

**Torben Köthke**

## **Väter als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung**

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
März 2004**

---

Torben Köthke: Väter als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung.

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/koethke04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/koethke04_01.pdf)

Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

## **Abstract**

### **Torben Köthke, Väter als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung**

**Diplomarbeit im Rahmen der Prüfung für Diplom-Pädagogen an der Universität der Bundeswehr Hamburg vorgelegt im Juli 2003**

Erwachsenenbildung für die Zielgruppe Väter stellt eine konsequente Differenzierung von Männerbildung und Familienbildung dar. Beide Bereiche gewinnen nur einen geringen Teil der Männer als Teilnehmer. Als Gründe werden z. B. genannt, dass Männer im Fall der Familienbildung sich als Minderheit in Kursen unwohl fühlen oder im Fall der Männerbildung es scheuen, ihr Selbstkonzept zu hinterfragen und fürchten, Status, Sicherheit und Unabhängigkeit zu verlieren. Väterbildung kann demgegenüber strukturelle Vorteile vorweisen, die es einerseits rechtfertigen, diesen Bildungsbereich gesondert zu betrachten und es andererseits möglich erscheinen lassen, dass dieser Zugang zur Zielgruppe Väter langfristig erfolgreich ist; denn im Gegensatz zur Familienbildung bietet Väterbildung den Teilnehmern einen geschlechtshomogenen Raum und zielt auf einen spezifischen Kompetenzerwerb von Männern. Im Gegensatz zur Männerbildung, deren Motiv der Männeremanzipation vielen unverständlich bleibt, greift Väterbildung ein bei einem Großteil der Männer manifest vorhandenes Bedürfnis auf: den Wunsch, aktiv an der Erziehung und Betreuung der eigenen Kinder teilzunehmen. So wird Vatersein zum Bildungsthema.

<b>I</b>	<b>VORWORT</b> .....	<b>5</b>
<b>II</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>6</b>
II.1	ZU RELEVANZ UND NUTZEN DER VORLIEGENDEN ARBEIT .....	6
II.2	ZUR ABGRENZUNG DES GEGENSTANDSBEREICHS UND DER PROBLEMSTELLUNG ..	8
II.3	ANMERKUNGEN ZU BEGRIFFLICHKEITEN.....	9
II.3.1	Bildung .....	9
II.3.2	Erwachsenenbildung – Weiterbildung .....	9
II.3.3	Männlichkeit .....	10
<b>III</b>	<b>METHODISCHES VORGEHEN</b> .....	<b>12</b>
III.1	THEORETISCHER TEIL .....	12
III.2	PRAKTISCHER TEIL .....	13
III.2.1	Zur Methode.....	13
III.2.2	Gütekriterien.....	14
<b>IV</b>	<b>THEORETISCHER TEIL</b> .....	<b>16</b>
IV.1	SOZIALWISSENSCHAFTLICHER META-KONTEXT .....	16
IV.1.1	Institutionen und ihre Funktionen .....	16
IV.1.2	Die Individualisierungsthese.....	17
IV.1.3	Die Individualisierungsthese als Grundannahme in der Erwachsenenbildung .....	18
IV.2	VÄTERBILDUNG – VORAUSSETZUNGEN UND GRUNDLAGEN.....	19
IV.2.1	Verortung von Väterbildung in der Erwachsenenbildung .....	19
IV.2.2	Das Bildungsziel der Väterbildung .....	20
IV.2.3	Zentrale Themen der Väterbildung.....	21
IV.2.4	Hindernisse von Väterbildung .....	27
IV.2.5	Spezielle Anreize von Väterbildung.....	28
IV.3	VÄTERBILDUNG UND FRAGESTELLUNGEN WISSENSCHAFTLICHER ERWACHSENENBILDUNG.....	29
IV.3.1	Ziele und Funktionen von Erwachsenenbildung.....	29
IV.3.2	Der emanzipatorische Charakter der Erwachsenenbildung .....	34
IV.3.3	Erwachsenenbildung als Sozialpolitik .....	37
IV.3.4	Die Zielgruppentheorie der Erwachsenenbildung.....	38
IV.4	ASPEKTE DES WEITERBILDUNGSMARKETINGS .....	42
IV.4.1	Marktsegmentierung .....	43
IV.4.2	Produktpolitik.....	44
IV.4.3	Kommunikationspolitik .....	45
<b>V</b>	<b>PRAKTISCHER TEIL</b> .....	<b>47</b>
V.1	BETRIEBLICH GEFÖRDERTE ELTERN- UND VÄTERBILDUNG.....	47
V.2	PRAKTISCHE BEDARFSERMITTLUNG.....	49
V.2.1	Interview mit Prof. Dr. Michel Domsch, Universität der Bundeswehr Hamburg.....	50
V.2.2	Interview mit Diplom-Sozialwirt Volker Baisch, Väterzentrum Hamburg e. V. ....	51
V.2.3	Auswertung und Interpretation der Interviews .....	53
V.2.4	Exkurs: Work-Life-Balance.....	55

<b>VI</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT .....</b>	<b>57</b>
<b>VII</b>	<b>DESIDERATE.....</b>	<b>59</b>
<b>VIII</b>	<b>LITERATUR .....</b>	<b>61</b>
<b>IX</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>66</b>
IX.1	INTERVIEW MIT PROF. DR. MICHEL DOMSCH, PROTOKOLL .....	66
IX.2	INTERVIEW MIT VOLKER BAISCH, PROTOKOLL .....	72

## I VORWORT

„Jede wissenschaftliche Arbeit speist sich aus vielen Anregungen, die im Einzelnen schwer nachzuweisen sind. Es gibt aber auch unmittelbare Anstöße, die es verdienen, hervorgehoben zu werden.“ (Hettlage 1998, S. 9)

Im Fall dieser Arbeit trifft dies insbesondere auf die Themenwahl zu. Anregung war mir eine Tagungsausschreibung mit dem Titel „Väterarbeit in der Erwachsenenbildung“ und ein entsprechendes subjektives Relevanzkriterium (Vaterschaft). Die Tagung jedoch wurde auf das kommende Jahr verschoben, die Problemstellung aber war formuliert.

Das Thema erwies sich auch deshalb als interessant, weil bislang kaum systematische Überlegungen veröffentlicht sind, die den Gegenstandsbereich strukturieren. Ein Teil der Literatur zum Thema Väter ist zum Beispiel überaus parteilich und enthält teilweise gar polemische Züge. Veröffentlichungen hingegen, in denen explizit die Begriffe „Väter“ und „Erwachsenenbildung“ fallen, sind rar, wenngleich die Texte zu Männer- und Familienbildung gelegentlich das Thema streifen. So bestand also bereits ein wesentlicher Reiz darin, einen Gegenstand zu beschreiben, der häufig entweder nur am Rande erwähnt oder als Teil eines anderen Ganzen beschrieben wird.

Den gewählten Gegenstand indes zur Gänze zu beschreiben, möchte ich mir nicht anmaßen. Zu sehr ist nämlich die Wahrnehmung von subjektiven Relevanzen strukturiert. Es werden also vermehrt Aspekte hervorgehoben werden, die entweder Konfliktpotentiale enthalten, sich schlüssig in umfassendere gesellschaftliche oder wissenschaftliche Diskurse einordnen lassen oder in plakativer Weise als typisches Beispiel für das Ganze stehen. Da aber subjektive Kriterien auch die Wahrnehmung des Lesers strukturieren, habe ich mich bemüht, die einzelnen Abschnitte als in sich eigenständig zu konzipieren, um denjenigen, die sich für einzelne Aspekte dieser Arbeit interessieren mögen, die Lektüre zu erleichtern. Andererseits soll natürlich auch im Verlauf der Arbeit ein gewisser Erkenntnisfortschritt deutlich werden.

Abschließend möchte denen danken, die sich, jenseits der erwartbaren Erwähnung in diesem Vorwort, uneigennützig und bereitwillig zur Verfügung stellten, zu dieser Arbeit beizutragen. Dies betrifft die Herren Volker Baisch und Prof. Michel Domsch, die mir im Rahmen von Interviews Rede und Antwort standen. Dies gilt ebenfalls für Prof. Michael Jagenlauf, der mir die Möglichkeit gab, zu diesem Thema zu schreiben.

Hamburg, im Juli 2003

*Torben Köthke*

## II EINLEITUNG

### II.1 Zu Relevanz und Nutzen der vorliegenden Arbeit

Ungefähr die Hälfte aller Teilnehmenden von Erwachsenenbildungsveranstaltungen sind Männer (vgl. Nuissl 2000, S. 28). Ebenso groß ist ihr Anteil an der Gesamtheit der Eltern. Es wäre jedoch naiv zu folgern, dass somit wohl auch Elternbildungsveranstaltungen zu ungefähr gleichen Teilen von beiden Geschlechtern besucht würden. Vielmehr ist man kaum überrascht, hier in der Teilnehmerschaft größtenteils Frauen vorzufinden. So sind gerade einmal 7 % aller Teilnehmenden in Familienbildungsstätten männlichen Geschlechts (vgl. Schiersmann u. a. 1998, S. 109). In der Teilnehmerstatistik der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten liegt ihr Anteil ebenfalls unter 10 % (vgl. Sprey-Wessing; Krisam 1997, S. 25).

Elternschaft, Kinderbetreuung und Erziehung werden im Allgemeinen als tendenziell weiblicher Zuständigkeitsbereich angesehen. Die Verantwortung des Mannes beschränkt sich in dieser Sicht vornehmlich auf das Aufbringen des Lebensunterhaltes durch Erwerbstätigkeit. Diesem Modell familialer Arbeitsteilung folgend, ist es dann auch die Frau, die sich ihrem Zuständigkeitsbereich entsprechend weiterbildet, also Elternbildungsveranstaltungen besucht.

Warum sollen hier nun aber Väter in der Erwachsenenbildung bzw. Männer in der Elternbildung betrachtet werden? Ist mit einer am traditionellen Familienbild orientierten Elternbildung nicht sogar den meisten potentiellen Teilnehmern am besten gedient? Und ist nicht anzunehmen, dass wenn die Anzahl männlicher Teilnehmer derart gering ist, schlichtweg kein Bedarf besteht?

Einige Indizien sprechen dagegen. Es lässt sich zum Beispiel durchaus bei Männern ein zunehmendes Interesse an Vaterschaft, am bewußt erlebten und gestalteten Vaterwerden und Vatersein feststellen. Mehrheitlich bereiten sich heute werdende Väter auf ihre Vaterschaft vor, indem sie an Geburtsvorbereitungskursen und Säuglingspflegekursen teilnehmen. Waren 1972 nur 20 % der Väter bei der Geburt ihres Kindes anwesend, so ist dies heute der Normalfall. Auch die Anzahl der Publikationen, die die Erfahrungen und Gefühle von Männern mit Geburt und Vaterwerden thematisieren, hat deutlich zugenommen (vgl. Sprey-Wessing; Möller 1996, S. 156).

Allerdings lebt ein Großteil der Familien mit Kindern im traditionellen Modell der „Normalfamilie mit männlichem Haupternährer und nicht-erwerbstätiger Ehe- und Hausfrau“ (Hettlage 1998, S. 272). Jedoch sinkt die Akzeptanz dieses Modells im Zuge der Zunahme der biographischen Gestaltungsmöglichkeiten des Einzelnen. Es gibt eine allgemeine Tendenz zur Individualisierung von Lebensläufen und Pluralisierung von Familienstrukturen (vgl. a. a. O., S. 269). Allerdings ist das deutsche Erwerbsarbeits- und Sozialsystem, aber auch die Konstruktion der Geschlechterrollen das Ergebnis von rund 200 Jahren „Industriepatriarchat“ (Zulehner, Volz 1999, S. 22). Es besteht hier also ein Widerstreit zwischen der Entwicklung oder auch nur der These von Individualisierung einerseits, und den Beharrungskräften einer gesellschaftlichen Institution andererseits. Empirisch wird die sinkende Akzeptanz einer allzu eindeutigen, an traditionelle Geschlechterrollen

gekoppelten Aufteilung der familialen Aufgaben daran deutlich, dass sich mittlerweile 66 % der Männer primär als „Erzieher ihrer Kinder“ und nur 34 % als „Brotverdiener“ definieren (vgl. Fthenakis 2004, S. 2)<sup>1</sup>. In einer Studie von Zulehner und Volz geben 51 % der befragten Männer an, dass für die Sicherung der materiellen Existenz der Familie beide Partner Sorge tragen sollten (vgl. Zulehner; Volz 1999, S. 126). Laut einer repräsentativen Studie für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung wollen 51 % der Männer ihre Arbeitszeit, zum Teil sogar drastisch reduzieren (Institut für Sozialforschung und Kommunikation 2000, S. 29). Aus diesen Einstellungen einerseits, und einem noch immer am Familienbild der Industriegesellschaft festhaltenden Gesellschafts- und Erwerbsarbeitssystem andererseits resultiert ein Konflikt, der Ansatzpunkt für Weiterbildung sein kann.

Das bedeutet allerdings auch, dass Erwachsenenbildung für Väter nicht nur heißen kann, Elternbildung ebenfalls für Männer strukturell zugänglich zu machen, was in der Regel bereits der Fall ist. Der zentrale Aspekt einer speziell auf Väter zugeschnittenen Erwachsenenbildung ist somit nicht allein die erzieherisch-pflegerische Qualifikation. Vielmehr gilt es, dem gewandelten Selbstverständnis von Vaterschaft und der neuen Selbstdefinition der Männer als Väter gerecht zu werden. Hier stellt sich der Erwachsenenbildung eine große Aufgabe mit kaum zu unterschätzender gesellschaftlicher Relevanz. Denn berücksichtigt man die oben angeführten Einstellungen angesichts der derzeit noch herrschenden relativ traditionellen sozialen Verhältnisse, wird deutlich, welches quantitative Potential in diesem Bildungsbereich liegt.

Dennoch ist Väterbildung zurzeit ein Nischenprodukt, und es stellt sich die Frage, ob Angebote für Väter von allgemeinem Interesse für die Erwachsenenbildung sein können. Tatsächlich gibt es gute Argumente dafür, denn das Verhalten der Konsumenten in der Weiterbildung hat sich stark differenziert. Der Einzelne möchte sich nicht als Konsument eines einheitlichen Massenproduktes bzw. einer standardisierten Dienstleistung, sondern eines seiner Individualität gerecht werdenden Angebotes verstanden sehen. „Wenn Sie also irgendwo in ‚Marktmittle‘ angesiedelt sind, wird Sie die steigende Komplexität der Märkte demnächst aus dem Markt räumen. Dem Besonderen dagegen gehört die Zukunft: Wenn Sie ein Produkt, eine Dienstleistung mit einer innovativen Einmaligkeit haben, dann ist ihre Zukunft gesichert“ (Horx 2002, S. 29).

Allerdings existiert, abgesehen von einigen wenigen Erfahrungsberichten, kaum erwachsenenpädagogisch fundierte Literatur, die Orientierungen zu Begründung und Konzeption von Väterbildung liefert (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 20). Hier möchte ich ansetzen und den Fokus dieser Arbeit auf die Lücke zwischen praktischer Bildungsarbeit mit Vätern und erwachsenenbildnerischer Theorie legen. Sicherlich kann dies hier nicht in allen Aspekten des Themas und mit endgültiger Reife geschehen, vielmehr soll diese Arbeit als Entwurf zur Diskussion gestellt werden.

Vielleicht kann diese Arbeit aber auch einige Anregungen für die Praxis der Erwachsenenbildung liefern. Hier nämlich sind die alltäglichen Probleme zumeist geprägt vom Mangel an Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich eines neuen

---

<sup>1</sup> In dieser für Deutschland repräsentativen Studie sehen sich 66 % der Männer, unabhängig davon ob sie Kinder haben oder noch kinderlos sind und unabhängig vom Entwicklungsstand ihres Kindes als „Erzieher des Kindes“ und nur 34 % als „Brotverdiener der Familie“.

Themas sowie an Legitimationen für dessen Einführung (vgl. Mader 1990, S. 6). Da sich diese Arbeit auch explizit einigen bildungsplanerischen Aspekten widmet, kann sie vielleicht zu einer Linderung eines solchen Mangels beitragen und die Einführung von Bildungsangeboten für Väter befördern.

## **II.2 Zur Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und der Problemstellung**

Wie schon angedeutet wurde, kann eine erschöpfende Bearbeitung des Themenbereiches hier nicht erfolgen. Daher müssen Gegenstandsbereich und Problemstellung eingeschränkt und abgegrenzt werden, Einzelaspekte müssen ausgewählt und legitimiert werden.

Väterbildung verfügt, obwohl sie ein noch recht kleiner Bildungsbereich ist, über eine überraschende Bandbreite an Schwerpunktsetzungen. Sie beginnt beim zentralen Thema der *Aktiven Vaterschaft*, ihren Voraussetzungen, ihren Hemmnissen und Chancen. Darüber hinaus gibt es Bildungsangebote für Väter, deren Kinder den Haushalt verlassen, für arbeitslose Väter, für Großväter, für Väter in Trennung und Scheidung und für Väter in anderen besonderen Lebenslagen (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 18). Darüber hinaus sind Väter natürlich auch ein Teil der Zielgruppe von Eltern- und Familienbildung sowie Bildungsangeboten zu Pflege- und Erziehungsthemen verschiedenster Einrichtungen. Im Rahmen dieser Arbeit soll die Betrachtung auf den anfangs erwähnten Kernbereich der Väterbildung mit Themenstellungen zu Konzepten, Hindernissen und Chancen von Vaterschaft zugespitzt werden. Da nun die unterschiedlichen Bereiche, in denen Männer in ihrer Eigenschaft als Elternteil als Zielgruppe gefragt sind, teilweise über verschiedene Lernorte, Bildungsanlässe und auch Entstehungsgeschichten verfügen, ist eine verallgemeinernde Betrachtung nicht zweckmäßig (vgl. a. a. O., S. 14 ff.). Daher soll hier ein einzelner, klar abgrenzbarer Bereich analysiert werden. Zur Abgrenzung dient dabei zum einen die weitgehende Beschränkung auf Bildungsangebote jenseits von Themen mit praktisch-instrumentellem Charakter. Dies schließt vornehmlich die Pflege- und Erziehungsthemen aus. Zum anderen wird der Bereich positiv definiert durch das Spannungsverhältnis zwischen der von Männern mehrheitlich geäußerten Vorstellung, Erzieher ihrer Kinder sein zu wollen (vgl. Fthenakis 2003, S. 3) und der gesellschaftlichen Realität des noch immer dominierenden Familienmodells der „Normalfamilie mit männlichem Haupternährer und nicht-erwerbstätiger Ehe- und Hausfrau“ (Hettlage 1998, S. 272). Veranstaltungen solchen thematischen Zuschnitts können wiederum in sehr unterschiedlichen Einrichtungen ihren legitimen Ort haben. Dies können also Hebammenpraxen, Elternschulen und Familienbildungsstätten ebenso sein wie Einrichtungen allgemeiner Erwachsenenbildung. Im Rahmen dieser Arbeit jedoch möchte ich Väterbildung vor allem als einen Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung betrachten. Väterbildung erscheint in diesem Kontext insbesondere deshalb legitim, weil Elternschaft angesichts der gegenwärtigen Entwicklung demographischen Alters ein Thema von gesamtgesellschaftlichem Belang ist (vgl. Kaufmann 1997, S. 77 ff.) und somit auch thematischer Bestandteil allgemeiner Bildung sein kann.

Explizit ausgespart werden sollen in dieser Arbeit mikrodidaktische Aspekte sowie die makrodidaktischen Aspekte der Evaluation und Qualitätssicherung.

## II.3 Anmerkungen zu Begrifflichkeiten

Sprache ist kein eindeutiges System. Daher beinhaltet Kommunikation im sprachlichen Modus stets die Möglichkeit des Scheiterns. In der Wissenschaft wird versucht, durch theoretisch-abstrakte Sprache diesem Problem Herr zu werden. Es werden Begriffe geprägt und Definitionen aufgestellt, um einen funktionsfähigen Diskurs zu ermöglichen. Es soll aber auch ein Zweites erreicht werden: Die sprachliche Wiedergabe der Wirklichkeit, wenngleich dies nicht im Sinn einer Totalerfassung der Realität zu verstehen ist.<sup>2</sup>

In diesem Abschnitt werde ich einige Begriffe erläutern, die mir als besonders wahrscheinliche Quelle eines Missverständnisses erscheinen. Über viele Begriffe allerdings, die in dieser Arbeit, wie auch im Kontext wissenschaftlicher Erwachsenenbildung im Allgemeinen bedeutsam sind, besteht weitgehender Konsens, sodass ihre besondere Erwähnung in diesem Abschnitt nicht nötig erscheint.

Schließlich sei noch auf eine nicht selbstverständliche sprachliche Form verwiesen. Ich werde generische Feminina und Maskulina im Text als geschlechtsunspezifische Allgemeinbegriffe verwenden und mich zugunsten des Leseflusses nicht anderer, durchaus aber ebenso berechtigter Varianten des Schreibens bedienen.

### II.3.1 Bildung

„Bildung“ ist ein zentraler Begriff der Pädagogik. Dennoch kommt es auch im wissenschaftlich pädagogischen Diskurs vor, dass er missverständlich gebraucht wird. Ein Grund hierfür sind sein Facettenreichtum und seine vielfältigen Verwendungszusammenhänge. So ist „Bildung“ durchaus auch ein in der Alltagssprache gängiger Begriff. Hier entwickelt er sogar einen hohen emotional-religiösen Wert, da Bildung als eine Art Weihe aufgefasst wird (vgl. Lenzen 1999, S. 177).

In dieser Arbeit möchte ich „Bildung“ zum einen von „Ausbildung“ und „Qualifizierung“ abgrenzen und zum anderen als Beschreibung eines individuellen Prozesses definieren. Bildung ist demnach ein vom Einzelnen selbst getragener Vorgang der Menschwerdung und der Entfaltung, der ihn zum Individuum macht. Ziel von Bildung ist es, als Mensch begründet über sich selbst zu bestimmen (vgl. a. a. O., S. 181 f.).

### II.3.2 Erwachsenenbildung – Weiterbildung

Lange Zeit erschien das Weiterbildungssystem in zwei Stränge getrennt, in die betriebliche Weiterbildung einerseits und die Angebote der Erwachsenenbildungsträger andererseits. Gleichzeitig mit dem belegbaren Zuwachs an Bedeutung und Umfang von Weiterbildung insgesamt aber differenziert und sich das Institutionensystem und wird instabil. In der Weiterbildung ergeben sich breite

---

<sup>2</sup> Aus Sicht des Konstruktivismus ist diese Formulierung natürlich unglücklich, da hier die Wahrnehmung von Wirklichkeit als ein Konstrukt des menschlichen Geistes aufgefasst wird. Ein radikaler Konstruktivismus behauptet gar eine mögliche Inkommensurabilität der Wirklichkeiten unterschiedlicher Individuen (vgl. Siebert 1998, S. 12).

Überschneidungsbereiche. Dies ist nicht zuletzt allgemeinen Diffusionsprozessen von Bildungs- und Wirtschaftssystem zuzuschreiben (vgl. Faulstich 1997, S. 141). Eine ähnliche Tendenz gilt auch für die Väterbildung. Ursprünglich eher dem Strang der Erwachsenenbildung zuzuordnen, gibt es nun Bestrebungen auch in betriebliche Kontexte vorzudringen. Von daher wird es auch in dieser Arbeit Überschneidungen geben. Väterbildung wird der Erwachsenenbildung sowie der Weiterbildung begrifflich zugeordnet werden.

### II.3.3 Männlichkeit

In dieser Arbeit wird immer wieder das Adjektiv „männlich“ bzw. der Begriff „Männlichkeit“ verwendet werden. Beiden Begriffen wird sowohl das biologische Geschlecht (*sex*) als auch das soziale Geschlecht (*gender*) zugeschrieben. Letzteres bezeichnet die im Wesentlichen durch Sozialisation erworbenen geschlechtsspezifischen Einstellungen und Verhaltensweisen sowie gesellschaftliche Rollenerwartungen. Diese Differenzierung des Geschlechtsbegriffs ermöglicht es, den Geschlechtern als typisch zugeschriebene Eigenschaften nicht auf biologisch unabänderliche Ursachen zurückzuführen, sondern sie als erworbene, also auch veränderliche Eigenschaften anzusehen.

In einem weiteren Sinn ist das soziale Geschlecht aber auch als eine strukturierende Kategorie unserer Gesellschaft relevant, da es neben bestimmten Vorstellungen über Frauen und Männer auch die Vorstellung über die Beziehung zwischen den Geschlechtern beinhaltet. Das heißt, dass die Gesellschaft nicht als geschlechtsneutrales System angesehen werden kann. Gesellschaftliche Machtstrukturen basieren auf der männlichen Norm. Die Geschlechtsidentität des Mannes ist in der gesellschaftlichen Norm des allgemeinen Menschen aufgegangen (vgl. Nussli 1999, S. 595 ff.).

Weitere Implikationen des Begriffs der Männlichkeit liefert die Psychologie, insbesondere psychoanalytische Ansätze. Diese stellen einen Zusammenhang zwischen der fehlenden Geschlechtsidentität (s. o.) und ihrer kindlichen Sozialisation her. Mangels männlicher Vorbilder prägt sich das Verständnis des eigenen Geschlechts nur in Abgrenzung zum weiblichen aus. Männer entwickeln sich so als selbstreferentielles System ohne geschlechtsspezifische Eigeninteressen mit dem Anschein von Objektivität. Gefühle, Sinnlichkeit, Wahrnehmung einer geschlechtlichen Identität werden als minderwertig und irrational bewertet (a. a. O., S. 598 f.).

Wenn also hier von Männlichkeit die Rede ist, beschreibt dies den Idealtypus einer Person männlichen (biologischen) Geschlechts, die eine typisch männliche (sozial geschlechtliche) Sozialisation erlebt hat. Die so als typisch angenommenen Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweise werden in der Regel dem Einzelnen nicht gerecht werden, sie bezeichnen lediglich den typischen Mann.<sup>3</sup>

Ähnliches gilt natürlich auch für „Vaterschaft“. Hiermit wird nicht allein der Umstand der biologischen Vaterschaft bezeichnet, sondern auch eine Vielzahl sozialer Implikationen. Hierauf jedoch gehe ich substantiell erst in den Abschnitten *Selbstbild*

---

<sup>3</sup> „Kaum ein Mann hält sich für einen typischen Mann, das tut der typische Mann nie“ (Nussli 1993, S. 13).

*und soziale Rolle (IV.2.3.1) und Sozialstrukturelle Hemmnisse aktiver Vaterschaft (IV.2.3.2) ein.*

### **III METHODISCHES VORGEHEN**

Wissenschaftliche Theorie, aber auch rein deskriptive empirische Forschung steht stets auf einem metatheoretischen Fundament. Explizit oder implizit beinhaltet ein solches metatheoretisches Konzept diejenigen wissenschaftstheoretischen und anthropologischen Grundannahmen, auf denen eine jeweilige Theorie fußt. Für Theorien und Theorieansätze der Weiterbildungsforschung jedoch eine einheitliche metatheoretische Konzeption auszumachen, erweist sich als schwierig. Zum einen bestehen innerhalb der Weiterbildungsforschung historisch und systematisch unterschiedlich konzipierte Traditionen. Als wesentliche theoriegeschichtliche Quellen sind hier vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die gesellschafts-theoretische Tradition der Weiterbildung und die Tradition ökonomischer Theoriebildung zu nennen (vgl. Nuissl 2000, S. 143 f.). Zum anderen besteht eine gewisse Dominanz der Bezugswissenschaften, die die Weiterbildung eher als Praxis-, Anwendungs- und Forschungsfeld aus dem jeweils eigenen disziplinären Blickwinkel betrachten. So beschäftigen sich etwa Untersuchungen aus dem Bereich der Ökonomie mit Finanzierungs- und Marketingaspekten, Untersuchungen aus dem Bereich der Rechtswissenschaft mit der gesetzlichen Ordnung des Weiterbildungsbereiches und sozialwissenschaftliche Studien mit Zielgruppen, Bildungsbedarfen und Bildungsbiographien. Erziehungswissenschaftliche Fragen und Untersuchungen machen hingegen in der Weiterbildung nur einen relativ kleinen Teil aus (vgl. a. a. O., S. 142 f.).

So muss auch die vorliegende Arbeit den Verweis auf eine eindeutige metatheoretische Grundlegung schuldig bleiben. Jedoch können jeweils Teilaspekte unterschiedlichen theoriegeschichtlichen Traditionen und wissenschaftstheoretischen Positionen zugeordnet werden.

#### **III.1 Theoretischer Teil**

Eine auf Väter zugeschnittene Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung zum Thema Vaterschaft findet bislang erst in relativ begrenztem Maße statt. Vätergruppen und -organisationen, Einrichtungen der Familien- und Erwachsenenbildung bieten hier vereinzelt Veranstaltungen an. Da es an empirischen Untersuchungen zu diesem Thema mangelt, ist es auch nicht Schwerpunkt dieser Arbeit, „durch experimentell herbeigeführte oder durch Beobachtung erzielte Erfahrungen Gesetzmäßigkeiten herauszufinden, also Wirklichkeit zu erklären“ (Lenzen 1999, S. 133). Es geht in dieser Arbeit also weniger darum, im Sinn von empirischer Erziehungswissenschaft Väterbildung zu beschreiben, sondern vor allem darum, die theoretischen Orientierungspunkte im Sinn der Fragestellungen der Erwachsenenbildungsforschung zu betrachten, Aspekte des Marketings zu reflektieren und auch Perspektiven für die Weiterentwicklung dieses Bildungsbereichs anzuführen.

Zunächst sollen hierzu deskriptiv allgemeine und grundlegende Aspekte der Väterbildung angeführt werden. Zielsetzung ist hier, einerseits integrativ eine Darstellung in Annäherung an das Bild eines Idealtypus' zu zeichnen. Es sollen also Gemeinsamkeiten und Typisches betont und Besonderheiten so weit wie möglich zusammengefasst werden. Andererseits soll so weit wie nötig differenziert werden,

um der Vieldeutigkeit dieses kleinen, aber inhomogenen Bildungsbereichs gerecht zu werden. Abschließend werden, als durchaus in der Praxis der Väterbildung erfahrbare Phänomene und Aspekte beschrieben und interpretiert, die ihrem Erfolg abträglich sein können (IV.2.4 *Hindernisse von Väterbildung*) oder einen spezifischen Anreiz von Väterbildung darstellen (IV.2.5 *Spezielle Anreize von Väterbildung*). Es wird hierbei nicht trennscharf eine Abgrenzung zwischen der Beschreibung von Praxisaspekten der Erwachsenenbildung und sozialwissenschaftlichen Darstellungen möglich sein, denn Bildung steht stets im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Praxis. Um diesen wiederum zu beschreiben, zu erklären und zu verstehen bedarf es einer sozialwissenschaftlichen Sichtweise (vgl. Lenz 1987, S. 117).

Im Weiteren soll dann der so umrissene Bildungsbereich Väterbildung im Licht von Fragestellungen der Erwachsenenbildungsforschung betrachtet werden. Allgemeine Erkenntnisse und Aussagen über Funktionen von Erwachsenenbildung und an sie gerichtete Erwartungen sollen hier speziell im Hinblick auf Väterbildung interpretiert werden. Der Abschnitt *Die Zielgruppentheorie der Erwachsenenbildung* (IV.3.5) greift dann eine originäre Theorie der Erwachsenenbildung auf, die insbesondere auch im Kontext der Väterbildung nutzbringend erscheint.

