig zu erklären" (ebd., S. 184).
Bereits an diesen historischen Hinweisen läßt sich erkennen, daß es auch in der Moderne historische Wurzeln gibt, die es den Frauen gegen solchen Widerstand schwer machen, sich als gesellschaftliche Individuen zu betrachten.

4.2 Geschlechterdifferenz als Ergänzungstheorie einer männlich definierten Weiblichkeit

Erst mit der Gründung von Frauenvereinen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und einer entsprechenden Dachorganisation wächst die Möglichkeit, weibliche Autonomie zu fördern und Eigenkräfte zu aktivieren. Neben Luise Otto wurde sehr schnell Auguste Schmidt richtungweisend. Sie betonte als eigentlichen Kern- und Schwerpunkt der Frauenfrage die Bildungsfrage und nicht die Forderung von Rechten; das ewig Weibliche sollte gerettet werden. Henriette Goldschmidt forderte, daß die Erziehungslehre zu einer Wissenschaft für Mütter werden solle (vgl. Gerhard 1990, S. 123 ff).
Eine besondere Rolle übernahm der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein, und darin besonders Helene Lange, die in ihrer „Gelben Broschüre" das vorhandene Schulwesen kritisierte. Ihr ging es sowohl um eine gleichwertige Mädchenschule, die zum Abitur und damit zur Studienberechtigung führt, als auch um die Reformierung der Lehrerinnenausbildung. Ihre Argumentation stellte sie aber entschieden auf den Zeitgeist ab und begründete den Bildungsbedarf der Mädchen aus ihrer „echten Weiblichkeit" oder der „kulturellen Bedeutung der Weiblichkeit" in der bürgerlichen Schicht. Für eine qualifizierte Ausbildung der Lehrerinnen für die Mädchenschule wird ebenfalls auf das „heilige Amt der Mütter" Bezug genommen (Lange 1980, 1992). Bei der Forderung nach Zulassung von Frauen zum Studium ging man äußerst vorsichtig vor, sie wurde nicht generell erhoben, sondern von Fall zu Fall mit besonderen weiblichen Bedingungen begründet, so z.B. das Medizinstudium mit der Verletzung des Schamgefühls der Frau durch die Behandlung von männlichen Ärzten (vgl. Schenk 1983). 1896 wurden Frauen unter äußerst diskriminierenden Bedingungen zum Studium zugelassen, 1908 lag eine offizielle Neuregelung des höheren

Mädchenschulwesens vor, außerdem gab es eine Vielzahl an gewerblichen Hilfsvereinen, die sich um die Berufsausbildung von Mädchen kümmerten. Töchter aus bürgerlichen Familien mußten zunehmend selbst für ihren Broterwerb sorgen, das bisherige Konzept einer abgeschirmten Frauenwelt ließ sich nicht mehr halten. Um das Bildungsrecht für Mädchen zu sichern – dieses war im übrigen der Schlüssel für jede Beteiligung am öffentlichen Leben –, waren die aktiven Frauen der bürgerlichen Frauenbewegung darauf angewiesen, die weibliche Eigenart zu betonen und ihre ergänzende Rolle zum männlichen Lebenslauf nicht in Frage zu stellen.
In den Konzepten der sozialistischen Frauenbewegung stand die Bildungsfrage nicht im Vordergrund, weil sie nicht entscheidend für eine Berufstätigkeit war: Frauen aus der Arbeiterschicht waren berufstätig, und es fragte niemand nach ihrer besonderen Verantwortung gegenüber der Familie. Die sozialistische Frauenbewegung kümmerte sich um Mutterschutz, gleiches Wahlrecht und gleiche gesetzliche Bedingungen. Viele Forderungen überschnitten sich auch mit denen der radikalen Frauenbewegung. Doch die unterschiedlichen Bezüge zur Arbeitswelt strukturierten die Themen, die auf die Tagesordnung gesetzt wurden. Die sozialistische Frauenbewegung erhoffte sich im übrigen von einer Veränderung der Gesellschaft Strukturveränderungen, die die Gleichheit der Geschlechter sichern würden. August Bebel war ein konsequenter früher Vertreter der Frauenfrage (Bebel 1964).
Der in einem mehr als ein halbes Jahrhundert dauernden Kampf errungene Erfolg in der Bildungsfrage, der ohne die gegründeten Organisationen nie erreicht worden wäre, mußte zum Teil auch damit erkauft werden, daß das Bild der abhängigen Frau nicht wesentlich verändert wurde. „Konnten – so fragen wir heute – die Frauen damals eigentlich die Gefahren dieses politischen Konzepts der ‚Gleichwertigkeit' statt Gleichheit, die ‚Mutterschaftsfalle' nicht sehen? Denn erfolgreich und politisch folgenreich war diese Programmatik gerade deshalb, weil das Sich-Einlassen auf eine ‚intellektuelle' Verschiedenheit zwischen den Geschlechtern, auf die ‚Gattungsaufgabe' der Frau, ‚Mutterschaft als Qualität', ‚Wesensbestimmtheit' im Sinne einer ‚organischen, wesensgemäßen Arbeitsteilung' letztlich doch die bestehende Arbeitsteilung unangetastet ließ, sich der bestehenden patriarchalen Ordnung einfügte bzw. bei nächster Gelegenheit auch gegen die Frauen verwendet werden konnte" (Gerhard u.a. 1990, S. 148).

