

- Bourdieu, Pierre; dt.: Russer, Achim; Schwibs, Bernd (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 11. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- ; dt.: Schwibs, Bernd (1992). *Homo academicus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Dinkelberg, Wolfgang; Gundermann, Eva; Hanenkamp, Kerstin (2001). *Das Schweigen brechen. Menschenrechtsverletzungen aufgrund sexueller Orientierung*. Berlin: Querverlag
- Ebner, Michi (2010). *Genie Kunst & Identität. Lebensentwürfe und Strategien bildender Künstlerinnen*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm ([1807] 1986). *Phänomenologie des Geistes*. Werke 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Honneth, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Irigaray, Luce; dt.: Rajewsky, Xenia ([1984]1991). *Ethik der sexuellen Differenz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Jakubeit, Gudrun; Schattenhofer, Karl (1996). „Fremdheitskompetenz. Ein Weg zum aktiven Neben- und Miteinander von Deutschen und Fremden“. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 5, 389-408
- Schliesselberger, Eva; Strasser, Sabine (1998). *In den Fußstapfen der Pallas Athene? Möglichkeiten und Grenzen des Mentoring von unterrepräsentierten Gruppen im universitären Feld*. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft Bd. 7. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Wochner, Barbara G. (2003). *Manch eine Wird*. Ein Sprachband. Wien: Milena

Birge Krondorfer

Bildung als Praxis der Beziehung Notizen über Autorität und Freiheit

Aufgabe der Autorität ist es immer gewesen,
Freiheit zu begrenzen und gerade dadurch zu
sichern. Hannah Arendt 1994

Es kann behauptet werden, dass wir¹ in postautoritären Sphären leben – und das aufgeklärt begrüßen. Mit '1968' lässt sich ein historisch berechtigter (Auf)Bruch verzeichnen, dessen zentrale Perspektive die Emanzipation von Autoritarismus und autoritären Charakteren war. Heute ist das autonome Individuum zum gesellschaftlichen Leitbild – unter ökonomischen Effizienzkriterien – avanciert, Selbstverantwortungshandeln wird gecoacht und das Erlernen von Durchsetzungstechniken wird als Selbstermächtigung verkauft.² Die Privatisierung gesellschaftlicher Missstände, das „in die Subjektivität eingesperrt werden wie in eine Isolierzelle“ (vgl. Arendt 2008: 73) bewirken die Auflösung von Gemeinsinn und Bindungsverlust.

Diesem Beitrag ist es ein Anliegen, die damit einhergehenden Demokratie gefährdenden Momente – unter dem Aspekt einer Mentalitätslage, die Autorität tabuisiert, indem sie 'Autoritärsein' mit 'Autorität-Sein' verwechselt – zu hinterfragen. 'Autorität-Sein als eine „Anerkennung [...] die weder des Zwangs noch der Überredung bedarf“ (Arendt 1993: 46) ist somit eng verknüpft mit Bildungsprozessen. In aktuellen Bildungssituationen wird verleugnet, dass durch die forcierte – und den Lernenden heute systematisch abverlangte³ – Selbstbestimmung die Zuständigen sich jeglicher Verantwortung entschlagen können

1 westlich, weiß, wissend

2 Unter völliger Auslassung von wachsenden ökonomisch asozialen Verhältnissen steht diese neoliberalistische Vorgabe des Selfempowerments hoch im Kurs der EU-Agenden, aber auch der Antidiskriminierungsbewegungen (vgl. Krondorfer 2007: 95f).

3 Z.B. in der Universität, aber auch durch Systeme des E-Learnings und dem Konzept des lebenslangen Lernens.

und die Individuen in einer 'coolen' Freiheit allein gelassen sind, die sie für massenmediale Regimes oder fundamentalistische Führungsfiguren tauglich macht. Wenn das dem Autoritätsbegriff innewohnende Paradox nicht wahrgenommen wird, werden sie manipulierbar: „Solange man das Bedürfnis nach wirklichen Autoritätsgestalten nicht als eine positive, dem Erwachsenen gemäße Haltung akzeptiert, bleiben die verschleierte Autoritätsgestalten unangefochten“ (Sennett 1990: 15).