Im Abschnitt *Aspekte des Weiterbildungsmarketings* (IV.4) sollen dann Folgerungen für das Marketing von Bildungsveranstaltungen für Väter unter Zuhilfenahme des Instruments der Marktsegmentierung gezogen werden.

## **III.2 Praktischer Teil**

Der praktische Teil widmet sich dem Ansatz einer betrieblichen oder betrieblich geförderten Väterbildung. Dieser Ansatz wird zunächst grob umrissen (V.1 *Betrieblich geförderte Eltern- und Väterbildung*). Sein Bedarf, aber auch Einschätzungen zum ökonomischen Nutzen und zu konkreten Möglichkeiten der Umsetzung sollen dann in Form von explorativen Interviews ermittelt werden.

### **III.2.1 Zur Methode**

Im praktischen Teil dieser Arbeit soll das Verfahren des Expertenratings in der Form explorativer Interviews angewendet werden. Es sollen Erkenntnisse über den Bedarf, den Nutzen und die Möglichkeiten einer betrieblich geförderten Väterbildung gewonnen werden. Hier soll nun zunächst die gewählte Methode unter forschungstheoretischen Gesichtspunkten reflektiert und legitimiert werden.

Das Expertenrating ist ein Verfahren kommunikationsorientierter Bedarfsermittlung und dient dazu, ein geplantes Weiterbildungsprogramm oder -angebot vor seiner Realisierung in praktischer und fachlicher Hinsicht zu überprüfen. Zum einen soll durch die Expertise anerkannter Experten das geplante Angebot einer diskursiven Kritik und Revision unterzogen werden, zum anderen soll der Expertenstatus und die eventuelle Prominenz der Befragten durch Öffentlichkeitswirksamkeit zur Implementierung des Angebotes beitragen (vgl. Gerhard 1992, S. 72 f.). Das explorative Interview kann als bedingt vorstrukturierte, jedoch nicht standardisierte Befragungstechnik verstanden werden.

Die Methode des explorativen Interviews bzw. der Exploration im allgemeinen wird im Verständnis empirischer, also quantitativer Sozialforschung in der Regel als Instrument zur Entwicklung eines Vorverständnisses zur Hypothesenbildung angesehen (vgl. Lamnek 1995, S. 100). Eine Diskussion beispielweise der Gütekriterien eines solchen Instrumentes findet in diesem Kontext dementsprechend nicht statt.

Aus der Perspektive der Forschungskonzeption qualitativer Sozialforschung bedeutet eine solche Sichtweise jedoch eine „Reduzierung des forschungslogischen Stellenwertes“ (a. a. O., S. 101) explorativer bzw. qualitativer Methoden. Diese sieht z. B. gerade im zentralen methodologischen Prinzip der Anpassung des methodischen Apparats an die Eigenheiten des Forschungsfeldes, die Besonderheiten des untersuchten Gegenstandsbereichs und die jeweiligen Bedürfnisse der Informanten die Begründung für eine höhere Validität der Ergebnisse. So erlangt Exploration in der qualitativen Sozialforschung eine eigene Qualität, die allerdings sehr auf die Fähigkeiten des Forschers abstellt (vgl. a. a. O., S. 102). „Er muss sich im Feld als feinfühlig, reaktionsschnell und der Situation gewachsen erweisen, und es liegt überwiegend in seiner Hand, ob sich die von ihm verwendete Methode als fruchtbar erweist. Dies gilt auch für den Auswertungsprozess. Auch hier muss der individuelle Interpret über die angemessene hermeneutische Deutungskompetenz verfügen ...“ (a. a. O.).

### III.2.2 Gütekriterien

In einer solchen Sichtweise des explorativen Interviews als ein Instrument qualitativer Sozialforschung lassen sich auch Aussagen über entsprechende Gütekriterien machen.

Das Konzept der Validität aus der quantitativen Sozialforschung erfährt im qualitativen Paradigma an sich Akzeptanz und zugleich eine andere Qualität. Der Charakter verändert sich vom Messtechnischen zum Interpretativ-Kommunikativen. Es wird davon ausgegangen, dass man durch die Verwendung der Relevanzsysteme der Befragten und den Verzicht auf ein prädeteterminiertes Forschungsrastrer über eine relativ hohe Validität verfügt (vgl. a. a. O., S. 171).

Zur Reliabilität ist festzustellen, dass Zuverlässigkeit auch in der qualitativen Sozialforschung angestrebt wird. Allerdings sind die Kontextbedingungen meist schwer kontrollierbar, komplex und kaum wiederholbar. Diesen Umständen gerecht werdende eigene Methoden zur Prüfung der Reliabilität wurden jedoch nicht entwickelt. Aus der Sicht quantitativer Sozialforschung können ihre Instrumente allenfalls als bedingt reliabel betrachtet werden (vgl. a. a. O., S. 177 f.).

Objektivität ist die Basiskategorie jeglicher wissenschaftlicher Forschung. Allerdings wird der Begriff der Objektivität zunehmend durch den Begriff der interindividuellen Zuverlässigkeit ersetzt, weil mit Objektivität allzu leicht ein Erkenntnisgrad assoziiert wird, der insbesondere in den Sozialwissenschaften nicht zu erreichen ist. Für qualitative Methoden ist jedoch das Kriterium der Transparenz maßgeblich, um eine möglichst hohe interindividuelle Zuverlässigkeit, also gewissermaßen Objektivität, zu gewährleisten. Das bedeutet, den Forschungsprozess offen zu legen, anstatt zu versuchen, die Interaktion zwischen Forscher und Gegenstand zu neutralisieren. In

diesem Sinn ist bei der gewählten Methode durchaus eine hohe Objektivität zu erreichen (vgl. a. a. O., S. 178 ff.).

Statt der statistischen Repräsentativität geht es qualitativer Sozialforschung um das Typische. Dies impliziert die Entscheidung gegen das Zufallsprinzip und für eine theoretisch-systematische Auswahl. Im Unterschied zum Repräsentativitätskonzept soll im jeweils besonderen Fall dessen allgemein Gültiges zur Darstellung gebracht werden. Man kann also bei der gewählten Methode nicht von statistischer Repräsentativität sprechen, wohl aber von möglicher Repräsentanz im Sinn der Darstellung typischer Fälle (vgl. a. a. O., S. 192 f.).

Dieser Aspekt einer angestrebten Repräsentanz ist sodann auch das Kriterium zur Auswahl der Interviewpartner.

Abschließend sei noch angemerkt, dass zwar der forschungstheoretische Stellenwert explorativer Methoden strittig ist, und folglich ihre Güte unterschiedlich beurteilt wird, ihre generelle Nützlichkeit jedoch nicht bestritten wird.

## **IV THEORETISCHER TEIL**

### **IV.1 Sozialwissenschaftlicher Meta-Kontext**

Alle Überlegungen zu Beschreibung, Legitimation und Weiterentwicklung von Väterbildung – wie auch das gesellschaftliche Phänomen der Väterbildung selbst – finden vor dem Hintergrund eines Gesellschaftsbildes statt, das sich in der Vielzahl öffentlich und privat geäußelter Meinungen, politischer Statements, sozialwissenschaftlicher Forschung und unzähligen weiteren Phänomenen manifestiert. So ist es kaum möglich, Gesellschaft umfassend und mit dem Anspruch auf Objektivität zu beschreiben. Daher ist es nicht verwunderlich, dass einzelne besonders greifbare, einleuchtende oder interessante Theorien ein solches Gesellschaftsbild prägen oder dominieren. Je nach Auffassung wird man diese Strukturiertheit entweder der menschlichen Erkenntnisfähigkeit, als einer konstruierenden, oder den tatsächlichen Umständen einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit (Berger; Luckmann 1980) zuschreiben.

Einer der einflussreichsten und meistzitierten Topoi in der Beschreibung unserer heutigen Gesellschaft ist die Individualisierungsthese von Ulrich Beck (vgl. Beck 1986). Grund, sie in diesem Kontext genauer zu betrachten, ist zum einen tatsächlich ihre enorme Popularität, zum anderen ihre später noch darzustellende Nützlichkeit im Zusammenhang mit den thematischen Problemstellungen der Väterbildung. Eine solche, an die Diskussion eines theoretischen Modells gebundene Anknüpfung an den sozialwissenschaftlichen Diskurs, kann natürlich nicht dessen vollständige Erschließung für die Väterbildung bedeuten. Jedoch ist in systemischer Betrachtungsweise der Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung zugleich Umwelt des Systems Väterbildung, was letzterem dann ohnehin nahe legt, lediglich systemrelevante Aspekte zu berücksichtigen. So erscheint zumindest aus dieser Perspektive eine interessen geleitete punktuelle Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorie dem Erfolg und der Nutzenmaximierung des Systems Väterbildung förderlich.

Das soll allerdings nicht heißen, dass hiermit das der Väterbildung zugrunde liegende Gesellschaftsbild hinreichend zu umreißen wäre. Dennoch finden sich hier viele Ausgangs- und Anknüpfungspunkte, es lassen sich einige Grundmotivationen erkennen und verdeutlichen. Hinzu kommt, dass durch diese tieferen Zusammenhänge das Phänomen Väterbildung als in einen bedeutsamen gesellschaftsstrukturellen Veränderungsprozess eingebunden verstanden werden kann (vgl. Lenz 1999, S. 1). Daher sollen anhand der Individualisierungsthese einige Aspekte gesellschaftlicher Strukturen und gesellschaftlichen Wandels umrissen und die im Kontext der Väterbildung nutzbaren Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Hierzu werden die zentralen Aspekte und Begriffe der Individualisierungsthese in Kürze erläutert und ihre Bedeutung für die Väterbildung umrissen. Zuvor gehe ich kurz auf das Konzept der Institution ein, auf dem die Individualisierungsthese fußt.

#### **IV.1.1 Institutionen und ihre Funktionen**

Das Konzept der sozialen Institution ist eine der wichtigsten Kategorien in Soziologie und Anthropologie. Es bezeichnet explizite und implizite gesellschaftliche Vorkehrungen, die Verhalten bündeln, ausrichten und besonderen Aufgaben

zuordnen. Für den Einzelnen, für soziale Gruppen und für die Gesellschaft insgesamt erbringen sie eine Reihe von wichtigen Leistungen.

Als erstes ist hier die Orientierungsfunktion von Institutionen zu nennen. Institutionen geben innere Stabilität und Bindung, indem sie kulturelle Muster zur Verfügung stellen, in denen der an sich orientierungslose, weil instinktarme Mensch Halt finden kann. Zweitens verleihen Institutionen auch der äußeren Handlungsführung Verlässlichkeit und Stabilität. In diesem Zusammenhang sind Institutionen organisierte Verfahren, formale, anerkannte, etablierte und stabilisierte Wege, um in der sozialen Wirklichkeit zu interagieren. Geregelt Verfahren und der Konventionen bedeuten aber auch, dass menschliches Verhalten unter Kontrolle gerät. Drittens verleihen Institutionen auch in zeitlicher Dimension eine gewisse Verlässlichkeit, der Einzelne wird von tagtäglichen Überlebenskämpfen und Unvorhersehbarkeiten freigesetzt. Die Lebensführung gewinnt so an Planbarkeit und Planmäßigkeit.

Insofern sind Institutionen zweifellos Sicherheitsbeschaffer. Um diesen Eindruck subjektiver Sicherheit zu erhalten, muss der Sinnzusammenhang dauerhaft erhalten bleiben. Daher fordern Institutionen stets eine normative Regelmäßigkeit ein. Es wird versucht, Abweichung durch positive oder negative Sanktionierung zu verhindern (vgl. Hettlage 1998, S. 22 ff.).

#### IV.1.2 Die Individualisierungsthese

Auf dem Konzept der Institution aufbauend formuliert Beck seine These der Individualisierung. Institutionen geben den Individuen einerseits Verhaltenssicherheiten, beschränken aber auch andererseits deren Handeln. Die Abhängigkeit von diesen Institutionen jedoch löst sich im Zuge des Wandels zur Moderne in einer Phase der De-Institutionalisierung zunehmend auf. Dies äußert sich in der Herauslösung aus historisch gegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinn überlieferter Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge sowie im Verlust traditioneller Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen. Insbesondere betrifft dies Gewerbeordnung, Stand, (Groß-)Familie, Nachbarschaft und Kirche. Diese Freisetzung steigert einerseits die Optionsvielfalt des Individuums, bis hin zur Planung der eigenen Biographie, steigert aber auch die individuellen Risiken. So ist es der Arbeitsmarkt, der nun das zentrale individuelle Risiko darstellt. De-Institutionalisierung und erweiterte Optionsspielräume erlauben also nicht nur mehr aktive Eigenleistung der Individuen, sondern fordern diese sogar, um nicht an den Umständen zu scheitern. Es entstehen neue Arten der sozialen Einbindung, um diese Risiken zu kompensieren, es tritt eine Phase der Re-Institutionalisierung ein (vgl. Beck 1986, S. 206 ff. sowie zusammenfassend Friedrichs 1998, S. 33-39).

Individualisierung meint also nicht die Auflösung der Sozialstruktur, sondern deren Transformation. Im Zuge des Überganges zur Moderne werden die Menschen aus traditionellen Institutionen freigesetzt, erleben eine neue Optionsvielfalt, aus der jedoch neue institutionelle Muster entstehen. Allerdings bestehen auch traditionelle Ordnungen partiell weiter (vgl. Kohli 1994, S. 220 f.).

#### IV.1.3 Die Individualisierungsthese als Grundannahme in der Erwachsenenbildung

Wie bereits erwähnt, hat die Individualisierungsthese eine beträchtliche Aufmerksamkeit gefunden und sich als eine populäre Diagnose der gegenwärtigen Gesellschaft durchgesetzt. Allerdings ist ihre empirische Gültigkeit durchaus umstritten. Dies gilt jedoch für Zeitdiagnosen im Allgemeinen, denn sie beinhalten immer die Gefahr der Verabsolutierung einzelner Phänomene oder der Überverallgemeinerung. Sie sind eben stets Konstruktionen von Wirklichkeit, die keineswegs den Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben (vgl. Siebert 2000, S. 44).

Auch in der Erwachsenenbildung kann der von Ulrich Beck als Individualisierung bezeichnete Vergesellschaftungsmodus heute als eine zentrale Grundannahme gelten. Dies wird zunächst in der Häufigkeit ihrer Nennung deutlich. Dabei ist auffällig, dass eher selten auf den gesamten in der Individualisierungsthese formulierten Ablauf von De-Institutionalisierung, Optionsvielfalt und Risikogesellschaft und schließlich Re-Institutionalisierung eingegangen wird. Häufig dienen Fragmente des von Beck beschriebenen Prozesses zur Erklärung oder Legitimation didaktischen Handelns: „Bildungsangebote tragen zur ... Individualisierung bei“ (a. a. O., S. 47), „die sozialpolitischen Funktionen ... scheinen in unserer ‚Risikogesellschaft‘ (Beck 1986) immer wichtiger zu werden“ (a. a. O., S. 46). Hierbei kommt die Ambivalenz der von Beck beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklung häufig nicht zum Tragen (vgl. Schiersmann 1994, S. 504 f.).

Allerdings ist die Erwachsenenbildung in starkem Maße auf Legitimationsimport angewiesen (vgl. Siebert 2000, S. 49). Bezieht sie diese Legitimation, wie im Falle der Individualisierungsthese, aus einer weithin geteilten Darstellung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, so scheint dies akzeptabel, da es ja nicht Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, ein objektiven Wahrheitskriterien genügendes Gesellschaftsbild zu entwerfen oder Strategien der Gesellschaftsveränderung zu entwerfen (vgl. Siebert 1998, S. 16).

Was die Individualisierungsthese nun insbesondere im Hinblick auf den Gegenstand der Väterbildung so interessant und ertragversprechend erscheinen lässt, ist der Umstand, dass die von Beck beschriebenen Prozesse und ihre individuellen biographischen Folgen sich zentral sowohl in der Familiensphäre als auch in der Arbeitswelt vollziehen. Die Individualisierungsthese bezieht sich also sehr ausdrücklich auf die in der Väterbildung thematisierten Problem- und Spannungsfelder. Sie kann hier den Diskurs strukturieren und für individuelle Problemlagen von Teilnehmern ein erklärendes Modell anbieten.

Für die Väterbildung wird es indes kaum eine Rolle spielen, in welchem Maße die Theorie der Individualisierung empirisch Gültigkeit besitzt. Entscheidend ist letztlich die subjektive und gemeinsame (im Sinn struktureller Koppelung) Erfahrung von Emanzipation und Optionsvielfalt, der Umgang mit höheren individuellen Risiken und die Schaffung gewünschter neuer sozialer Strukturen sowie deren Erklärung und Legitimation. In der Sicht des Konstruktivismus liegt gerade hierin die Bedeutung einer guten Theorie bzw. eines guten Konstruktes. Da ein solches Konstrukt nicht die äußere Welt repräsentiert, kann es ohnehin nicht wahr oder falsch sein. Seine Bedeutung erwächst aus dem Umstand, mehr oder weniger viabel zu sein, also sich in Interaktion mit der Umwelt und den Mitmenschen als funktionsfähig zu erweisen (vgl. Siebert 2000, S. 16 f.). Eben dies scheint im Falle der Individualisierungsthese zuzutreffen.

## IV.2 Väterbildung – Voraussetzungen und Grundlagen

Väterbildung ist ein bislang kleiner, daher aber auch recht überschaubarer Bereich der Erwachsenenbildung. Deshalb und aufgrund seiner noch kurzen Tradition gibt es bisher weder weitreichende Erfahrungen noch theoretisches oder praktisches Material zu diesem Bildungsbereich (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 41).

Allerdings geben Richter und Verlinden mit ihrer Veröffentlichung „Vom Mann zum Vater – Praxismaterialien für die Bildungsarbeit mit Vätern“ einen anschaulichen Überblick zu diesem Thema. Auf gut 100 Seiten werden nahezu alle Aspekte von Väterbildung angerissen. Ihr Text dient mir als Grundlage für die folgende Annäherung an den Bereich der Väterbildung, im Umfang jedoch reduziert und ohne auf Methoden und Praxisbeispiele einzugehen. Zu beachten ist außerdem, dass ihre Veröffentlichung Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung gleichermaßen als Institutionen von Väterbildung berücksichtigt. Hier jedoch soll der Schwerpunkt auf Väterbildung im Rahmen von Erwachsenenbildung und ihren Einrichtungen liegen.

### IV.2.1 Verortung von Väterbildung in der Erwachsenenbildung

Väterbildung kann, je nach Betrachtungsweise, innerhalb der Weiterbildung verschiedenen Bildungsbereichen zugerechnet werden. Zum einen kann sie sich in speziellen Angeboten klassischer Familien- oder Elternbildung darstellen. Dies ist in der Regel der Fall bei Veranstaltungen von Familienbildungsstätten, Elternschulen und beispielsweise Hebammenpraxen, die Geburtsvorbereitungskurse anbieten.

Zum anderen kann Väterbildung als Teil von Männerbildung verstanden werden. „Männerbildung ist eine Bildungsarbeit, welche die, durch die gesamtgesellschaftlichen und damit auch privaten Veränderungen bei Männern hervorgerufenen Verunsicherungen sowie das kreative Potential der damit verbundenen Krisen aufgreift, um Männer so bei der Suche nach anderen und neuen Vorstellungen vom eigenen Geschlecht zu unterstützen“ (Richter 1997, S. 29).<sup>4</sup> Eine solche Väterarbeit findet vornehmlich in den klassischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie den Volkshochschulen statt.<sup>5</sup>

Hinzu kommt der Bereich der Seniorenbildung als möglicher Ort von Väterbildung. Seniorenbildung trägt dem Umstand Rechnung, dass im Zuge demographischer Verhältnisse eine steigende Anzahl Menschen ins Rentenalter eintritt und gleichzeitig die durchschnittliche Lebenserwartung ansteigt. Zudem wird der Lebensabschnitt nach der Erwerbsarbeit zunehmend als Phase der Selbstverwirklichung und des Genusses aufgefasst. Väterbildung kann hier deshalb ansetzen, weil bis heute viele Männer die eigene Vaterschaft kaum erleben, da sie meist tagsüber ihrer Erwerbsarbeit nachgehen. So kommt es, dass insbesondere für Großväter häufig ein

---

<sup>4</sup> Hierbei ist Männerbildung nicht als einfache Gegenreaktion auf Frauenbildung zu verstehen, sondern stellt eine eigenständige Initiative zur Veränderung des Geschlechterverhältnisses von Männerseite dar (vgl. Rohmann 1996, S. 10). Allerdings sind gemeinsame Ansätze und Ziele offensichtlich vorhanden.

<sup>5</sup> Von der Betrachtung ausgenommen bleiben Veranstaltungen mit vornehmlich beratendem oder therapeutischem Zuschnitt.

Nachholbedarf besteht, das Aufwachsen und die Erziehung eines Kindes mitzerleben und mitzugestalten.

Wie im Folgenden noch deutlich werden wird, ist Väterbildung kaum losgelöst von sozialpolitischen Fragestellungen zu denken. Das Selbstverständnis und die Stellung von Vätern in Gesellschaft und Familie sind nämlich nicht nur Gegenstand individueller Entscheidungen, sondern auch Funktion gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen. Insofern können Veranstaltungen der Väterbildung auch als politische Bildung stattfinden.

#### IV.2.2 Das Bildungsziel der Väterbildung

Vereinfacht, vor allem aber unpräziser, könnte dieser Abschnitt auch mit „Ziele der Väterbildung“ überschrieben sein. Es ließe sich dann aus allerlei Perspektiven eine Sammlung verschiedener Interessen und Zielsetzungen anführen. Dies dann ohne normative Willkür auf einige Kernziele oder ein Richtziel zusammenzuführen, setzte eine eindeutige Zielhierarchie voraus, die wohl als rationalistisches Vorurteil gelten kann (vgl. Lühr; Schuller 1977, S. 36). Daher werde ich nur sehr allgemein versuchen, ein Bildungsziel zu definieren und darüber hinaus eine bereits vorliegende Formulierung als Beispiel anführen.

In sehr allgemeiner Weise und in Anlehnung an einen allgemeinen Bildungsbegriff kann man die individuelle Entwicklung und Fortentwicklung einer Weltsicht unter spezifischer Bezugnahme auf das Vatersein als das Ziel von Väterbildung bezeichnen. Zudem lässt sich, bei aller Diskussion um die inhaltliche Dimension des Begriffs der Bildung und ihrer Ziele im Allgemeinen, für die Väterbildung sagen, dass sie weniger auf konkrete Wissensvermittlung zielt, sondern die Entwicklung eines Selbstbewusstseins und eines Standpunktes zur eigenen Lebenssituation und ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen befördern möchte.

Eine weniger abstrakte, eher lebensweltliche Differenzierung nehmen Richter und Verlinden vor (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 14 ff.). Allerdings haben die dort genannten Ziele eher inhaltlich-programmatischen und auch zum Teil politischen Charakter. Ihre Aufzählung ist also einer Differenzierung der Zielsetzung von Väterbildung im Sinn eines Bildungsbegriffs nicht dienlich, daher spare ich sie hier aus.

Eine hingegen einerseits für den Bereich der Väterbildung typische und andererseits integrierende Bündelung verschiedener konkret-handlungsorientierter Ziele, die in ihrer Formulierung durchaus auch als Bildungsziel verstanden werden kann, findet sich zum Beispiel in der *Allgemeinen Zielsetzung* der Initiative Eltern für aktive Vaterschaft e. V. Das in der Vereinssatzung festgelegte Ziel ist es, eine auf gleichen Rechten und Pflichten beider Eltern beruhende Vereinbarkeit von Erwerb und Familie allgemein möglich zu machen. Hier heißt es zusammenfassend: „*Aktive Vaterschaft* ist aktive Elternschaft mit Gleichbeteiligung beider Eltern in den Verantwortungsbereichen Erwerb und Familie“ (EFAV 1997, S. 2). Ein solches Beispiel lässt sich nicht ohne weiteres, auch angesichts der Heterogenität der Anbieter von Väterbildung, als deren allgemeines Bildungsziel ansehen. Jedoch liegt in einem solchen allgemein postulierten Ziel auch ein gewisser Reiz. Das Bildungsziel der *Aktiven Vaterschaft* besitzt nämlich zum einen die Plakativität, die auch anderen, bereits populären Bildungskonzepten oder Lernkulturen (vgl. Siebert

2000, S. 51) eigen ist. Als Beispiel seien hier *Lebenslanges Lernen* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* genannt.<sup>6</sup> Zum anderen könnte das Konzept der *Aktiven Vaterschaft* dem mittlerweile von vielen Männern bekundeten Wunsch nach einer aktiven Rolle in der Erziehung ihrer Kinder eine weitere Legitimation allein durch dessen Institutionalisierung verschaffen (vgl. Legitimationsfunktion der Erwachsenenbildung, in Kap. IV.3.1). Drei Viertel aller Männer sehen nämlich ein Leben in einer Beziehung oder eine Ehe mit gemeinsamen Kindern als die ideale Lebensform an (vgl. Zulehner; Volz 1999, S. 116). Dabei sehen sich 67 % der jungen Männer in erster Linie als „Erzieher ihrer Kinder“ und nur 33 % primär als „Brotverdiener“ (vgl. Fthenakis 2003, S. 3).

Es könnte also zweckdienlich sein, Väterbildung unter einem integrierenden Markenzeichen zu versammeln, zumal die Herausbildung einer väterspezifischen Lernkultur auch didaktische Vorteile verspräche (vgl. Siebert 2000, S. 49 ff.). Als solche sei das Konzept der *Aktiven Vaterschaft* vorgeschlagen.

#### IV.2.3 Zentrale Themen der Väterbildung

In Familienpsychologie und -bildung gelten biographische Statuspassagen bzw. Übergänge zwischen Lebensabschnitten als besonders lernsensible Phasen. Hierzu zählen beispielsweise Schwangerschaft, Geburt, Eintritt eines Kindes in Kindergarten und Schule, Loslösung des Nachwuchses vom Elternhaus sowie Änderungen im Erwerbsleben. An diese Phasen, auch Transitionen genannt, knüpft Väterbildung an und greift daraus resultierende Bedürfnisse auf (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 7). Ihre Zielsetzung ist es, Männer anzuregen, ihr Vatersein bewußt und aktiv zu gestalten.

Darüber hinaus gibt es die gesellschaftliche Tendenz, von Männern eine Neuorientierung bezüglich ihres Status' und Verhaltens in Familie und Partnerschaft zu fordern. Väterbildung versteht sich als Möglichkeit, Männer und Väter durch gezielte Bildungsangebote zu unterstützen und sie zu ermuntern, die ausgetretenen Pfade traditioneller Familien- und Rollenmodelle zu verlassen. So ist die Väterbildung nicht allein von individuellen Bildungsbedürfnissen geprägt, sondern auch Aufgabenfeld von Familien- und Gleichstellungspolitik (vgl. a. a. O., S. 9). Insgesamt lässt sich für alle jenseits der erzieherischen und pflegerischen Inhalte angesiedelten Themen der Väterbildung sagen, dass sie einen politischen Aspekt enthalten, der im grundsätzlich gesellschaftskritischen Charakter der Väterbildung gründet.

Dieser politische Aspekt legt zudem die Erwartung nahe, dass Väterbildung stets über eine gewisse Normativität verfügt. Gerade die Opposition zum gesellschaftlich Üblichen fordert wohl in der Tat einen eigenen Standpunkt, der ohne ein „Sollen“ nicht auskommt. Allerdings sollen gerade nicht die individuellen Lebenslagen und -entscheidungen der Teilnehmer unter einen Rechtfertigungsdruck gesetzt werden (vgl. a. a. O., S. 30). Hier steht einer solchen Normativität stets ein emanzipatorischer, die individuelle Freiheit jedes Einzelnen respektierende Impetus der Väterbildung entgegen.

---

<sup>6</sup> Hierauf bin ich in den Texten „Lernen und Innovation“ sowie „*Bildung für nachhaltige Entwicklung* als Leitmotiv in der politischen Erwachsenenbildung“ eingegangen.

Im Folgenden werden typische Themen von Väterbildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung angeführt und die Standpunkte der Väterbildung idealtypisch umrissen.<sup>7</sup>

#### IV.2.3.1 Selbstbild und soziale Rolle

„Mann oder Vater – beides zusammen scheint nicht möglich zu sein“ (Schnack; Gesterkamp 1998, S. 177).

Erwerbsarbeit und Männlichkeit und gerade ihre Verknüpfung stehen häufig im Zentrum des Selbstbildes von Männern und Vätern. Damit besitzt die Zielgruppe Väter ein Topos, das bei aller ansonsten vorhandenen und demonstrierten Individualität, eigentlich alle betrifft. So kann zum Beispiel, gerade für solche Männer, die ihr Vatersein noch nicht als Bildungsthema entdeckt haben, der Zugang zur Väterbildung über arbeitsweltbezogene Themen angeregt werden (vgl. a. a. O., S. 25).

In der Regel jedoch steht die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild im Mittelpunkt. Das Selbstbild ist stets äußeren Einflüssen unterworfen, wie zum Beispiel gesellschaftlichen Rollenerwartungen. Für Väter besteht hier das Problem, dass der gesellschaftlich propagierten liebevoll-zärtlichen Vaterrolle kein adäquates, alternatives Männerbild gegenübersteht. Das Vaterbild gerät mit den vorherrschenden Vorstellungen von Männlichkeit (beispielsweise Stärke, Rationalität, Härte, Dominanz etc.) in Konkurrenz. So kommt es häufig zu Rollenverunsicherungen oder zur einseitigen Festlegung auf eines der widerstreitenden Rollenbilder. Meist geschieht dies zuungunsten der Vaterrolle (vgl. Hettlage 1998, S. 98).

Tatsächlich sind die Erwartungen im Kontext der Erwerbsarbeit fest gefügt. Weder Vorgesetzte noch Kollegen bringen für ein längeres, ausschließlich familiär begründetes erwerbsarbeitsbezogenes Kürzertreten männlicher Arbeitnehmer mehrheitlich Verständnis auf. Von Frauen hingegen wird eine Reduzierung der Erwerbsarbeit nahezu erwartet, wenn es gilt, besondere familiäre Aufgaben zu bewältigen. (vgl. BMFuS 1994b, S. 16)

Väterbildung thematisiert hier die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen und die Muster männlicher Sozialisation. Häufig geschieht dies durch das Zurückverfolgen der eigenen Geschlechtsrollenentwicklung, anhand der eigenen Sozialisation und der in der Herkunftsfamilie bewältigten Transitionen (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 31). Es liegt auch nah, die historische Konstituierung und Konstruiertheit der heutigen Sozialstrukturen und gesellschaftlichen Werthaltungen zu betrachten. Beabsichtigt wird hier, die häufig unhinterfragte Normativität gesellschaftlicher Rollengefüge und auch innerfamiliärer Erwartungshaltungen offen zu legen und Alternativen im Umgang mit solchen Konventionen anzubieten.

---

<sup>7</sup> Jeder dieser, ohne Anspruch auf Vollzähligkeit angeführten, Themenbereiche thematisiert zentral oder am Rande den gesellschaftlichen Einfluss auf das Vatersein. Richter und Verlinden hingegen stellen dieses Thema als eines unter anderen dar, räumen allerdings Überschneidungen der Themen in ihrer Aufzählung ein. (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 25)

Dennoch empfiehlt es sich, solche Alternativen am Teilnehmer, seinen Einstellungen und seiner Lebenswelt orientieren. Es wäre utopisch anzunehmen, es sei für alle Männer attraktiv, „alternativ“ zu sein, es fehle ihnen lediglich an Kenntnis möglicher Alternativen. So sehen zum Beispiel Männer mit traditionellen Einstellungen nur zu zehn Prozent Erziehungsurlaub bzw. Elternzeit, als eine Bereicherung für Männer an (vgl. Zulehner; Volz 1999, S. 143). Gerade eine teilnehmerorientierte Herangehensweise sollte aber auch nicht dazu verleiten, von den Einstellungen der Teilnehmer auf individuelle Defizite zu schließen, die es zu beheben gelte. Eine solche strategische Mängelpädagogik hätte therapeutische Züge. Einstellungsänderungen sollten allenfalls funktional als Sozialisations-effekte oder in herrschaftsfreier Aufrichtigkeit erzielt werden, um einem wirklichen Bildungsanspruch gerecht zu werden.