Die sogenannte radikale Frauenbewegung setzte sich für „Rechtsgleichheit" im Beruf, in der Familie und im öffentlichen Leben ein. Der Deutsche Verein für Frauenstimmrecht und der Verein Frauenwohl, letzterer unter der Leitung von Minna Cauer, betonten, daß nicht jede Frau Hausfrau und Mutter sei. Sie wiesen auf die Unverheirateten, auf die Witwen, die Frauen ohne Kinder oder mit erwachsenen Kindern hin. So konnte Lily Braun bereits für das auslaufende letzte Jahrhundert 40% Frauen ausmachen, die „... allein im Leben stehen" (Braun 1979, S. XXVIII). Während die gemäßigte Frauenbewegung die weibliche Eigenart herausarbeitete und ihren Kulturbeitrag, ihre wichtige Rolle im Gemeinwesen hervorhob und dabei die Frau zu einer besseren Hüterin der Gerechtigkeit erklärte, forderte die radikale Frauenbewegung die Durchsetzung gleicher Bürgerrechte. An der sozialistischen Frauenbewegung kritisierte sie den Vorrang des Klassenkampfes. Anita Augspurgs Mißtrauen gegenüber selbstlosen Unterstützungsstrategien in der sozalistischen Frauenbewegung war, wie das letzte Jahrhundert zeigte, nicht unbegründet.
Gerda Tornieporth interpretiert als Leitbild für die Bildungsaktivitäten in der sozialistischen Frauenbewegung die „Rolle der Arbeiterin im Klassenkampf". Die Erwerbstätigkeit wurde als gesellschaftliche Notwendigkeit und als Weg zur Verselbständigung der Frau gesehen. Öffentliche Wirksamkeit der Frauen wurde gefordert, darin wurden gesellschaftsverändernde und persönlichkeitsbildende Wirkungen gesehen. Gleichzeitig definierte man aber den häuslichen Wirkungskreis als einen weiblichen. Eine Unterstützung bei diesen Aufgaben erhoffte man sich durch eine Selbst- und Genossenschaftshilfe. Hinweise darauf oder gar die Forderung nach Umverteilung der Reproduktionsaufgaben auf beide Geschlechter fanden sich in der Vereinsprogrammatik nicht (vgl. Tornieport 1979, S. 250ff). Allerdings wurde für die Frau frei verfügbare Zeit beansprucht. Als besonderer Unterschied zu der von der bürgerlichen Frauenbewegung konzipierten Mädchenbildung, die auf staatsbürgerliche Pflichten und auf ein Dienstjahr hinwirkt, betonte die sozialistische Frauenbildung „... zum ersten Mal in der Geschichte der Mädchenbildung ... den Gedanken einer Bildung des weiblichen Menschen um seiner selbst willen und nicht um der männlichen, kindlichen oder gesellschaftlichen Ansprüche an die Frau willen" (ebd., S. 260f). Barbara Böttger weist in einer gründlichen Analyse nach, auf welchen

