

Gender Mainstreaming in der Forschung zur berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung

ANGELIKA HENSCHEL

JASMINA CRCIC

ANDREAS EYLERT-SCHWARZ

Kurz zusammengefasst ...

Die Bedeutung von Gender Mainstreaming für den Bereich der berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung wurde bislang kaum erörtert. Inwiefern sowohl in der Weiterbildungsforschung als auch in der Konzeption von Weiterbildungsangeboten und in der Weiterbildungspraxis eine gleichstellungsorientierte Perspektive eingenommen wird, kann bislang kaum nachvollzogen werden. Dieser Beitrag möchte verdeutlichen, dass Gender Mainstreaming einerseits als Qualitätskriterium von Weiterbildungen gelten kann und andererseits die Umsetzung von Gender Mainstreaming aufgrund rechtlicher Rahmenbedingungen ein Leitprinzip von öffentlich finanzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten darstellen sollte.

1 Einleitung

Das Bundeskabinett hat im Zuge der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrags seit 1999 Gender Mainstreaming und Geschlechtergerechtigkeit zum durchgängigen Leitprinzip und Ziel von Regierungshandeln gemacht. Seitdem müssen Gender Mainstreaming-Aspekte auch in Forschungsvorhaben – ganz unabhängig von der Wissenschaftsdisziplin, dem Forschungskontext oder dem Forschungsdesign – durchgehend Berücksichtigung finden. Dies gilt somit auch für „Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung“, so der (Arbeits-)Titel dieser Ausgabe der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“.¹

„Gender Mainstreaming in der Forschung bedeutet, Forschungsfragen und -aufgaben systematisch geschlechtsdifferenziert zu betrachten. Von Beginn des Planungsstadiums an sind die Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Daten geschlechtsbezogen zu prüfen. Ziel ist, in Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand entsprechend den wissenschaftlichen

Standards geschlechterspezifische Erkenntnisse zu erhalten und so aufzubereiten, dass die auf sie aufbauenden politischen Maßnahmen geschlechtersensibel und zielgenau gestaltet werden können“ (BMFSFJ 2005, S.5).

Die Hervorhebung von geschlechtsspezifischen Erkenntnissen oder geschlechtsdifferenzierten Forschungsfragen muss dabei kritisch beurteilt werden, da sich in der Umsetzungspraxis gezeigt hat, dass es dadurch auch zu einer Reifizierung der Kategorie Geschlecht kommen kann. Es gilt also, stets abzuwägen und kritisch zu reflektieren, wann geschlechtsbezogene Forschungsfragen tatsächlich relevant sind, um so einer unnötigen Dramatisierung von Geschlecht (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004) entgegenzuwirken.

In der Forschungspraxis zu Weiterbildungsfragen wird die Querschnittsaufgabe des Gender Mainstreaming nach Wahrnehmung der Autorinnen und des Autors unterschiedlich ausgestaltet. Im Rahmen von Tagungen und Kongressen – auch im Kontext von Weiterbildungsforschung, lebenslangem Lernen und offener Hochschule – wurde deutlich, dass das Konzept häufig verkürzt verstanden (und in der Forschungspraxis entsprechend umgesetzt) wird. So wurde zum Beispiel von einem Vertreter einer technischen Hochschule in einem Statement der Einwand vorgebracht, an seiner Hochschule sei es ungleich schwerer, Gender Mainstreaming-Aspekte zu berücksichtigen, da in den betreffenden Ingenieur-Studiengängen teilweise keine Frauen immatrikuliert seien – hier sei daher eine gezielte Förderung weiblicher Studierender gar nicht möglich. Daran zeigt sich eine häufig auftretende Fehlinterpretation von Gender Mainstreaming, indem Gender Mainstreaming mit Frauenförderung gleichgesetzt wird. In einem anderen Kontext wurde der Begriff „Gender“ auf die geschlechtergerechte Schreibweise verkürzt und Kritik an den damit verbundenen Schreibstilen (zum

¹ Weitere rechtliche Rahmenbedingungen bilden z.B. auf europäischer Ebene der Artikel 8 des Lissabon Vertrags und auf Bundesebene u.a. der Art. 3 des Grundgesetzes, der §4 des Bundesgleichstellungsgesetzes oder auch der §2 der gemeinsamen Geschäftsordnung (GGO) der Bundesministerien, in denen eine Vielzahl an Forschungsförderungen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden – hierbei sind die Grundsätze der GGO zu beachten.

Beispiel mit großem „Binnen-I⁴) geübt. Darüber hinaus wird mitunter im Zuge von Gender Mainstreaming-Diskussionen auch auf eine vermeintlich „natürliche“ Geschlechterdifferenz fokussiert, die dann zu einer Reifizierung der Kategorie Geschlecht zu führen vermag. Negiert wird hiermit zugleich, dass Differenzen innerhalb einer Genusgruppe größer sind als zwischen den Geschlechtern (Connell 2013).