Allerdings wird das individuelle Selbstverständnis nicht allein durch soziale Rollen und damit verbundene sozialisatorische Effekte bestimmt. So gibt es zum Beispiel die relativ weit verbreitete Annahme, Frauen verfügten qua biologischer Anlage über ein prinzipiell besseres Erziehungsverhalten. Insbesondere die Schwangerschaft und das Stillen führten zur Ausbildung eines Pflege- und Erziehungsinstinktes, den Väter konsequenterweise in dieser Art niemals erreichen könnten. Diese Annahme lässt sich jedoch empirisch nicht bestätigen (vgl. Fthenakis 2001, S. 91). Vielmehr gibt es übereinstimmende Befunde aus Untersuchungen an Kindern, die vor allem von ihren Vätern betreut wurden, die auf eine positive Entwicklung dieser Kinder hinweisen. „Jungen wie Mädchen lassen vor allem einen stärkeren Glauben an die eigenen Fähigkeiten erkennen, ihr Geschick selbst in die Hand nehmen zu können und selbst zu bestimmen, und sie verfügen über bessere sprachliche Kompetenzen. Hingegen führt die Versorgung durch den Vater nicht zu Problemen in der Geschlechtsrollenentwicklung. Diese Kinder verfügen allerdings, wie nicht anders zu erwarten, über ein breiteres, flexibleres Spektrum an Vorstellungen über die Kompetenzen und Lebensmöglichkeiten von Frauen und Männern als Kinder aus traditionellen Familien“ (Rauchfleisch 1997, S. 96). Offenbar kann also das Argument, Männer seien aus biologischen Gründen zur Kindererziehung weniger geeignet, keine Geltung haben. Aus Sicht der Psychologie, insbesondere auch der Psychoanalyse, ist die Anwesenheit und auch aktive Beteiligung an der Erziehung des Vaters ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung der jeweiligen Geschlechtsidentität der Kinder. Dies gilt für Jungen, die ihre Geschlechtsidentität ansonsten nur in Abgrenzung zur Mutter ausprägen, in gleicher Weise wie für Mädchen, die ansonsten das Problem haben, nie ihre Stellung zum komplementären Geschlecht definiert zu haben (vgl. Sprey-Wessing; Möller 1996, S. 155). Männer können also durchaus aus rationalen Gründen ein hohes Selbstwertgefühl als Vater entwickeln, ohne dabei allein auf ihre Funktion als Familienernährer angewiesen zu sein.

#### IV.2.3.2 Sozialstrukturelle Hemmnisse aktiver Vaterschaft

„Ohne Zweifel ist das Handeln der Männer nicht allein durch ihr ‚Wollen‘ zu erklären. In der Tat reagieren sie auf Sachzwänge ... Wir können auch sagen, sie handeln innerhalb von Rahmenbedingungen, die ihnen die Gesellschaft setzt. Aber sie zweifeln diese Rahmenbedingungen nicht an“ (Metz-Göckel; Müller 1986, S. 34).

In der Tat gibt es zahlreiche Gründe jenseits der Ebene der oben angeführten Geschlechterstereotype, die Familien veranlassen, das traditionelle Rollenmodell zu

praktizieren. Allerdings entstammen auch diese derselben historischen Entwicklung wie die Geschlechterrollen und sind ihnen häufig Funktion oder Bedingung. Nach den im vorangegangenen Abschnitt betrachteten vorwiegend informellen Zwängen der sozialen Rollen sollen nun die manifesten Zwänge von Gesellschafts- und Wohlfahrtsstaatssystem als Thema der Väterbildung untersucht werden.

Häufig sind es materielle Gründe, die zur Entscheidung für eine traditionelle Arbeitsteilung führen. Denn noch immer besitzen Frauen bei gleicher Qualifikation im Durchschnitt geringere Einkommen und ein höheres Arbeitsplatzrisiko (vgl. Hettlage 1998, S. 91). Diese schicksalhaft erscheinende Tatsache stützt sich jedoch auf eine Fülle von Mechanismen und sozialstaatlicher Regelungen, die die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zur Folge haben.

So wird zum Beispiel eine Aufteilung von Haushalts- und Erwerbsarbeit zu gleichen Teilen strukturell dadurch verhindert, dass berufliche Positionierung und die intensivste Familienphase häufig in denselben Lebensabschnitt fallen, und somit beide Partner ihr berufliches Fortkommen aufs Spiel setzten. Denn Jahre später sind die Wege in berufliche Spitzenpositionen in der Regel verbaut. Die in der Bewältigung eines Familienhaushaltes und in der Kindererziehung erworbenen Qualifikationen und psychischen Dispositionen werden bei der Einstellung von Arbeitskräften in der Regel kaum berücksichtigt. Ökonomisch folgerichtig setzt die Familie auf die Ermöglichung zumindest einer beruflichen Karriere, meist der des Mannes (vgl. Schnack; Gesterkamp 1998, S. 80).

Diese Tendenz wird zudem, zumindest in ehelichen Lebensgemeinschaften, dadurch verstärkt, dass durch die Regelung des Ehegattensplittings das Modell mit nur einer vollzeiterwerbstätigen Person nicht unerhebliche steuerliche Vorteile einbringt. Paare, die ein Vereinbarkeitsmodell für beide Partner praktizieren wollen, werden so strukturell benachteiligt. Für Männer bzw. Väter beinhaltet dies zwar ebenso die Möglichkeit die Rolle der nicht erwerbstätigen Haushaltskraft anzunehmen, wie für die jeweilige Partnerin, praktisch jedoch bedeutet dies zumeist eine Stärkung ihrer Position als Hauptverdiener (vgl. a. a. O., S. 193 f.).

Ähnlich liegen die Dinge im Falle des Erziehungsgeldes. Zwar steht auch hier grundsätzlich beiden Elternteilen die Möglichkeit offen, ihre Erwerbstätigkeit zugunsten der Betreuung von Kindern zu unterbrechen oder zu reduzieren, jedoch hat das Erziehungsgeld nicht den Umfang eines adäquaten Lohnersatzes. Im Falle eines höheren Verdienstes des Mannes gebietet so zumindest die ökonomische Rationalität auch hier die Inanspruchnahme durch die Frau (vgl. a. a. O., S. 199).

Thema der Väterbildung ist es, diese sozialstaatlichen Hemmnisse aktiver Vaterschaft darzustellen, und Anregungen zu geben, diese zu umgehen oder im bewussten Widerstreit mit ihnen zu leben. Es sollen handlungsorientierte Alternativen zu scheinbar objektiven Zwängen aufgezeigt werden. So kann zum Beispiel Zeitwohlstand als Kompensation für Einkommenseinbußen in weniger karriereorientierten Arbeitsverhältnissen angeführt werden. Der so formulierte Entwurf bricht mit der üblichen Arbeitsethik und vertritt eine Gleichgewichtsethik. Generell schließt dies sowohl die Möglichkeit lustvollen beruflichen Engagements, wie auch eines vollwertigen Familienlebens ein (vgl. a. a. O., S. 241 ff.).

Ebenso kann der ökonomische Zwang zur traditionellen Arbeitsteilung auch mit Blick auf das Konsumniveau betrachtet werden: Die meisten Konsumgüter befriedigen heute mehr als nur Primärbedürfnisse. Der praktische Nutzen von Produkten, Kriterien wie Funktionalität, technischer Standard oder Haltbarkeit rücken gegenüber dem Erlebniswert in den Hintergrund. Konsum begründet sich so auch teilweise zur Kompensation beruflicher Strapazen. Und nicht zuletzt ist Konsum auch Mittel von Distinktion, der symbolischen Zurschaustellung des sozialen Status'. Vor diesem Hintergrund verblasst das Bild des reinen ökonomischen Zwangs. Ein bewussteres und an wesentlicheren Bedürfnissen orientiertes Konsumverhalten könnte hier eine Alternative zum angeblich ökonomisch notwendigen Modell ermöglichen. Allerdings setzt die hier vorgeschlagene Selbstgenügsamkeit das Vorhandensein eines gewissen Spielraums oberhalb der Primärbedürfnisse voraus (vgl. a. a. O., S. 48 ff.).

Aber auch dort wo einstmals manifeste Hindernisse nicht mehr auszumachen sind, bestehen teilweise die traditionellen Verhaltensweisen weiter. Zum Beispiel war es bis 1976 verheirateten Frauen nur dann gestattet eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, wenn dies mit ihren *Pflichten in Ehe und Familie* zu vereinbaren war. Vor 1957 hatten Ehemänner gar das Recht, ein Arbeitsverhältnis ihrer Ehefrau eigenmächtig zu kündigen. Auch heute noch antizipieren Frauen teilweise bei ihrer Berufswahl ein Zurückstecken ihres beruflichen Engagements zugunsten der Erwerbstätigkeit ihres Ehemannes und streben von vornherein keine berufliche Karriere an. So sind die Aussichten für eine partnerschaftlich ausgewogene Arbeitsteilung in Haushalt und Beruf eher gering (vgl. a. a. O., S. 183 f.).

Aber auch hochqualifizierte Frauen mit an sich guten Karriereaussichten wählen häufig, auch entgegen früherer Absichten, die Rolle der familienengagierten Hausfrau. Dieser tradierte Lebensentwurf ist noch immer stark in heutigen kulturellen Mustern verwurzelt. Dass es sich hierbei tatsächlich um ein kulturelles Muster handelt, wird auch daran deutlich, dass in anderen Ländern andere Muster vorherrschen. Während zum Beispiel bei deutschen Frauen die Bereitschaft, ihre Kinder in öffentliche Betreuung zu geben, sehr gering ist, ist die Sichtweise in skandinavischen Ländern und den USA tendenziell gegenläufig. Hier wird sogar angenommen, öffentlich seien die Kinder womöglich professioneller und besser betreut (vgl. Ostner 1995, S. 8).

Die traditionelle Zuschreibung der Familien- und Haushaltssphäre zum weiblichen Aufgabenbereich verwehrt zudem Männern die aktive Teilhabe am haushaltlich-familialen Leben. Diese haben somit nicht nur die Zwänge der männerzentrierten (öffentlichen) Gesellschaft zu überwinden, es bestehen auch „matriachale Inseln inmitten des Patriarchats“ (Zulehner; Volz 1999, S. 125), zu denen Männer nur erschwert Zugang haben.

#### IV.2.3.3 Vereinbarkeit von Beruf und Familie

„Stellen sie sich vor, Sie stehen vor dem Kindergartentor und fragen einen anderen Mann ‚Sind Sie berufstätig?‘. Das habe ich unter Frauen beobachtet, aber unter Männern ist das eine völlig sinnlose Frage. Männer erkundigen sich nicht bei anderen Männern, ob die ‚berufstätig‘ sind. Männer haben (Erwerbs-) Arbeit, oder sie sind arbeitslos“ (Gesterkamp 2001, S. 42).

Dass Erwerbsarbeit in der heutigen Zeit für Männer wie für Frauen eine maßgebliche Bedeutung in der Bestimmung des eigenen Selbstverständnisses hat, ist wohl unbestritten. Dabei reichen die Funktionen der Erwerbsarbeit weit über die materielle Sicherung des Unterhaltes und die Konsumbedürfnisse hinaus. Gerade die transzendente Bedeutung von Arbeit und Beruf ist enorm und erklärt erst den Zündstoff des Themas.

So ist das Leitbild traditioneller Männlichkeit eng mit der Erwerbsarbeit verknüpft. Es ist das historische Ergebnis eines Prozesses der strukturellen Differenzierung im Zuge der Industrialisierung. Durch die Trennung von Erwerbsarbeit und häuslichem Leben wurde die ohnehin herrschende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zementiert. Diese geschlechtsspezifischen Arbeitssphären waren aber nicht nur funktionaler Natur, sondern auch normativ erwünscht. So galt es als männliches Statussymbol, den Lebensunterhalt der Familie allein zu erwirtschaften (vgl. Hettlage 1998, S. 80 ff.). In der Nachkriegszeit setzte sich so sogar im Arbeitermilieu das Leitbild des Alleinverdieners durch (vgl. Gesterkamp 2001, S. 43).

Heute ist die Erwünschtheit eines solchen Modells nicht mehr ungeteilt gegeben. Der Grad der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung nach traditionellem Muster ist jedoch immer noch recht hoch. Trotz verbaler Aufgeschlossenheit herrscht weitgehende Verhaltensstarre (vgl. Beck; Beck-Gernsheim 1990, S. 31).

Nun geht es nicht darum, traditionelle Männlichkeit und die männliche Institution Erwerbsarbeit als generell negativ und ihre Überwindung als Ideal einer neuen Männlichkeit darzustellen. Ebenso wenig wird die Übernahme klassisch weiblicher Erwerbsarbeitsmuster angestrebt.<sup>8</sup> Vielmehr wird Männern und Frauen in gleichem Maße das Recht zugesprochen, Erfüllung in Beruf und Erwerbsarbeit wie auch im Familienleben anzustreben (vgl. EFAV 1997, S. 2). Die Kritik am traditionellen Modell der „Normalfamilie mit männlichem Haupternährer und nicht-erwerbstätiger Ehe- und Hausfrau“ (Hettlage 1998, S. 272) beschränkt sich also nicht auf den Aspekt der Benachteiligung der Frauen, sondern weist auch auf die Benachteiligung der Männer durch den Ausschluss aus der häuslichen Familiensphäre hin.<sup>9</sup> Allerdings sind rein strukturelle Veränderungen des Erwerbsarbeitsverhältnisses nicht hinreichend, um eine partnerschaftliche Aufgabenverteilung zu erreichen. „Erst wenn es den Männern gelingt, sich von einem allein über die berufliche Tätigkeit definierten Selbstwert freizumachen und die Übernahme ‚weiblicher‘ Aufgaben nicht als ‚Makel‘, sondern als Bereicherung zu empfinden, ist es ihnen möglich, die ihnen heute vielfach gegebenen größeren Freiräume auch tatsächlich zu nutzen.“ (Rauchfleisch 1997, S. 87) So betreuen zum Beispiel Väter ihre Kinder auch an Wochenendtagen durchschnittlich nur zwanzig Minuten alleinverantwortlich. Hier kann der hohe Grad der Erwerbstätigkeit von Vätern wohl kaum als Erklärung herangezogen werden (vgl. LBS 1999, S. 128 f.).

Über eine Sensibilisierung hinaus will Väterbildung konkrete Vorschläge für partnerschaftliche Vereinbarkeitsmodelle von Beruf und Familie machen und diskutieren. Da angesichts der gesellschaftlichen bzw. familienpolitischen

---

<sup>8</sup> Im Ansinnen, für Frauen die Kombination von Erwerbsarbeit und Elternschaft zu ermöglichen, lautet die geläufige Forderung „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“. Man beachte die Reihenfolge.

<sup>9</sup> Dem einzelnen Mann stehen hier paradoxerweise die Zwänge einer patriarchalen, also männlich dominierten Gesellschaftsordnung entgegen.

Rahmenbedingungen eine generalisierbare Lösung der Vereinbarkeit von Familientätigkeit und Berufstätigkeit beider Partner nicht in Sicht ist, kann es nicht darum gehen, ein bestimmtes Modell zu entwickeln und zu propagieren. Daher soll vielmehr auf individuelle Lösungswege abgezielt werden (Sprey-Wessing; Möller 1996, S. 85 f.). Eine zentrale Grundposition ist es hier allerdings, nicht lediglich zu versuchen, das Familienleben an das Berufsleben anzupassen. Das Herstellen einer Vereinbarkeit wird nicht als allein privates Problem von Familien angesehen, sondern es werden Modelle angestrebt, die auch Arbeitgeber miteinbeziehen (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 30).

Da durchaus die Tendenz ausgemacht werden kann, dass familienfreundliche Handlungsweisen von Betriebs-, Firmenleitungen und Vorgesetzten zu einem nicht unerheblichen Teil durch die individuellen Erfahrungen sowie das eigene Familien- oder Vereinbarkeitsmodell bedingt werden, muss die Einbeziehung der Arbeitgeber nicht nur politisches Programm bleiben, sondern kann sich auch konkret lebensweltlich auswirken (vgl. BMFuS 1994b, S. 15). Teilnehmer werden ermutigt, sich Vorgesetzten und Arbeitgebern in ähnlichen Lebenslagen anzuvertrauen, Teilnehmer die beruflich in Vorgesetztenfunktion tätig sind, werden bestärkt, familienfreundliche Regelungen im eigenen Verantwortungsbereich umzusetzen.

#### IV.2.4 Hindernisse von Väterbildung

Ein grundsätzliches Hindernis für die Teilnahme an Väterbildungsveranstaltungen stellt das allgemein stark auf berufliche Bildung fixierte Bildungsverständnis von Männern dar. Bildung wird dementsprechend meist auf berufliche Aufstiegs- oder Anpassungsweiterbildung reduziert. Bildungsangebote, in denen es nicht um einen konkreten Lerninhalt, sondern um die Teilnehmer als Personen geht, verunsichern Männer häufig. Sie bedrohen ein Selbstbild, nach dem sich Männer als stark, störungsfrei und unverletzbar präsentieren. Hier einen Bildungsbedarf einzuräumen bedeutete, ein persönliches Defizit einzugestehen (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 21 f.).

Gegen Väterbildung, die in Tradition der Männerbildung auch und gerade das Selbstbild und Selbstverständnis von Männern thematisiert und kritisiert, bestehen seitens der Adressaten besondere Vorbehalte. Die eigene Person nämlich im Hinblick auf Geschlechtszugehörigkeit zu definieren und zu betrachten, ist ein für Männer zumeist abwegiger Ansatz. Vielmehr sehen sich Männer in der Regel als Repräsentanten des Allgemein-Menschlichen. Frauen hingegen stehen in dieser Sichtweise für das Abweichende, aber auch für das Geschlechtliche. Fragen des Geschlechterverhältnisses sind demnach eine Angelegenheit von Frauen. Sich auf die Geschlechterthematik einzulassen, birgt so für Männer die Gefahr, geschlechtsunangemessen zu handeln. Dieses Verhalten wird zudem dadurch verstärkt, dass männliche Sozialisation typischerweise noch immer in Abgrenzung zum Weiblichen stattfindet, da häufig der Vater in der primären Sozialisation sowie im Weiteren männliche Identifikationsfiguren in Kindergarten und Grundschule weitgehend fehlen. Hinzu kommt ein unter Männern offenbar stärker ausgeprägter Identitätszwang. So ist es für Frauen durchaus möglich, wenngleich nicht immer konfliktfrei, kulturell männlich konnotierte Eigenschaften annehmen zu wollen. Für Männer hingegen stellt das Weibliche einen Makel an sich dar (vgl. Meuser 2000, S. 102 ff.).

Hinzu kommt, dass es unter Männern durchaus Vorbehalte gegenüber Emotionalität und Nähe zu anderen Männern bestehen. Es besteht die Angst, als schwul betrachtet zu werden oder sogar, wenn der neu entdeckte Kontakt zu anderen Männern gefallen sollte, schwul zu sein. Aufgrund dieser Homophobie werden reine Männerveranstaltungen oft gemieden (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 22).

Zu alledem gesellt sich, wenn auch jeweils nicht in Form unmittelbar auszumachender Motivationen, der weitgefächerte Hintergrund dessen, was im Abschnitt IV.2.3.2 als die sozialstrukturellen Hemmnisse aktiver Vaterschaft angeführt wird. In einer Gesellschaft, die zum Beispiel den Vätertyp des „starken“ Ernährers zur Norm hat, kann Väterbildung nicht unbedingt mit spontanen Appetenzen rechnen. Denn gerade das in der Lebenswelt, vielleicht sogar in der konkreten Lebenssituation des Einzelnen als normal Wahrgenommene, steht hier nun auf einmal in der Kritik. Abneigung erscheint also vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Sozialisation, aber auch aus psychologischen Gründen als erste Reaktion auf Väterbildung nicht ungewöhnlich.

Es gibt aber auch Widerstände, die in den Bildungseinrichtungen selbst zu finden sind. So kann Väterbildung in den Einrichtungen sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Mitarbeitenden auf Vorbehalte stoßen, wenn diese sich selbst mit ihrer Geschlechtsrolle konfrontiert sehen und darauf mit Verunsicherung reagieren. Speziell Männer, da sie ja unter Umständen selbst zur Zielgruppe gehören, können sich durch die angebotenen Themen persönlich in Frage gestellt fühlen (vgl. a. a. O., S. 20).

Veranstaltungen für Väter in der Erwachsenenbildung, wie auch in der Familienbildung scheitern zudem häufig daran, dass die Einrichtungen nicht in der Lage oder Willens sind, die Angebote auch mit wenigen Teilnehmenden stattfinden zu lassen. Gerade in der Einführungsphase solcher Angebote bedarf es häufig eines langen Atems und finanzieller Unterstützung (vgl. a. a. O., S. 20 f.).

#### IV.2.5 Spezielle Anreize von Väterbildung

Ein zentrales Problem für Väterbildung ist es, potentiellen Teilnehmern Anreize zu bieten. Das ist in all jenen Themenbereichen noch relativ einfach möglich, wo vorwiegend kognitive Inhalte nachgefragt werden. Bei Themenstellungen jedoch, die persönlich affektive Bildung zum Ziel haben, und das betrifft einen relativ hohen Anteil von Veranstaltungen der Väterbildung, fällt dies schwerer. Es sind nämlich „fundamentale Identitäten und habituelle Dispositionen involviert“ (Meuser 2000, S. 113). Dies wiegt insbesondere deshalb schwer, weil gerade die Geschlechtszugehörigkeit eine der wichtigsten Ressourcen der Selbstidentifikation darstellt. So entsteht das prinzipielle Problem, Männern Bildung anzubieten, die sie auffordert, ihre gesellschaftsstrukturell privilegierten Positionen zu verlassen (vgl. a. a. O.).<sup>10</sup>

Es gilt also, positive Anreize zu schaffen bzw. die vorhandenen herauszuarbeiten. Zu nennen ist hier, dass Väterbildung nicht allein selbstlosen Verzicht auf Privilegien propagiert, sondern dass die Abkehr von traditionellen Mustern durchaus auch auf

---

<sup>10</sup> Frauenbildung zielt ebenso auf eine Veränderung von Identität und Habitus, jedoch kann sie ihrer Zielgruppe eine Verbesserung ihrer sozialen Position in Aussicht stellen.

Druck der jeweiligen Partnerin geschehen kann. Frauen beanspruchen zunehmend eine Ihnen angemessene Form der Lebensgestaltung, was durchaus beinhaltet, sich nicht wie selbstverständlich in die Rolle der Kinderbetreuerin und Haushaltsarbeiterin zu fügen. Väterbildung stellt hier einen Ort dar, in dem Männer nicht gezwungen sind, ihren Lebensentwurf unter Inkaufnahme des Verlusts der Partnerin durchzusetzen. Es wird ein Schutzraum vor traditionellen Verhaltenserwartungen angeboten (vgl. Lenz 1999, S. 2).

Ein weiterer Anreiz von Väterbildung kann sein, auf den Zusammenhang von (beruflicher) Leistungsüberforderung, Männer- bzw. Managerkrankheiten wie den Herzinfarkt und die durchschnittlich um sieben Jahre geringere Lebenserwartung von Männern zu verweisen. Väterbildung offeriert hier eine Orientierung zu bewussterer Lebensführung, die Männern vorschlägt, aus dem Mechanismus einer kapitalistisch-protestantischen Leistungsethik auszuscheren (vgl. a. a. O., S. 3).

Ebenfalls als Anreiz kann es dienen, auf mögliche Distinktionsgewinne hinzuweisen, die aktive Väter erzielen können. Beteiligen sich nämlich Männer regelmäßig an der haushaltlichen Reproduktionsarbeit, erzielen sie, zumindest in höheren sozialen Milieus, hierfür Anerkennung. Allerdings muss angemerkt werden, dass hierin auch die Gefahr einer modernisierten Reproduktion der Geschlechterverhältnisse liegt, da die Arbeit der Männer eine höhere Wertschätzung erfährt als diejenige der Frauen im selben Tätigkeitsbereich (vgl. Meuser 2001, S. 45).

Verwiesen werden kann auch auf mögliche Zugewinne an Beziehungsqualität sowohl in der Partnerschaft, als auch in der Vater-Kind-Beziehung. Hier gilt es, in der Bildungsarbeit die Attraktivität eines Familienlebens herauszuarbeiten, das sich nicht nur auf gemeinsame Freizeitaktivitäten beschränkt (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 30).

### **IV.3 Väterbildung und Fragestellungen wissenschaftlicher Erwachsenenbildung**

#### **IV.3.1 Ziele und Funktionen von Erwachsenenbildung**

Erwachsenenbildung kann nicht als ein homogenes System mit eindeutigen Zielen angesehen werden, vielmehr gibt es eine Vielzahl von Einfluss- und Bedingungsfaktoren. Eine Analyse von Zielsetzungen der Erwachsenenbildung wird also ebenso vielfältige Faktoren berücksichtigen müssen. Die zentralen Aspekte sind hier die Bedürfnisse der Adressaten bzw. der Teilnehmenden, die Organisationsziele der Erwachsenenbildungseinrichtungen und der gesellschaftliche Bedarf (vgl. Siebert 2000, S. 67). Diese drei Aspekte sollen im Folgenden für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die Väterbildung im Speziellen betrachtet werden. Zu diesem Vorgehen ist anzumerken, dass dies zum einen eine Reduktion der Komplexität des Sachverhaltes durch die Vernachlässigung weiterer Bedingungsfaktoren bedeutet, und zum anderen die begrifflich-analytische Trennung insbesondere von subjektiven Bedürfnissen und gesellschaftlichem Bedarf eine Konstruktion darstellt. Dieses Vorgehen ist jedoch gängig (vgl. a. a. O.) und dient der besseren Veranschaulichung.

Nach der jeweiligen Darstellung der allgemein feststellbaren Ziele und Bedürfnisse der einzelnen Einflussfaktoren, sollen diese für den speziellen Fall der Väterbildung reflektiert werden. Dies muss im Wesentlichen hermeneutisch geschehen, denn

„Bildungsbedürfnisse und Bildungsbedarfe lassen sich nicht ‚abfragen‘“ (a. a. O., S. 67).

#### IV.3.1.1 Motivationen von Teilnehmenden

Die Teilnahme an Weiterbildung ist zumeist durch ein komplexes Geflecht von Bedürfnissen und Erwartungen motiviert. Gerade die Komplexität der Motivationen, der latenten und manifesten Bedürfnisse, der Primär- und Sekundärmotive erschwert es, konkrete Aussagen über die Bildungsbedürfnisse und -motivationen Erwachsener zu machen.

Der empirisch bedeutendste Einzelaspekt scheint hier das Motiv beruflicher Qualifikation zu sein. Der Anteil beruflicher Qualifizierung an den im gesamten Weiterbildungsbereich erbrachten Teilnehmendenstunden liegt derzeit bei ca. 60 %, mit steigender Tendenz. Jedoch kann bei beruflicher Weiterbildung in der Regel eher nicht von intrinsischer Motivation gesprochen werden, da hier im Wesentlichen zumeist externe Beweggründe und Zwänge wirken (vgl. a. a. O., S. 60 f.).

Eine vornehmlich intrinsische Bildungsmotivation im Sinn einer humanistischen Bildungsidee verliert also offenbar an Bedeutung. Dennoch stellt sie eine notwendige Voraussetzung dar, um Erwachsenenbildung jenseits pragmatisch-utilitaristischer Verwertungsinteressen zu ermöglichen. Insbesondere hier sind komplexe Motivstrukturen anzutreffen. In zusammenfassender Darstellung lassen sich drei Motivbündel unterscheiden. Erstens wird Erwachsenenbildung, angesichts von Individualisierung und der darin einbegriffenen Dialektik von Befreiung und Isolierung als Emanzipations- und Orientierungschance genutzt. Derartige Motive können als *Freiheitsmotive* bezeichnet werden. Zweitens lassen sich *Gemeinschafts- und Integrationsmotive* ausmachen: Sowohl durch die abgeschwächte sozial-emotionale Bindekraft traditioneller Milieus und Institutionen, als auch durch die steigende räumliche Mobilität des Einzelnen entstehen vielfältige, unter Umständen auch zeitlich befristete Bedürfnisse nach sozialen Kontakten und Bindungen. Deren Befriedigung wird durch die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen angestrebt. Drittens erwarten einige Teilnehmende, in Bildungsveranstaltungen soziale Anerkennung oder Bestätigung für ihr Weltbild zu erfahren. Motivationen dieser Art können als *Sicherheits- und Stabilitätsmotive* bezeichnet werden.

Neben den Motiven von Freiheit, Gemeinschaft und Integration, Sicherheit und Stabilität sowie der anfangs genannten Qualifizierung lässt sich Bildungsmotivation jenseits einer wie auch immer gearteten Zweck- oder Motivgebundenheit feststellen. Diese Neugier, in gewisser Weise eine Art kognitive Funktionslust, wird als allgemeine menschliche Eigenschaft angesehen (vgl. a. a. O., S. 56 ff.).

Diese verschiedenen Bildungsmotivationen treten nun wiederum in verschiedenen Kombinationen und in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander auf. Hier lassen sich latente und manifeste sowie primäre und sekundäre Motivationen unterscheiden. Als latent sind hier Motivationen zu verstehen, denen der Teilnehmende unbewusst folgt, als manifest hingegen solche, die ihm bewußt sind. „Primär“ bezeichnet Motivationen, die für die Teilnahme in erster Linie ausschlaggebend sind, „sekundär“ solche, die nachgeordnet, aber durchaus von Bedeutung sind (vgl. a. a. O., S. 57).

Teilnehmer von Väterbildungsveranstaltungen werden in der Regel kein zweckfreies Interesse an Bildung im Sinn reiner Neugier haben. Allein aufgrund der in IV.2.4 (*Hindernisse von Väterbildung*) beschriebenen Hinderungsgründe erscheint ein solches Motiv allein nicht ausreichend, um zur Teilnahme zu bewegen. Allerdings werden Teilnehmer von Väterbildung wohl auch kein technisch-instrumentalistisches Bildungsverständnis aufweisen, da dessen Befriedigung ja eigentlich nur am Rande zu erwarten ist. Daher dürfte das Motiv der Qualifizierung zumeist keine zentrale Rolle spielen. Jedoch könnte es durchaus in Veranstaltungen mit erzieherischen Themen zur primären Motivation werden.

Es ist anzunehmen, dass Freiheitsmotive durchaus manifest und unter Umständen auch primär eine Rolle spielen. Der Wunsch nach individueller Emanzipation von sozialen Bindungen und kulturellen Normen, zumindest aber nach Orientierung dürfte bei einem Großteil der Teilnehmer vorhanden sein. Gleiches gilt für die generelle Bereitschaft, individuelle Veränderungen vorzunehmen, zumindest aber Veränderungspotentiale zu entdecken und zu reflektieren.

Latent, vielleicht sogar manifest wird das Bedürfnis vorhanden sein, soziale Kontakte zu knüpfen, also mit Männern in ähnlichen Lebenssituationen in Kontakt zu kommen.