komplizierten Wegen sich die verschiedenen Richtungen der Frauenbewegung aufeinander zu und voneinander weg bewegten und daß viele taktische Strategien Selbstzweck wurden. „Die Zuständigkeit der Frauen für die öffentliche und private Reproduktion ohne Gegenleistung der Gesellschaft oder des jeweiligen (Ehe-)-Mannes, mit anderen Worten: die tägliche Ausbeutung der Frauen, blieb außerhalb der Diskussion und damit widerspruchsfrei erhalten" (Böttger 1990, S. 70). Die sozialdemokratische Frauenbewegung erstarkte zwar nach der Aufhebung des Verbots politischer Arbeit für Frauen im Jahre 1908, dem Frauenstimmrecht stand man aber ebenfalls noch zögerlich gegenüber und wäre 1918 auch hier den bürgerlichen Parteien entgegengekommen, wenn der Rat der Volksbeauftragten im November 1918 das Stimmrecht für Frauen nicht in sein Programm aufgenommen hätte. Böttger stellt fest, daß die Begründungen für die Rechtsgleichheit der Geschlechter und auch Elisabeth Selberts Begründung für den Gleichberechtigungsartikel im Grundgesetz sich nicht nur naturrechtlicher Argumente bedienen, sondern auch auf bürgerliche und liberale Traditionen verweisen. Die Durchsetzung des Gleichberechtigungsartikels war auch bei den Sozialdemokraten von Ambivalenzen begleitet. Die Frauenbewegung innerhalb der Partei hatte keinen Freiraum, denn für alle Fragen der Frauenemanzipation blieb die Partei zuständig.
Die politische Gleichberechtigung brachte den Frauen noch nicht die wirtschaftliche und soziale Gleichheit. Aber sie hatten Zugang zu allen Ausbildungswegen, auch mit akademischem Abschluß, sie konnten sich nach eigenem Geschmack kleiden und reisen, wohin sie wollten. Das äußere Bild der Frau veränderte sich, aber ihre Situation als Ehefrau und Mutter war davon unberührt. Im Gegenteil: Teile der bürgerlichen Frauenbewegung – z.B. auch Helene Lange und Gertrud Bäumert – kritisierten die „Frauenrechtlerei" und verwahrten sich gegen eine schematische Gleichsetzung von Mann und Frau. Die Frauenarbeit wurde diskreditiert, bürgerliche Rechte wurden unterschätzt, man legte sich fest auf die Ausarbeitung einer weiblichen Kulturbewegung, man operierte mit dem Konzept einer als überlegen empfundenen Weiblichkeit und vergaß dabei, sich um die bürgerlichen Rechte und das Gleichheitsprinzip zu kümmern.
In der SPD wollte man nicht nach Geschlechtern trennen, aber auch das Konzept einer mütterlichen Politik der bürgerlichen Frauenbewegung scheiterte. Die berufstätigen verheirateten Frauen wurden mit der Doppelverdienerkampagne eingeschüchtert und nach 1933 ganz aus

dem Berufsleben vertrieben, bis sie dann in den Kriegszeiten auf allen Ebenen wieder eingesetzt wurden.
Kurt Schumacher machte seiner Enttäuschung über das Wahlverhalten der Frauen in den Anfängen der alten Bundesrepublik Luft, denn sie wählten nicht die Partei, die ihnen das Wahlrecht beschert hatte. Trotzdem hatten sich wieder Frauenausschüsse gebildet, die die Gleichberechtigung im juristischen, im pädagogischen, im beruflichen Bereich forderten. Der Deutsche Frauenring führte diese Aktivitäten zusammen. Die Frauen verloren jedoch in der Sozialdemokratie ihre Positionen. Da die Partei z. B. keinen Listenplatz für Elisabeth Selbert bereithielt, verzögerte sich die Umsetzung des Artikel 3.2 des Grundgesetzes in der Bundesrepublik. Die in der Sozialdemokratie propagierte Gleichstellung beider Geschlechter hat letztlich die Bedingungen für Frauen bis in die Gegenwart hinein nicht verbessert. Vielmehr bewirkt eine nominelle Gleichheit, die in der Realität nicht vorhanden ist, daß nach wie vor die männlichen Lebensbedingungen der Maßstab des öffentlichen Lebens bleiben.
Der Gleichheitsdiskurs verdeckt also, daß für Frauen die beruflichen Bedingungen trotz gleicher Qualifikationen nicht besser werden, und er scheitert an dem, was Frau-Sein im Unterschied zum Mann-Sein letztlich ausmacht: Frauen können Kinder bekommen und werden daher als für die Familie zuständig erklärt. Nur wenige Männer sind bereit, Familienaufgaben zu übernehmen, gleichzeitig wird der Ausbau von Kindergärten und Krippen blockiert. Viele Frauen sehen es daher als einzige Chance an, nach der Familienphase in der Weiterbildung berufliche Qualifikationen aufzufrischen oder neu zu erwerben. Nachgefragt werden aber gleichzeitig und unabhängig davon Angebote aus dem sogenannten psychosozialen und zunehmend aus dem Gesundheitsbereich. Mangelndes Selbstbewußtsein und gesundheitliche Beeinträchtigungen sind offensichtlich Problemlagen, für die Frauen in Bildungsveranstaltungen Antworten suchen. Gleichzeitig werden solche Kurse aber in der Öffentlichkeit oft diskreditiert, sie gelten als „Kaffeeklatsch" oder Beschäftigungstherapie. Empirische Forschungen hierzu liegen allerdings noch nicht vor.
Gesellschaftliche Defizitzuschreibungen, die Ausgangspunkt sind für besondere Förderungsmaßnahmen in der Weiterbildung, sind zur Zeit das subtile Mittel, um Frauen vom Arbeitsmarkt fernzuhalten. Weiterbildung ist damit in einen komplizierten Legitimationszusammenhang eingebunden. So werden die Absperrungen des Arbeitsmarktes den