Im folgenden Beitrag soll daher nach einer begrifflichen Annäherung an Gender Mainstreaming und einem Bezug zum Thema Weiterbildung anhand einzelner ausgewählter Beispiele aus dem im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschule“ geförderten Projekt „KomPädenZ Potenzial“² aufgezeigt werden, dass die Berücksichtigung von Gender Mainstreaming-Aspekten in allen Forschungsphasen möglich (und sinnvoll) ist. Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in Forschungsprojekten zu Weiterbildungsfragen kann, so die Erfahrung der Autorinnen und des Autors³, als Qualitätssicherungsinstrument dienen und dadurch zum Gelingen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf diesem Gebiet einen substantiellen Beitrag leisten.

2 Gender Mainstreaming. Ein Erklärungsversuch

Für Gender Mainstreaming existiert bislang keine einheitliche Definition (Lombardo/Meier 2006). „Gender Mainstreaming ist ein begriffliches Ungeheuer und für kaum jemanden auf Anhieb verständlich“, stellt Metz-Göckel fest (Metz-Göckel 2002, S. 11). Im europäischen Raum gilt die Definition des Europarates aus dem Jahr 1998 häufig als Bezugspunkt: „Gender mainstreaming is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making“ (Council of Europe 1998, S. 15). Der englische Begriff „Gender“ steht dabei für die sozial und kulturell geprägten und daher auch historisch veränderbaren Dimensionen von „Geschlecht“. Gender Mainstreaming ist gemäß der Definition des Europarates also zunächst einmal eine politische Strategie mit dem Ziel, „in alle Entscheidungsprozesse die Perspektive des Geschlechterverhältnisses einzubeziehen und alle Entscheidungsprozesse für die Gleichstellung der Geschlechter nutzbar zu machen“ (Stiegler 2002, S. 20). Von Beginn an wurde Gender Mainstreaming in der Frauen- und Geschlechterforschung kontrovers diskutiert (vgl. Behning/Sauer 2005). Befürchtet wurde (und wird) beispielsweise, dass Gender Mainstreaming die klassische Frauenförderung verdrängen könnte.

Geschlechtergleichstellung soll mithilfe von Gender Mainstreaming nicht länger als „Nischenthema“ behandelt werden, für das hauptsächlich Frauen- und Gleichstellungsbe-

auftragte zuständig erklärt werden. Gender Mainstreaming bezieht sich somit auch gezielt auf Entscheidungsprozesse in Organisationen (Stiegler 2002). Während damit zunächst politisch handelnde Organisationen angesprochen waren, wie z.B. staatliche Verwaltungen oder Nichtregierungsorganisationen, wird Gender Mainstreaming zunehmend auch als Instrument der Qualitätssicherung, als Organisations- und Personalentwicklung auf jegliche Organisationen übertragen (Henschel 2012). Ein wesentlicher Unterschied besteht in diesem Zusammenhang darin, dass staatliche Verwaltungen durch den Amsterdamer Vertrag von 1997 zur Umsetzung von Gender Mainstreaming verpflichtet sind, während dieses z.B. für privatwirtschaftliche Organisationen nicht gilt. Innerhalb von Organisationen impliziert Gender Mainstreaming grundsätzlich immer einen weitreichenden Veränderungsprozess (Blickhäuser/Von Bargen 2010). Gender Mainstreaming kann sogar ausdrücklich als Grundsatz eines guten Personalmanagements gesehen werden (Woodward 2004). Rees betont diesbezüglich die zwei Seiten des Gender Mainstreaming in Organisationen. Demnach sollte der Fokus sowohl auf die interne (Organisation als Arbeitgeber) als auch auf die externe Seite („Geschäfte“ der Organisation) gerichtet sein (Rees 2002).

Einig waren sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler lange Zeit darüber, dass organisatorische Strukturen, Prozesse und Entscheidungen nicht geschlechtsneutral sind und daraus erhebliche Nachteile für Frauen erwachsen können (Wilz 2013). In diesem Zusammenhang wurde z.B. auf die horizontale und vertikale Segregation des Arbeitsmarktes verwiesen sowie Befunde zu geschlechtstypischen Aufgabenverteilungen oder geschlechtshomogenen Netzwerken und Subkulturen etc. geliefert (ebd.). Aktuell werden diese Erkenntnisse jedoch weiter ausdifferenziert bzw. relativiert, sodass nicht mehr grundsätzlich davon ausgegangen wird, „dass Geschlecht in Organisationen durchgängig die gleiche Relevanz hat. (...) Die Tatsache des Mann- oder Frauseins ‚an sich‘, kann überlagert werden durch andere soziale Kategorien, wie zum Beispiel Alter, Kinderlosigkeit, ethnische Zugehörigkeit, Habitus, Stellung im Lebensverlauf oder einfach Kompetenz. (...) Das bedeutet, dass in der sozialen Praxis von Organisationen Geschlechteregalität und -differenz nebeneinander stehen“ (ebd., S. 152). Wilz fasst zusammen, dass Geschlecht in Organisationen gleichzeitig relevant und irrelevant sein kann und die Beimessung von Bedeutung und Bewertung abhängig ist von Situationen und Kontexten (ebd.).