Insbesondere Teilnehmer, die sich als dem Paradigma *Aktiver Vaterschaft* entsprechend betrachten, zumindest aber in irgendeiner Weise von der traditionellen Norm des ausschließlichen Familienernährers abweichen, könnten in Veranstaltungen der Väterbildung Bestärkung und Anerkennung durch Gleichgesinnte suchen. Es könnten also Stabilitäts- und Sicherheitsmotive angetroffen werden. Diese werden in der Regel latent auftreten, können aber durchaus sogar als primäre Motivation auftreten.

Für einige dieser Mutmaßungen lassen sich anhand einer nicht repräsentativen Umfrage unter Vätern, die an Hamburger Elternschulen Vater-Kind-Kurse besucht haben, erhärtende empirische Daten anführen. Für eine hohe Bedeutung von Gemeinschafts- und Integrationsmotiven spricht, dass 87 % der Befragten angaben, bewußt ein Angebot für Väter ausgewählt zu haben (vgl. Baisch 2003, S. 4). Dieses Motiv lag offenbar zum einen manifest vor, und war zum anderen womöglich sogar häufig die Primärmotivation der Teilnehmer.

Auch die Annahme, Stabilitäts- und Sicherheitsmotive könnten eine Teilnahme bedingen, lässt sich empirisch unterfüttern. 74 % der Befragten gaben an, reine Väterangebote gemischten Angeboten mit wenigen Vätern vorzuziehen (vgl. a. a. O.). Offenbar wird insbesondere auch die Bestätigung des eigenen Handelns durch die Anwesenheit anderer Väter der exponierten und von der Norm abweichenden Stellung unter Frauen in gemischtgeschlechtlichen Veranstaltungen vorgezogen.

#### IV.3.1.2 Ziele von Trägern und Einrichtungen

Viele Träger der Erwachsenenbildung, insbesondere gesellschaftliche Organisationen wie Kirchen, Gewerkschaften, Parteistiftungen, versuchen mit Hilfe ihrer Bildungseinrichtungen weltanschauliche, sozialpolitische oder auch anthropologische Zielsetzungen zu realisieren. Aber selbst Einrichtungen, die als weltanschaulich unparteiisch angesehen werden, wie zum Beispiel

Volkshochschulen, verfügen über Merkmale eigeninteressengeleiteter Organisationsziele. So kann ihr Interesse zum Beispiel auch die Bindung der Teilnehmer an die jeweilige Einrichtung sein (vgl. Siebert 1980, S. 66 f.).

Bei Einrichtungen, die Väterbildungsveranstaltungen anbieten, erscheint zumindest das zuletzt erwähnte Eigeninteresse der Teilnehmerbindung nicht unwahrscheinlich bei der Formulierung von Organisationszielen. Die weltanschauliche bzw. sozialpolitische Konzeption, die mit Väterbildung einhergeht, scheint hingegen aufgrund der ihr einbegriffenen Institutionen- und Gesellschaftskritik Freiheitsmotiven gerecht zu werden und emanzipatorische Bildungsziele zu verfolgen. Allerdings entwickeln auch auf individuelle Emanzipation angelegte Weltbilder eine implizite Normativität, nämlich sich zu emanzipieren (vgl. Siebert 2000, S. 58). Folglich ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch Väterbildung weltanschaulich-normative Zielsetzungen verfolgt, sei es in Form eines konkreten sozialpolitischen Entwurfes (z. B. *Aktive Vaterschaft*) oder eines diffusen Emanzipationsgebotes.

#### IV.3.1.3 Gesellschaftlicher Bedarf

Im Zuge des Bedeutungszuwachses der sogenannten Schlüsselqualifikationen und neuerlich auch des Konzepts der Kompetenzentwicklung in beruflichen Kontexten ist eine Konvergenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung zu beobachten. Je nachdem jedoch, ob man den Bedarf an prozessunabhängigen Qualifikationen vornehmlich dem ökonomischen Teilsystem der Gesellschaft oder aber der Zivilgesellschaft zurechnet, wird man unterschiedliche Zwecke unterstellen müssen. So befriedigt Erwachsenenbildung einerseits gesellschaftliche Bedürfnisse, die vom Motiv sozialer Verantwortung geleitet sind, andererseits aber auch solche, die vornehmlich ökonomischen Erfolg verfolgen. Optimistisch betrachtet kann dieses Verschwimmen von beruflicher und allgemeiner Bildung vorteilhafte persönliche Synergieeffekte für den Einzelnen bewirken, also Zielsetzungen speziell der Erwachsenenbildung befördern. Skeptisch kann darin aber auch das Ende der allgemeinen Bildung zugunsten der totalen Disponibilität des Einzelnen als Arbeitskraft gesehen werden. Erwachsenenbildung fiel dann mit beruflicher Weiterbildung als deckungsgleich zusammen (vgl. a. a. O., S. 63 ff.).

Väterbildung kann im Wesentlichen an den gesellschaftlichen Bedarf an allgemeiner Bildung im Sinn der Fähigkeit zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme anknüpfen. Im Zentrum der als Bildungsziel vorgesehenen Persönlichkeitsentwicklung steht ja vor allem die Ausweitung des individuellen Engagements jenseits der Erwerbsarbeit. Jedoch wird auch gelegentlich am Rande betont, und hieran wird die enge Verwobenheit der gesellschaftlichen Bedürfnisse deutlich, dass die im Zuge der Elternschaft erworbenen Kompetenzen auch in beruflichen Kontexten überaus nützlich seien.

#### IV.3.1.4 Funktionen der Erwachsenenbildung

Die intendierten sowie die latenten Ziele und Motivationen sind nicht identisch mit den gesellschaftlichen Funktionen, also den tatsächlichen Wirkungen von Bildungsarbeit. Zwar ist es nicht unüblich, den Begriff der Funktion in gewissermaßen präskriptiver Weise zu gebrauchen (vgl. Siebert 2000, S. 45), jedoch möchte ich an dieser Stelle rein deskriptiv Funktionen als Wirkungen betrachten, losgelöst vom Moment der Intention. So wird erst eine klare Abgrenzung gegenüber den Zielen und

Bedürfnissen möglich, die im vorangegangenen Abschnitt betrachtet wurden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werde ich einige Funktionen von Erwachsenenbildung beschreiben und jeweils anschließend der Frage nachgehen, inwiefern sie auch im Kontext der Väterbildung Bedeutung haben.

So liefert die Erwachsenenbildung zum Beispiel verschiedenen Organisationen und Systemen gesellschaftliche Legitimationen (*Legitimationsfunktion*), teilweise allein schon durch den Umstand sie thematisiert zu haben. Die Tatsache nämlich als Gegenstand von Bildung relevant zu sein und artikuliert zu werden, liefert bereits die Legitimation gesellschaftlicher Bedeutsamkeit (vgl. Siebert 1980, S. 74 f.). Darüber hinaus leistet Erwachsenenbildung jedoch auch aktiv systemfunktionale Legitimation, zum Beispiel indem sie in Form politischer Bildung die Akzeptanz demokratischer Strukturen fördert (vgl. Siebert 2000, S. 48).

Eine solche Form von Legitimation kann potentiell auch die Väterbildung mittelfristig für das Thema aktiven Vaterseins entwickeln. Allerdings wird hier viel vom Grad der öffentlichen Aufmerksamkeit abhängen, die das Thema erzielen kann. Es liegt hier also nicht an der Implementierung von Angeboten der Väterbildung allein, es bedarf vor allem eines offensiven Marketings (vgl. Meyer, S. 10 ff.). Vielleicht kann sogar eine höhere Akzeptanz für die Abkehr von traditionellen Familienformen als gesamtgesellschaftliche Entwicklung erreicht werden (vgl. Hettlage 1998, S. 203).

Die *Funktion der Sozialintegration* bezeichnet den verbindenden Charakter von Bildungsveranstaltungen. Ursprünglich manifestierte sich dieser im Austausch und Gespräch zwischen den Generationen, zwischen Experten und Laien sowie zwischen den sozialen Schichten. Zunehmend gewinnt aber die gesellschaftliche Einbindung von Randgruppen den wesentlichen Anteil der Funktion der sozialen Integration (vgl. Siebert 1980, S. 75 und Siebert 2000, S. 46 f.).

Väterbildung wird vermutlich nur unwesentlich sozial integrativ wirken. Zwar verspricht der direkte Kontext der Bildungsveranstaltungen sozial integrative Kontakte, jedoch besteht außerhalb der Veranstaltungen womöglich sogar die Tendenz zur sozialen Desintegration, aufgrund von möglicher Sanktionierung des Abweichens von gesellschaftlichen Rollenerwartungen. Auch milieuübergreifende Kontakte sind in größerem Ausmaß wohl eher nicht zu erwarten. In der bereits zitierten Befragung von Teilnehmern an Väterbildungsveranstaltungen verfügten zum Beispiel 61 % der Befragten über einen akademischen Abschluss (vgl. Baisch 2003, S. 1). Wenngleich die Befragung nicht repräsentativ ist, so ist dennoch zu vermuten, dass die Teilnehmerstruktur von Väterbildungsveranstaltungen die Breite gesellschaftlicher Milieustrukturen nicht vollständig ausschöpft. Die Funktion der Sozialintegration wird also auch in milieuspezifischer Betrachtungsweise nicht sehr ausgeprägt sein.

Die *Sozialisationsfunktion* der Erwachsenenbildung bezeichnet die Möglichkeit der einstellungsändernden Wirkung durch die Wechselwirkung der Persönlichkeit des Teilnehmers mit der sozialen und materiellen Umwelt in Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Siebert 1980, S. 75.). In Abgrenzung zum Begriff „Erziehung“ dürften so nur derartige Effekte bezeichnet werden, die im Rahmen eines *hidden curriculums* stattfinden. Allerdings ist es üblich, analog zu dem aus dem Strafvollzug stammenden Begriff der Resozialisierung auch intendierte

Einstellungsänderungen unter dem Begriff der Sozialisationsfunktion zusammenzufassen (vgl. Siebert 2000, S. 46).

Die Sozialisationsfunktion ist vermutlich als eine der bedeutendsten Wirkrichtungen der Väterbildung anzusehen. Denn der lange Weg zu gesellschaftlichen Strukturveränderungen führt über die intervenierende Variable der persönlichen Einstellungen des Einzelnen. Werden Klima und Umgang in den Veranstaltungen sowie das Auftreten der Dozenten positiv empfunden, ist eine Orientierung des eigenen Verhaltens hieran wahrscheinlich. Dies steigert auch die Appetenz inhaltlich zu lernen, im Sinn intrinsischer Motivation sowie die Annahmefähigkeit hinsichtlich normativer Aussagen.

Die Qualifizierungsfunktion der Erwachsenenbildung bezeichnet den Zugewinn von direkt anwendbarem, häufig beruflich nutzbarem Wissen. In der Väterbildung ist Lernen in eher unerheblichem Maße im kognitiven und psychomotorischen Sinn des Fähigkeitserwerbs anzutreffen. Zwar strebt auch Väterbildung eine Umsetzung ihrer Inhalte in der jeweiligen Lebenswelt der Teilnehmer an und wird dies womöglich auch funktional erreichen, jedoch wird dies vornehmlich den Bereich affektiver Einstellungen betreffen. Solches Lernen wird üblicherweise nicht als Qualifizierung aufgefasst. Einen Grenzbereich stellen hier allerdings die Begriffe der Schlüsselqualifikation und der Kompetenzentwicklung dar, die im Kontext beruflicher Qualifizierung stehen und auch ausdrücklich affektives Lernen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen anstreben.

Des Weiteren kann eine *Funktion der Individualisierung* ausgemacht werden. Einerseits fördert Erwachsenenbildung die Emanzipation der Individuen, indem sie individuell lebensweltorientierte Bildungsangebote macht und den Einzelnen in seiner Unabhängigkeit bestärkt. Andererseits federn Bildungsveranstaltungen Individualisierungsprozesse ab, indem sich dort individualisierte Gleichgesinnte in ähnlichen Lebenssituationen treffen und sich gegenseitig stabilisieren. In gewisser Weise wird Erwachsenenbildung so zu einer neuen sozialen Institution (vgl. a. a. O., S. 47). Diese Tendenz zu Re-Institutionalisierung im System der Erwachsenenbildung kann sogar dahin tendieren, eine Art autarkes Ghetto auszubilden (vgl. Mader 1990, S. 8). Daher sollte der Erwachsenenbildung daran gelegen sein, möglichst nur an der emanzipatorischen Komponente des Individualisierungsprozesses Anteil zu nehmen, da sie sonst Gefahr läuft, in Teilsystemen in sich kreisender entwurzelter Individuen aufzugehen.

Dies gilt natürlich insbesondere für die Väterbildung, da sie ja explizit eine kritische Haltung gegenüber einigen traditionellen Institutionen bezieht. Finden tatsächlich Prozesse der Emanzipation in der Teilnehmerschaft statt, sollte verhindert werden, zum neuen sozialen Stützsystem zu werden. Wünschenswert wäre hingegen, den potentiell subversiven Charakter von Bildung in die Lebenswelt der Teilnehmer und damit in die Gesellschaft zu tragen (vgl. a. a. O.). Der Aspekt einer darin zum Ausdruck kommenden Möglichkeit einer allein emanzipatorischen Wirkrichtung von Erwachsenenbildung soll im folgenden Abschnitt thematisiert werden.

#### IV.3.2 Der emanzipatorische Charakter der Erwachsenenbildung

Die Vieldeutigkeit des Gegenstandsbereichs Erwachsenenbildung lässt es nicht zu, begründet eine seiner Eigenschaften als die ihn charakterisierende zu benennen.

Geht es dabei um normative Paradigmen, liegt das Problem schon allein in deren Begründung. Daher kann es in diesem Abschnitt nicht darum gehen, den Beweis zu führen, dass die Erwachsenenbildung im Allgemeinen über einen emanzipatorischen Charakter verfüge und dies auch am Beispiel der Väterbildung im Speziellen zum Ausdruck komme. Vielmehr soll der Begriff einer emanzipatorischen Bildung im Spektrum verschiedener Auffassungen zum Bildungsbegriff der Erwachsenenbildung lokalisiert und seine Legitimation dargestellt werden. Allerdings muss diese, als Legitimation einer normativen Aussage, natürlich in Ermangelung eines allgemeinen Wahrheitskriteriums notwendigerweise unvollständig bleiben. Anschließend soll dieses emanzipatorische Merkmal am konkreten Beispiel der Väterbildung diskutiert werden.

Im historischen Rückblick lassen die Ursprünge der Erwachsenenbildung einen politischen Anspruch auf Beeinflussung gesellschaftlicher Systemstrukturen erkennen. Die bürgerlich-liberale Volksbildung strebte in aufklärerischer Tradition eine Lösung der sozialen Frage durch Bildung an. Die Arbeiterbildung agierte als Teil der Arbeiterbewegung gegen die bestehenden Herrschaftsverhältnisse. Erst später definierte dann die Volksbildungsbewegung, auf die auch die Volkshochschulen zurückgehen, einen Anspruch neutraler unpolitischer Bildungsarbeit. Der letztgenannte Ansatz scheint sich jedoch weitgehend durchgesetzt zu haben. Politische Bildung stellt nur einen kleinen Teilbereich der Erwachsenenbildung dar und ist nicht deren zentral zugrundeliegender Themenbereich. Vielmehr ist Erwachsenenbildung, in eine enge Abhängigkeit von gesellschaftlichen Erfordernissen geraten. Zunehmend bestimmen auch ökonomische Verwertbarkeit und direkte Brauchbarkeit das Bildungsangebot. Nach dieser sogenannten *realistische Wende* wirkt Erwachsenenbildung im Wesentlichen nicht mehr politisch-emanzipatorisch, sondern systemstabilisierend (vgl. Lenz 1987, S. 30 f.).

Den konsequenten Gegenentwurf zum Paradigma der *realistischen Wende* stellt die Forderung nach einer *idealistischen Wende* der Erwachsenenbildung dar. Bildung sei hier nicht an den veränderten politisch sozialen Bedingungen, sondern an der Bestimmung des Menschen zu einem autonomen, humanen Dasein zu orientieren. Ein Bildungsverständnis, das sich an einer solchen, als allgemeingültig gesetzten Auffassung von Menschsein orientiert, lautet dann folgendermaßen: „Bildung, vor allem der Erwachsenen mit eigener Lerngeschichte, ist heute nur noch auf der Basis des Verschließens des Subjektes soweit wie möglich gegen alle gesellschaftlichen Einflüsse möglich“ (Hüllen 1995, S. 127).

Politisch-emanzipatorische Bildung stellt jedoch zwischen diesen Polen des im Instrumentellen aufgehenden Bildungsverständnisses der *realistischen Wende* einerseits und der Vermittlung des „Sinns des Menschseins“ (a. a. O.) einer idealistischen Erwachsenenbildung andererseits, keinen Kompromiss dar. Für das realistische Paradigma bewegt sie sich in der unbedeutenden Dimension des Politischen, für das idealistische Paradigma führt sie zu blankem Subjektivismus.

Dennoch kann der Gedanke der politisch-emanzipatorischen Bildung ebenfalls als ein Aspekt angesehen werden, der eine gesellschaftliche Bedeutsamkeit der Erwachsenenbildung begründet. Der individuelle und gesellschaftliche Zweck der Erwachsenenbildung sei es demnach nämlich, einen Beitrag für gerechte Verhältnisse zu leisten und Selbstbestimmung, Solidarität und demokratischen Verhältnissen Vorschub zu leisten (vgl. Lenz 1987, S. 124 f.). Bildung wird so zum Mittel, sich aus

gesellschaftlichen Zwängen zu lösen und zur Verpflichtung, sich an der Fortentwicklung der Gesellschaft zu beteiligen. „Die *gesellschaftliche Bedeutung von Bildung* liegt im *politischen Anspruch*, zur Bewältigung der eigenen Lebenswelt zu befähigen und die Entwicklung der Sozietät mitzubestimmen und mitzuentcheiden“ (a. a. O., S. 125). Eine solche emanzipatorische Gegenkonzeption zu den Konzepten der *Realistischen Wende*, wie auch des idealistischen Paradigmas, fragt zuallererst nach der Legitimität der Normen und Standards des kulturellen Status quo. Hieraus ergibt sich die Folgerung für die Erwachsenenbildung, sich nicht allein damit begnügen zu können, Wissensangebote zu organisieren, die von Nachfrage bestimmt und für eine spezifische funktionale Verwendung angesetzt sind. Denn die an den Rationalitäten des kulturellen Status quo orientierten Nützlichkeitsabwägungen bleiben systemimmanent. Daher müssen die Zielsetzungen und inhaltlichen Angebote einer emanzipatorischen Pädagogik ein systemtranszendentes Niveau erreichen (vgl. von Gyldenfeldt 1980, S. 79). Am ehesten ist eine solche, einen systemtranszendenten Bildungsbegriff zugrunde legende Auffassung von Erwachsenenbildung wohl auf die Position der gesellschaftskritischen Sicht der Erwachsenenbildung zuzuspitzen, die aus der parteilichen Arbeiterbildung hervorging.

Der Umstand allerdings, die herrschenden Werte in Frage zu stellen und damit nur sehr spezifische Bedürfnismuster zu bedienen, verschärft wiederum das Problem der Legitimation. Denn eine Legitimation kann sich ja nur schwerlich auf die Maßstäbe des in Frage gestellten Systems, also der Gesellschaft stützen. Insofern hat ein emanzipatorischer Bildungsbegriff stets mit dem Dilemma zu leben, eine breite Zielsetzung bei schmaler Legitimationsbasis zu verfolgen (vgl. Lühr; Schuller 1977, S. 40 f.).

In der Zielsetzung der Väterbildung scheint nun der emanzipatorische Bildungsbegriff in der Tat eine Rolle zu spielen. Es soll jedoch nicht behauptet werden, dass Emanzipation das allein leitende Richtziel von Väterbildung sei. Zum einen handelte es sich bei der Annahme einer eindeutigen Zielhierarchie, die von einem Richtziel unmittelbar oder mittelbar auf konkrete Inhalte von Erwachsenenbildung schließen ließe, um ein rationalistisches Vorurteil (vgl. a. a. O., S. 36). Zum anderen muss auch hier zwischen intentionalem Ziel und Funktion unterschieden werden. Selbst wenn die Emanzipation der Teilnehmer als Funktion aufträte, würde dies allein den Charakter von Väterbildung nicht gänzlich wiedergeben. Die Zielsetzung von Väterbildung nämlich impliziert allem Anschein nach eine Re-Institutionalisierung nach einem ebenfalls mehr oder weniger normativen Gesellschaftsentwurf. Dessen festgelegtes Ziel ist es, eine auf gleichen Rechten und Pflichten beider Eltern beruhende Vereinbarkeit von Erwerb und Familie allgemein möglich zu machen (vgl. EFAV 1997, S. 2) Diese Festlegung auf eine sozialpolitische Zielsetzung widerspricht letztlich einem allein emanzipatorischen Bildungsziel.

Vielleicht ist aber auch der Begriff der Emanzipation ungeeignet, der lediglich die Zerstörung von Herrschaftszwängen im Sinn hat, die Individuen dann aber sich selbst überlässt. Womöglich mit dem gleichen Impetus der Befreiung der Individuen aus gesellschaftlichen Zwangstrukturen, der zum Beispiel der Arbeiterbewegung eigen war, tritt Väterbildung heute auf. Jedoch kann sie die Kenntnis der im Vergesellschaftungsmodus der Individualisierungsthese auftretenden Re-Institutionalisierung nicht ignorieren. Es muss also die Option neuer sozialer Einbindung mitgedacht werden.

### IV.3.3 Erwachsenenbildung als Sozialpolitik

Im Zuge der sogenannten realistischen Wende Ende der 1960er Jahre wandelte sich das allgemeine Verständnis von Erwachsenenbildung. Anstatt als ein Teil des Kulturbetriebes, wurde Erwachsenenbildung nun als Instrument von Sozialpolitik betrachtet. Der damit verbundene soziale Anspruch lautete, Aufstieg und soziale Besserstellung mittels Bildung zu erreichen. Die Hoffnung auf Chancengleichheit und auf Kompensation von Bildungsdefiziten knüpfte sich an die Weiterbildung (vgl. Lenz 1987, S. 77 f.). So wurden insbesondere für Randgruppen, die für das politische System ein Legitimationsproblem darstellten, Weiterbildungsangebote eingerichtet (vgl. Siebert 2000, S. 90). Jedoch kann diese sozialpolitische Zielsetzung insbesondere auch für den Bereich der beruflichen Weiterbildung heute als nicht erreicht angesehen werden: „Weiterbildungsteilnahme, dies zeigt sich, stärkt die Bildungsschere, die in der Schule schon entsteht“ (Nuisl 2000, S. 35).

Wenn also Erwachsenenbildung nach kompensatorischem Zuschnitt ihr Ziel nicht zu erreichen vermag, stellt sich die Frage, inwiefern sie überhaupt sozialpolitische Wirkung entfalten kann. Eine weitere Perspektive hierzu ist im Spektrum von gesellschaftskritischer und bildungstheoretischer Sicht der Erwachsenenbildung zu finden. Hier ist nicht mehr die Nützlichkeit des Einzelnen zur Aufrechterhaltung des Systems das Kriterium für den Bildungserfolg (vgl. Lenz 1987, S. 125). Menschliches Leben und Lernen vollzieht sich demnach in sozialen Zusammenhängen, in konkreten historisch bedingten gesellschaftlichen Bezügen und Situationen. Menschen sind Teil ihrer Gesellschaft, Subjekte und Objekte ihrer Lebenswelt zugleich. Daher ist Bildung keine allein private Angelegenheit, und selbst Bildungsarbeit, die in erster Linie auf Persönlichkeitsbildung abzielt, kann nicht losgelöst von institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Kontexten gesehen werden. Dies sollte auch in der Bildungsarbeit deutlich werden, um einer Individualisierung von Problemen vorzubeugen. Insofern entfaltet Erwachsenenbildung, wie Bildungsarbeit im Allgemeinen, stets eine gesellschaftliche Wirkung. Bestenfalls äußert sich dies auch im politischen Anspruch, zur Bewältigung der Lebenssituation zu befähigen und die Entwicklung der Sozietät mitzubestimmen und mitzugestalten. Gegenstand einer solchen Erwachsenenbildung ist dann folgerichtig einerseits die Lebenssituation des Einzelnen und andererseits die gesellschaftliche Realität. Es existiert also stets eine sozialpolitische Dimension des Lernens (vgl. Sprey-Wessing; Möller 1996, S. 121).

In dieser spezifischen Sichtweise kann auch für Väterbildung eine sozialpolitische Dimension reklamiert werden. Zwar besitzt auch die Zielgruppe Väter bzw. wohl vornehmlich die tatsächliche Teilnehmerschaft, gewisse Merkmale gesellschaftlicher Randgruppen, doch zielt Väterbildung nicht auf deren soziale Integration durch Qualifizierung. Vielmehr ist ihr formales und insbesondere berufliches Qualifikationsniveau eher als überdurchschnittlich zu bewerten (vgl. IV.3.1.4, insbesondere: Die sozialintegrative Funktion der Erwachsenenbildung). Daher werden sozialpolitische Effekte wohl vornehmlich im individuellen Bewerten und Umgehen mit gesellschaftlicher Realität stattfinden.

#### IV.3.4 Die Zielgruppentheorie der Erwachsenenbildung

Der Begriff der Zielgruppe sowie der Zielgruppenentwicklung und -orientierung sind Ende der 1970er Jahre in den Diskurs der Weiterbildung eingegangen. Begriffliche Klärungen und theoretische Präzisierungen finden zwar bis heute statt, die wesentlichen Aussagen der Zielgruppentheorie stammen jedoch aus den 1980er Jahren. Gerade in den Anfängen der Theorie hatte der Diskurs eher metatheoretischen Charakter, es ging also vornehmlich um die wissenschaftliche aber auch ethisch-politische Legitimation des Zielgruppenansatzes. Ich werde im Folgenden einige ausgewählte Aspekte vor allem dieser Debatte anführen, da sie einerseits grundlegende Informationen zum Begriff der Zielgruppe liefern und andererseits die Zielgruppenarbeit nicht allein auf ihre Bedeutung als planerisches Instrument reduzieren.

##### IV.3.4.1 Positionen zur Zielgruppentheorie

„Zielgruppenorientierung ist – wie die Gliederung nach Fächern und Themen – zunächst ein Prinzip der Angebotsorganisation der Erwachsenenbildung“ (Schlutz 1983, S. 97).

Dieses Organisationsprinzip ist nach Schlutz auf drei Begründungszusammenhänge zurückzuführen. Der erste Aspekt sei ein marktstrategischer. Durch Marktsondierung und -segmentierung würden anhand von demographischen Merkmalen und sozialen Verhaltensformen Personengruppen umrissen, die in der bisherigen Teilnehmerschaft unterrepräsentiert sind. Von einer so konstruierten Zielgruppe werde angenommen, dass sie durch direkte Ansprache und auf sie zugeschnittene Veranstaltungen über Expansionspotential in der Teilnehmerschaft verfüge.

Der zweite Begründungszusammenhang von Zielgruppenorientierung sei bildungspolitisch und zugleich sozialpädagogisch. Aufgrund der Tatsache, dass gerade sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen auch wenig Zugang zur Erwachsenenbildung fänden, seien gerade diese als Zielgruppen anzusprechen. Dies folge aus der moralisch-politischen Forderung nach gleichberechtigtem Zugang zu Bildung, aber auch aus sozialpädagogischen Motiven.

Drittens sei Zielgruppenorientierung Folge einer konsequenten didaktischen Planung in der Erwachsenenbildung. Zentral seien hier die Fragen nach lebensweltlicher Verwendbarkeit von Veranstaltungsinhalten und nach themenspezifischen Vorerfahrungen (vgl. Schlutz 1983, S. 97 ff.).

Begrifflich-systematisch wird Zielgruppenorientierung in der Regel zwischen Adressaten- und Teilnehmerorientierung eingeordnet (Abweichend hingegen äußern sich beispielsweise Mader/Weymann 1979, S. 373). So sieht Schäffter den Zielgruppenbegriff als Bindeglied zwischen Adressaten- und Teilnehmerorientierung. Adressatenorientierung beschränke sich auf formalorganisatorische Interaktionsformen, die den Kontakt der Erwachsenenbildungseinrichtung zu ihren Adressaten, den potentiellen Teilnehmenden prägten. Adressatenorientierung sei also auf die makrodidaktische Ebene z. B. der Programmplanung beschränkt. Teilnehmerorientierung hingegen bezeichne die mikrodidaktische Ebene, also jene Beziehungen und Interaktionen, die innerhalb der Weiterbildungsveranstaltung unmittelbar stattfinden. Für den Zielgruppenbegriff sei nun kennzeichnend, dass er

beide didaktischen Handlungsebenen enthalte. Er lasse sich sowohl auf makrodidaktisch-planerische, als auch mikrodidaktisch-situationsorientierte Kategorien beziehen. Gerade diese integrative Funktion mache seine spezifische Prägnanz aus (Schäffter 1981, S. 24 ff.).

#### IV.3.4.2 Kritik am Zielgruppenansatz

Kritik am Ansatz der Zielgruppenorientierung ist nicht im Sinn einer generellen Ablehnung zu verstehen. Vielmehr wird Zielgruppenarbeit übereinstimmend als allgemein nutzbringend angesehen. Die im Folgenden angebrachte Kritik bezieht sich jeweils auf Zielgruppen als ausschließliche Orientierungsgröße in der Erwachsenenbildung bzw. auf technologische Defizite als planerisches Instrument.

Schlutz beschreibt zunächst ein aus der Bindung des Zielgruppenansatzes an das soziologische Konzept der sozialen Rolle resultierendes Problem. Zielgruppenspezifisches Weiterbildungsangebot bedeute, den Menschen vornehmlich als gesellschaftlichen Rollenträger zu betrachten. Seine Individualität trete in den Hintergrund, es interessiere lediglich seine Stellung und Funktion im Gesellschaftsgefüge (vgl. Schlutz 1983, S. 99 f.). „Mit der Angebotsgliederung nach Zielgruppen akzeptiert Weiterbildung die Kategorie der Rolle und zementiert sie“ (a. a. O.).

Ein weiteres Problem sei, durch Zielgruppenarbeit Menschen auszugrenzen, die den jeweiligen Rollendefinitionen nicht entsprechen bzw. einer nicht berücksichtigten Gruppe angehören. Dies widerspreche dem eigentlichen Integrationskonzept des Zielgruppenansatzes und seiner marktstrategischen und bildungspolitischen Begründung (a. a. O.).

Eine weitere Gefahr liege darin, die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme den jeweils Betroffenen zu überlassen. Es bestehe die Tendenz, zum Beispiel das gesamtgesellschaftliche Problem der Arbeitslosigkeit im Rahmen der Erwachsenenbildung als Problem der Zielgruppe der Arbeitslosen zu betrachten. Damit würde es zur defizitären Abweichung der jeweiligen Zielgruppe, die diesem Umstand Rechnung tragende Pädagogik zur Mängelpädagogik. (vgl. Schlutz 1983, S. 100 f.). „Mögen die Erwachsenenpädagogen auch das festgestellte Defizit als Schuld der Gesellschaft zuschreiben, in der praktischen Bildungsarbeit müssen sie fragen, was an dieser Lage mangelnde Kompetenz des Individuums ist, denn nur daran kann zunächst gearbeitet werden“ (a. a. O.). Weiterbildung erhalte so den kompensierenden Charakter von Erziehung und Sozialarbeit und verliere die auf Entfaltung ausgelegte Offenheit des Bildungsbegriffs.