Um diesem, das Politische gefährdende, Phänomen begegnen zu können, ist ein Einblick in diejenigen Aspekte einer Pädagogik der Beziehung hilfreich, der Fragen der Dialektik von Autorität und Vermittlung im Kontext von Frauenbildung fokussiert. Wenn Bildung idealiter eine Umordnung der Begehren bedeutet, so ist eine bedeutende Frage, wie dies ohne un/bewusste Indoktrinierungen und totalisierende Wertvorstellungen gehandhabt werden kann und dabei gleichzeitig nicht auf Erwartungen nach Veränderung an sich selbst und andere verzichtet werden muss. Im Kontext von u.a. postkolonialer Kritik wird daher gefragt: „Wie können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die sich einer Disziplinierung des Geistes widersetzen [...] [und] dissensfreundlich sind? [...] Dieses [...] Unterfangen kann nur gelingen, wenn die, die die Rolle der Vermittelnden übernehmen, sich als Teil des Gesamtproblems begreifen und sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende verstehen“ (Castro Varela 2007).

Ambivalenzen und Affirmation

Die heute gängige Ablehnung eines paternalistischen oder diktatorischen Auftretens verdeckt subtilere Ausübungen von Herrschaft. „Innerhalb der modernen Hierarchien ist derjenige Autorität, der dank seiner Selbständigkeit und seiner Kompetenz bei anderen ein Gefühl der Beschämung hervorrufen kann“ (Sennett 1990: 14). Das Unbegriffene der Differenz zwischen Herrschaftsablehnung und antiautoritärem Dogma existiert in den postmodernen Gesellschaften als uneingesehene Ambivalenz: „Die Erinnerungen an den autoritären Schrecken sind heute zu einem zentralen Bezugspunkt für die Erörterung des Themas Autorität selbst geworden. Dadurch wird der Anschein erweckt, als sei Autorität etwas aus sich heraus Gefährliches, als müsse man jede Unterordnung unter eine Autorität fürchten und dem eigenen Bedürfnis nach Autoritätsgestalten entsagen“ (Sennett 1990: 13). Eine Vorstellung, wie der Sehnsucht nach Orientierung, Geborgenheit und Stabilität begegnet werden kann, gibt es nicht (mehr). Wo eben diese Wünsche ignoriert werden, besteht die Uneinsichtigkeit in das Phänomen, dass dort, wo Autorität verloren geht, Herrschaft an ihre Stelle treten kann.

Unsere 'rationale' Aversion gegen Abhängigkeiten aller Arten übersieht, dass wir ständig um Anerkennungen besorgt sind, was Dependenz voraussetzt, die wiederum die Existenz verschiedener Gegenseitigkeiten annehmen müssen. „Nur so kann der Zirkel verstanden werden, [...] daß einerseits wechselseitige Anerkennung die Voraussetzung von Selbstbewußtsein und Subjektsein bildet, [...] während andererseits so etwas wie Anerkennung oder Kampf um Anerkennung überhaupt erst zu Stande kommen kann, wenn ein Selbstbewußtsein auf ein anderes Selbstbewußtsein trifft“ (Moser 2002: 154). Das bedeutet für die Frage (nach) der Position(ierung) von 'Autorität', dass ihre negative Seite – Autoritarismus als System, Autoritätsein als Person – und ihre positive Seite – Vertrauen, Vorbild, Verantwortung – in einem immer wieder neu auszulotenden Grenzbereich liegen.

Bloße Abwehr von Autorität kann Tyrannei durch die Majorität produzieren, was wiederum Konformismus nach sich zieht. Gegenwärtig ist ein enormer gesellschaftlicher Anpassungsdruck zu verzeichnen: Pluralität wird zu Pluralismus, Individualität zu Individualismus, Ethik zu Effizienz, Empathie zum Instrument, Erkenntnis zum Modul – womit auch Bildung als gesellschaftskritischer und das Gemeinwesen demokratisch strukturierender Auftrag verloren geht. Eine Reanimierung des Autoritätsbegriffs wird dort für pädagogisches Handeln relevant, wo Bildung als (ver/kaufbares) Produkt abgelehnt und ihr Prozesscharakter zur Entwicklung von Unterscheidungsvermögen und Kritik (Selbst(er)kenntnis und Fremd(an)erkennung im Vordergrund steht. Denn es geht „nicht um eine Bildung, die auf bloße Informationsakkumulation aufbaut, sondern um ein Lernen und Verlernen. Der Kunst, die Regeln zu brechen, kommt dabei eine besondere Funktion zu – sowohl die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin(ierungen) als auch die Regeln des Erwarteten, des Common Sense, des Normalen“ (Castro Varela 2007).