Müttern selbst negativ angerechnet: Sie haben, da sie Mütter geworden sind, ein berufliches Anschlußdefizit einzuholen. Weiterbildung soll wieder fit machen für den Beruf. Das Interesse an Aufklärung und Subjektentwicklung über Angebote in der Erwachsenenbildung gilt als weniger beachtens- und schon gar nicht als unterstützenswert. Der Gleichheitsdiskurs, der in Weiterbildung und Erwachsenenbildung vermeintlich unterstützt wird, bedient sich zwar des für die Frauen erfolgreichen Instruments Bildung, es zeigt sich aber schon jetzt, daß er negative Auswirkungen hat, wenn kein qualifizierter Schritt in die Arbeitswelt damit verbunden ist. Bildung wird zur Ersatzhandlung für nur begrenzt anwendbare berufliche Fähigkeiten. Die Suche nach den Ursachen führt viele Frauen zu sich selbst zurück und nicht etwa zu den nicht eingelösten Gleichheitsversprechungen. Unter dem Gesichtspunkt der Gleichheit werden Rahmenbedingungen verlangt, die Familie und Beruf vereinbar machen, diese Forderungen werden jedoch nicht realisiert. Der Gleichheitsdiskurs muß zu neuen, weitreichenden gesetzlichen Grundlagen führen, die für öffentliche Organisationen und für die Arbeitswelt im ganzen Konsequenzen haben. Die Quoten-Diskussion führte ein Stück weit auf diesen Weg, aber die heimlichen Abwehrmechanismen und Selbstbeschränkungen von Frauen, die in späteren Lebensphasen bedauert werden, aber nicht rückgängig zu machen sind, zeigen die unterschiedliche Einschätzung im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung und auf konzeptionelle Fragen feministischer Bildung.
Das im Kontext des Gleichheitsdiskurses vertretende Konzept der „Androgynie" will die Geschlechtsrollentypisierungen überwinden, und in diesem Sinne wird auch empirisch belegt, daß eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung nicht gleichbedeutend ist mit femininer oder maskuliner Rollenentwicklung. Androgynität wird vielmehr mit einem hohen Selbstwertgefühl und psychischem Wohlbefinden in Beziehung gebracht: Die maskulinen Anteile tragen zur Stützung des Selbstbewußtseins bei. Da in der männlich dominierten Gesellschaft männliche Verhaltensmuster die akzeptierten Werte bestimmen, kommt es den Frauen zugute, wenn sie auch über maskuline Eigenschaften verfügen (vgl. Bierhoff-Alfermann 1989).
Empirische Untersuchungen weisen eine Reihe von individuellen und sozialen Vorteilen dieses Verhaltenstyps nach und schreiben ihm unter dem Gleichheitsdiskurs positive Entwicklungsmöglichkeiten zu. Als geschlechtsübergreifender Vorteil von Androgynität gilt z.B., daß in unübersichtlichen und uneindeutigen Interaktionssituationen leichter