Auch dies gilt es bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming in Organisationen und damit auch im Rahmen von Weiterbildungen zu reflektieren, um einer zu starken Fokussierung auf Geschlecht entgegenzuwirken. Gender Mainstreaming bedeutet daher auch, dass Organisationen sich selbst und ihre Geschlechterordnung kritisch hinterfragen müssen

² dazu z.B. www.leuphana.de/kompaedenz-potenzial

³ Zum Beispiel aus den im Rahmen der BMBF-Initiativen „ANKOM“ und „ANKOM Übergänge“ geförderten Projekten „KomPädenZ“ und „KomPädenZ konkret“.

(Woodward 2004) und bietet somit die Chance, einen Beitrag zur Qualitätssicherung in Organisationen zu leisten.

„Genderkompetenz, die die Basis für kompetentes Gender Mainstreaming bildet, würde damit nicht länger den Status des „Exotischen“ einnehmen, sondern würde zum selbstverständlichen fachlichen Standard von Organisationen gehören, mittels derer Qualitätsverbesserungen erreicht werden könnten“ (Henschel 2012, S. 99).

3 Gender Mainstreaming und Weiterbildung

Anknüpfend an die allgemeinen Ausführungen zur Bedeutung von Gender Mainstreaming gilt es die Frage zu klären, welche Wirkung Gender Mainstreaming im Bereich berufsbegleitender akademischer Weiterbildung und der Forschung dazu entfalten kann. Die durchgängige Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten in der Konzeption und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten bietet eine Möglichkeit unter vielen, Gender Mainstreaming zu implementieren. Eine Gleichstellungsorientierung auf der Ebene von Weiterbildungsmaßnahmen bedeutet einerseits die Rahmenbedingungen und andererseits das didaktische Konzept entsprechend auszurichten (Smykalla o.J.). Diese beiden Aspekte nehmen auch im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „KomPädenZ Potenzial“ einen zentralen Stellenwert bei der Entwicklung und Erprobung neuer akademischer Weiterbildungsangebote ein (vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt).

Zu den Rahmenbedingungen können u.a. das Weiterbildungsformat, der Ort, der Zeitpunkt, die Zeitdauer, Werbemaßnahmen, die Organisation von Kinderbetreuung sowie die Auswahl der Zielgruppe und der Fortbildenden gezählt werden (Smykalla o.J.). Eine Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch der Einsatz von E-Learning-Elementen. Die Auswahl der Zielgruppe kann dabei auch bedeuten, dass ein Weiterbildungsangebot ausschließlich für eine bestimmte Zielgruppe angeboten wird. So entspricht es beispielsweise den Prinzipien des Gender Mainstreaming, wenn Aufstiegsweiterbildungen vor dem Hintergrund ungleicher Geschlechterverhältnisse auf Führungsebenen teilweise nur für Frauen angeboten werden. Andererseits ist es inzwischen ebenso gängige Praxis, spezielle Angebote für Männer zu konzipieren, um diese für Bereiche weiter zu qualifizieren, in denen es einen hohen Frauenanteil gibt (z.B. in Handlungsfeldern aus den Bereichen frühkindliche Bildung, Sozialpädagogik oder Pflege).

Es ist entscheidend, Gender Mainstreaming nicht als Strategie zu begreifen, welche Frauenförderung verdrängt oder überflüssig werden lässt. Vielmehr ergänzen sich Gender Mainstreaming und Frauenförderung zu einer Doppelstrategie, um das Ziel tatsächlicher Geschlechtergleichstellung zu erreichen. Insgesamt muss berücksichtigt werden, dass für Frauen und Männer in einem unterschiedlichen Ausmaß Chancen und Herausforderungen mit der Teilnahme

an einer berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung einhergehen (Henschel/Eylert-Schwarz 2015).

„Dass die Art der Angebote und die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung ganz wesentlich zur Ungleichheit der Berufschancen von Männern und Frauen beitragen, ist seit langem bekannt und vielfach belegt. (...) Umso mehr verbinden sich gerade auch für die Bereiche der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit dem Konzept des Gender Mainstreaming große Erwartungen“ (Puhlmann 2004, S. 67).

Geschlecht fungiert nach wie vor als Strukturkategorie in unserer Gesellschaft. Die Arbeitsteilung der Geschlechter sowie die geschlechtsbezogene Segregation des Arbeitsmarktes bewirken, dass Frauen und Männern, z.B. im Hinblick auf zeitliche und finanzielle Ressourcen, nicht die gleichen Teilhabemöglichkeiten in Bezug auf berufsbegleitende akademische Weiterbildungen zur Verfügung stehen. Die Vereinbarkeit von berufsbegleitender Weiterbildung, Beruf und Familienverpflichtungen kann somit für Frauen eine besondere Belastung darstellen (Henschel/Eylert-Schwarz 2015). Die Ergebnisse einer Befragung unter Studierenden im berufsbegleitenden BA-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher der Leuphana Universität Lüneburg aus dem Jahr 2012 unterstreicht diese Einschätzung. „Während die Männer häufig angaben, ihre Partnerin halte ihnen den Rücken frei, war dies bei den Frauen in der Mehrzahl anders. Sie gaben an, dass von ihnen erwartet werde, dass die Familie nicht unter ihrem berufsbegleitenden Studium leide“ (Henschel/Eylert-Schwarz 2015, S. 141). Gender Mainstreaming in der Weiterbildung bedeutet demnach auch, diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren und in der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen. Für berufsbegleitende akademische Weiterbildungsangebote, die sich, wie im Projekt „KomPädenZ Potenzial“, an Beschäftigte in der Sozialwirtschaft richten, ist diese Perspektive besonders relevant, da der Frauenanteil in sozialen Dienstleistungsberufen weiterhin groß ist (z.B. WSI 2014).