Ein affirmierender Begriff von Autorität beinhaltet gerade *nicht* institutionalisierten Disziplinarismus (vgl. Krondorfer 2011), sondern das Anerkennen dessen, dass eine mehr und anderes weiß und kann. Dazu gehört das (Er-)Tragen von Verantwortung für das Wachsen der Abhängigen – und (damit) der Welt. „Die Qualifikation des Lehrers besteht darin, dass er die Welt kennt und über sie belehren kann, aber seine Autorität beruht darauf, dass er für diese Welt die Verantwortung übernimmt. [...] Denn wo immer Autorität in einem echten Sinne existierte, war sie gekoppelt mit der Verantwortung für den Lauf der Dinge in der Welt“ (Arendt 1994: 270). Das (Sich) Entfernen von Autorität würde somit die Zumutung dieser Verantwortung abweisen. „Deutlicher [...] konnten moderne Menschen ihre Unzufriedenheit mit der Welt, ihr Unbehagen in dem

Bestehenden gar nicht kundgeben als durch die Weigerung, ihren Kindern gegenüber die Verantwortung für all das zu übernehmen. [...] Ihr müßt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können“ (Arendt 1994: 272). Autorität setzt auf das Wahrnehmen von Verpflichtung für andere und die Wahrnehmung der Unterschiede von anderen. Diesen Sinn von Autorität zu verstehen wäre eine wesentliche Aufgabe für Vermittlerinnen⁴.

Differenzen und Beziehung

Feministische Kritik befragt die männlich dominierten Gehalte der Weltordnung und es ist ihr ein politisches Anliegen, die Phänomene des Lebens neu zu gestalten. Dazu zählt – ausgehend von den Autorinnen rund um Diotima⁵ –, dass Menschen Geborene sind, dass den Beziehungen zwischen Frauen eine eigene Bedeutung zukommt, dass das Persönliche politisch ist, dass jede einzelne Frau sich selbst bestimmen darf und dass reflektiertes Handeln nicht nur einer Erweiterung des eigenen Selbst dienlich sein soll, sondern zur Gestaltung einer anderen Welt beiträgt. Dieser Zugang kritisiert die Idealisierung von Gleichheit, die Perspektive, die Dinge im Rahmen von Komplementarismus und Symmetrie zu halten, denn es wird auf die Unterschiedenheit (der Geschlechter) als Option für Entwicklung und Veränderung Wert gelegt.⁶ Nur auf den ersten Blick erscheint paradox, dass diese Vorstellung mit der Setzung auf *Beziehungswirklichkeiten* und -fähigkeiten verbunden ist. Ausgangspunkt ist die Bezugnahme auf Frauen – auch als *Movens* der Bildungsarbeit: eine Sichtweise, die eine Unabhängigkeit von der ‘symbolischen Ordnung des Vaters’⁷ postuliert und die Anerkennung von Frauen in den

4 Mein geschlechter‘gerechter’ Sprachgebrauch changiert in *diesem* Beitrag; die Motive der Argumentation kommen aus dem Frauenbildungskontext und bleiben somit weiblich konnotiert. Wo sie jedoch allgemeine Geltung beanspruchen können/sollen, wird dies auch mit dem Binnen-I ausgedrückt.

5 Zu der italienischen Philosophinnengemeinschaft gehören u.a. Professorinnen, Juristinnen, Ärztinnen und Lehrerinnen. Sie verbinden das symbolische Bedürfnis nach Autorität mit dem Wachsen der weiblichen Freiheit.

6 Die Differenz an(zu)nehmen heißt z.B. nicht, von *dem* Geschlecht, *der* Geschlechtsidentität zu sprechen, sondern diese erkenntnistheoretisch offen zu halten, bzw. die Alterität im Geschlechterverhältnis (an)zuerkennen (vgl. Drygala 2005).