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

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

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

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

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

Weibliche Freiheit kann allerdings nur dann entstehen, wenn die gegenseitige Wertschätzung, die Förderung von Frauen durch Frauen und die Anerkennung von weiblicher Autorität durch Frauen kulturellen Einfluß gewinnen. Nur durch eine solche Freiheit, die auch eine positive Identifizierung mit dem eigenen Geschlecht zuläßt, kann sich wirkliche Gleichheit in der Zweigeschlechtlichkeit entfalten. Irigaray geht dabei von der Paarvorstellung (Mann und Frau) aus, die sie aber nicht als komplementär ansieht (was der/die eine nicht hat, wird durch den/die andere ergänzt), sondern eher im Sinne einer freien Austauschbeziehung versteht. Ihr geht es um eine Phänomenologie des Weiblichen: Frauen sollen selbst einen Beitrag zu ihrer sexuellen und somit weiblichen kulturellen Identität liefern. Wie bislang die männliche Sexualität und die sich daraus entwickelnde Symbolbildung die kulturelle Differenz zwischen den Geschlechtern bestimmt haben, nimmt Irigaray nun die weibliche Sexualität zum Ausgangspunkt ihrer philosophischen Betrachtungen. Sie bleibt damit im psychoanalytischen Diskurs und sucht nach dem Weiblichen, dem sie aus dem ‚zugewiesenen Nichts' von Lacan einen Raum geben will. In der fehlenden Religiosität, dem Fehlen einer „Göttin", sieht Irigaray den Grund für das Fehlen einer freien Subjektfindung. Ausgangspunkt für Irigarays Ansatz ist das Paar, wobei aber die Frau nicht mehr vom Mann her zu definieren ist, sondern in ihrer eigenen Körperlichkeit, ihrer eigenen Sexualität, ihrer eigenen Freiheit liegt der Zugang zu ihrem Geschlecht. Erst wenn sie diesen Zugang gefunden hat, kann sie in der Gesellschaft frauenfreundliche Strukturen schaffen. Gesellschaftliche Anerkennung und eine autonome Rolle in der Kulturproduktion kann sie nur einnehmen aufgrund der Individualität und nicht aufgrund der Gleichheit. Das verlangt, daß sie ihre sexuelle, soziale und kulturelle Identität als Bezugssystem entwickelt und sie in die bestehenden Strukturen zu gleichen Teilen einbringt, wenn sie nicht ihre „Singularität, die Originalität ihrer Sexualität, ihres geschlechtlichen Körpers" (Irigaray 1987, S. 27) verlieren will. Irigaray geht es darum, die Frau aus ihrem Mutterhaß und damit aus ihrem Selbsthaß und ihrer Vereinzelung herauszuholen. Mutter-Tochter-Beziehungen sollen entwickelbar werden, die nicht gebrochen sind durch die Genealogie der Ehemänner oder Väter. Dieser Ansatz wird ausformuliert von den „Donne di Milano", die damit Anfang der 90er Jahre die feministische Diskussion stark beeinflußten. Knapps Kritik (1991) formuliert das Mißverständnis zwischen den verschiedenen feministischen Richtungen in der aktuellen Diskussion. Ihr fehlt in den italienischen Ansätzen die Gesellschaftsanalyse. Sie interpretiert das Modell als separatistisch. Sie sieht nicht das in diesem Modell vorhandene Handlungskonzept mit dem Ziel, die gestörten Verhältnisse unter Frauen in Fluß zu bringen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In Veröffentlichungen der Frankfurter Frauenschule wird deutlich, daß dieses Nichts, das Nicht-vorhanden-Sein im philosophischen Diskurs, sich auch in den Bildungstheorien nach der Aufklärung widerspiegelt. Es gibt keinen neutralen Bildungsbegriff. Die Bildung der Frau um ihrer selbst willen zu denken und zu verwirklichen, und nicht um männlichen Frauenbildern zu entsprechen, ist auch heute noch Thema. Die Frankfurter Frauenschule betreibt eine Bildungsarbeit, die sich nicht auf Weiblichkeit als Kehrseite der Männlichkeit einläßt und die es ablehnt, mit der Zuschreibung „Weiblichkeit" gesellschaftliche Ausschlußverfahren zu begründen. „Um dem Weiblichen/der Frau gerecht zu werden, können wir nicht mit moralischen Maßstäben, klassischen logischen Verfahren, mit Gleichheitsdiskursen oder mit komplementären Geschlechtermodellen operieren. Vielmehr müßte eine feministische Bildungsarbeit nach Ansätzen suchen, die in der Lage sind, diese beschriebenen Modelle zu verschieben und ebenso die Zentren des Bildungsbegriffs selbst, die da sind: Wahrheit, Bewußtsein, Präsenz, Substanz, Wissen, Vernunft, Identität, Sinn, Zweck" (Frankfurter Frauenschule 1990, S. 40). „Dem Weiblichen seinen Ort in der Differenz der Geschlechter zu verschaffen würde bedeuten, daß das Weibliche weder als Gleiches noch als Kehrseite des Spiegels in einem symmetrischen Denkmodell erscheint, sondern, indem die herrschende Logik ver-rückt wird, Weibliches darüber hinausgehend ein ‚Drittes' markiert, das sich weder auf das Gleiche noch auf das ergänzende andere reduzieren ließe. Dieses Dritte fungiert weder als Synthese noch als Versöhnung, sondern bezeichnet die doppelte Verneinung: weder das eine noch das andere" (ebd., S. 41). An Irigaray anknüpfend wird Weiblichkeit als Pluralität begriffen. Weiblichkeit wird verbunden mit Kontingenz, Taktilität, Flüssigkeit, Zirkularität, Selbstberührung, Dichte, Präsenz, Multiplizität. Sexuelle Differenz soll dabei nicht festgeschrieben werden, es geht um ein Dazwischen, um eine Wissensproduktion, die sich in der Differenz begründen läßt, die die Vielfalt unter Frauen legitimieren und sichern soll. Die Öffnung besteht nicht darin, zur neuen weiblichen Identität beizutragen. Dekonstruktion soll in diesem Sinne nicht von einem Begriff zu einem neuen überleiten, sondern „eine begriffliche Ordnung ebenso wie eine nicht-begriffliche Ordnung, an der sie sich artikuliert, um(zu)kehren und (zu) verschieben" (ebd., S. 56). Das Idealbild wäre also eine Frau, die ihr Geschlecht nicht verleugnet in Sprache und Gestus, die nicht neutral und männlich wirken will und damit die den Frauen gemeinsame Scham überwindet. Ist dies nur eine Wiederholung des alten Diskurses?