Zur gleichstellungsorientierten didaktischen Konzeption von Weiterbildungsangeboten zählen Fragen im Hinblick auf die Weiterbildungsinhalte und -methoden sowie zur Arbeitsweise und zum Lernverständnis der Lehrenden (Smykalla o.J.). Die Weiterbildungsangebote sind so zu gestalten, dass niemand benachteiligt wird (ebd.). Diesen generellen Grundsatz gilt es stets bezogen auf die konkrete Weiterbildung und die entsprechende Zielgruppe auszuformulieren. So kann es von Weiterbildung zu Weiterbildung sehr unterschiedlich sein, was unter gleichstellungsorientierten Weiterbildungsinhalten zu verstehen ist und wie diese am besten vermittelt werden sollten. Eine pauschal anzuwendende Checkliste, die Schritt für Schritt abgearbeitet und auf jegliche Weiterbildungen übertragen werden kann, kann es vor diesem Hintergrund nicht geben. Im Hinblick darauf wird deutlich, dass daraus hohe Ansprüche an diejenigen gestellt werden, die

für die Konzeption der Angebote Verantwortung tragen. Sie müssen nicht nur über die notwendigen didaktischen und methodischen Kompetenzen, sondern selbst auch über ausreichend Wissen verfügen, um benachteiligende Strukturen und Exklusionsmechanismen erkennen und Lehrende für Geschlechtergleichstellung und Geschlechterstereotype sensibilisieren zu können.

Neben der Integration von Gender Mainstreaming als Querschnittsthema in bestehende Weiterbildungsinhalte, kann auch Gender Mainstreaming selbst zum Gegenstand akademischer Weiterbildung werden und Genderkompetenz bei den Weiterbildungsteilnehmenden gezielt auf- bzw. ausgebaut werden. Genderkompetenz setzt sich aus den drei Elementen „Wollen“, „Wissen“ und „Können“ zusammen. Es bedarf demnach einer individuellen Haltung und der Bereitschaft, sich für Geschlechtergleichstellung einzusetzen („Wollen“), eines Gender-Fachwissens über bestehende Geschlechterverhältnisse und Lebenslagen („Wissen“) sowie Fähigkeiten und Methoden, um Gender Mainstreaming im eigenen Arbeitskontext durchzusetzen und die Arbeit gleichstellungsorientiert zu gestalten („Können“) (Gender-KompetenzZentrum 2012). Zu den Inhalten derartiger Weiterbildungen zählen entsprechend u.a. die Vermittlung von Wissen über bestehende Geschlechterverhältnisse, Gender und Gender Mainstreaming, die Bedeutung von Gender und Gender Mainstreaming in der Fachdisziplin der jeweiligen Weiterbildungsteilnehmenden, die Vorstellung und Erprobung einzelner Instrumente sowie eine Reflexion zur Sensibilisierung für Geschlechterstereotype (Smykalla o.J.).

Weiterbildungen zählen also einerseits zu einem Handlungsfeld von Gender Mainstreaming und andererseits sind sie selbst zentraler Implementierungsbaustein dieser gleichstellungspolitischen Strategie (ebd.).

4 Gender Mainstreaming in der Forschungspraxis. Zugänge und Beispiele

Die Fragen, inwieweit Frauen und Männer von Weiterbildungen unterschiedlich erreicht werden können bzw. hiervon profitieren und inwieweit die Bildungsangebote einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit oder zur Reproduktion von traditioneller Geschlechterdifferenz und zur Verfestigung von Geschlechterhierarchien leisten, sind nicht nur für die Weiterbildungen selbst relevant, sondern natürlich auch für damit verbundene Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Forschung, die Weiterbildungen zum Gegenstand hat, muss sich bei dazugehörigen Erhebungen eines eventuell vorhandenen „Gender Bias“ („geschlechtsbezogener Verzerreffekt“) bewusst sein (Kühl 2010). Fragen zu

den Auswirkungen der Forschung und der zu entwickelnden Bildungsmaßnahmen auf Geschlechterverhältnisse in allen Forschungsphasen sind daher mit zu berücksichtigen. Das ist nicht nur rechtlich (vgl. Abschnitt 1) und aus Qualitätsgesichtspunkten (vgl. Abschnitt 2) geboten, sondern auch ein Standard guter wissenschaftlicher Praxis, in der Verzerreffekte bewusst gemacht und soweit wie möglich ausgeschlossen werden sollten, um valide Ergebnisse zu erzielen.