7 Diese Begrifflichkeit entstammt u.a. der lacanschen Psychoanalyse, die davon ausgeht, dass jede/r ausschließlich durch die Figur des Vaters, des Phallus, des Dritten, des Allgemeinen Individualität entwickelt, symbolisierungsfähig wird und zur Sprache kommt (vgl. auch Soiland 2010).

Mittelpunkt stellt. „Eine Frau hat, ‘besitzt’ in folgedessen nicht einfach Autorität qua Position, sondern Autorität ist ein dynamisches Prinzip in einer Beziehung zu Dingen, zu Personen, zur Welt. [...] Legitimation einer Handlung findet eine Frau dabei [...] in den Worten und Urteilen von anderen Frauen. Dies bedeutet, eine weibliche Vermittlung in der Welt und zur Welt zu haben“ (Günter 1996: 26ff). Eine Pädagogik der Beziehung⁸ impliziert also insbesondere die (Be-)Achtung der (auch konfliktuösen) Differenzen unter Frauen und will keiner oberflächlichen Harmonie – auch unter dem Aspekt einer Pseudogleichheit – anheimfallen. Dies kann geschehen, wenn, bloß scheinbar antinomisch, Bezuggabe und -nahme ein Handeln ist, in dem das (lehrende, vermittelnde) ‘Ich’ nicht sich produziert oder ein Produkt anbietet, das ausgestellt, akkumuliert und verewigt wird. (Selbst) Repräsentation und Produktion sind wichtige Kategorien im männlichen Symbolischen, aber diese erfassen nicht jenes ‘nicht-produzierende’ Denken, wo das ‘Ich’ von sich absieht und dadurch die Anderen präsent werden (können). Es geht um ein Hereinkommen der Spuren der Anderen und damit um eine weibliche Erfahrung (vgl. Muraro 2000: 100), der es keinesfalls – wie in der abendländischen Tradition behauptet – an Verallgemeinerbarkeit mangeln muss. Aber es ist eine andere Vorstellung davon; es geht nicht um Setzung, sondern um Ent-Setzung, es handelt sich um das Allgemeine des *Übergangs* zu den Anderen.

Das hat Einfluss auf den Autoritätsbegriff. Nach zwanzigjähriger Vermittlungserfahrung und Wissensbildung – auch um Koragogik⁹ – wird hier die These vertreten, dass sich ‘männliche’ und ‘weibliche’ Autorität durch den Gestus des Gesetzes und die Geste der Beziehung unterscheiden. Dafür stehen paradigmatisch folgende Aussagen:

– „Die Wurzel von ‘Autorität’ ist das lateinische Wort *auctoritas*, das seinerseits von *auctor* (Schöpfer, Stifter, Urheber, Verfasser) abgeleitet ist. In dem Wort schwingt also die Bedeutung von ‘erzeugen, hervorbringen’ mit“ (Sennett 1990: 23).

8 Luisa Muraro (2006) reflektiert ‘die symbolische Ordnung der Mutter’ als den *Namen* für jene Beziehung, die die Bedingung menschlichen Lebens darstellt – im Gegensatz zu den väterlich-männlich durchdeklinierten Subjektivierungsweisen in unserer Kultur. Damit gibt es auch ein Ungedachtes der ‘*conditio humana*’, das in der Mutter-Tochter-Beziehung liegt und von jeder Frau in irgendeiner Weise erfahren wird.

9 Kore: Mädchen, Tochter. Koragogik bezeichnet den Versuch, eine Definition für ein Bildungsverhältnis jenseits der pädagogischen Tradition (Wissensherzeugung, -vermittlung) als Praxis von (älterem) Mann zu (jüngere) Mann zu finden (vgl. Devime, Rollett 1994).

– „Weil sie sich definitionsgemäß auf nichts anderes stützen können als auf sich selbst, sind der Ursprung der Autorität, die (Be)gründung oder der Grund, die Setzung des Gesetzes in sich selbst eine grund-lose Gewalt(tat)“ (Derrida 1991: 29).