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

6. *Die Zweigeschlechtlichkeit als Betrachtungsperspektive in der Weiterbildung*

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

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

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

Literatur

Bebel, A.: Die Frau und der Sozialismus (1879). Berlin 1964[61]

Bierhoff-Alfermann, D.: Androgynie. Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen. Opladen 1989

Borst, E./Maul, B./Meueler, E.: Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz: Universität 1995

Böttger, B.: Das Recht auf Gleichheit und Differenz. Elisabeth Selbert und der Kampf der Frauen um Artikel 3.2 Grundgesetz. Münster 1990

Braun, L.: Die Frauen und die Politik. Die Frauen und der Krieg. Die Emanzipation der Kinder. Düsseldorf 1981

Butler, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M. 1991

Butler, J.: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin 1995

Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.): Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt/M.: DIE 1994

Flaig, B./Ganier-Raymond, M./Ueltzhöffer, J.: Frauen-Lebenswelten. Rollenwandel und soziale Milieus in Deutschland. In: Reigber 1993, S. 201-229

Frankfurter Frauenschule 1990 siehe: Verein Sozialwissenschaftliche Forschung ...

Gerhard, U.: Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Reinbek 1990

Gerhard, U., u.a. (Hrsg.): Differenz und Gleichheit. Frankfurt/M. 1990

Gieseke, W./Heuer, U.: Weiterbildung für Frauen, Expertise BE 3 für die Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen, Berlin 1995

Hausen, K./Wunder, H. (Hrsg.): Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte. Frankfurt/M. 1992

Heuer, U.: „Ich will noch was anderes!" Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler 1993

Hübner, I./Schittko, K./Schmidt, M.: Ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse in der Frauenbildung – Sich am eigenen Zopf aus dem Sumpf ziehen? In: REPORT 1994, H. 34, S. 106-112

Irigaray, L.: Zur Geschlechterdifferenz. Interviews und Vorträge. Wien 1987

Irigaray, L.: Genealogie der Geschlechter. Freiburg 1989

Irigaray, L.: Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution. Frankfurt/M. 1991

Kade, S.: Altersbildung. Band 1: Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/M.: DIE 1994

Karl, Ch.: Motivationsforschung. Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979

Knapp, G.-A.: Zur Theorie und politischen Utopie des „affidamento". In: Feministische Studien 1991, H. 1, S. 117-128