Es ist daher unerlässlich, in allen Projektphasen auch Gender Mainstreaming-Aspekte mit zu berücksichtigen. Je nach Forschungsfrage(n) und -gegenstand können diese sehr unterschiedlich sein, eine abschließende Aufzählung hinsichtlich der einzelnen Forschungsphasen und jeweils darauf abgestimmter genderbezogener Fragestellungen ist daher nicht möglich⁴. Hilfreich ist jedoch, sich in jeder Forschungsphase zu vergegenwärtigen, inwieweit jeweils die Geschlechter durch Forschungsfragen und Forschungszugänge adressiert werden, ohne dass hierbei von vornherein geschlechtsbezogene Unterschiede unterstellt bzw. unkritisch reproduziert werden. Forschung sollte also kritisch hinterfragen, inwieweit sie ggf. dazu beiträgt, solche selbst zu konstruieren oder zu manifestieren (BMFSFJ 2005).

4.1 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Konzeptions- und Antragsphase

In Bezug auf Weiterbildungsforschung gilt es in der Phase der Konzeption von Forschungsvorhaben und der ggf. anschließenden Antragstellung, z.B. für Drittmittelprojekte zur Entwicklung von (akademischen) Weiterbildungen⁵ z.B. folgende Fragen zu beantworten:

- An welchen Stellen sind Frauen und Männer unmittelbar von dem beantragten Forschungsvorhaben, den Forschungsfragen und -zielen betroffen? Sind hier bereits bei der Antragstellung auf Basis der vorhandenen Daten geschlechtsbezogene Unterschiede erkennbar?
- Wo finden sich z.B. geschlechtsbezogene Unterschiede in Bezug auf die adressierten Berufsgruppen der in den Blick genommenen Weiterbildungen? Wie stellt sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt dar? Gibt es in Bezug auf die fokussierten Weiterbildungen einen bereits erkennbaren Gender Bias?
- Welche Personengruppen werden indirekt vom beantragten Forschungsvorhaben adressiert? Indirekt von (berufsbegleitenden akademischen) Weiterbildungen betroffen können zum Beispiel Familienangehörige, ggf. Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen sein, die im Dienstplan mit der

⁴ Eine - nicht abschließende - Übersicht möglicher in Forschungsprojekten relevanter Leitfragen mit Genderbezug findet sich z.B. in BMFSFJ 2005 und in Bühner/Schraudner 2006

⁵ Die Autorinnen und der Autor beziehen sich hier insb. auf Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Themen wie „Offene Hochschule“, „Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen“ oder „Anrechnung von Kompetenzen auf Bildungsformate“, wie sie in den vergangenen Jahren durch Bund und Länder in spezifischen Programmen gefördert wurden. In diesem Themenfeld verfügen die Verfasserinnen über Erfahrungen aus mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. Abschnitt 1).

Qualifizierung verbundene Fehlzeiten berücksichtigen müssen, oder Vorgesetzte der Weiterbildungsteilnehmenden, Hochschulangehörige usw. Deren Bedürfnisse, beispielsweise nach Familienzeit am Wochenende oder nach freier Dienstplangestaltung, können durch Weiterbildungsmaßnahmen mit tangiert werden.

- Usw.

Beispiele aus dem Projektkontext:

Im Projekt „KomPädenZ Potenzial“ bedeutete dies zum Beispiel, sich bereits bei Antragstellung der unterschiedlichen Zielgruppen des Projektes bewusst zu werden. Das Vorhaben fokussiert zwei berufsbegleitende sozialwissenschaftliche Studiengänge der Leuphana Universität Lüneburg (Bachelor „Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher“ sowie den Master „Sozialmanagement“) und möchte für in sozialpädagogischen Berufen tätige Frauen und Männer die Zugänge zum Studium erleichtern und Barrieren während des Studiums abbauen. Unter anderem werden dazu Zertifikatskurse als niedrigschwellige akademische Weiterbildungsangebote entwickelt. Zielgruppen sind also unter anderem Personen, die in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind und sich weiterqualifizieren möchten bzw. dies derzeit durch ein berufsbegleitendes Studium tun.

In sozialen Berufen ist der Anteil weiblicher Beschäftigter ungebrochen hoch. So beträgt derzeit der Frauenanteil ca. 84% und der Männeranteil 16% (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014). Betrachtet man dieses Geschlechterverhältnis in den sozialen Berufen insgesamt in Bezug auf die unterschiedlichen Hierarchiestufen, wird deutlich, dass sich der höhere Frauenanteil auf der Führungsebene nicht widerspiegelt. In Deutschland beträgt der Anteil an weiblichen Führungskräften insgesamt derzeit (Stand 2012) ca. 29%. Im Gesundheits- und Sozialwesen liegt er mit 54% zwar deutlich höher (Statistisches Bundesamt 2014), bildet aber nicht das Geschlechterverhältnis im sozialen Sektor insgesamt ab. Zudem gibt es je nach Funktionsebene deutliche Unterschiede (je höher die Hierarchieebene, desto höher der Männeranteil). Ähnlich stellt sich das Geschlechterverhältnis in den beiden „Zielstudiengängen“ dar. Im berufsbegleitenden Bachelor Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher beträgt der Anteil der Studentinnen ca. 82% und im Master Sozialmanagement sind zu ca. 75% weibliche Studierende eingeschrieben (Stand SoSe 2015). Dieses Geschlechterverhältnis gilt es daher im Forschungs- und Entwicklungsprozess zu beachten und bei jeder Maßnahme zu prüfen, inwieweit diese dazu beitragen kann, die geschlechtsbezogenen Unterschiede zu minimieren und dadurch Chancengerechtigkeit zu befördern.