Eine weitere Gefährdung des Zweckes Bildung beschreibt Wilhelm Mader. Zielgruppenorientierte Bildungsarbeit sei stets auf die subjektiven Bildungsinteressen ihrer potentiellen Teilnehmer zugeschnitten. Allerdings seien diese Interessen nicht ausschließlich auf inhaltliche Lernziele und verwertbares Wissen ausgerichtet. Vielmehr gewinne der soziale Aspekt, in Form von Aufbewahrungs- und Sozialisationsfunktion von Bildungsveranstaltungen, manifest und latent an Bedeutung. Zwar seien Aufbewahrungs- und Sozialisationsfunktion nicht an sich dysfunktional im Kontext einer Bildungsmaßnahme, dies sei jedoch dann der Fall, wenn die Qualifikations- oder Bildungsfunktion in den Hintergrund trete. Überwiege nämlich die Sozialisation und Aufbewahrung, tendiere ein System aus

Bildungseinrichtung und Zielgruppe dazu, eine eigene Lebenswelt zu werden, in der die ursprüngliche Zielgruppenorientierung sich unter der Hand in eine gemeinsame soziale Lage, in eine Subkultur verwandele (vgl. IV.3.1.4, insbesondere: Die Individualisierungsfunktion der Erwachsenenbildung). Bildung, im Sinn ihres subversiven und kritischen Charakters werde paralysiert, da ein genügsames in sich kreisendes Teilsystem von Bildung entstanden sei (vgl. Mader 1990, S. 7 ff.).

Christiane Schiersmann legt nahe, die von Beck als Individualisierung von Lebensläufen und Lebenslagen beschriebene Tendenz, auch in ihrer Bedeutung für zielgruppenorientierte Weiterbildung zu betrachten. Durch die Zunahme der Anzahl von Lebensstilen und Lebensführungsmustern habe sich eine unübersichtliche Fülle sozial unterschiedlich akzentuierter Lebenssituationen herausgebildet. Durch diese Entwicklung reduziere sich die Relevanz gesellschaftlicher Bezugsgruppen als Orientierungspunkt für individuelles und kollektives Lernhandeln und damit auch als Bezugspunkt für die Konstitution von Zielgruppen. Die Bedeutung der sozialstrukturellen Verortung verliere an Bedeutung, relevante Bezugsgröße werde die Lebenssituation (vgl. Schiersmann 1994, S. 504 f.).

Siebert weist zudem darauf hin, dass jede Definition einer Zielgruppe ein Konstrukt darstellt. Eine Zielgruppendefinition klassifiziere Menschen, indem sie eine Leitdifferenz betone und andere Persönlichkeitsmerkmale vernachlässige. Wenngleich eine solche Vorgehensweise praktisch sinnvoll sei, müsse stets der konstruktivistische Charakter der Zielgruppenorientierung erinnert werden, um Stigmatisierungen und Defizitunterstellungen zu vermeiden (vgl. Siebert 2000, S. 93).

#### IV.3.4.3 Verfahren der Zielgruppenarbeit

Wird Zielgruppenarbeit als Instrument der institutionellen Planung von Weiterbildung angewandt, sind für die praktische Arbeit vor allem zwei Arten von Wissen nötig. Dies sind zum einen Informationen über formal-organisatorische und strukturelle Abläufe der Zielgruppenarbeit. Ziel kann es hierbei sein, eine zielgruppenspezifische Programmplanung zu installieren, oder aber eine schon bestehende, aber implizite Zielgruppenorientierung zu explizieren. Hierzu gibt es zahlreiche Modelle und Planungskonzepte (vgl. Mader, Weymann 1979, Schäffter 1981, Breloer 1980, Siebert 1982, Pfeiffer 1990). Zum Zweiten werden Informationen über die jeweilige Zielgruppe benötigt. Diese können aus der Evaluation eigener Bildungsmaßnahmen, aus Weiterbildungsplanung betreffende Publikationen sowie soziologischen Forschungen gewonnen werden (vgl. Mader 1990, S. 6).

“Weiterbildung bekommt ihre Klientel letztendlich durch soziale Prozesse zugewiesen ... Es gibt insofern einen Marktmechanismus in der Weiterbildung, als sie die jeweiligen sozialen Problemlagen zu bedienen hat” (Mader 1990, S. 12 f.). Zielgruppenorientierte Bildungsangebote bedürfen zudem, wie Bildungsangebote im Allgemeinen, der Legitimation. „Die Professionalität und Autonomie der Weiterbildung erweist sich in der Notwendigkeit zu definieren, was an der sozialen Lage überhaupt bildungsrelevant ist. Dies hat sie herauszuarbeiten und dafür ein Angebot zu planen“ (Mader 1990, S. 13).

#### IV.3.4.4 Die Bedeutung des Zielgruppenansatzes für die Väterbildung

In diesem Abschnitt soll aufgezeigt werden, in welcher Weise Bildungsarbeit für Väter implizit oder explizit dem Zielgruppenansatz entspricht, und inwiefern die Verfahren des Zielgruppenansatzes nutzbringend eingesetzt werden können.

Das dem Zielgruppenansatz zugrunde liegende Konzept der Bezugnahme auf eine kollektive Lebenssituation lässt sich im Fall der Väter recht einleuchtend anwenden. Jedoch kann die Zielgruppe durchaus über das demographische Merkmal der Vaterschaft hinaus angelegt werden. Denn eine Beschränkung auf „tatsächliche“ Väter stellte eine unnötige Abgrenzung dar. Gerade im Hinblick auf mögliche Einstellungsänderungen und lebensweltliche Entscheidungen über beispielsweise die familieninterne Rollen- und Aufgabenverteilung sollte Väterbildung gerade diejenigen mit einschließen, die ihre Elternschaft bereits antizipieren.<sup>11</sup> Unter Umständen ließe sich die Zielgruppendefinition sogar auf die Gruppe aller am Themenkomplex Väter und Vaterschaft Interessierten ausweiten. So kann es zum Beispiel zum Thema partnerschaftlicher Aufteilung von Familien- und Haushaltsarbeit begründet sein, die jeweiligen Partnerinnen der Teilnehmer einzubeziehen. Ebenso können Väterthemen zum Beispiel Gegenstand von Führungskräftefortbildungen sein (vgl. V.1 Betrieblich geförderte Eltern- und Väterbildung).

Die in der Diskussion um den Zielgruppenansatz offen gehaltene Frage, ob die Lehrenden der Zielgruppe selbst angehören sollten, wird seitens der Väterbildung recht eindeutig beantwortet. Neben den erforderlichen fachspezifischen Kompetenzen wird es für günstig gehalten, dass die Dozenten der Väterbildung selbst Väter sind, da dies ihre Glaubwürdigkeit und die Resonanz bei den Teilnehmern erhöhe (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 19; Boeser 2003, S. 4).

Der in den Anfängen der Zielgruppenarbeit häufig implizierte Impetus des Abbaus sozialstruktureller Bildungsbenachteiligungen wird aufgrund des durchschnittlich relativ hohen Bildungsniveaus von Teilnehmern der Väterbildung nur bedingt als Merkmal auftreten. Dennoch kann durchaus auf gesellschaftliche Benachteiligungen von Vätern verwiesen werden (vgl. Lenzen 1997, S. 87 f.). Diese allerdings sind eben nicht zentral Ausdruck eines Bildungsdefizits, vor allem nicht hinsichtlich der beruflichen Qualifikation.

Ähnlich, wie die Entstehung der Zielgruppenarbeit allgemein, ist auch Väterbildung gekennzeichnet durch das Phänomen selbstgesteuerter, selbstinitiiertes Bildungsaktivität. Es verschmelzen Zielgruppenarbeit und Selbsthilfegruppen. Dieses Verschmelzen wird auch deutlich an gruppengebundener Bildungsarbeit, also Bildungsangeboten von freien Trägern für bestehende Gruppen (vgl. Siebert 2000, S. 90).

Ein weiterer Bezug lässt sich zu zielgruppengebundenen Sozialkampagnen herstellen, die einen Grenzbereich der Erwachsenenbildung darstellen. Ihr primäres Aktionsziel sind Verhaltensänderungen, oft verbunden mit Einstellungskorrekturen. Maßnahmen sind vor allem Informationen durch Massenmedien, aber auch persönliche Kontakte und materielle oder ideelle Anreize. Auch wenn es sich vor

---

<sup>11</sup> Ein nicht aus dem Bereich von Erwachsenenbildung im engeren Sinn stammendes Beispiel für eine solche, die Elternschaft antizipierende Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sind Geburtsvorbereitungskurse.

allem um sozialtechnologische Strategien handelt, beinhalten diese Kampagnen auch Lernprozesse. Die Grenzen zur Bildungsarbeit sind also fließend. Im gleichen Zusammenhang sind zudem Projekte aufsuchender Bildungswerbung und -arbeit zu nennen (vgl. a. a. O., S. 91 f.). Solche, den Grenzbereich der Erwachsenenbildung betreffende zielgruppenspezifische Sozialkampagnen gibt es auch für Väter. Ein mustergültiges Beispiel, ist die bundesweite Kampagne „Mehr Spielraum für Väter“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahre 2001. Mit Hilfe von Plakaten, Anzeigen, einer Internetseite, Aktionstagen in Unternehmen sowie Fernseh- und Hörfunkspots sollte über Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf informiert werden und zu Verhaltensänderungen im Sinn stärkeren Engagements in der Kindererziehung und -betreuung angeregt werden (vgl. BMFSFJ 2001a) Wenngleich eine solche Kampagne nur indirekt im Zusammenhang mit zielgruppenorientierter Erwachsenenbildung steht, wird daran eines deutlich: Die Zielgruppe Väter hat einen relevanten und auch öffentlich anerkannten Bildungsbedarf. Dies stärkt auch die Legitimation der Väterbildung, wenngleich die Aufgabe der Definition, was an der sozialen Lage überhaupt bildungsrelevant ist, als Kriterium von Professionalität und Autonomie von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung selbst vorgenommen werden sollte. Eben dies herauszuarbeiten und dafür ein Angebot zu planen, sind wesentliche Aspekte von zielgruppenorientierter Erwachsenenbildung (vgl. Mader 1990, S. 13).

Ob nun die in diesem Abschnitt genannten Aspekte explizit als Zielgruppenarbeit in der Väterbildung betrieben werden, lässt sich nur mutmaßen. Dass Zielgruppenorientierung jedoch ein wesentlicher Aspekt der Bildungsarbeit mit Vätern ist und dass ihre Verfahren hier Anwendung finden, ist in diesem Zusammenhang deutlich geworden. Im folgenden Abschnitt sollen nun marketingspezifische Folgerungen der Zielgruppenorientierung betrachtet werden.

#### **IV.4 Aspekte des Weiterbildungsmarketings**

Sozioökonomische Veränderungen der letzten 20 Jahre, wie die Tendenz zur Individualisierung, der staatliche Rückzug aus Verantwortung und Finanzierung öffentlicher Dienstleistungen (wie z. B. der Weiterbildung), der Bedeutungsverlust von gesellschaftlichen Makrostrukturen wie Verbänden, Kirchen, Gewerkschaften und Parteien sowie der immer schnellere Umschlag von Qualifikationen zeigen auch im Weiterbildungsbereich Wirkung. Die Zahl der Anbieter hat sich sprunghaft erhöht, insbesondere in finanzträchtigen Sektoren. Einrichtungen sind in Konkurrenz um die Teilnehmenden und die öffentlichen Mittel. Die Bindung der Bildungsinteressierten an bestimmte Einrichtungen und Sektoren (z. B. die Klientel kirchlicher oder gewerkschaftlicher Einrichtungen) lässt nach, Ambiente und Arrangement der Dienstleistung Bildung machen einen immer wichtigeren Anteil der Akzeptanz des Angebotes aus. Die Einrichtungen praktizieren demzufolge mehr und mehr Methoden des Marketings (vgl. Nussli 2000, S. 88). Dieser Entwicklung gilt es auch hier Rechnung zu tragen. Zwar ist es nicht möglich das Thema Marketing umfassend zu diskutieren, es zeichnen sich aber für das Produkt Väterbildung einige besonders interessante Gesichtspunkte ab, die hier Erwähnung finden sollen.

Allgemein ist noch anzumerken, dass es sich beim Weiterbildungsmarkt streng genommen nicht um einen Markt mit einer ökonomisch regulierten Struktur von Angebot und Nachfrage handelt. Dennoch sind einige Merkmale des Marktes

vorhanden und betriebswirtschaftliche Paradigmen und Methoden finden in weiten Bereichen Anwendung (vgl. a. a. O.).

#### IV.4.1 Marktsegmentierung

Marktsegmentierung bezeichnet ein Instrument des Marketings, das auf der grundsätzlichen Entscheidung beruht, den Markt nicht als einheitliches Ganzes zu betrachten, sondern ihn in Teilmärkte zu zerlegen. Diese Teilmärkte werden dann mit einem jeweils speziell zugeschnittenen Marketing-Mix bearbeitet. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei nicht auf kurzfristiger Wirtschaftlichkeit, sondern vorrangig auf der Schaffung und Ausschöpfung strategischer Marktpotentiale (vgl. Auer; Horrion; Kalweit 1989, S. 93).

Für Weiterbildungseinrichtungen, die Veranstaltungen für Väter planen oder bereits anbieten, erscheint dieses Marketinginstrument naheliegend, da es sich bei Väterbildung um einen gut abgrenzbaren Teilmarkt der Weiterbildung handelt, dessen quantitatives Potential noch nicht annähernd ausgeschöpft zu sein scheint. Marketing sollte sich daher hier nicht im Wettbewerb um das bestehende Marktsegment erschöpfen. Vielmehr sollte eine Marktausweitung angestrebt werden. Dies kann durchaus auch in Kooperation mit anderen Anbietern geschehen, was verdeutlicht, wie relativ unbedeutend auf Konkurrenz angelegte Marketingaktivitäten hier eingeschätzt werden können (vgl. a. a. O., S. 108).

Die Marktsegmentierung an sich erfordert im Falle der Väterbildung keinen besonders hohen Aufwand zur Definition und Abgrenzung des Marktes. Als für Väterbildung relevantes Segment des Marktes aller potentiellen Teilnehmer von Weiterbildung können zum Beispiel gelten: alle Männer, die Väter sind, in absehbarer Zeit Väter werden oder dies als mittel- oder langfristig erwartbare Lebenssituation antizipieren sowie unter Umständen etwaige Partnerinnen.

Allerdings fordert eine Marktsegmentierungsstrategie auch eine konsequente Umsetzung der Erkenntnisse aus Identifizierung und Abgrenzung von Teilmärkten in einer Marketingstrategie (vgl. a. a. O., S. 98). Dies läuft der häufig üblichen Praxis der Programmpublikation und -distribution zuwider. Denn nach wie vor werden Programminformationen von Erwachsenenbildungseinrichtungen in der traditionellen Form eines Programmheftes veröffentlicht und an einen Teilnehmerstamm verschickt sowie in zumeist öffentlichen Einrichtungen ausgelegt. Teilweise werden Programminformationen auch in Weiterbildungsinformationssystemen und Datenbanken veröffentlicht. (vgl. Nuissl 2000, S. 20) Dies stellt jedoch keine besonders differenzierte Marktbearbeitung dar. Es wird für alle relevanten Teilmärkte der Weiterbildung dieselbe Produktinformation verwendet, die Distribution erfolgt in hohem Maße zufällig.

Ein differenziertes Marketing bedient sich unterschiedlicher marktbeeinflussender Variablen, die in einem dem Marktsegment entsprechenden Marketing-Mix aufgehen sollen (vgl. Auer; Horrion; Kalweit 1989, S. 134). Für die Väterbildung scheinen die Aspekte der Produktpolitik und der Kommunikationspolitik von besonderer Bedeutung zu sein. Hierzu sollen im Folgenden einige Hinweise gemacht werden. Die Variablen der Distribution und der Preispolitik seien hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Spezielle, allein die Väterbildung betreffende Aspekte, können hier jedoch nicht ausgemacht werden.

#### IV.4.2 Produktpolitik

Das Produkt Bildung ist in der Phase des Marketings eigentlich gar nicht vorhanden. Denn in der Regel werden Bildungsveranstaltungen als personenbezogene Dienstleistungen angeboten, d. h. das Produkt entsteht erst in dem Moment, in dem es konsumiert wird. Zudem entstehen viele Produkteigenschaften, gerade bei starker Teilnehmerorientierung, erst im direkten Kontakt von Teilnehmern und Dozenten (vgl. Stölzl 1994, S. 187). Dennoch sollten bereits in der Phase des Marketings einige didaktische und makrodidaktische Entscheidungen getroffen sein. Zu diesen Aspekten der Produktpolitik sollen hier einige Anregungen im Sinn differenzierten Marketings gegeben werden.

Ein erstes Augenmerk wird auf die Veranstaltungsformen gelegt. Hier bietet es sich an, sogar innerhalb der Zielgruppe Väter zu differenzieren. Insbesondere offene Einzelveranstaltungen für Väter und Mütter, wie Informationsabende, Vorträge, Lesungen und thematische Abende zu Impfungen, erster Hilfe an Kleinkindern und Säuglingen, Kindschaftsrecht etc. bieten eine niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeit, da sie in der Regel keine verbindliche Anmeldung voraussetzen. Diese unverbindlichen Formen sind insbesondere für die Teilnehmer attraktiv, die noch Distanz zu Männer- und Väterthemen haben. Sie bieten einen anonymen Rahmen, in dem die Teilnehmer selbst nicht auffällig agieren müssen, es aber können, sofern sie es wollen. In diesen Veranstaltungen können dann Hinweise auf weitere Angebote für Väter gegeben werden (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 32 f.).<sup>12</sup>

Einen Zwischenschritt zum festen fortlaufenden Kursangebot stellen offene Veranstaltungsreihen dar. Sie bieten die Möglichkeit aus einem fortlaufenden Angebot nur bestimmte Veranstaltungen auszuwählen. Die offenen Angebote bieten Anknüpfungspunkte, helfen Distanzen abzubauen und erlauben weitere Einblicke in Programm, Räumlichkeiten und Personalstruktur der jeweiligen Einrichtung (vgl. a. a. O.).

Eine dritte Rubrik bilden die fortlaufenden Kurse, Wochenendveranstaltungen und Bildungsurlaube. Sie gewährleisten einen sicheren Rahmen für eine kontinuierliche Arbeit, der es den Teilnehmenden ermöglicht, sich auch für Themen zu öffnen, die ihre eigene Persönlichkeit und ihr Selbstkonzept als Vater berühren (vgl. a. a. O.).

Darüber hinaus sind vielfältige innovative Angebotsformen denkbar, wie zum Beispiel Väter(-Kind-)frühstücke, Exkursionen, Abenteuer Nächte etc. Hier kann durchaus Geselligkeit und der Erlebnischarakter solcher Veranstaltungen im Vordergrund stehen, da es hier auch Stabilisierung des Zugangs zu den Teilnehmenden geht und um die Schaffung positiver Konnotationen zum Vatersein. Dennoch sollten derartige Veranstaltungen keinen reinen Freizeitcharakter haben, da Vaterschaft nicht auf die Freizeit mit Kindern reduziert werden soll. Hier liefe die Väterbildung Gefahr, die traditionelle Rollentrennung zwischen den Geschlechtern fortzuschreiben und den Alltag mit Kindern als konstitutives Element von Vaterschaft zu vernachlässigen (vgl. a. a. O., S. 36 f.).

---

<sup>12</sup> Je nach Sichtweise könnten derartige Veranstaltungen im Marketing-Mix auch der Variable der Kommunikationspolitik zugeordnet werden.

Betrieben, die familienorientierte Personalpolitik oder sogar ein Väterförderungsprogramm betreiben oder betreiben wollen, können auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Veranstaltungen oder Kursreihen angeboten werden (Hierzu mehr im praktischen Teil dieser Arbeit.)

#### IV.4.3 Kommunikationspolitik

Die Kommunikation kann als das zentrale Mittel im Marketing-Mix angesehen werden. Denn im Gegensatz zu materiellen Gütern kann der Kunde bzw. der potentielle Teilnehmer Informationen über das angebotene Produkt Bildung nur auf dem Weg der Kommunikation beziehen. Eine effektive Kommunikation liefert den potentiellen Teilnehmern zudem nicht nur kognitive Informationen, sondern schafft auch eine gewisse Vertrauensbasis bezüglich des in Aussicht gestellten Bildungsziels (vgl. Stölzl 1994, S. 187). Im Folgenden werden einige Vorschläge gemacht, inwiefern man im Zuge differenzierten Marketings die Kommunikationspolitik für Väterbildung gestalten kann.

Eine Loslösung des Marketings vom traditionellen Weg des Gesamtprogramms in Programmheften empfehlen zum Beispiel Richter; Verlinden. Gerade Einrichtungen mit breitem Angebotsspektrum und Themen im gestalterischen, musischen und Gesundheitsbereich entsprechen in der Regel nicht dem männlichen Bildungsverständnis. Der diesem Bildungsverständnis folgende Eindruck von mangelnder Ernsthaftigkeit, Freizeitorientierung, niedrigem Anspruchsniveau und geringen Verwertungsmöglichkeiten verhindert, dass entsprechende Angebote für Väter ernst genommen oder überhaupt gelesen werden (vgl. Richter; Verlinden 2000, S. 23). Es bietet sich also an, hier gesonderte Faltblätter, Plakate oder Flyer zu erstellen.

Diese sollten natürlich auch möglichst gezielt verteilt oder ausgelegt werden. Hierfür bieten sich zum Beispiel Familienberatungseinrichtungen, Männerbüros, Kindertageseinrichtungen, Ausstatter von Kindern und Schwangeren, aber auch andere Geschäfte und Einrichtungen an, die von Männern bzw. Vätern häufig frequentiert werden. Auch die gezielte persönliche Verteilung zum Beispiel auf Spielplätzen ist möglich. Erfolgversprechend erscheint auch die Ansprache potentieller Teilnehmer am Arbeitsplatz, zum Beispiel über ihre Arbeitgeber oder Berufsverbände (vgl. a. a. O., S. 45 f.).

Eine weitere Möglichkeit sind Inserate und redaktionelle Beiträge in der lokalen Presse, aber auch in themengebundenen Magazinen wie Elternzeitschriften. Zudem bietet es sich an, Veranstaltungstermine zum Beispiel den Redaktionen von Stadtilustrierten mitzuteilen, um in deren meist sehr ausführlichen Veranstaltungskalender zu erscheinen (vgl. a. a. O.).

Eine Vielzahl an Möglichkeiten für eine differenzierte Angebotspositionierung gibt es im Internet. Hierbei bietet allein das Medium an sich einen gewissen Imagewert hinsichtlich der „männlichen“ Auffassung von Professionalität. Die Präsentation des Angebotes auf einer Homepage ist das wohl am weitesten verbreitete Vorgehen. Auch hier kann es sich anbieten, Väterbildungsveranstaltungen losgelöst vom Gesamtprogramm der Einrichtung zu präsentieren. Darüber hinaus liegt es nahe, Vernetzungen mit Kooperationspartnern, anderen Anbietern, Online-Foren für Väter und Eltern, Sponsoren und weiteren Interessierten aufzubauen. Ein weiterer Weg der

Angebotspositionierung ist die Eintragung in eine Weiterbildungsdatenbank wie beispielsweise das Hamburger [WISY](#). Kostengünstig und mit geringem Aufwand lassen sich Informationen mit einem E-Mail Newsletter versenden. Weiterhin besteht hier der Vorteil, nicht auf die Nachfrageaktivität der potentiellen Teilnehmer angewiesen zu sein, sondern als Einrichtung gezielt und zeitgerecht Informationen ausbringen zu können. Allerdings bedarf es hier zunächst eines gewissen Aufwandes einen entsprechenden Adressenstamm interessierter Personen aufzubauen. Dies wiederum kann ebenfalls online mit Hilfe eines Formulars auf der Homepage geschehen oder über das Auslegen von Listen bzw. persönliche Ansprache in Kindertageseinrichtungen oder bei Geburtsvorbereitungskursen oder anderen der bereits oben angeführten Orte und Anlässe.

Für alle im Rahmen der Kommunikationspolitik angestrebten Kontaktaufnahmen zwischen Erwachsenenbildungseinrichtung und Adressaten sei noch angemerkt, dass gerade aufsuchende Bildungswerbung eine zwar aufwendige, aber vielfach erfolgreiche Variante der Zielgruppenansprache darstellt (vgl. Siebert 2000, S. 95). Aufsuchende Bildungswerbung versucht die traditionelle „Komm-Struktur“ (a. a. O., S. 186) der Erwachsenenbildung durch eine „Geh-Struktur“ (a. a. O.) zu ersetzen und ihre Adressaten offensiv für ein Thema zu interessieren.

Wie auch die oben angeführten Aspekte dienen die meisten Maßnahmen der Kommunikationspolitik der direkten Kommunikation zwischen Bildungseinrichtung und potentiellen Teilnehmenden. Allerdings tragen auch Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit, die nicht in dieser Dimension verlaufen, zur Image- und Vertrauensbildung bei. Dies könnten zum Beispiel das Veranstalten oder die Teilnahme an Fachtagungen und Symposien, das Herausgeben von Themenheften oder Schriftenreihen, oder die Durchführung öffentlich geförderter Projekte sein (vgl. Stölzl 1994, S. 203). An diesem Punkt wird deutlich, was sich auch allgemein sagen lässt: Marketing ist nicht Selbstzweck oder allein im Interesse ökonomischer Rationalität. Es trägt auch zu einer höheren Zufriedenheit bei den Teilnehmenden und dadurch zu einer besseren Auslastung des Angebotes bei (vgl. Meyer 2002, S. 13).

## V PRAKTISCHER TEIL

### V.1 Betrieblich geförderte Eltern- und Väterbildung

Trotz des allgemein hohen Ansehens von Akzeptanzwerten wie Individualität und Selbstbestimmung (vgl. Weber 1995, S. 117 ff.), wird sich kaum bestreiten lassen, dass Menschen gewissen gesellschaftlich konstruierten Zwängen und einer diese Zwänge legitimierenden Sozialisation ausgesetzt sind (vgl. IV.1.1 *Institutionen und ihre Funktionen*). So bestehen z. B. trotz der Anerkennung einer an sich grundsätzlichen Gleichberechtigung und auch -befähigung zur Erwerbsarbeit starke geschlechtsspezifische Unterschiede im Erwerbsarbeitsverhalten von Eltern. Für Männer bedeutet dies im Regelfall Vollzeitwerbstätigkeit. So kommt es, dass für den Großteil der potentiellen Adressaten von Väterbildung die Erwerbsarbeit einen, wenn nicht sogar den zentralen Aspekt in Leben und Selbstbild darstellt. Da nun aber Väterbildung eine solche Gewichtung der Erwerbsarbeit in Frage stellt und diese als gesellschaftlich konstruierte Zumutung kritisiert, zeichnet sich hier ein Konfliktfeld in zweierlei Hinsicht ab. Einerseits wird die möglicherweise unbequeme Infragestellung des eigenen Selbstbildes gefordert, andererseits werden Abweichungen von Rollenerwartungen durch das soziale Umfeld häufig negativ sanktioniert. Im Kontext von Erwerbsarbeit kann dies insbesondere Konflikte mit dem Arbeitgeber, Vorgesetzten und Kollegen bedeuten.

In diesem Konfliktfeld jedoch liegt auch eine Chance. Die Identifikation mit und die Einbindung in Systeme der Erwerbsarbeit stellt eine für fast die gesamte Gruppe der Väter geltende Gemeinsamkeit dar. Folglich stellt sich die Frage, ob es Konzepte gibt, die über diesen an sich recht breiten Zugang der Institution Erwerbsarbeit im Stande sind, Väterbildung an ihre Zielgruppe heranzutragen.

Wünschenswert wäre für die Väterbildung hier natürlich eine Unterstützung durch das Erwerbsarbeitssystem, z. B. durch eine betrieblich geförderte oder sogar betrieblich organisierte Väter- und Elternbildung.<sup>13</sup> Nun erscheinen aber das Erwerbsarbeitssystem im Allgemeinen und die Betriebe im Speziellen als der natürliche Gegner von Väterbildung, da diese es doch zumindest tendenziell auf eine Relativierung der Bedeutung von Erwerbsarbeit anlegt. Dennoch bietet eine solche Konzeption beiden Seiten durchaus interessante Perspektiven.

Für die Väterbildung liegt ein potentieller Zugewinn in der möglichen Loslösung vom Stigma des Unmännlichen durch die Einbindung in das System der traditionell männlich konnotierten Erwerbsarbeit. Zudem würde eines ihrer zentralen Themen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, aus der rein privaten Verantwortung in das beruflich und betriebliche Handlungsfeld eingebracht, dem dann auch konkret Forderungen gestellt werden könnten.

Was jedoch sind die potentiellen Vorteile für Betriebe, die Väter- und Elternbildung unterstützen oder sogar organisieren? Wirken sich derartige Maßnahmen indirekt

---

<sup>13</sup> Der Begriff der Elternbildung kann hier sowohl förderliche als auch kontraproduktive Effekte haben. Einerseits verspricht er im betrieblichen Umfeld tendenziell geringere Abneigung hervorzurufen, als dies von „Väterbildung“ zu erwarten ist, andererseits besteht die Möglichkeit, dass gerade Väter sich nicht angesprochen fühlen, weil sie eben nicht explizit angesprochen werden.

über erhöhte Zufriedenheit und Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf deren Leistung und damit auf Produktivität und Unternehmensgewinn aus? Welche Folgen hat eine Flexibilisierung der Arbeitszeiten, als mögliche Entwicklung und potentiell Instrument von betrieblicher Väter- bzw. Elternförderung?

Zunächst einmal sei angemerkt, dass Instrumente und Konzepte mitarbeiterorientierter Personalarbeit im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Wertetrends heute durchaus breite Beachtung finden. Ihr Ziel ist es, den betrieblichen Nutzen zu mehren, und dabei nicht allein betriebliche Notwendigkeiten, sondern auch die Interessen der Mitarbeiter zu berücksichtigen.

Eine betriebliche Förderung von Vätern bzw. Eltern ist im Kontext von Personalmanagement als differentielle Personalpolitik anzusehen. Dabei wird dem Argument Rechnung getragen, dass die Mitarbeiter infolge unterschiedlicher Motivation und Qualifikation unterschiedliche Leistungsbeiträge erbringen sowie auf Anreize personalpolitischer Maßnahmen unterschiedlich reagieren. Demzufolge orientiert sich die differentielle Personalpolitik an spezifischen Bedürfnissen von Mitarbeitergruppen und an ihren jeweiligen betrieblichen Einsatz- und Leistungsbedingungen. Die Mitarbeitergruppen konstituieren sich über gemeinsame soziale oder personale Eigenschaften sowie über Merkmale, die durch die betriebliche Belegschaftsstruktur konstruiert werden (vgl. Fritsch 1994, S. 2-6).

„Die systematische Entwicklung einer *mitarbeitergruppen-spezifischen*, d. h. differentiellen Personalpolitik kann damit zu einer optimalen Adaption der betrieblichen Personalpolitik an die gesellschaftlichen, betrieblichen und personalen Bedingungen beitragen“ (a. a. O., S. 1). Für den speziellen Fall der Väter bedeutet das, bei einer relativ großen Gruppe der Mitarbeiterschaft durch Förderung bislang eher latenter Motivstrukturen, einen nahezu homogenen Ansatzpunkt für differenzierte personalpolitische Maßnahmen zu manifestieren, also offen zu legen und auszuprägen.