Das sind männliche Versionen.¹⁰

– Autorität ist „die Fähigkeit einen Anfang zu machen, [...] die Fähigkeit zu einer Politik, die nicht auf bloße Ausübung von Macht, auf Bürokratismus und möglichste Effizienz aller Handlungen reduziert ist, [sondern] verknüpft [wird] mit der Fähigkeit, die Erfahrung der Natalität wiederzuerlangen“ (Sartori 2001: 62).

– „Autorität benennt die Aufgabe der Vermittlung von Inhalt und Beziehung und zeigt an, [...] daß wir ein Mehr erlangen, ein Mehr an Erkenntnis, an Einsicht, an Wissen von der Welt und ihren Möglichkeiten, und somit wachsen können. Das zeigt auch das Wort ‘Autorität’, das von dem lateinischen Verb ‘augere’ kommt [und] wiederum ‘etwas zum wachsen bringen’, etwas groß werden lassen [heißt]“ (Günter 2001: 23).

Das sind weibliche Visionen.

Diese sind im Ideal nicht durch Gewalt und Unterordnung, sondern durch Gedeihenlassen und Ratschlag gekennzeichnet. „[E]ine Person [...] wendet sich an eine andere Person [...] mit dem Wunsch, daß diese zu ihrem Wachstum beitragen soll [...]. Nicht mehr die materiellen, juristischen und finanziellen Mittel [sind] die Quelle von Autorisierung, sondern die Worte einer anderen Frau, die zum Anfang und zum Maßstab für die Befreiung des Begehrens zum Handeln wird“ (Buttarelli 1999: 124ff).

Anerkennung und Vermittlung

Eine Frau hat in diesem Rahmen nur dann Autorität, wenn sie dazu autorisiert wird, d.h. es geht nicht um erzeugende Subjekte, sondern um Anerkennung gegenseitiger Abhängigkeiten. Diese Interdependenz, die Unterschiede fruchtbar machen will, beweist sich nicht durch pekuniär verschiedenes Einkommen, erweist sich nicht durch ein Nebeneinanderauskommen, sondern wird erst durch ein Miteinander-wo-Hingekommensein aufweisbar. Der jeweils zu findende Pfad (bzw. Faden) bedarf wechselseitiger beharrlicher und schätzender Kritik

¹⁰ Es gibt selbstredend auch Konzepture einer Pädagogik der Befreiung und des Dialogs (vgl. Mayo 2006); doch wird dort nach wie vor von geschlechtsunabhängigen Vermittlungsautoritäten und -adressatInnen ausgegangen.

in der jeweiligen Situation. Diese Art der Bildung kann beschrieben werden „als das Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur. Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmt, und der Prozess des Webens kommt nie zu einem Ende, wobei die Webenden im Prozess gleichzeitig Arbeitende und zu bearbeitender Stoff sind“ (Castro Varela 2007). Zu diesem Stofflichen gehört auch – sozusagen als immaterielle Materie einer Bildungspraxis der Anerkennung von Differenzen –, dass es nicht Gehorsam, Bevormundung oder Repräsentation impliziert und sich von Ausbildung als einem Anlagern von rationalisierbarem Fertigteilwissen abgrenzt, das die Menschen bloß für den Arbeitsmarkt bzw. das reibungslose Funktionieren zurichtet. Denkweisen aus und Symbolbildungen um Alltag, Körperlichkeit, Erinnerung und Gefühle werden in Bildungsprozesse einbezogen, wodurch der Lehrstoff nicht auf ein Objekt reduziert wird, es vielmehr um ein Begreifen von Kontexten und Bindungen geht. Bildung als Beziehungsarbeit erfordert Aufmerksamkeit, Zuneigung und vor allem Respekt vor einem als anders oder fremd Wahrgenommenen (nach Ortman 1994). „Das Verstehen geht dem Wissen voraus und folgt ihm nach. Das vorgängige Verstehen, welches allem Wissen zugrunde liegt, und das wahre Verstehen, welches transzendiert, haben folgendes gemeinsam: Sie verleihen dem Wissen Sinn“ (Arendt 1994: 113). Weibliche Autorität agiert nicht in Form von Potenz, Konkurrenz und Instrumentalisierung; sie stellt (sich) zur Verfügung und vermittelt Erkenntnis mit Erfahrung, Verstehen mit Sinn. Eine solche Pädagogik „stützt sich auf [...] die Veränderung [...] des eigenen Blicks in der Beziehung zur Realität [...] unter Beachtung der Geschlechter- und der Generationsdifferenz sowie vieler anderer Differenzen – der Geschichte, der Sprache, der Intelligenz, der Kultur –, von denen eine Person geprägt ist und von denen sie sich nährt“ (Piussi 2006: 33f).