4.2 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Erhebungsphase

Hier gilt es zum Beispiel im Rahmen von Zielgruppenanalysen und Bedarfserhebungen die Erhebungsinstrumente so zu gestalten, dass die Zielgruppen damit erreicht und nicht einzelne Gruppen ausgeschlossen werden. Dazu sind z.B. eine geschlechtergerechte Sprache und eine entsprechende Auswahl der Erhebungsinstrumente/Verfahren unerlässlich. Zudem müssen beim Design der Erhebungsinstrumente und der Erhebungsdurchführung Geschlechterstereotype vermieden werden und die Kategorie (biologisches) „Geschlecht“ nicht als erklärendes, sondern nur als differenzierendes Merkmal herangezogen werden (BMFSFJ 2005).

Beispiele aus dem Projektkontext:

Im Rahmen des Projektes „KomPädenZ Potenzial“ wird auf eine geschlechtergerechte Sprache in Wort und Schrift geachtet. Das betrifft neben den Veröffentlichungen auch die Erhebungsinstrumente, die Präsentation von Ergebnissen, die Moderation von Sitzungen usw. Dabei bemühen sich alle Forschenden, geschlechtsbezogene Stereotype zu vermeiden.

Alle erhobenen Daten werden geschlechtsbezogen analysiert, um herauszufinden, worauf sich ggf. erkennbare (signifikante) Unterschiede bzw. auch Gemeinsamkeiten zwischen männlichen und weiblichen Befragungsteilnehmenden zurückführen lassen. Dabei ist das Geschlecht allein nie eine Erklärung im Sinn von „Männer sind eben so und Frauen anders“, sondern es werden jeweils Begründungen für die Ergebnisse gesucht, die z.B. ihren Ursprung in gesellschaftlichen oder organisatorischen Bedingungen haben (können). So gaben z.B. im Rahmen verschiedener Erhebungen im berufsbegleitenden Studiengang „Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher“ Frauen häufiger als Männer an, dass sie Probleme mit der zeitlichen Organisation von Präsenz- und Selbstlernzeiten haben. Dieses Ergebnis erklärt sich nicht daraus, dass Männer über bessere Zeitmanagementfähigkeiten verfügen, sondern gibt einen Hinweis darauf, dass Studentinnen aufgrund arbeitsteiliger Prozesse zwischen den Geschlechtern (Produktionstätigkeiten vs. Reproduktionstätigkeiten) einer höheren Belastung durch familiäre Verpflichtungen ausgesetzt sind als ihre männlichen Kommilitonen (Henschel/Eylert-Schwarz 2015).

4.3 Gender Mainstreaming-Fragestellungen bei der Konzeption

Bei der Entwicklung von Weiterbildungen gilt es, die mit dem Begriff Gender verbundenen kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Prozesse sowie daraus resultierende geschlechtsbezogene Einflüsse zu beachten und kritisch zu hinterfragen (vgl. Abschnitt 3 dieses Artikels). Das bedeutet, dass bei der inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Gestaltung von Weiterbildungsangeboten Fragen von

Gender und Geschlechtergerechtigkeit mit bedacht werden sollten.

Diese könnten z.B. sein:

- Dienen die Weiterbildungsthemen dazu, Geschlechterdifferenzen eher abzubauen (z.B. durch gezielte Fortbildungen für das im Berufsfeld unterrepräsentierte Geschlecht) oder dazu, diese zu festigen (z.B. indem die geschlechtsbezogene Arbeitsmarktsegregation manifestiert wird)?
- Ist die Weiterbildung didaktisch so konzipiert, dass sie verschiedene Lerntypen erreicht und so heterogenen Lernstilen gerecht wird?
- Sind weibliche und männliche Dozierende an der Weiterbildung beteiligt? Haben diese dieselben Rollen, oder gibt es z.B. männliche „Fachdozenten“ und weibliche Seminarbegleiterinnen?
- Ist die Organisationsform so gewählt, dass die Weiterbildung zum Beispiel mit Familienaufgaben in Einklang zu bringen ist (z.B. keine Weiterbildungen während der Schulferien, evtl. Kinderbetreuungsangebote usw.)?
- Usw.

Beispiele aus dem Projektkontext:

In den durch das Projekt „KomPädenZ Potenzial“ im Rahmen der ersten Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschule“ entwickelten Zertifikatsangeboten werden neben Erkenntnissen aus mehreren Bedarfserhebungen, die unter anderem geschlechtsreflexiv ausgewertet wurden, auch die oben genannten Fragestellungen beachtet. So ist geplant, einen Zertifikatskurs zu Fragen von Leitungskompetenzen in der Sozialwirtschaft speziell für weibliche Fachkräfte anzubieten, da diese bisher auf der mittleren und höheren Führungsebene der Sozialwirtschaft unterrepräsentiert sind. Dabei sollen Dozentinnen als mögliche „role models“ dienen und ein begleitendes, kompetenzorientiertes Coaching die Teilnehmerinnen bei ihrer Weiterqualifizierung unterstützen. Die Seminarzeiten aller drei geplanten akademischen Zertifikatsangebote werden sich an den Bedarfen orientieren, die durch eine Befragung von Weiterbildungsinteressierten ermittelt wurden. Zudem werden durch den Einsatz von Blended Learning-Angeboten die Präsenzzeiten verkürzt, um eine bessere Vereinbarkeit mit beruflichen und familiären Verpflichtungen zu ermöglichen.