Ein zentrales Thema von Väterbildung ist jedoch die Forderung nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf. An die Betriebe kann also vermehrt der Wunsch nach Arbeitszeitflexibilisierung und -reduzierung herangetragen werden. Dies kann einerseits chronologische Arbeitszeitflexibilisierungen bedeuten, also z. B. Gleitzeitregelungen bei Beibehaltung des Arbeitsvolumens oder chronometrische Arbeitszeitflexibilisierungen, also jede Form von Teilzeitregelungen. In Betrieben bestehen gegen beide Modelle häufig Vorbehalte, da das Paradigma des männlichen Vollzeitwerbstätigen meist noch den Idealtypus effizienter und produktiver Arbeitskraft darstellt. Als Argumente werden vorgebracht, dass ein Teilzeitangestellter dieselben Kosten in Personalverwaltung und Arbeitsplatzausstattung verursache, wie ein Vollzeitangestellter und dass es sich negativ auf die Arbeitsmotivation anderer Mitarbeiter auswirke, wenn Teile der Belegschaft vor deren Arbeitsende den Arbeitsplatz verlassen (vgl. Gesterkamp 2001, S. 53). Als wichtigstes Hemmnis jedoch, so eine Umfrage unter Betrieben zu familienorientierten Arbeitsplätzen, werden Gründe der Betriebsorganisation angesehen (vgl. BMFuS 1994a, S. 44 f.). Allerdings kann hier angemerkt werden, dass die sogenannte Vollzeittätigkeit im Hinblick auf Betriebsöffnungszeiten, Produktionszeiten o. ä., also Betriebsnutzungszeiten faktisch häufig auch eine Art Teilzeittätigkeit darstellt. Die Bewältigung der nötigen Koordination ist den Betrieben in diesem Fall alltägliche Normalität.

Zum Kostenargument ist anzumerken, dass ein Teilzeitarbeitsverhältnis unter Umständen tatsächlich höhere Kosten verursacht. Allerdings wird in den Personalabteilungen der Betriebe, die in der oben genannten Studie befragt wurden einhellig die Meinung vertreten, dass der materielle Mehraufwand bei Teilzeitkräften durch deren höhere Produktivität kompensiert wird (vgl. a. a. O., S. 62). Nur 10 % der Unternehmen, die ihren Mitarbeitern bereits familienorientierte Regelungen anbieten, sehen zudem zu hohe Kosten als Hinderungsgrund an, diese auszuweiten (vgl. a. a. O., S. 58).

“Eine Studie von McKinsey (1994) in der BRD weist ... darauf hin, daß noch mindestens 24 % der bestehenden Vollzeitarbeitsplätze – auch auf Leitungsebene – ein Teilzeitpotential beinhalten. Es sind dies jene Arbeitsplätze, bei denen die Umstellung auf Teilzeit trotz Umstellungsaufwand für das Unternehmen mit Kostenvorteilen verbunden wäre und deren heutige Stelleninhaber zu einer Arbeitszeitverkürzung bereit wären. Eine solche Umstrukturierung hätte nach der McKinsey-Studie nicht nur für die Stelleninhaber und ihre Familien positive Konsequenzen, sondern brächte auch für die Arbeitgeber große Vorteile mit sich: Arbeitnehmer auf Teilzeitstellen leisten pro Arbeitsstunde mehr als Vollzeitangestellte, sie sind motivierter, verfügen im allgemeinen über eine höhere soziale Kompetenz und sind weniger krankheitsanfällig“ (Rauchfleisch 1997, S. 104 f.).

Insgesamt ist wohl deutlich geworden, dass betriebliche Väterbildung mit Widerständen rechnen muß, aber auch im betrieblichen Interesse positive Effekte in Aussicht stellen kann. Weitere Einschätzungen zur praktischen Umsetzbarkeit sollen anhand der folgenden praktischen Bedarfsermittlung gewonnen werden.

## **V.2 Praktische Bedarfsermittlung**

Im Rahmen eines Expertenratings soll der Ansatz einer betrieblich geförderten oder auch betrieblich organisierten Väterbildung zur Diskussion gestellt werden. „Dieses Verfahren kommunikationsorientierter Bedarfsermittlung dient dazu, ein geplantes Weiterbildungsprogramm oder -angebot vor seiner Realisierung in praktischer und fachlicher Hinsicht zu überprüfen.“ (Gerhard 1992, S. 72) Das Expertenrating soll in explorativen Interviews durchgeführt werden. Hierzu sollen Experten mit möglichst fachspezifischer Kompetenz im strukturierten Gespräch den in V.1 skizzierten Ansatz der betrieblich geförderten Väterbildung in möglichst vielen Aspekten, insbesondere im Hinblick auf seine voraussichtliche praktische Akzeptanz beurteilen. Eine eingehende Reflexion der Methode findet sich im Abschnitt III.2 dieser Arbeit.

Um eine ausgewogene Beurteilung hinsichtlich der beteiligten Interessen, also der Väterbildung und ihrer Adressaten einerseits und den Betrieben andererseits zu erhalten, bietet es sich an, die Interviewpartner unter Berücksichtigung dieses potentiellen Interessenkonflikts nicht einseitig auszuwählen. Daher sollen zwei Interviews geführt werden: mit Professor Dr. Michel Domsch (Universität der Bundeswehr Hamburg, Institut für Personalwesen und internationales Management) als Experten mit einer personalwirtschaftlich-betrieblichen Perspektive und mit Volker Baisch (Fortbildner und Projektentwickler zum Thema Vaterschaft, Geschäftsführer

des Väterzentrums Hamburg e. V.) als Experten für Väterbildung in Theorie und Praxis.

Folgenden Fragestellungen wird in den Interviews nachgegangen: Wie wird der Bedarf einer solchen Maßnahme bei den Arbeitnehmern eingeschätzt? Wie wird Akzeptanz und Interesse seitens der Arbeitgeber eingeschätzt? Was sind die zu erwartenden Folgen einer solchen Maßnahme auf die Rentabilität einer Unternehmung? Gibt es Betriebe, für die eine Förderung von Väter- bzw. Elternbildung besonders geeignet oder ungeeignet erscheint? Welche Bedeutung haben ethische Implikationen (Arbeitsmoral, Berufsethik vs. Individuelle Freiheiten)? Welchen Stellenwert hat betriebliche Väterbildung (als geschlechtsspezifische Veranstaltung) im Hinblick auf betriebliche Gleichstellungspolitik? Was können spezifische Inhalte oder Formen einer betrieblichen Väterbildung sein?

#### V.2.1 Interview mit Prof. Dr. Michel Domsch, Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Michel Domsch leitet das Institut für Personalwesen und internationales Management an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Seine Professur befasst sich unter anderem mit Auditierung, Monitoring und Evaluierung von Personalprogrammen und deren Umsetzungen (z. B. Personalentwicklungsmaßnahmen, familienfreundliche Maßnahmen in Unternehmen). Weitere Arbeitsbereiche sind Arbeitszeitflexibilisierung, Chancengleichheit und *Dual Career Couples*. Prof. Domsch ist seit 1997 EU-Koordinator des Netzwerkes *"Family & Work"* und Koordinator der *European WorkLifeAlliance BALANCE*. Prof. Domsch ist Vater von fünf Kindern.

Ich habe mit ihm ein sehr aufschlussreiches Gespräch über Möglichkeiten von betrieblicher Väterförderung und -bildung sowie über Gründe und Motivationen von Engagement oder Nicht-Engagement in diesem Bereich geführt. Der gesamte Wortlaut des Interviews ist dieser Arbeit als Anhang beigefügt und es lohnt sich durchaus, das komplette Gespräch dort nachzulesen. Im Folgenden werden die Kernpunkte des Gesprächs vorgestellt.

Zunächst geht es um Gründe, die von Unternehmensseite für eine betriebliche Väterförderung sprechen. Hier wird der Aspekt der gesellschaftlichen Verantwortung genannt, das Argument der höheren sozialen und emotionalen Kompetenz und Belastbarkeit von erziehenden Eltern sowie die Verhinderung stressbedingter Ausfälle, die aufgrund von Überlastung im privaten oder beruflichen Bereich auftreten können.

Ein Leistungsabfall aufgrund sinkender Motivation im Beruf als Folge von Väterförderung und -bildung sei nicht grundsätzlich zu erwarten, da im Wunsch, Beruf und Familie zu vereinbaren, auch eine hohe berufliche Motivation enthalten sei.

Ein wesentlicher Hinderungsgrund für den Erfolg von betrieblicher Väterförderung liege indessen im inkonsequenten Verhalten vieler Männer, die aktives Vatersein durchaus attraktiv fänden, jedoch negative Auswirkungen im Privat- und Berufsleben fürchteten. Dabei gebe es durchaus praktikable Lösungen, sich durch Arbeitszeitflexibilisierungen private Freiräume zu schaffen, ohne damit die betrieblichen Interessen zu beeinträchtigen. Gerade für „Geistesarbeiter“ sei es aber

schwierig, die durch flexiblere Arbeitszeiten gewonnenen Freiräume tatsächlich in Engagement in der Familie umzusetzen, da eine strikte zeitliche Trennung von Beruflichem und Privatem schwer falle.

Ein weiterer hinderlicher Aspekt sei der ökonomische. Für viele Väter sei eine auch nur zeitweise Reduzierung des beruflichen Engagements aus finanziellen Gründen nicht möglich. Hier könne Väterförderung dann allenfalls auf das partnerschaftliche Verhalten in der Familie einwirken. Allerdings werde das ökonomische Argument zuweilen auch vorgeschoben, um die eigene Lebenspraxis zu rechtfertigen.

Es gebe eine Vielzahl an Einflussgrößen, die die tatsächliche Umsetzung aktiven Vaterseins beeinflussten: Die eigene primäre Sozialisation, die Unternehmenskultur, die Partnerin, ökonomische Gründe, die Landeskultur, die Sozialgesetzgebung. Wichtig sei es hier, dass es von Unternehmensseite eine klare Botschaft gebe, die betriebliche, die gesamtgesellschaftliche und die private Wichtigkeit der Förderung aktiven Vaterseins betreffend. Ebenso wie sich Unternehmen im Rahmen von *corporate citizenship* oder im Umweltschutz engagierten, bestehe hier die Möglichkeit, sich in der Öffentlichkeit als fortschrittlich und gesellschaftlich verantwortungsbewusst zu profilieren. Dieses Image sei in der Selbstdarstellung gegenüber Kunden, aber auch im Wettbewerb um hochqualifizierte Arbeitnehmer bedeutsam. Innerbetrieblich müssten monetäre und nichtmonetäre Anreizsysteme geschaffen werden, die ein Handeln im Sinn des Unternehmensziels „Väterförderung“ honorierten.

Eigentlich fehle zur Umsetzung solcher Ziele und Maßnahmen in den Unternehmen lediglich die Sensibilität für das Thema. Noch gebe es zu wenig aktive Befürworter und vor allem zu wenige, die das Thema in die Unternehmensstrategien integrierten. Im Wesentlichen fehle hier zudem noch die Untermauerung der qualitativen Argumentation durch betriebswirtschaftliche Studien. Wenngleich die Investition in Väterförderung und -bildung nicht automatisch zu wirtschaftlichem Erfolg führe, könne bei engagierter Implementierung aber durchaus produktive Schubkraft erwartet werden.

Insgesamt könne Väterförderung und -bildung auch als Beitrag zur Chancengleichheit gesehen werden. Chancengleichheit sei anzustreben zwischen Frauen und Männern, zwischen dem Einzelnen und dem Betrieb, zwischen Beruf und Privatleben sowie zwischen Beruf und Familie im Speziellen. Das bedeute auch, das Leben in einer ganzheitlichen Perspektive zu betrachten.

#### V.2.2 Interview mit Diplom-Sozialwirt Volker Baisch, Väterzentrum Hamburg e. V.

Volker Baisch ist selbständig in der Väterbildung tätig und leitet zurzeit zwei Modellprojekte des Hamburger Senatsamtes für die Gleichstellung („Väterbildung an Hamburger Elternschulen“, „[www.vaeter.de](http://www.vaeter.de) – Onlineinformationsplattform“). Er ist außerdem ehrenamtlicher Geschäftsführer des Väterzentrums Hamburg und Leiter einer Ausbildung zum Elternberater bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e. V. Volker Baisch ist Vater einer dreijährigen Tochter.

Ich habe mit ihm ein Gespräch über konkrete Möglichkeiten der Umsetzung von Väterbildung im betrieblichen Kontext geführt, welches ebenfalls im Wortlaut im

Anhang nachzulesen ist. An dieser Stelle fasse ich die Kernaussagen des Gesprächs zusammen.

Volker Baisch sieht zwei Ansätze konkreter Umsetzung für betriebliche Väterbildung. Der erste betreffe ungefähr 40 % der erwerbstätigen Väter, also diejenigen die eine Arbeitszeitreduzierung zugunsten einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf anstrebten. Hier bedürfe es neben Bildungsangeboten vor allem der Vorbildfunktion von Führungskräften und Firmenleitung, um familienbedingte Arbeitszeitreduzierungen auch tatsächlich umzusetzen. Die zweite Form einer Umsetzung von Väterbildung im betrieblichen Kontext seien Angebote zu Erziehungsthemen, da 67 % der Väter sich im Wesentlichen als Erzieher ihrer Kinder verstünden. Allerdings seien derartige Angebote bislang nirgendwo strukturell in einen Betrieb eingebunden vorzufinden. Jedoch gebe es gute Ansätze wie zum Beispiel bei Volkswagen. Dort würden werdenden Eltern vom Betrieb Gespräche angeboten, in denen die Themen Elternzeit, Teilzeit und deren Aufteilung unter den Partnern verhandelt würden. Strukturelle Unterschiede hingegen gebe es zum Beispiel in den Niederlanden, wo zwischen 60 und 70 Prozent der Erwerbstätigen in Teilzeit arbeiteten. Für Deutschland seien solche strukturellen Veränderungen erst zu erwarten, wenn die betrieblichen Angebote mit der Intention gemacht würden, einerseits den Mitarbeitern Vorteile zu verschaffen und andererseits Arbeitsplätze zu schaffen. Als Vorreiter seien hierfür vor allem Großbetriebe geeignet, weil diese bereits teilweise über die notwendigen Strukturen und Einrichtungen verfügten. So praktiziere zum Beispiel Volkswagen bereits heute ca. 300 verschiedene Arbeitszeitmodelle.

Flankierend zu betrieblichen Initiativen müssten politisch die Rahmenbedingungen verbessert werden. Dies könne zum Beispiel die Schaffung regionaler Kooperationsverbände sein, in denen Väterinitiativen, Gewerkschaften, Betriebsräte und Einrichtungen der Familienbildung zusammenarbeiten. Es gehe darum, das Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Väter gesellschaftsfähig zu machen, um die Widerstände für den Einzelnen zu verringern.

Speziell Väter und nicht Eltern im Allgemeinen ansprechen zu wollen, liege in unterschiedlichen Bildungszugängen von Männern und Frauen begründet. Familienbildung werde von Männern noch vielfach als Angebot für Frauen verstanden, für Themen der Persönlichkeitsbildung seien sie generell nur schwierig gewinnen. Ein insbesondere für Männer gut geeignetes Medium zur Präsentation von Angeboten sei das Internet.

Es sei wichtig, eine organisationsintern einflussreiche Ansprechperson für die Väterbildung zu finden und Väterbildung zur Querschnittsaufgabe zu machen, wie es generell auch für die Gleichstellung von Männern und Frauen gefordert werde. Dies bedeute auch, Väterbildung nicht nur für unmittelbar Betroffene, also nur für Väter anzubieten, sondern gerade auch Führungskräfte zu diesem Thema zu schulen.

Um derartige Schulungen durchzuführen, gebe es genügend qualifizierte Experten, die in einem bundesweiten Netzwerk erfasst seien sowie einige Unternehmensberatungen, die sich zu diesem Thema spezialisiert hätten. Diese müssten nun professionelle Angebote für Unternehmen kontinuierlich zur Verfügung halten. Sie könnten auf diesem Weg weit mehr als die fünf oder zehn Prozent der potentiellen Teilnehmer von Väterbildung ansprechen, die die Familienbildung

erreichen könne. Solche Angebote seien dann auch nicht an den einzelnen Teilnehmer gerichtet, sondern sollten zum Beispiel zunächst über die Arbeitgeberverbände an die Unternehmen herangetragen werden. So könne das Thema über die Vorstände in die Betriebe gelangen und hätte gleichsam eine reelle Chance, auch umgesetzt zu werden. Ein erster Schritt sei hier allein schon, das familiäre Engagement von Vätern im betrieblichen Kontext wahrzunehmen und anzuerkennen, und ihnen zu dessen Bewältigung Hilfen bereit zu stellen. Hiermit werde zum einen den Mitarbeitern geholfen und zum anderen ihre Bindung an den Betrieb erhöht.

Die Aufgabe der Anbieter von Väterbildung sei es also, konkrete Angebote bereitzustellen. Eine politische Aufgabe sei es zudem, Anreize für Unternehmen zu schaffen, diese Angebote auch anzunehmen. Die Erfahrung habe gezeigt, dass gut platzierte Angebote in der Regel auch auf eine entsprechende Nachfrage stießen.

### V.2.3 Auswertung und Interpretation der Interviews

#### V.2.3.1 Bedarf und strategische Umsetzung betrieblicher Väterbildung

Die beiden Interviews waren in Vorbereitung und Durchführung nicht in gleicher Weise strukturiert, d. h. es lag ein jeweils spezifischer Leitfaden vor, der jeweils auf eine Kernfrage abzielte. Das Interview mit Prof. Domsch zielte vorwiegend darauf ab, zu erfahren, wie es um den Bedarf an und den Nutzen von Väterbildung in Betrieben bestellt ist. Das Interview mit Volker Baisch sollte in erster Linie konkrete Möglichkeiten der Umsetzung aufzeigen. Ein reiner Vergleich der Aussagen der Interviewpartner bietet sich daher nicht an, um auf diese jeweils zentralen Aspekte einzugehen. Vergleichend lässt sich dennoch zunächst feststellen, dass beide Interviewpartner von sehr ähnlichen Grundannahmen ausgehen.

Beide Interviewpartner führen Gründe für die betriebliche Förderung von Väterbildung an, die nicht allein ökonomischer Natur sind. Dies seien im Einzelnen die persönlichen Interessen der Väter und ihrer Familien sowie der Aspekt gesellschaftlicher Verantwortung. Diese seien aber bislang in der Regel weder soziokulturell noch in den Unternehmen sonderlich einflussreich. Dennoch bestünden gute Chancen, Betriebe für Väterbildung zu interessieren.

Als Gründe hierfür führt Prof. Domsch mögliche Funktionen von Väterbildung an, die wiederum mittelbar auch ökonomische Vorteile für die Betriebe erbringen können. Er verweist hier auf einen möglichen Zugewinn an auch beruflich nutzbaren Kompetenzen bei Eltern, auf die Möglichkeit geringerer krankheits- bzw. stressbedingter Abwesenheitsraten, die Beibehaltung einer hohen beruflichen Motivation sowie eine positive Öffentlichkeitswirkung. All diese Auswirkungen können natürlich nicht als deterministisch zwangsläufig angesehen werden, das merkt Prof. Domsch auch an. Dennoch misst er einer engagierten Implementierung von Väterförderung, und damit einhergehend von Väterbildung, das Potential zu produktiver Schubkraft zu. Dieses Urteil mag zwar insbesondere für Kritiker des Human Resource Management-Ansatzes wenig Aussagekraft besitzen, da aber bislang die, auch von Prof. Domsch angemahnten, betriebswirtschaftlich-quantitativen Erkenntnisse hierzu ausstehen, kann es durchaus ein Impuls zur Umsetzung eines solchen Konzepts sein. Zu dieser Umsetzung wiederum bedürfe es

in den Unternehmen der aktiven Befürwortung des Themas durch die Firmenleitung und der Integration in die Unternehmensstrategie.

Auch Volker Baisch sieht in den Firmenleitungen den maßgeblichen Ansprechpartner für betriebliche Väterbildung. Über verschiedene Foren, seien es Arbeitgeber- oder Branchenverbände oder auch themenspezifische Kooperationsverbände, könnten die Anbieter von Väterbildung, also zum Beispiel privatwirtschaftliche Unternehmensberatungen oder gemeinnützige oder öffentliche Bildungseinrichtungen, ihre Konzepte an diese herantragen. Für die Umsetzung sei dann eine in der Firmenhierarchie möglichst hoch angesiedelte personale Verankerung des Konzepts ebenso wichtig wie die Umsetzung als Querschnittsaufgabe speziell für Führungskräfte und nicht nur als Angebot für unmittelbar Betroffene, also Väter. Generell seien hierzu am besten Großbetriebe geeignet, weil sie in der Regel bereits über eine Vielzahl nutzbarer Strukturen verfügen wie die institutionalisierte Organisation betrieblicher Fortbildung und eine Vielzahl an arbeitsorganisatorischen Regelungen.

Ein interessanterweise von beiden Interviewpartnern immer wieder betonter Aspekt ist die Kategorie des soziokulturellen Wandels, welche offenbar über eine gewisse Multivalenz verfügt. So wird der Wandel der gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse sowohl als Voraussetzung, Funktion und Zielsetzung des vorgeschlagenen Ansatzes der Väterbildung betrachtet. Voraussetzung insofern, als dass die Werte und Überzeugungen einer traditionell-patriarchalen und -hierarchischen Gesellschaft nicht ausreichen, um eine betriebliche Väterbildung zu begründen. Die Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern ist dort nämlich gleichermaßen klar definiert, wie abgegrenzt. Private und emotionale Aspekte sind in beruflichen Kontexten nicht vorgesehen, Hierarchien haben vorwiegend Steuerungs- und Kontrollfunktionen, individuelle Interessen bedeuten zunächst stets ein unerwünschtes Abweichen vom Normalen. Es bedarf also eines Mindestmaßes an Abkehr von streng traditionalistischen Wertvorstellungen, um Betriebe zu finden, die sich für eine betriebliche Väterbildung interessieren und ihre Legitimation anerkennen.

Soziokultureller Wandel wird insofern als Funktion betrieblicher Väterbildung beschrieben, als dass diese katalytische Wirkung entfalten und damit latent vorhandenen Bedürfnissen zum Durchbruch verhelfen könne. Die individuellen Motivstrukturen seien durchaus häufig vorhanden, allerdings verhinderten die kulturellen Normen und Machtstrukturen oft noch deren Umsetzung. Die Institutionalisierung einer Alternativkultur, zumal in dem für das traditionelle Paradigma äußerst bedeutsamen Kontext der Erwerbsarbeit, könne hier gesamtgesellschaftliche Wirkung entfalten.

Soziokultureller Wandel wird schließlich auch als Zielsetzung von betrieblicher Väterbildung beschrieben, weil die zu erwartenden Effekte sowohl ökonomisch als auch moralisch als wünschenswert angesehen werden. Väterbildung könne sogar Teil einer arbeitskulturellen Konzeption sein, die Lösungen für die Krise des derzeitigen Erwerbsarbeitssystems anbietet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das Konzept betrieblicher Väterbildung, auch mit den jeweiligen Schwerpunktsetzungen, für beide Interviewpartner als anknüpfungsfähig erwies. Beide Experten bestätigten einen

grundsätzlich vorhandenen Bedarf an betrieblicher Väterbildung. Außerdem lieferten die Gespräche Informationen zur strategischen Umsetzung sowie (teilweise in recht detailreicher Schilderung) zu den zu erwartenden Widerständen.

#### V.2.3.2 Inhaltliche Perspektiven für betriebliche Väterbildung

Für die Väterbildung zeichnen sich im betrieblichen Kontext neue Themenfelder ab. Väterbildung kann zum Beispiel an der Umsetzung familienfreundlicher arbeitsorganisatorischer Maßnahmen mitwirken. Als solche gelten zum Beispiel die Gewährung weitgehender Freiheiten, in einem Arbeitsbereich die Aufgaben untereinander aufzuteilen, Jobsharing-Vereinbarungen oder die Umstellung von Produktionsabläufen, so dass eine Verkettung von Arbeitsgängen aufgehoben wird und kleinere Montageteams sich um Arbeitsplanung, Qualitätssicherung, Werkzeug und Material kümmern (vgl. BMFuS 1994b, S. 22). Da solche arbeitsorganisatorischen Maßnahmen durch den Zuwachs an Verantwortung zumeist ein *job enrichment* darstellen, kann ein Fortbildungsbedarf entstehen. Zudem kann auch die nicht unwesentlich von Gruppendynamik und sozialen Aspekten abhängige Strukturierung der jeweiligen Arbeitszeit der Mitarbeiter Probleme hervorrufen. Väterbildung könnte hier die Bereitschaft zu sozialer Kooperation anregen, die zum erfolgreichen Einsatz stark eigenverantwortlicher Arbeitsorganisation notwendig ist.

Bei Mitarbeitern, die an einem Telearbeitsplatz zu Hause eingesetzt werden sollen, kann außerdem ebenfalls Fortbildungsbedarf entstehen. Es wird also deutlich, dass Väterbildung im betrieblichen Kontext auch um Komponenten beruflicher Qualifizierung erweitert werden kann. Dies kann einerseits im Hinblick auf instrumentelle Kompetenzen geschehen, andererseits aber auch wesentlich im Hinblick auf soziale und ganzheitlich menschliche Fähigkeiten im Sinn des Human Resource-Ansatzes.

Es bleibt noch anzumerken, dass die von den Interviewpartnern getroffenen Aussagen nicht als objektiv, im Sinn von gänzlich frei von persönlichen, subjektiven Werturteilen, betrachtet werden sollten. Für beide Interviewpartner könnte zum Beispiel ein *confirmation bias* in Betracht gezogen werden, also die Tendenz, unbewusst geringere Maßstäbe für die Bestätigung als für die Widerlegung eigener Sichtweisen und Annahmen anzulegen. Für Prof. Domsch, als Vertreter des Human Resource Management-Ansatzes und Volker Baisch, als Vertreter der Väterbildung, kann also ein solcher *bias* nicht ausgeschlossen werden. Eben solches gilt natürlich auch für den Autor dieser Arbeit.

#### V.2.4 Exkurs: Work-Life-Balance

Der im Vorangegangenen betrachtete Entwurf einer betrieblichen Väterbildung nimmt eine Grenzstellung zwischen Erwachsenenbildung und betrieblicher Personalpolitik ein. Da diese Arbeit ihren Schwerpunkt im Bereich Erwachsenenbildung hat, soll hier in Form eines Exkurses zumindest in Kürze der Kontext zur betrieblich-personalwirtschaftlichen Perspektive hergestellt werden. In diesem Zusammenhang kann man Väterbildung als Maßnahme des Human Resource Management im Sinn der Humankapitaltheorie sehen. Diese betrachtet den Mitarbeiter nicht mehr traditionell als Kostenfaktor, sondern als Vermögensteil, der wie andere Vermögensgüter bewertet werden kann. Ausgaben für Aus- und Weiterbildung stellen demzufolge Investitionen dar, die das *human capital* steigern. Eine solche

Sichtweise hat weitreichende Folgen für das Management: Mitbestimmung und Selbstkontrolle sowie die Zufriedenheit der Mitarbeiter werden als Mittel zur Steigerung der Produktivität angesehen (vgl. Staehle 1999, S. 781 ff.). Work Life Balance fußt auf diesem Ansatz.

In den 1980er Jahren offerierten einzelne Unternehmen flexible Arbeitszeiten, Teilzeit, Jobsharing und ein damit verbundenes attraktives Arbeitsplatzangebot. Diese Einzelmaßnahmen wurden in der Folge systematisch zum Work-Life-Balance-Konzept zusammengefügt. Inzwischen ist dies eine praxiserprobte Lösung, um den Zielkonflikt von Betrieben, die steigende Personalkosten und Mangel an Fachkräften beklagen, und Beschäftigten mit ihren Wünschen nach interessengerechten Arbeitszeiten und -bedingungen, effizient in Einklang zu bringen. Hierbei wird die lebenslange, vollzeitliche Berufsbiographie von Männern und teilweise auch von Frauen zunehmend in Frage gestellt. Der Wunsch nach lebensphasengerechter Arbeitszeit, das heißt der Möglichkeit, die Arbeitszeit im Verlauf der Erwerbsbiographie zum Beispiel familiengerecht anzupassen, gewinnt immer mehr an Bedeutung. Auch für Unternehmen ist es sinnvoll, Personalkonzepte zu entwickeln, die diesen Anforderungen entsprechen. Denn bei einer tragfähigen Balance zwischen Unternehmensinteressen und Mitarbeiterbelangen gewinnen beide Seiten. Die Unternehmen profitieren von in der Familie erworbenen Sozialkompetenzen, die Steigerung der Motivation und der Abbau von Stress beeinflussen das Betriebsergebnis positiv. Zudem dienen Work-Life-Balance-Initiativen als Instrument zur Personalbeschaffung, zur Senkung der Fluktuation und der Abwesenheitsquote sowie als PR-Instrument zur Verbesserung des Firmenimages und entsprechen auch so den ökonomischen Interessen der Unternehmen. Hervorzuheben ist außerdem, dass bereits Prozesse des Umdenkens und der Sensibilisierung sowie Umstrukturierungen mit geringem Aufwand eine familienbewusste Personalpolitik fördern und somit den Unternehmen und den Mitarbeitern wesentlichen Nutzen bringen (vgl. Fauth-Herkner 2001, S. 18 ff.).

In der Praxis sind zwei grobe Strömungen der Umsetzung von Work-Life-Balance zu beobachten. Zum einen sollen flexible Arbeitszeitmodelle es erlauben, das Privatleben mit beruflichen Anforderungen besser zu koordinieren. Zum anderen ist festzustellen, dass typische Freizeitelemente wie Schlafen, Fitness und Geselligkeit in die Arbeitswelt Einzug halten (vgl. Mai 2001, S. 12).

Ein relativ neuer Aspekt von Work-Life-Balance ist zudem die betriebliche Väterförderung. Hierbei sollen Väter im Bemühen um eine Balance ihrer beruflichen und privaten Aufgaben genauso wie erwerbstätige Mütter unterstützt werden. Jedoch steht betriebliche Väterförderung noch in erheblich geringerem Maße als betrieblich relevantes Thema im Vordergrund als Work-Life-Balance im Allgemeinen. Dennoch gab es beim Bundeswettbewerb „Der familienfreundliche Betrieb 2000: Neue Chancen für Frauen und Männer“ (BMFSFJ 2001b), zu dessen Schwerpunktthemen Väterförderung zählte, hierzu durchaus qualifizierte Bewerbungen (vgl. Wachendorfer 2001, S. 12 f.). So können also auch im Diskurs um Work-Life-Balance direkte Anknüpfungspunkte zu betrieblicher Väterbildung ausgemacht werden.

## VI ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Erwachsenenbildung für die Zielgruppe Väter stellt eine konsequente Differenzierung von Männerbildung und Familienbildung dar. Für beide Bildungsbereiche gilt, dass sie nur einen geringen Teil der Männer als Teilnehmer gewinnen. Als Gründe hierfür werden zum Beispiel genannt, dass Männer im Fall der Familienbildung sich als Minderheit in Kursen unwohl fühlen oder im Fall der Männerbildung es scheuen, ihr Selbstkonzept zu hinterfragen und fürchten, Status, Sicherheit und Unabhängigkeit zu verlieren (vgl. Boeser S. 1 ff.). Väterbildung kann demgegenüber strukturelle Vorteile vorweisen, die es einerseits rechtfertigen, diesen Bildungsbereich gesondert zu betrachten und es andererseits möglich erscheinen lassen, dass dieser Zugang zur Zielgruppe Väter langfristig erfolgreich ist; denn im Gegensatz zur Familienbildung bietet Väterbildung den Teilnehmern einen geschlechtshomogenen Raum und zielt auf einen spezifischen Kompetenzerwerb von Männern. Im Gegensatz zur Männerbildung, deren Motiv der Männeremanzipation vielen unverständlich bleibt, greift Väterbildung ein bei einem Großteil der Männer manifest vorhandenes Bedürfnis auf: den Wunsch, aktiv an der Erziehung und Betreuung der eigenen Kinder teilzunehmen. So wird Vatersein zum Bildungsthema. Diesen Bildungsbereich der Väterbildung näher zu betrachten, relevante Aussagen zusammenzufassen und schließlich eigene Überlegungen einfließen zu lassen, war Ziel dieser Arbeit.