Kroker, B.: Sexuelle Differenz. Einführung in ein feministisches Theorem. Pfaffenweiler 1994

Küchler, F. von: Bildungsangebote für Frauen an Volkshochschulen – das kommunale Weiterbildungszentrum. In: Informationen und Beiträge für die Arbeit in den neuen Bundesländern. Bonn: DVV 1990, S. 143-151

Kuhlenkamp, D., u.a.: Programmanalyse der Weiterbildung in Bremen 1992. Zusammenfassung. Projekt B 1 der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen 1995

Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung 1991: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn: BMBW 1993

Lange, H.: Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen. Münster 1980

Lange, H.: „Die Zukunft ist uns noch alles schuldig". Veranstaltung zur Würdigung der Oldenburger Ehrenbürgerin. Eine Dokumentation. Oldenburg 1992

Libreria delle Donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin 1988

Lindecke, Ch.: Frauenförderung – (k)ein Thema der Personalentwicklung? In: REPORT 1994, H. 34, S. 68-78

Lipp, C.: Das Private im Öffentlichen. Geschlechterbeziehung im symbolischen Diskurs der Revolution. In: Hausen/Wunder 1992, S. 99-116

Meyer-Ehlert, B. (Hrsg.): Frauen in der Weiterbildung. Opladen 1994

Muraro, L.: Die symbolische Ordnung der Mutter. Frankfurt/M. 1993

Ostner, I./Lichtblau, K. (Hrsg.): Feministische Vernunftskritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt/M. 1992

Riegber, D. (Hrsg.): Frauen-Welten. Marketing in der postmodernen Gesellschaft. Ein interdisziplinärer Forschungsansatz. Düsseldorf 1993

Roth, G.: Emile Durkheim und die Prinzipien von 1789. Zum Problem der Geschlechtergleichheit. In: Ostner/Lichtblau 1992, S. 167-188

Rousseau, J.-J.: Emile oder: Über die Erziehung (1762). Stuttgart 1986

Schenk, H.: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1983

Schiersmann, Ch.: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim u.a. 1993

Schneider-Wohlfart, U./Vennemann, A.: Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Eine Programmanalyse. In: REPORT 1994, H. 34, S. 57-68

Schulenberg, W., u.a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979

Shklar, J. N.: Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl. Berlin 1992

Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975

Skripski, B.: Professionalisierung, Flexibilisierung und Geschlecht. In: REPORT 1994, H. 34, S. 100-105

Stiefel, A.: Der Beitrag der Frauen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: REPORT 1993, H. 31, S. 40-46

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

Helga Bramer

Frauenbildung in den neuen Bundesländern

Mit der Wende 1989 erfolgte eine Umstrukturierung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern, deren Bedeutung in der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung/Frauenbildung weder analysiert wurde noch im Konsens bewertet wird.
Der Einigungsprozeß hat tiefgreifende Konsequenzen für die Lebensgestaltung der Frauen in den fünf neuen Bundesländern. Als Folge der Übertragung des westdeutschen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems verändern sich die Arbeitsmarktsituation und die soziale Infrastruktur. Die Arbeitswelt folgt nicht der Berücksichtigung der Lebensbedingungen beider Geschlechter, sondern wird männlich organisiert.
An der Erwachsenenbildung/Frauenbildung wird sichtbar, ob die Entwicklung dem Modell der „Vereinbarkeit von Beruf und Familie" folgt oder ob sich das Westmodell „Erster Arbeitsplatz der Frau ist in der Familie" in den neuen Bundesländern durchsetzt. Erfolgt die Entscheidung zugunsten des letzteren Modells, dann hat die Erwachsenenbildung/Frauenbildung die Aufgabe, Emanzipationsbestrebungen zurückzudrängen. Deshalb war es notwendig, diese neue Situation zu erforschen und Schlußfolgerungen für die weitere Arbeit abzuleiten.
Die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin hat sich dieser Problematik besonders angenommen und in der von mir erarbeiteten Pilotstudie „Zum Stand und zur Entwicklung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern" erste Ergebnisse vorgestellt. Die Studie gibt, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen, einen Ausschnitt der strukturellen Veränderung der Frauenbildung in den neuen Bundesländern wieder.

1. Frauenqualifizierung in der ehemaligen DDR
1.1 Ausgangspositionen nach 1945

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