Alle didaktischen Angebote, sowohl während der Präsenzzeiten als auch die flankierenden Onlineangebote, sollen weitestgehend den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der heterogenen Zielgruppen gerecht werden. Dies soll durch einen Methodenmix erreicht werden, der den verschiedenen Lerntypen geeignete Lernerfahrungen ermöglichen soll.

4.4 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Durchführungsphase

Während der Durchführung von Weiterbildungen können einerseits ebenfalls die praktischen Anregungen für eine geschlechtergerechte Fortbildung beachtet werden (vgl. Abschnitt 3 dieses Aufsatzes, ausführlicher z.B. Smykalla o.J. und Derichs-Kunstmann/Auszra/Münthing 1999). Andererseits können in den Bildungsmaßnahmen Genderkompetenzen selbst zum Gegenstand der Weiterbildungen gemacht werden (Smykalla o.J., S. 4).

Beispiele aus dem Projektkontext:

Im Projekt „KomPädenZ Potenzial“ werden die Weiterbildungsangebote so gestaltet, dass durch einen hohen Grad an Mitwirkung, Reflexion und Feedback der Teilnehmenden deren Bedürfnisse mit in die Gestaltung der Weiterbildungen einfließen. So können evtl. vorhandene Barrieren im Prozess besser erkannt und beseitigt werden. Neben der Didaktik, die zielgruppengerecht angepasst werden soll, betrifft dies zum Beispiel auch organisatorische Bedingungen und die Form der Vor- und Nachbereitung der Kurse. Die Teilnehmenden werden ermutigt, auch außerhalb der Präsenzphasen ihre Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten und auch selbst Anregungen für die Ausgestaltung der Weiterbildung beizusteuern.

Darüber hinaus wird ein Kurs explizit den Erwerb bzw. Ausbau von Genderkompetenzen zum Inhalt haben, also neben der Querschnittsaufgabe des Gender Mainstreamings dieses direkt zum Weiterbildungsinhalt machen.

Alle an den Weiterbildungen beteiligten Dozierenden werden über geschlechtergerechte Sprache in Wort und Schrift informiert und dafür sensibilisiert.

4.5 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Abschlussphase

Auch in der Abschlussphase, das heißt im Rahmen von Evaluationen und Ergebnisdissertation, ist auf geschlechtergerechte Sprache und - sofern möglich - eine heterogenen Lerntypen entsprechende Form zu achten.

Beispiele aus dem Projektkontext:

Evaluationen der Weiterbildungen können qualitativ und quantitativ erfolgen, indem z.B. neben einem Feedbackbogen auch eine qualitative Form der Rückmeldung angeboten wird.

Veröffentlichungen von Ergebnissen können durch Grafiken, Schaubilder und Fotos aus verschiedenen Weiterbildungssituationen so anschaulich gestaltet werden, dass sie auch diejenigen ansprechen, die ausschließlich durch Texte evtl. weniger gut erreicht werden.

5 Fazit

Gender Mainstreaming kann dann als Qualitätskriterium für Projekte im Bereich der Weiterbildungsforschung fungieren, wenn dabei nicht allein ein quantitatives, sondern auch ein qualitatives Mainstreaming im Vordergrund steht. In diesem Sinne erschöpft sich Gender Mainstreaming nicht in einem „sex counting“, indem beispielsweise die Anzahl männlicher und weiblicher Weiterbildungsteilnehmender analysiert wird. Vielmehr ist es entscheidend, die zu gestaltenden Weiterbildungsangebote als eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext, wie z.B. die geschlechtsbezogene Arbeitsteilung und die geschlechtsbezogene Segregation des Arbeitsmarktes, zu betrachten und die Maßnahmen vor diesem Hintergrund zu konzipieren. Gender Mainstreaming muss sich daran anknüpfend z.B. auch auf die Weiterbildungsinhalte oder die Rahmenbedingungen von Weiterbildungen erstrecken. Dabei bleibt es eine stetige Herausforderung, eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht, zwischen gezielter Förderung bestimmter Zielgruppen (z.B. Frauen in Führungspositionen) und der Dekonstruktion von Kategorien und Stereotypen zu finden. Sich dieser Herausforderung bewusst zu sein und eine geschlechtsreflexive Haltung einzunehmen, wäre für die Weiterbildungsforschung ein erster wichtiger Schritt. Zu beobachten ist, dass die Weiterbildungsforschung die Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung bislang kaum aufgegriffen hat und an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat besteht. Eine stärkere Verknüpfung dieser Forschungsstränge könnte aus unserer Sicht wertvolle neue Erkenntnisse sowohl für die Weiterbildungsforschung als auch für die Weiterbildungspraxis bereithalten. Zentral ist diese Forderung insbesondere vor dem Hintergrund, dass Gender Mainstreaming ein fest verankertes Leitprinzip staatlichen Verwaltungshandelns darstellt und somit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die durch öffentliche Gelder finanziert werden, nicht zur Diskussion stehen sollte.