Eingebunden in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen konnte für die Zielgruppe Väter die Tendenz nachgewiesen werden, sich von zu eindeutigen und verbindlichen Rollenzuschreibungen lösen zu wollen. Durch das allgemeine Bildungsziel, der Loslösung vom noch immer dominierenden Ernährermodell wird Väterbildung so zu einem Angebot für die Breite, anstatt zu einem Nischenangebot. Aufgrund dieser Erkenntnis wird deutlich, dass Väterbildung wesentlich darauf bedacht sein sollte, möglichst viele Akteure einzubinden und ein auf Marktausweitung angelegtes Marketing betreiben sollte, anstatt um die derzeitig erreichte Teilnehmerschaft zu konkurrieren.

Im Kernbereich der Väterbildung finden Lernprozesse vorwiegend im Bereich von Persönlichkeitsentwicklung im Sinn klassischer Bildung sowie als gesellschaftspolitische Bildung statt. Dehnt man das Konzept der Väterbildung allerdings auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung aus, kommt man zu weiteren interessanten Perspektiven. War das Private bislang eher ein blinder Fleck in der Verantwortung der Betriebe für ihre Arbeitnehmer, kann auch hier durchaus begründet eine Umdeutung der gewohnten Sichtweise vorgenommen werden. So sind die Unternehmen beispielsweise stets Profiteur haushaltlich erbrachter Reproduktionsleistungen, da die physische und psychische Leistungsfähigkeit der Arbeitnehmer wieder hergestellt wird. In der Tradition des Alleinverdienerhaushaltes wurde zudem stets davon ausgegangen, dass wenn Kinder vorhanden sind, diese von der Mutter versorgt würden. Wenngleich auch heute noch eine Vielzahl der Familien in dieser Weise verfährt, bestehen durchaus davon abweichende Wunschvorstellungen. Heute werden also von den Unternehmen weitergehende Fürsorgemaßnahmen erwartet, als dies noch vor Jahrzehnten der Fall war. Allerdings erhalten Betriebe auf diese Weise auch ein wirksames personalpolitisches Mittel. An die Förderung aktiven Vaterseins nämlich können wirksame betriebliche Anreizsysteme geknüpft, qualifizierte Mitarbeiter gewonnen und gebunden werden.

Väterbildung betrifft in diesem Kontext nicht mehr nur die übliche Zielgruppe der Väter, sondern zum Beispiel auch Führungskräfte, denen in diesem Zusammenhang neue Kriterien von Anreizgestaltung und Leistungsbeurteilung nahe gebracht werden können. Das Vorhandensein eines relevanten Bildungsbedarfes zum Thema Väter auch im betrieblichen Kontext wurde durch die Aussagen der Interviewpartner im praktischen Teil dieser Arbeit bestätigt. Ein weiterer Hinweis auf einen solchen relevanten und öffentlich anerkannten Bildungsbedarf stellt die Kampagne „Mehr Spielraum für Väter“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend dar (vgl. BMFSFJ 2001a).

Ihren womöglich bedeutsamsten Effekt könnte Väterbildung daher im Zuge ihrer Sozialisationsfunktion entfalten und dabei als Katalysator einer sozialpolitisch gewünschten Entwicklung wirken. Gelingt es der Väterbildung nämlich, die persönlichen Einstellungen ihrer Teilnehmer zu erreichen und Motivation zu aktiver Vaterschaft freizusetzen, können tatsächlich gesellschaftliche Veränderungen stattfinden. Wesentlich für Initiation solcher Prozesse jedoch ist, dass es gelingt individuelle Zugewinne in Partnerschaft, Vater-Kind-Verhältnis und gesellschaftlichem Ansehen und damit ein lebenswerteres Leben in Aussicht zu stellen. Väterbildung könnte so zum Anstoß eines Individualisierungsprozesses werden, in dem die Normativität vorgegebener sozialer Lebensformen aufgelöst wird und neue Optionen eröffnet werden. Einhergehend damit, quasi als Kehrseite der Medaille, ist jedoch ein Verlust an Handlungssicherheit zu erwarten.

Es bleibt zu erwähnen, dass neben den inhaltlichen Erkenntnissen dieser Arbeit mit den anhängenden Interviews umfangreiches Material zur Legitimierung und Illustrierung vielfältiger Aspekte der Väterbildung bereitsteht.

## VII DESIDERATE

Abschließend soll noch auf einige Aspekte verwiesen werden, deren zukünftige wissenschaftliche Betrachtung wünschenswert erscheint. Dies sind zum einen Aspekte, die hier nicht thematisiert wurden oder aber solche, die im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend bearbeitet werden konnten und eine weitere Betrachtung lohnten.

Die Übergangsphase zur Elternschaft ist verbunden mit unterschiedlichen Veränderungen im Leben der werdenden Eltern. So finden beispielsweise Neudefinitionen der Identität und womöglich eine Neustrukturierung des Weltbildes statt. Vielleicht ändert sich die Lebensphilosophie, vielleicht die Einstellung zur Erwerbsarbeit oder die Bewertung von Besitz. Solche Prozesse finden bei Männern begleitet, vielleicht sogar initiiert von Väterbildung statt – aber womöglich auch ohne sie. Insofern erscheint es interessant, die tatsächlichen lebensweltlichen Wirkungen von Väterbildung zu untersuchen. Dies ist nicht zuletzt auch im Sinn von Qualitätssicherung von Interesse. Wenn die zu untersuchenden Wirkungen sich jedoch nicht allein in harten Kriterien manifestieren, wie zum Beispiel der Veränderung der Arbeitsteilung in der Familie, erscheint eine empirische Untersuchung problematisch. Praktikabel könnte der Ansatz didaktischer Evaluationsforschung sein. Hierbei wird die Bildungsveranstaltung aus Sicht der Beteiligten rekonstruiert. Je nach Vorerfahrung, Motivation und Lebenssituation, aber auch je nach kognitiven Schemata unterscheiden sich die selektiven Aufmerksamkeiten, Wahrnehmungen und Erinnerungen. Die Relevanz, die Viabilität, die Anschlussfähigkeit und der Neuigkeitswert der Inhalte werden individuell unterschiedlich beurteilt und haben folglich auch unterschiedliche Wirkungen auf die Lebenspraxis. Es wäre also nützlich, einerseits die als relevant erkannten Inhalte und Einsichten festzustellen und dann, eventuell in einer späteren Erhebung, die konkreten lebensweltlichen Auswirkungen, also die Transfers in die Lebenspraxis, zu untersuchen. Eine solche Rekonstruktion der Seminarkonstrukte und die Erfassung der persönlichen Entwicklung der Teilnehmer sind kaum mit Hilfe der in der Evaluation üblichen quantifizierenden Zufriedenheitsbefragungen möglich. Ergiebiger erscheinen hingegen qualitative Interviews, die zum Beispiel typische Zusammenhänge aufdecken, und damit durchaus wesentlich zur Qualitätssicherung beitragen können (vgl. Siebert 2000, S. 286).

Eine weitere Wirkungsanalyse wäre zudem im skizzierten Bereich betrieblicher Väterbildung wünschenswert. Allerdings werden hier didaktische Aspekte zunächst wohl eine Nebenrolle spielen. Vornehmliches Interesse gilt quantitativen Aspekten vor allem im Hinblick auf Kosten-Nutzen Relationen sowie Effekte bei den Fluktuations- und Abwesenheitsraten der Mitarbeiter.

Ein ebenfalls bereits in dieser Arbeit angerissenes Themenfeld ist das Weiterbildungsmarketing. Wenn die Annahme zutrifft, die Väterbildung verfüge über weitaus mehr potentielle Teilnehmer, als sie derzeit zu aktivieren in der Lage ist, kann Marketing als eine wesentliche Einflussgröße für die weitere Entwicklung des Bildungsbereichs Väterbildung angesehen werden. Die traditionelle Angebotspräsentation jedoch scheint nicht auszureichen, um die Zielgruppe umfassend zu erreichen. Als Gegenstand weiterer Untersuchungen scheint mir daher besonders interessant zu sein, inwiefern das Internet als Medium für das Marketing

dazu beitragen kann, die Zielgruppe Väter für entsprechende Bildungsangebote zu interessieren, und in welchen Kontexten aufsuchendes Bildungsmarketing die zu großen Teilen noch desinteressierte oder sich verweigernde Zielgruppe „abholen“ kann.

Auch mit diesen Vorschlägen ist der Themenbereich natürlich nicht erschöpft. Mit den angeführten Fragestellungen sind lediglich Probleme genannt, die sich meiner Ansicht nach mehr oder weniger direkt an die Überlegungen dieser Arbeit anschließen.

## VIII LITERATUR

- Auer, Manfred; Horrion, Wolfgang; Kalweit, Udo: Marketing für neue Zielgruppen. Yuppies, Flyers, Dinks, Woopies. Landsberg am Lech 1989.
- Baisch, Volker: Auswertung der Befragung von Vätern an Hamburger Elternschulen im Rahmen des Modellprojekts „Väterbildung an Hamburger Elternschulen und Familienbildungsstätten“. Vortrag vom 01.02.2003 in der Elternschule Altona.
- Beck, Ulrich: Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main 1990.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main <sup>6</sup>1980.
- Boeser, Christian: Familienbildung – eine Chance für Männer. Internetquelle: [www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Maenner.pdf](http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Maenner.pdf) (Stand: 06.04.2003)
- Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFuS) (Hrsg.), 1994a: Forschungsprojekt: Vorstellungen für eine familienorientierte Arbeitswelt der Zukunft. Die Unternehmensbefragung. Stuttgart; Berlin; Köln 1994.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFuS) (Hrsg.), 1994b: Forschungsprojekt: Vorstellungen für eine familienorientierte Arbeitswelt der Zukunft. Endbericht des Forschungsprojekts. Stuttgart; Berlin; Köln 1994.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2001a: Mehr Spielraum für Väter. Pressemitteilung vom 06.03.2001. Internetquelle: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Presse/pressemitteilungen,did=3914.html> (Stand: 09.03.2004)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), 2001b: Dokumentation des Bundeswettbewerbs „Der familienfreundliche Betrieb 2000: Neue Chancen für Frauen und Männer“. Berlin 2001.
- Eltern für aktive Vaterschaft e.V. (EFAV): Allgemeine Zielsetzung (Stand 04.06.1997.) Internetquelle: <http://home.t-online.de/home/KindundVater/kziel.htm> (Stand: 27.01.2003)
- Faulstich, Peter: Diffusionstendenzen und Kooperationsstrategien zwischen Unternehmen und Erwachsenenbildungsträgern. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied; Kriftel; Berlin 1997, S. 141-150.
- Fauth-Herkner, Angela: Familienbewusstsein als Wettbewerbsvorteil. In: Personalwirtschaft 10/2001, S. 18-26.

- Friedrichs, Jürgen: Die Individualisierungs-These. Eine Explikation im Rahmen der Rational-Choice-Theorie. In: Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): Die Individualisierungs-These. Opladen 1998, S. 33-47.
- Fritsch, Stephan: Differentielle Personalpolitik. Eignung zielgruppenspezifischer Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. Wiesbaden 1994.
- Fthenakis, Wassilios E.: Die Rolle des Vaters. Forschungsergebnisse und Perspektiven für eine neue Familienpolitik. In: Hofer; Luhan; Schuierer (Hrsg.): a. a. O., S. 77-99.
- Fthenakis, Wassilios E.: Wie anders sind die 'neuen' Väter? Untersuchungen zum Vaterschaftskonzept deutscher Männer und Väter. Internetquelle: [http://www.fthenakis.de/vor\\_anderevaeter.html](http://www.fthenakis.de/vor_anderevaeter.html) (Stand: 27.01.2003)
- Fthenakis, Wassilios E.; Minsel, Beate: Die Rolle des Vaters in der Familie. Eine repräsentative empirische Studie über Vaterschaft in Deutschland. Internetquelle: [http://www.fthenakis.de/Vaterstudie\\_BMFSFJ\\_010716.pdf](http://www.fthenakis.de/Vaterstudie_BMFSFJ_010716.pdf) (Stand: 09.03.2004)
- Gerhard, Rolf: Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hohengehren 1992.
- Gesterkamp, Thomas: Die Krise der Kerle. Über die schleichende Entwertung traditioneller Männlichkeit in Arbeitswelt und Privatleben. In: Hofer; Luhan; Schuierer (Hrsg.): a. a. O., S. 39-57.
- Gyldenfeldt, Heinrich von: Marketing und emanzipatorische Erwachsenenbildung. Kritische Anmerkungen zu einer prekären Beziehung. In: Sarges, Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover; Dortmund; Darmstadt; Berlin 1980, S. 77-86.
- Hettlage, Robert: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München <sup>2</sup>1998.
- Hofer, Markus; Luhan, Christian; Schuierer, Anton J. (Hrsg.): Vater, Sohn und Männlichkeit. Innsbruck <sup>2</sup>2001
- Horx, Matthias: Die Gesellschaft von morgen. In: Das Forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern 2/2002, S. 25-29.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Herausforderungen des Sozialstaates. Frankfurt am Main 1997.
- Kohli, Martin: Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994, S. 219-244.
- Köthke, Torben: Lernen und Innovation. Schriftliche Ausarbeitung eines Referates im Rahmen des Seminars „Innovation und Evaluation in der Erwachsenenbildung“, Herbsttrimester 2002, vorgelegt bei Prof. Dr. Michael Jagenlauf M. A., Universität der Bundeswehr Hamburg (unveröffentlicht).

- Köthke, Torben: *Bildung für nachhaltige Entwicklung* als Leitmotiv in der politischen Erwachsenenbildung. Praktikumbericht, vorgelegt 2002 dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg (unveröffentlicht).
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung Band I. Methodologie*. Weinheim<sup>3</sup>1995.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): *Engagierte Vaterschaft. Die sanfte Revolution in der Familie*. Opladen 1999.
- Lenz, Werner: *Lehrbuch der Erwachsenenbildung*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz 1987.
- Lenz, Hans-Joachim: *Männerbildung – männlichkeitskritische Erwachsenenbildung als Weg zu einem neuen Geschlechterverhältnis*. Vortrag am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, 9. September 1999.
- Lenzen, Dieter: *Kulturgeschichte der Vaterschaft*. In: Erhart, Walter; Herrmann, Britta (Hrsg.): *Wann ist der Mann ein Mann? Zur Geschichte der Männlichkeit*. Stuttgart; Weimar 1997, S. 87-113.
- Lenzen, Dieter: *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie will, was sie kann*. Reinbek bei Hamburg 1999.
- Lühr, Volker; Schuller, Alexander: *Legitimation und Sinn*. Braunschweig 1977.
- Mader, Wilhelm; Weymann, Ansgar: *Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung*. In: Siebert, Horst (Hrsg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler 1979, S. 346-376.
- Mader, Wilhelm: *Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung*. In: *GdW-Ph 4* Dezember 1990, Kap. 8.40.
- Mai, Jürgen: *Work-Life-Balance. Unternehmen stehen noch nicht dahinter*. In: *management & training* 10/2001, S. 12-13.
- Metz-Göckel, Sigrid; Müller, Ursula: *Der Mann*. Weinheim; Basel 1986.
- Meuser, Michael: *Männlichkeit und politische Bildung – Anmerkungen aus geschlechtersoziologischer Perspektive*. In: Oechsle, Mechtild; Wetterau, Karin (Hrsg.): *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis*. Opladen 2000, S. 101-122.
- Meuser, Michael: „Das heißt noch lange nicht, daß sie die Peitsche in der Hand hat“. *Die Transformation der Geschlechterordnung und die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit*. In: *Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft* 1/2001, S. 44-50.
- Meyer, Anton: *Offensives Marketing*. In: *Das Forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern* 2/2002, S. 10-13.

- Nuissl, Ekkehard: Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit. Frankfurt am Main 1993.
- Nuissl, Ekkehard: Männerbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen <sup>2</sup>1999, S. 595-602.
- Nuissl, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied 2000.
- Ostner, Ilona: Arm ohne Ehemann? Sozialpolitische Regulierung von Lebenschancen für Frauen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 36-37/1995, S. 3-12.
- Pfeiffer, Werner: Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Teilnehmeranalysen und Freizeituntersuchungen einer mittelständischen Volkshochschule. Münster 1990.
- Rauchfleisch, Udo: Alternative Familienformen. Eineltern, gleichgeschlechtliche Paare, Hausmänner. Göttingen 1997.
- Richter, Robert: Männerbildung – ihre Situation an Volkshochschulen. 1997. Internetquelle: [www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/richter00\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/richter00_01.pdf) (Stand: 03.03.2003)
- Richter, Robert; Verlinden, Martin: Vom Mann zum Vater – Praxismaterialien für die Bildungsarbeit mit Vätern. Münster 2000.
- Schäffter, Ortfried: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981.
- Schiersmann, Christiane: Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 501-509.
- Schiersmann, Christiane u. a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998.
- Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983.
- Schnack, Dieter; Gesterkamp, Thomas: Hauptsache Arbeit? Männer zwischen Beruf und Familie. Reinbek bei Hamburg 1998.
- Siebert, Horst: Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: Sarges, Werner; Haeblerlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover; Dortmund; Darmstadt; Berlin 1980, S. 66-76.
- Siebert, Horst: Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Nuissl, Ekkehard: Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 100-121.
- Siebert, Horst: Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: GdW-Ph 31 Dezember 1998, Kap. 8.10.

- Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied; Kriftel <sup>3</sup>2000.
- Sprey-Wessing, Thea; Möller, Klaus: Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Beiträge zur institutionellen Familienbildung. Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten. Stuttgart; Berlin; Köln 1996.
- Sprey-Wessing, Thea; Krisam, Andreas: Spurensuche ...: Eine Projektevaluation zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Beiträge zur institutionellen Familienbildung. Stuttgart; Berlin; Köln 1997.
- Staehe, Wolfgang H.: Management. Eine verhaltens-wissenschaftliche Perspektive. München <sup>8</sup>1999.
- Stölzl, Michaela: Markterschließung durch Kommunikation. Ein Konzept zur Kommunikationspolitik für Bildungsträger als Angebot an Klein- und Mittelbetriebe. In: Stahl, Thomas; Stölzl, Michaela (Hrsg.): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Bielefeld 1994, S. 179-228.
- Wachendorfer, Alexandra: Familienbewusste Personalpolitik. Unternehmen wetteifern um Familienfreundlichkeit. In: management & training 12/2001, S. 12-15.
- Weber, Erich: Pädagogik. Eine Einführung, Band I. Donauwörth <sup>8</sup>1995.
- Zulehner, Paul M.; Volz, Rainer: Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht. Ostfildern <sup>2</sup>1999.

## IX ANHANG

### IX.1 Interview mit Prof. Dr. Michel Domsch, Protokoll

Das Gespräch fand am 15.04.2003 in den Räumlichkeiten des Instituts für Personalwesen und internationales Management an der Universität der Bundeswehr Hamburg statt und dauerte 31 Minuten. Dieses Protokoll ist anhand eines Audiomitschnitts des Gesprächs erstellt worden. Sprachfluss und Satzbau wurden teilweise der Schriftsprache angenähert.

Torben Köthke (K): Ich befasse mich zurzeit im Rahmen meiner Diplomarbeit mit Väterbildung. Ein zentrales Problem von Väterbildung ist, dass die an sich ja recht große Zielgruppe nicht erreicht wird. Die Idee ist nun, dass es für Betriebe und Anbieter von Väterbildung gleichsam nützlich sein könnte, wenn man auf diesem Gebiet kooperierte. Der Nutzen für die Anbieter von Väterbildung ist natürlich offensichtlich. Was die betriebliche Seite angeht, erhoffe ich mir von Ihnen eine Einschätzung.

Um die Fragestellung anknüpfungsfähiger zu formulieren, denke ich, ist es nützlich, zunächst von Väterförderung im Allgemeinen zu reden. Was könnten nun, wäre die Frage, Gründe für Betriebe sein, so etwas zu fördern.

Prof. Michel Domsch (D): Da gibt es mehrere Ansatzpunkte. Ein Ansatzpunkt wäre der gesellschaftsorientierte, gesamtwirtschaftliche, dass man die Meinung vertreten kann, dass Familien mit Kindern, verheiratete oder nicht verheiratete Paare im Hintergrund, gesellschaftlich notwendig sind zur Stabilisierung bei der Entwicklung der Gesellschaft. Das ist die gesellschaftliche Komponente. Die andere ist, dass das Vatersein auch sicherlich die Persönlichkeitsentwicklung – *social capital*, soziale und emotionale Kompetenz – mit Sicherheit fördert. Das dritte ist, in der Rolle des Vaters gefordert zu werden und gefordert werden zu wollen, aber auch gleichzeitig auf hohem Niveau beruflich gefordert zu sein bzw. sich selbst entwickeln zu wollen in einer Karriere. Das heißt in der Regel, wenn man *time budget surveys* ansieht, also was ein Mensch mit seiner Arbeitszeit macht, dann sieht man, engagierte Menschen haben ein großes Problem, sie haben zuwenig Zeit. Das heißt also, je stärker sie umbuchen in einen privaten Bereich, da ist das Vatersein unmittelbar einzuschließen, desto stärker kommen sie in den Konflikt mit den hundert Prozent die sie verteilen können. Das heißt aber, wenn solche Krankheitsbilder auftreten, „Ausgebrannt Sein“, Stress, und zwar Distress zu empfinden, in Hetze zu sein, dann ist das sicherlich nicht das, was Betriebe wollen. Denn das ist sicherlich auch leistungsbeeinflussend. Das heißt also auf längere Zeit vielleicht sogar Ausfälle. Und auch gestresste Partner bringen die Partnerschaft ins Wanken, weil aus diesen Stresssituationen häufig Konflikte entstehen. Und aus Konflikten dann wieder Stress, als eine Art Teufelskreis, sodass dadurch kein stabiles privates Umfeld entstehen kann, was den Betrieben natürlich auch nicht besonders recht sein kann. So würde ich, ohne Ranking erst einmal, dieses betriebliche Interesse auch sehen. Auch, neben dem individuellen, subjektiven, einzelnen Interesse, oder dem staatlichen, politischen. Es gibt ja Schnittmengen, das ist ja nicht unabhängig.

K: Und das könnte generell auch aufwiegen, dass Männer, die an so etwas teilnehmen, eventuell in der Erwerbsarbeit nicht mehr ihr

Hauptidentifikationsmerkmal sehen und dementsprechend vielleicht sich in diesem Bereich, was ihre Ressourcen, die sie dort einbringen angeht, etwas zurücknehmen?

D: Ja, aber man weiß aus der ganzen Gender-Diversity-Forschung und -Praxis, dass gerade Mütter, die ja überwiegend im Blickfeld gewesen sind, dass die ja nicht schlechter geworden sind, sondern dass sie eher organisierter, tougher, mit weniger Verweilzeiten stringenter durchgehend arbeiten. Dass also zum Beispiel Frauen in Teilzeitarbeit in Fach- und Führungspositionen ja nicht schlechter geworden sind, sondern eher besser. Das heißt engagierte Leute wollen beides schaffen und zwar gut schaffen, also auch Väter. Das heißt nicht, dass man der Aussteigertyp wird. Überhaupt nicht. Sondern man möchte durch Väterförderung oder -bildung Fähigkeiten entwickeln und Betriebe sensibilisieren, um die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben besser zu handeln. Aber weder will man aus der Familie aussteigen, noch aus dem Beruf. Man möchte eigentlich beides noch besser als bisher schaffen. Dass durch Väterförderung oder auch durch Frauenförderung Substanzverlust, im Sinn auch von Leistungsverlust stattfindet, das kann immer mal sein. Es gibt immer mal welche, die sagen „immer schön langsam“, und es gibt welche, die machen sich kaputt, und es gibt den großen reellen Mittelbau. Und den gibt es da auch. Aber im Trend sehe ich durch Väterförderung nicht irgendwie die Leistungsbilanz eines Unternehmens gefährdet. Überhaupt nicht.

K: Gibt es denn jenseits dessen Argumente?

D: Es gibt ja einige Widerstände. Eigentlich stehen sich die Männer selbst im Weg. Das heißt das Image eines Vaters – nicht der, der erzählt, dass er eins, zwei, drei, fünf Kinder hat, und dann die bewundernden Blicke einkassiert – sondern der, der sich aktiv dafür einsetzt, dass er eine Vereinbarkeit erreicht. Der ist ja nicht der Angesehene. Es ist ja ein sehr unehrliches Spiel. „Eigentlich möchte ich das auch ganz gern als Vater“: Zeit für den Geburtstag meiner Tochter oder längeren Urlaub, zusammenhängend. Arbeit am Wochenende mit nach Hause nehmen, um den Bericht schon für die nächste Woche, für eine Sitzung vorbereiten. „Eigentlich“. Entweder ich lasse mich durch das soziale System erdrücken, dass ich es nicht tue, oder ich mache es tatsächlich. Denn ein Teil des Vater-Daseins, genau wie des Mutter-Daseins, ist ja gar nicht so spannend, wenn es um die Arbeiten geht. Zum tausendsten Mal die Windeln zu wechseln oder die Wäsche zu waschen und aufzuhängen oder das Kinderzimmer aufzuräumen und all die Dinge, die Sie ja auch kennen. Ich selbst habe fünf Kinder und kenne alles. Mir ist nichts fremd. Das heißt also, genauso wie die Mütter das nicht gerne machen, muss man akzeptieren, dass bei Vätern ein Großteil dieser permanent wiederkehrenden Aufgaben in der Begehrlichkeitsskala nicht unbedingt ganz oben steht. Gut, also Vorlesen, irgendetwas bauen, zum Schwimmen gehen oder in der Badewanne sitzen, das sind ja die Highlights. Die konzentrieren sich auf vielleicht zehn Prozent. Neunzig Prozent sind Dinge wie „Sitz anständig!“, „Räum Dein Zimmer auf!“ und solche Sachen. Oder zum hundertzwanzigsten Mal die Fingernägel zu schneiden oder den Pony abzuschneiden. Das ist alles ganz süß und schön. Man kann das auch spielerisch machen, aber ... Insofern haben diese „Eigentlich“-Lebeweisen doch eine große Dominanz. Eigentlich will man es, aber eigentlich will man nicht alles, was einem da begegnet. Man möchte die guten Körner daraus, aber man möchte auch das Ansehen bei den Nachbarn, bei den Freunden, bei der Partnerin und insbesondere im Betrieb nicht schädigen. Was letztendlich vielleicht sogar zum Karriereknick führen könnte. Die Kultur des Unternehmens, die Führungskultur, die Gender-Kultur,

die Kultur des Miteinander-Umgehens, das sind ja alles Elemente, wenn die nicht da sind, ist das Thema schon fast tot.

K: Also sind es im Grunde nicht die expliziten Argumente, die so etwas verhindern, sondern eben auch zum Beispiel eine Unternehmenskultur, die so etwas eher sanktioniert als fördert.

D: Die Welt geht ja überhaupt nicht unter, wenn man über eine gewisse Zeit sagen wir mal einen 80 Prozent-Vertrag macht, selbst wenn man Führungskraft ist. In einem flexiblen Arbeitszeitkontensystem wird der Betrieb genauso gut weiterlaufen. Das ist vielleicht noch die Chance für eine zweite Person sich auf dem Stellvertreterposten zu bewähren. Oder die Leute sind nicht beaufsichtigt. Also diese Anwesenheitskultur ist ja auch ein Feind des Mutter- und Vater-Daseins, diese permanente Anwesenheit mit starren Arbeitszeiten, langen Überstundenzeiten. Es kommt natürlich auch darauf an, worüber wir uns unterhalten. Es gibt Schichtarbeiter, die haben irgendwann Schluss. Es gibt aber die Geistesarbeiter, da dringt es auch in die privaten Bereiche mit hinein. Und SMS und Internet, dann sitzt man noch fasziniert vor dem Laptop und dann geht auch schon wieder Zeit aus der privaten Zeit verloren. Da nützt es auch nichts, dass die Kleine irgendwo auf den Knien mit herumrutscht.

K: Also gibt es dieselben organisatorischen Probleme wie bei Arbeitszeitflexibilisierungen im Allgemeinen?

D: Ja, aber ein großer Feind der Väterförderung ist natürlich das nüchterne Ökonomische. Stellen Sie sich vor, Vatersein – was heißt „stellen Sie sich vor“, Sie kennen das ja aus Ihrer intensiven Beschäftigung damit – bedeutet Zeit, flexible Zeit. Und das bedeutet, dass ich mich eventuell beruflich zurücknehmen muß. Nun fragen Sie mal, wer das heute riskiert bzw. wer sich das leisten kann. Das ist so eine Upper-Middle-Schicht, wo vielleicht noch *dual career couples* drin sind, aber 60 bis 70 Prozent können sich das nicht leisten, weil sie ein Haus abbezahlen müssen, oder weil sie im Augenblick Alleinverdiener sind. Da kann man viele Modelle machen, die zumindest verhindern, das im Großen zu realisieren. Dass man trotzdem am Wochenende eine Stunde, oder fünf Stunden mit in den Zoo geht oder fünf Mal Windeln wechselt, das meine ich jetzt nicht. Das ist ja nicht eine Frage der Väterförderung, sondern wie man partnerschaftlich miteinander umgeht. Keiner kann mir erzählen, dass er jedes Wochenende arbeiten muß, und jeden Tag bis abends zehn Uhr. Aber wenn es damit anfängt, ich komme nach Hause, meinerwegen um Sieben, schmeiße meine Tasche in die Ecke und verziehe mich gleich ins Arbeitszimmer oder vor den Fernseher oder lasse die Partnerin bis Neun die Küche aufräumen und bügeln und was weiß ich alles. Das ist dann nur in dem Sinn eine Frage der Väterförderung, dass ich diese Leute erreichen muß, dass sie sich partnerschaftlicher verhalten.

K: Das ist dann aber auch tatsächlich eine Bildungsfrage, oder?

D: Ja, es ist aber auch eine Kulturfrage. Wie ist man selbst aufgewachsen, wie machen es die Freunde, lässt das die Partnerin zu, vielleicht will die das gar nicht. Es ist eine wahnsinnig diffuse Geschichte.

K: Das heißt, wenn man sich, sie sprachen das eben an, auch zu Hause noch in Arbeit flüchtet, dass das ökonomische Argument gewissermaßen auch ein vorgeschobenes sein kann?

D: Da kenne ich etliche Fälle, natürlich auch immer mit Unterschieden. Viele Männer haben das auch nicht gelernt. Man muss den Männern das ja auch nicht immer gleich übel nehmen, wenn man in einem Familienkontext aufgewachsen ist und eine Mutter kennen gelernt hat, die alles gemacht hat. Und man ist außen vor gehalten worden und der Vater war vielleicht ein Macho, da gibt es eben einfach auch tradierte Verhaltensweisen, die muss man erst mal wieder 'raus kriegen. Es gibt da diese tausend Einflussgrößen, und es kann mal der Betrieb sein, der das nicht erlaubt, es kann mal die Partnerin ein, die es nicht erlaubt, es kann mal die Ökonomie sein die es nicht erlaubt oder es kann die Landeskultur sein. Gehen Sie nach Italien, das ist etwas anderes als nach Schweden. Das heißt also auch die Gesetzgebung, die Sozialgesetzgebung, Elternurlaubsmöglichkeiten, die Teilzeitmöglichkeiten, all das ist ein vielfältiges Geflecht. Und man sieht es ja, ich glaube zwei Prozent nehmen zum Beispiel Elternzeit. Obwohl ich nicht so richtig verstehe, warum man das immer so darauf fokussiert. Denn diese paar Wochen sind wichtig sicherlich, aber im Grunde genommen sind auch zehn, zwanzig Jahre wichtig.

K: Wenn die Diskussion darauf kommt, ist es vielleicht die am einfachsten zu erhebende Zahl, weil sie bürokratisch erfasst wird.

D: Ja, oder man kann sagen, wenn es da schon nicht ist, wie ist es dann sonst.

K: Wenn es denn so ein komplexer Bereich ist, kann sich dann überhaupt noch ein Betrieb dieser Sache annehmen? Es ist ja nun sicherlich nicht sein Hauptzweck. Ist also das Interesse an der persönlichen Entwicklung des Einzelnen so groß, dass man sagt, wir gehen so ein komplexes Problem an?

D: Das Problem ist ja gar nicht so groß. Im Grunde genommen ist die Sache fast gelaufen, wenn „die da ganz oben“, irgendwelche *board members* mit einer außerordentlich offenen und direkten Message an die Belegschaft heran gehen und die gesellschaftliche und die betriebswirtschaftliche Wichtigkeit und meinetwegen auch die auf Familien bezogene Wichtigkeit herausstellen und sagen: „Wir wollen das.“ Die müssen das nicht einmal selbst in Anspruch nehmen, dieses Vorbild meine ich gar nicht. Es gibt ja auch dieses Corporate-Citizenship-Konzept, wo also Unternehmen sagen: Wir wollen Obdachlose unterstützen, wir wollen uns in Schulen engagieren, und ich erwarte, dass jeder aus seinem beruflichen Bereich zwei Vorträge im Jahr in Schulen hält. Wir wollen uns im Umweltschutz engagieren. Es gibt ja, wo man nicht unbedingt den ökonomischen Nutzen dahinter sieht, eine gewisse Kultur des „Taten statt Worte“, eine ethische Grundhaltung, die man auch versucht durch konkrete Taten zu belegen. Und wenn man der Meinung ist, dass Vatersein die Diversity-Kompetenz im Menschen stärkt, betriebswirtschaftlichen Nutzen erbringt, und außerdem noch gesellschaftlich sinnvoll ist, – und all die Argumente sind ja nicht nur herbeigeredet – dann könnte ich mich hinstellen und sagen: „Leute, wer das nicht tut, der schädigt das Unternehmen.“ Tun sie aber nicht, weil diese Fragen nicht im Entwicklungs- und Anreizsystem des Unternehmens enthalten sind. Wenn Sie Führungskräften unter anderem deshalb variable Bezüge positiv geben, weil jeder von ihnen nachweisen muß, dass er zwei oder drei Väter

besonders gefördert hat – dafür bekommt man Punkte und dafür bekommt man Geld oder ist auf der Karriereleiter dann der vorbildliche Trendsetter, steht im Licht, kommt sogar in die Werkszeitung, wird bei der nächsten Gesellschafterversammlung sogar als Golden-Competence-Gewinner herausgestellt – dann stehen plötzlich die Leute Schlange. Besonders Männer. „Da kann ich ja was erreichen, ich komme ins Licht der Öffentlichkeit, mein Image wird verbessert.“ Solange diese Anreizsysteme nicht da sind, reagieren Unternehmen in der Regel nur schwerfällig oder gar nicht auf so etwas.

K: Also im Wesentlichen ein Kulturproblem?

D: Ein Kulturproblem, ein Sensibilitätsproblem. Und ich glaube nicht, dass das Thema dahintersteht „da fallen mir zu viele Leute aus.“ Und es gibt ja auch in der Kultur Seilschaften. Also Männer sehen noch lange nicht ein, warum andere Männer das machen sollen. Genauso wie bei Frauen noch lange nicht alle Frauenförderungs- und Chancengleichheitsvertreterinnen sind.

Es gibt bisher zuwenig Kümmerer, die sich um das Thema aktiv kümmern, dass es in die Strategie des Unternehmens und damit auch in die Anreizsysteme integriert wird. Das ist so etwas, was die Betriebswirte als Performance-Treiber bezeichnen: Wenn ich das tue, wird die Gesamtleistung meines Unternehmens gestärkt. Da fehlen auch noch in großem Maße betriebswirtschaftlich kalkulierte Beispiele. Denn ich kann das immer behaupten. Und auch die Familienministerin Renate Schmidt hat gerade in der Presse gesagt, sie verlangt jetzt, nachdem bisher immer nur qualitativ diskutiert wurde, eben dass mehr betriebswirtschaftlich orientiert argumentiert wird. Damit die Bestimmer im Unternehmen sich sagen: Ja, Mensch, das ist ja wirtschaftlich sinnvoll. Und nicht nur human, sozial. Und auch die Rentenkasse füllt sich, wenn viele beschäftigt werden.

K: Sie halten den betriebswirtschaftlichen Nutzen aber für eindeutig?

D: Es ist keine Automatik. Ich kann die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs steigern, wenn ich mich hinreichend darum kümmere. Wenn ich diese Person sehe, wenn ich seinen Arbeitsplatz sehe, wenn ich sein Arbeitsumfeld sehe, wenn ich seinen sozialen Hintergrund sehe und mich mit dieser Situation auseinandersetze, dann glaube ich, sind alle auf der Winner-Seite. Wenn ich das aber so pauschal und unlustig mache, dann ist es eine *self fulfilling prophecy*, dass es schief geht. Das meine ich damit, dass so etwas in der Strategie der Personalführung, der Kultur des Hauses verankert wird. Tatsächlich, nicht nur die Leitlinien des Unternehmens. Dann kann ich diese Schubkraft auslösen. Es ist wie bei jeder Investition, nur das Geld zu geben bringt nichts. Ich muss mich um die Investition kümmern, dass sie letztendlich auch produktiv ist. Es ist halt auch eine Investition, ich muss es kalkulieren – Chance und Risiko, *costs and benefits*.

K: Das heißt also auch, für die Beispiele, die man manchmal nennt, z. B. VW, Commerzbank, dass die das auch ernst meinen. Sie gelten also auch als betriebswirtschaftlich funktionierende Beispiele?

D: VW weiß ich nicht, Commerzbank glaube ich, nimmt es ernst. Aber da ist natürlich auch viel *Window-Dressing-Image* dabei. Das spielt natürlich auch mit. Aber das finde ich, ist auch eine gesunde Sache. Noch nicht einmal dass ich sage, der Zweck

heiligt das Mittel. Sondern dann ist das eine klare Strategie, die Potentials vom Arbeitsmarkt auf mich hin zu lenken. Und dann bin ich auch wieder Winner.

Die Engagierten wollen etwas flexiblere Situationen haben und sensiblere Kulturen. Das ist es. Und dann kommt erst mal lange gar nichts. Die Hand aufzuhalten oder Geld ist für deren Situation gar nicht so wichtig.

K: Wie kann man das denn in den Kontext betrieblicher Gleichstellungspolitik einordnen? Denn die Gleichstellung von Frauen ist ja zumindest in der Praxis meist eine Angleichung an männliche Karrieremuster. Wie kann man Väterförderung da einordnen, die ja zumindest in ihrer äußeren Form nicht so stark karriereorientiert ist? Bei Frauen heißt Gleichstellung im Kern ja stets Karriereförderung.

D: Würde ich auch sagen. Bei Männern steht zumindest in der bisherigen Argumentation weniger im Mittelpunkt, eine Karriere zu machen. Für mich ist Chancengleichheit ein vierdimensionales Thema. Das eine ist Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen. Nicht Gleichstellung aber Chancengleichheit. Das zweite ist Chancengleichheit dem Unternehmen wie der betroffenen Person. Die Chance, es beiden zu ermöglichen, Winner zu sein. Die dritte ist, Chancengleichheit meinem Beruf und meinem Privatleben zu geben. Und die vierte ist, Chancengleichheit meinem Beruf und der Familie, was ja nicht unbedingt das Privatleben ist, zu geben. Und in diesem Sinn würde ich Väterförderung in die Strategie zur Chancengleichheit einordnen.

Also *home office*, Telearbeit, flexible Arbeitszeitmodelle, Teilzeitmodelle, wobei die Karriere eben schon in dem Sinn mit herein spielt, wenn ich von der Lebenskarriere spreche. Das heißt also, mein Leben als ganzheitliches System zu sehen und in diesem Kontext auch Beruf, Partnerschaft, Familie, Privatleben sonstiger Art. Und es hat auch mit der Lebensphasenentwicklung zu tun. Wenn man vielleicht Fünfzig ist und die Kinder sind aus dem Haus und die Enkelkinder noch nicht da, dann ist das weniger wichtig, als wenn man in der Altersgruppe zwischen 30 und 40 ist. Oder 25 und 45. Insofern denke ich schon, unter dem großen Thema Chancengleichheit gehört es mit rein.

K: Ich danke Ihnen für Ihre Zeit und Mühe.

## IX.2 Interview mit Volker Baisch, Protokoll

Das Gespräch fand am 20.05.2003 in den Räumlichkeiten des Väterzentrums Hamburg statt und dauerte 32 Minuten. Dieses Protokoll ist anhand eines Audiomitschnitts des Gesprächs erstellt worden. Sprachfluss und Satzbau wurden teilweise der Schriftsprache angenähert.

Torben Köthke (K): Im Allgemeinen wird Väterbildung ja in der Regel als Privatangelegenheit angesehen. Weil aber gerade die Väterbildung auch darauf abzielt, dass Männer unter Umständen ihr Erwerbsarbeitsverhalten verändern, stellt sich die Frage, inwiefern man so etwas auch im beruflichen Kontext aufhängen kann. Wie könnten also Veranstaltungen der Väterbildung als betriebliche Maßnahme konkret aussehen, ob nun als Väterförderung oder als Teil eines personalpolitischen Anreizsystems?

Volker Baisch (B): Ich denke, es gibt zwei Ansätze. Der eine Ansatz ist der der Arbeitszeitflexibilisierung, Teilzeitarbeit, das ganze Problem Elternzeit. Da gibt es einen Bedarf bei den Vätern. Es gab vor zwei Jahren eine Forsa-Studie, von der Brigitte in Auftrag gegeben, die hat ergeben, dass 40 % aller Väter gerne Teilzeit oder weniger arbeiten möchten. Das heißt also nicht nur 50, sondern auch 60, 70, 80 oder 90 Prozent. Und ich glaube, dass Väter in den Betrieben ganz konkrete Anleitung bzw. auch Unterstützung und Coaching brauchen, um tatsächlich auch diesen Schritt zu gehen. Um also vom Wunschenken, wie sie gerne arbeiten würden, dann auch zur Umsetzung zu kommen. Und dazu bedarf es meiner Meinung nach eines ganz neuen Ansatzes, der auch nicht vergleichbar ist mit dem der klassischen betrieblichen Frauenförderung. Sondern ich glaube, Väter brauchen da einen ganz eigenen Ansatz, d. h. sich erst einmal übers Internet zu Informieren, sich beraten zu lassen und sich dann konkret im Einzelcoaching oder auch in Kursen, die in Betrieben angesiedelt werden können, auszutauschen. Und was für Männer ganz wichtig ist: Sie brauchen Vorbilder. Das, heißt es, ist ganz wichtig, dass die Führungskräfte beginnen, selber für sich neue Arbeitszeitmodelle zu finden, um Beruf und Familie zu vereinbaren. Wenn der Vorstand nicht voll davon überzeugt ist, dann hat es auch wenig Zweck zu versuchen, die Facharbeiter oder die Ebene darunter zu überzeugen. Denn die Angst der Väter ist sehr groß, dass sie wirklich auf der Karriereschiene nicht weiterkommen. Oder dass sie ins Abseits geraten, das sind bestimmte Faktoren, die viele Väter noch daran hindern, tatsächlich den Schritt zu gehen und zu sagen „Ich mache jetzt Elternzeit“, „Ich mache jetzt eine Reduktion auf 80 oder 85 Prozent meiner Arbeitszeit“ oder „Ich mache Telearbeit.“

Der andere Bereich, den ich auch immens wichtig finde – auch da gibt es neueste Zahlen von der LBS-Familienstudie, die ja sagt, 67 % der Väter verstehen sich als Erzieher ihrer Kinder – ist der Nachholbedarf rund um die Erziehung. Sprich: Wie erziehe ich eigentlich? Wie kann ich meine Kinder fördern? Was gibt es für Ansätze in der Erziehung? Das sind, glaube ich, auch ganz wichtige Fragen, die Väter ganz konkret beschäftigen. Und insofern glaube ich auch, dass Väterbildung in den Betrieben stattfinden kann oder auch angegliedert. Man könnte sich das ja auch so vorstellen, dass man nachmittags oder abends solche Vorträge zum Beispiel in Familienbildungsstätten besucht.

K: Wie könnte man nun Väterbildung strukturell an Betriebe anbinden? Denn es hört sich ja bislang danach an, dass zunächst einmal entweder das private Interesse da sein muß, oder dass eben Vorreiter da sein müssen, also Führungskräfte die das vorleben. Um aber einem solchen Projekt eine gewisse Selbstverständlichkeit zu verleihen, wie sie zum Beispiel Frauenförderung, Gleichstellungspolitik heute hat, muss ja vielleicht auch strukturell irgendwas geschehen. Was ist da denkbar bzw. gibt es da Beispiele?

B: Also, Beispiele gibt es in dem Bereich noch nicht, dass es wirklich zu grundlegend strukturellen Veränderungen der Hierarchien gekommen wäre. Es gibt Beispiele, zum Beispiel von Volkswagen, wo mit werdenden Eltern gearbeitet wurde, bevor das Kind geboren wurde. Wo sich die Eltern im Austausch miteinander und auch in Verhandlung mit dem Arbeitgeber darüber verständigt haben, wer wann aussetzt, in Teilzeit oder Elternzeit geht. Das halte ich schon für eine beispielhafte, sehr gute Vorgehensweise, was aber auch nicht grundlegend die Strukturen hinterfragt. In den Niederlanden zum Beispiel, da arbeitet ein Großteil, ich glaube bis zu 60, 70 Prozent aller Arbeitnehmer in Teilzeit. Und sogar auch Führungskräfte. Also da ist das Denken bezüglich Teilzeit viel offensiver, viel normaler als hier. Viele Männer definieren sich immer noch stark über den Vollzeitarbeitsplatz. Teilzeit hieße für viele, dass sie das nur halb machen, oder dass sie keine Karriereöglichkeiten haben im Betrieb und so weiter. Und das denke ich, wäre ja eine strukturelle Veränderung im Denken und im Ansatz, wenn die Vorstände oder die Arbeitgeber sagen „Ja, wir wünschen uns ganz klar Teilzeit, damit a) natürlich die Eltern Vorteile haben und mehr Flexibilität haben und b), das ist ja die andere Komponente, damit auch mehr Arbeitsplätze geschaffen werden können.“

K: Im ganz großen Rahmen bedarf es da ja eigentlich einer großen gesellschaftlichen Veränderung, denn es ist ja praktisch immer noch so, dass zum Beispiel gerade Familien mit einem Ernährer – zumindest ehelich – auch steuerlich gefördert werden. Aber solche Probleme zu lösen, kann das Projekt Väterbildung ja nicht als kurzfristige oder mittelfristige Zielsetzung haben. Zum Beispiel ein Betrieb wie Volkswagen wird ja sicherlich gute Gründe haben. Dementsprechend, in welchen Betrieben könnten solche Projekte installiert werden? Was bietet sich da an?

B: Also ich denke, auf jeden Fall bieten sich die Großbetriebe mal an, weil sie auch die Kapazität haben. Die bei VW zum Beispiel haben bis zu 300 verschiedene Arbeitszeitmodelle. Das kann natürlich ein Klein- oder mittelständischer Betrieb nicht leisten. Das heißt, sie haben ganz andere Möglichkeiten auch solche innovativen Projekte wie Väterbildung durchzusetzen. Und ich glaube auch, dass das dann Wirkung auf den Mittelstand hat. Also es gibt auch, in der Schweiz zum Beispiel, Betriebe, die wesentlich kleiner sind als Volkswagen, um 3000 Arbeitnehmer, die halt auch schon an Väter Angebote machen. Und zwar teils in der Arbeitszeit, teils außerhalb der Arbeitszeit, die also zum Thema Familienmanagement, Stressmanagement, Erziehungskompetenz Kursleiter von außen einkaufen und innerhalb des Betriebes dann so einen Kurs anbieten, der auch sehr gut angenommen wird. Also, da gibt es unterschiedliche Ansätze. Ich favorisiere selber allerdings eher die Großbetriebe, weil sie da einfach mehr Möglichkeiten haben.

K: Was muss denn parallel dazu geschehen? Letztlich ist natürlich die Information immer gut, und in so manchem mag das ja auch durchaus irgendwelche Bedürfnisse

wecken. Aber sicherlich bedarf es ja auch noch irgendwelcher Rahmenbedingungen. Was kann da an Unterstützungen kommen?

B: Ich denke, auf jeden Fall muss da etwas Unterstützendes kommen. Die Deutsche Telekom zum Beispiel verteilt Flyer an werdende Eltern. Das ist eine reine Informationskampagne. Ich glaube aber, es reicht nicht, dort stehen zu bleiben, bei dieser Informationskampagne. Es ist ganz wichtig, dass es konkrete Angebote gibt, die die Väter in den Betrieben auch unterstützen. Ich glaube auch nicht, dass die Betriebe das allein schaffen können, sondern dass die Politik auch die Rahmenbedingungen dafür schaffen muß. Das heißt, es ist unglaublich wichtig, dass die Politik strukturelle und regionale Kooperationsverbände schafft. Es ist zum Beispiel vorstellbar, dass eine Väterorganisation in Hamburg bestimmte Gelder bekommt und tatsächlich mit verschiedenen Betrieben in Hamburg ein Modell der Väterbildung installiert. Ich kann mir das auch so vorstellen, dass nicht nur die Väter-Initiative, das Väterzentrum das moderiert, sondern dass im Prinzip auch mit Gewerkschaften, mit Betriebsräten, Leuten aus der Familienbildung zusammengearbeitet wird. Ich glaube, wir brauchen ganz neue Kooperationen, um tatsächlich auch das Thema Väter gesellschaftsfähig zu machen. Das hat ja immer noch ein Nischendasein. Und viele, die sich da outen bzw. die in Elternzeit gehen, werden ja innerhalb der Belegschaft auch oft noch diskriminiert. Insofern glaube ich, wir brauchen eine große gesellschaftliche Diskussion, um das Thema Väter, aber auch Gender Mainstreaming, was damit ja verbunden ist, Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Da muss die Politik eine Vorreiterrolle spielen.

K: Ist es eine taktische Überlegung, nur Väter anzusprechen? Um eben nicht etwas für Eltern anzubieten, und die Leute glauben dann, dass es eigentlich nur die Mütter angeht? Oder hat es tiefere, in der Sache liegende Gründe?

B: Also ich glaube, es ist ein in der Sache liegender. Das heißt, Familienbildung wird heute immer noch als Mütterbildung gesehen. Viele Väter wissen überhaupt gar nicht von Angeboten der Familienbildung bzw. kennen die Orte gar nicht, wo so etwas stattfindet. Die Literatur ist auch meistens von Frauen geschrieben. Es ist wirklich immer noch so, dass Familienbildung Mütterbildung oder Frauenbildung ist. Und Väter müssen deshalb konkret angesprochen werden, weil die Persönlichkeitsbildung für Väter oder für Männer generell sehr schwierig ist. Also viele Väter würden sich leichter tun, wenn sie merken, das ist auch was für mich, natürlich persönlich, aber auch für mein berufliches Weiterkommen. Also sprich, die berufliche Bildung ist für Väter wesentlich einfacher anzunehmen als Persönlichkeitsbildung. Und deshalb glaube ich, dass es ganz wichtig ist, die Väter auch so konkret anzusprechen. Als konkrete Zielgruppe, und auch zu unterscheiden in den Medien. Väter oder Männer generell sind über das Internet gut zu erreichen. Wir entwickeln ja auch gerade eine Internet-Plattform speziell für Väter, weil wir glauben, auch über das Medium Väter konkreter zu erreichen, um sie dann auch wieder zu interessieren für Vorträge zum Thema Erziehung, Seminare mit ihren Kindern und so weiter. Ich glaube, es braucht andere Medien, um das Thema zu transportieren.

K: Diese separate Stellung des Themas bedeutet dann auch, dass man es im Betrieb nicht anknüpft an Gleichstellungspolitik? Was ja faktisch in der Regel Frauenförderung bedeutet. Davon würde man dann Distanz nehmen? Ich meine, es gibt ja sicherlich auch Anknüpfungspunkte.

B: Natürlich gibt es Anknüpfungspunkte. Und finde es auch sinnvoll, dass man mit den Frauenbeauftragten in der Hinsicht kooperiert. Nur ist es wichtig, dass die Väter bzw. die Männer in den Betrieben auch einen männlichen Ansprechpartner haben, der auch relativ hoch angesiedelt ist. Weil auch Frauenförderung heutzutage noch so ein bisschen nebenher läuft und nicht eine Querschnittsaufgabe in den Betrieben ist. Und so lange das so ist, wird es auch nicht ernstgenommen. Deshalb glaube ich, dass wenn es erfolgreich sein soll und auch umgesetzt werden soll, dann muss es wirklich relativ hoch angesiedelt werden. Und es muss ein eigenständiger Bereich sein. Also es darf nicht zur Frauenförderung dazugeklatscht werden. Denn das hieße für viele Männer, mit Frauenförderung will ich ja nichts zu tun haben.

K: Wäre es denn denkbar so etwas nicht nur für „Betroffene“ anzubieten? Also zum Beispiel als allgemeine Fortbildung oder als Fortbildung für Führungskräfte?

B: Genau, das ist das, was ich auch meine. Querschnittsaufgabe heißt, dass sich wirklich alle Führungskräfte mit diesem Thema der Familie, der Eltern auseinandersetzen müssen. Und dazu gehört genauso auch der Vater. Und ich kann mir gut vorstellen, dass das in die Führungskräftebildung mit hineinkommt. Denn wenn die Führungskräfte nicht davon überzeugt sind, dann wird es auch keinen anderen Vater überzeugen. Es gibt sicherlich immer hier und da Einzelne, aber es wird nicht zur Bewegung werden. Wie es bei den Frauen dazu geführt hat, dass viele Frauen Familie und Beruf inzwischen viel selbstverständlicher vereinbaren als es die Väter tun.

K: Wer kann diese Fortbildungen denn durchführen? Väterbildung bewegt sich ja in diesem Spektrum von Selbsthilfegruppe bis zum Nischenangebot an der Volkshochschule. Wo finden sich da die Institutionen, die so etwas leisten können, wenn man das wirklich auch für Großbetriebe anbieten möchte?

B: Also ich denke, es gibt viele Unternehmensberatungen, die sich auch auf das Thema Gender, Gender Mainstreaming schon spezialisiert haben. Es gibt ein bundesweites Netzwerk von Väterexperten, die teilweise schon Erfahrung in den Betrieben haben, die teilweise aber auch soweit geschult sind, dass sie solche Fortbildungen auch durchführen könnten. Also ich glaube, es gäbe genügend. Ich habe eher den Eindruck, es ist eine Marktlücke und es fehlen einfach die konkreten Angebote. Aber die Leute, die das durchführen könnten, die sehe ich. Also die kenne ich teilweise auch persönlich.

K: Es müssten ja auch Leute sein, die sich kontinuierlich zur Verfügung halten. Es ist ja nicht damit getan, einmal einen Referenten einzuladen oder ähnliches.

B: Nein. Das ist eben auch genau der Punkt, und an dem steht in Deutschland die Väterbewegung eben auch zurzeit. Viele professionalisieren sich. Das heißt, entscheiden sich ganz bewusst zu sagen „Ich mache das jetzt hauptberuflich.“ Und „Ich mache es auch nicht nur in der Familienbildung, sondern ich biete es auch Unternehmen an.“ Wenn wir die Väter tatsächlich erreichen, dann erreichen wir sie in den Unternehmen und nicht in den Familienbildungsstätten. Da erreichen wir allerhöchstens fünf bis zehn Prozent, die schon von sich aus sehr offen sind und da auch keine Hemmnisse haben.

K: Wie ist denn die Herangehensweise, wenn man solche Angebote machen möchte? Das ist ja dann nichts mehr, was man dem einzelnen Mitarbeiter eines Betriebes anbietet, sondern dann eben in höheren Führungsetagen.

B: Der Einstieg – und das diskutieren wir im Moment intern auch und entwickeln da gerade Konzepte – wäre tatsächlich über die Dachorganisation der Arbeitgeberverbände. Die haben alle eigene Fortbildungsinstitute. Zum Beispiel auch die Personalentwickler, die treffen sich organisiert einmal im Monat hier in Hamburg, laden Referenten ein, wo man einfach mal das Thema vorstellen könnte. Und der zweite Schritt wäre dann, konkret mit einzelnen Firmen im Verbund eventuell halt mal eine Fortbildung zu dem Thema Väter oder familienfreundliche Personalpolitik für Väter anzubieten. Das wäre so eine Vorgehensweise, die wir im Moment diskutieren, und die auch im Senatsamt für die Gleichstellung im Moment diskutiert wird. Das ist Neuland, da gibt es noch keine konkreten Erfahrungen, bis eben auf VW und ein Unternehmen in der Schweiz, das mir bekannt ist. Aber insgesamt wichtig ist, glaube ich, dass das Thema Väterbildung vom Betrieb aus, das heißt vom Vorstand, von den Führungskräften als sinnvoll, als erstrebenswert, als wichtige Schlüsselqualifikation angesehen wird. Was nützt einem Arbeitgeber ein Vater, der vielleicht ständig an sein Kind denkt, weil es vielleicht nicht gut untergebracht ist, weil er Probleme hat mit der Erziehung, sei es in der Pubertät oder wie auch immer. Und da bedarf es einfach Angebote, wie zum Beispiel das Familienserviceangebot, was ja auch ein klassisches Dienstleistungsangebot für Betriebe ist. Wenn es um Betreuung für die Kinder geht, könnte man so etwas auch entwickeln für Väter oder überhaupt für Eltern zum Thema Erziehungskompetenz und so weiter. Ich glaube, da gibt es noch viel Bedarf.

K: Was verbirgt sich hinter dem Begriff Familienservice? Das ist für mich jetzt so kein Schlagwort.

B: Familienservice ist eine bundesweite Organisation die Unternehmen als Dienstleistung die Betreuung von Kindern, aber auch die Betreuung von Verwandten in Pflegesituationen anbietet. Ein Rundum-Paket quasi. Ein Unternehmen kann ein Paket kaufen, und wenn es dann eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter hat, die Probleme haben, einen Kindergartenplatz zu bekommen, dann kann man den Familienservice anrufen und die kümmern sich um alles. Das ist so eine Sache, die aus Amerika kommt und jetzt schon seit zehn Jahren hier in Deutschland praktiziert wird. Und ich denke im Rahmen dieser Dienstleistung kann man auch noch ganz andere Dienstleistungen seinen Mitarbeitern anbieten, weil man ja nicht vergessen darf, dass man damit die Mitarbeiter stark an den Betrieb bindet. Und auch das ist wichtig in der heutigen Zeit, damit möglichst wenig Fluktuation ist. Denn auch gerade im Fachkräftebereich ist es gar nicht so einfach, gute Leute zu finden.

K: Das kann also heißen, in einem ersten Schritt einfach das familiäre Engagement des Mitarbeiters zu erkennen und ihn da zu unterstützen?

B: Genau. Das heißt ganz konkret, ihm Angebote zu machen, darüber in Austausch zu gehen, sich vom kompetenten Fortbildner schulen zu lassen. Und im zweiten Schritt zu gucken, inwiefern die Arbeitszeit ein Hindernis ist, das Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Griff zu bekommen. Dann könnte man ansetzen zu gucken, auch in Zusammenarbeit mit dem Arbeitgeber oder mit dem Vorgesetzten, wie ließe sich, vielleicht auch nur zeitweise, weil es gerade eine

schwierige Zeit zuhause ist, die Arbeitszeit flexibilisieren oder reduzieren. Also flexibilisieren hieße ja auch, dass man eventuell mal Telearbeit anbietet. An ein oder zwei Tagen, wenn es zum Beispiel Probleme in der Schule gibt und es wichtig ist, dass mittags jemand zuhause ist. Das würde man mit Telearbeit ja dann auch organisiert bekommen.

K: Gibt es noch weitere Punkte die diesem Kontext von Väterbildung in Betrieben wichtig erscheinen?

B: Was ich sehr wichtig finde, was auch der Frauenförderung in den Betrieben so ein bisschen helfen würde, ist, wenn es größere Verbände gibt. Also innerhalb von Städten, Regionen, dass mehrere Kooperationspartner zu diesem Thema zusammenarbeiten. Ich glaube, es wäre eine Überforderung für eine Väterinitiative oder eine Elternschule oder ein Familienbildungszentrum oder für eine spezielle Gewerkschaft, ein komplettes Konzept zu entwickeln. Ich glaube, es bedarf eines runden Tisches, um dieses Problem auch auf einer breiten Ebene zu fördern und im Endeffekt dann auch zum Erfolg zu führen.

K: Es ist also nicht so, dass verschiedene Anbieter derzeit als Konkurrenten aufträten?

B: In dem Bereich gibt es im Moment noch keine Konkurrenz. Es gibt ja relativ wenige, die da konkrete Angebote machen. Und da bedarf es auch noch seitens der Politik guter Rahmenbedingungen und guter Voraussetzungen. Also auch Anreize für Betriebe, wie zum Beispiel diese familienfreundliche Auditing von der Hertie-Stiftung. Was ja auch ein Anreiz ist, sich mit familienfreundlichen Arbeitszeiten auseinander zu setzen. Das zum Beispiel auch noch zu erweitern, also es wird auch diskutiert, in Richtung familienfreundliche Personalpolitik für Väter das noch mal zu speziell zu auditieren und speziell herauszuheben. Also da bedarf es von politischer Seite noch mal der Unterstützung, um da auch die Anreize für die Wirtschaft zu entwickeln.

K: Also ist der wesentliche Aspekt, jetzt erst mal einen Markt zu schaffen für solche Angebote?

B: Ich glaube der Markt ist da. Also die Erfahrung, die wir mit unseren Angeboten in der Familienbildung in den Elternschulen machen, ist schon so, dass wir in dem Augenblick, wo wir die Angebote relativ gut platzieren, zeitlich und auch in den Medien, so dass die Väter das auch wissen und wissen wo das stattfindet, dass die Angebote relativ schnell voll sind. Das heißt, in dem Augenblick, wo ich eigentlich das Angebot relativ gut überlegt auch platziere im Markt, ist die Nachfrage relativ groß. Ich muss keine Nachfrage schaffen. Als Beispiel: Gestern Abend hatte ich einen Vortrag zum Thema *Starke Väter, selbstbewusste Töchter*, und da waren 25 Väter. Was schon irgendwie enorm ist, für so ein Thema, für so einen Vortrag, der auch nicht groß in der Presse beworben worden ist.

K: Ja, dann danke ich für dieses Gespräch.