Literatur

Acker, J. (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations. In: *Gender & Society*, 4(2), S. 139-158.

Behning, U./Sauer, B. (2005): Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

Blickhäuser, A./Von Bargen, H. (2010): Gender-Mainstreaming-Praxis. Arbeitshilfen zur Anwendung der Analysekategorie „Gender“ in Gender-Mainstreaming-Prozessen. Band 7 der Schriften des Gunda-Werner-Instituts. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

BMFSFJ (2005): Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender Mainstreaming in Forschungsvorhaben“. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/gm-arbeitshilfe-forschungsvorhaben,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Zugriff: 21.03.2016]

Bundesagentur für Arbeit (2014): Frauenanteil in verschiedenen Berufsgruppen in Deutschland am 30. Juni 2014. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/167555/umfrage/frauenanteil-in-verschiedenen-berufsgruppen-in-deutschland/> [Zugriff: 13.01.16]

Bührer, S./Schraudner, M. (2006): Gender-Aspekte in der Forschung: Wie können Gender-Aspekte in Forschungsvorhaben erkannt und bewertet werden? Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Connell, R. (2013): *Gender*. Wiesbaden: Springer VS.

Council of Europe (1998): *Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Strasbourg: Council of Europe.

Derichs-Kunstmann, K./Auszra, S./Münthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik – Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag.

Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa Verlag.

GenderKompetenzZentrum (2012): *Gender Kompetenz*. <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html> [Zugriff: 16.03.2016]

- Gildemeister, R./ Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie (Forum Frauenforschung; Bd. 8). Freiburg: Kore Verlag, S. 201-255.
- Henschel, A. (2012): Gender Mainstreaming als Aufgabe der Organisationsentwicklung im Kontext von Sozialmanagement. In: Bassarak, H./Schneider, A. (Hrsg.): Forschung und Entwicklung im Management sozialer Organisationen. Augsburg: ZIEL-Verlag, S. 82-100.
- Henschel, A./Eylert-Schwarz, A. (2015): Herausforderung Heterogenität - Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E./Schröder, S./Völk, D. (Hrsg.): Übergänge gestalten - Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann, S. 133-151.
- Kühl, J. (2010): Geschlechtsbezogener Verzerrungseffekt (Gender Bias). Erarbeitet für das GenderKompetenzZentrum. www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gender_bias.pdf [Zugriff: 03.03.2016]
- Lombardo, E./Meier, P. (2006): Gender mainstreaming in the EU: Incorporating a Feminist Reading? In: *European Journal of Women's Studies*, 13(2), S. 151-166.
- Metz-Göckel, S. (2002): Etikettenschwindel oder neuer Schritt im Geschlechter- und Generationenverhältnis? Zur Karriere des Gender Mainstreaming in Politik und Wissenschaft. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 20(1/2), S. 11-25.
- Puhlmann, A. (2004): Genderkompetenz in der Aus- und Weiterbildung - Strategien, Nutzen, Umsetzung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_genderkompetenz.pdf [Zugriff: 16.03.2016]
- Rees, T. (2002): The Politics of Mainstreaming Gender Equality. In: Breitenbach, E./Brown, A./Mackay, F./Webb, J. (Hrsg.): *The Changing Politics of Gender Equality in Britain*. Basingstoke: Palgrave, S. 45-69.
- Smykalla, S. (o.J.): Gender Mainstreaming in der Fortbildung. GenderKompetenzZentrum Berlin. <http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/fortbildung.pdf> [Zugriff: 16.03.2016]
- Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik (2014): Auf dem Weg zur Gleichstellung. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Arbeitsmarkt/Weg-ZurGleichstellung_82014.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 03.03.2016]
- Stiegler, B. (2002): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. In: Bothfeld, S./Gronbach, S./Riedmüller, B. (Hrsg.): *Gender Mainstreaming - eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 19-40.
- Wilz, S. M. (2013): Geschlechterdifferenzierung von und in Organisationen. In: Müller, U./Riegraf, B./Wilz, S.M. (Hrsg.): *Geschlecht und Organisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 150-160.
- WSI (2014): Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung: Frauen und Männer arbeiten in unterschiedlichen Berufen. <http://www.boeckler.de/53494.htm> [Zugriff: 16.03.2016]
- Woodward, A. (2004): Gender Mainstreaming als Instrument zur Innovation von Institutionen. In: Meuser, M./Neusüß, C. (Hrsg.): *Gender Mainstreaming. Konzepte-Handlungsfelder-Instrumente*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 86-102.

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Angelika Henschel
henschel@uni.leuphana.de

Dr. Jasmina Crcic
crcic@leuphana.de

Andreas Eylert-Schwarz, Dipl. Soz.-Arb./Soz.-Päd.
eylert@leuphana.de