Gelingende Gestaltung von lehrenden/lernenden Bezügen bedarf von daher auch der Selbstreflexion des je subjektiven Leitungscharakters und dessen Konsequenzen. Denn Voraussetzung für ein erwachsenes Gestalten von Bildungsprozessen ist ein realistisches Bild der eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Was muss ich als Leitende/r über mich lernen, damit ich Sinnvolles für die Lernenden tue (vgl. Geißler 1995: 185)? Für die Gestaltung dieser Bezüge wird zum Beispiel zwischen einem „Tischleindeckdich-Modell“ (versorgende Abhängigkeit), einem „grandiosen Leitungsmodell“ (narzisstische Bestätigung), einem „Vernunftmodell“ (autoritäre Leitung – Regression durch Identifikation), einem „Egalitätsmodell“ (Verweigerung von Verantwortung) und dem „ödipalen Leitungsmodell“ (Dependenzen von Macht und Liebe als Folie des Geschehens) unterschieden (vgl. Münch 1995: 105ff).

Autorität als und in einer Vermittlungssituation – als eine Steuerung auf dem Weg, die um ihre Wurzeln weiß, jedoch kein fixiertes Ziel vorgibt – stellt Elterlichkeit im idealen Sinn dar. „Hier zeigt sich das Paradox der Autorität [...]: Man kann nur über sie sprechen, wenn man die persönlichen Eigenschaften der Person nennt, die sie ausübt. Aber da Autorität nur in einer einverständlichen Beziehung ausgeübt werden kann, *ist* sie tatsächlich diese Beziehung, besteht also in ihr und wird damit unpersönlich. [...] Es soll [damit] betont werden, daß die Autorität im Übergang wirksam ist [...]“ (Buttarelli 1999: 138). Das Gewicht der Autoritätsperson ist abhängig von der Frage, um die es jeweils geht; besteht diese nicht mehr, endet auch die Autorität, da die unterschiedenen Positionen in einer immer dynamischen, eben auch endlichen Anerkennungsdiagnostik eingebunden sind.

Eine Vermittlungspraxis, welche den Zusammenhang von Sorge und Freiheit als Ausgangspunkt und Ziel wahrnimmt, also den Lern-/Lehrprozess nicht auf abstrakte Repräsentationstechniken reduziert, sondern auf Akzeptanz der Differenz(en) beruhen lässt, muss die Herausforderung der Präsenz-Werdung aller Anwesenden erwarten können. Hierbei geht es um die dauernde Problematik der wechselseitigen Abhängigkeit, ausgehend von der Annahme, dass eine/r nur dann eine/r ist, wenn sie/er anerkannt wird. Hierbei darf einerseits Autorität in der Situation keine Leerstelle bleiben, andererseits müssen die Teilnehmenden als die, die sie sind, vorausgesetzt Anerkannte sein. Das bedeutet auch, diesen Widerspruch selbst anzuerkennen. Es ist ein mit Spannung geladenes und „gespaltenes Bewußtsein, das die Macht der Autorität kennt und dennoch frei ist“ (Sennett 1990: 154). Im Autorisierungsrahmen von Frauen durch Frauen bewegt sich kein isoliertes Individuum, das nur äußerlich mit den anderen ebenso isolierten Individuen zusammenhängt, „sondern ein Subjekt, das immer schon durch Genealogie und Autorität in einer Beziehung steht“ (Sartori 1999: 27). Diesem Zugang obliegt ein Bildungsverständnis, dem es nicht um eine entgrenzte Autonomie zu tun ist, die als Abwicklung heteronomer Verhältnisse vorgestellt wird und individualisierten Unabhängigkeitsfantasien frönt, sondern dem unterliegt eine Verknüpfung von Caring mit Bildung.

Das beinhaltet auch eine grundsätzliche Kritik an institutionsgetreuen Lehrentitäten, die sich der Reproduktion hegemonialer Verhältnisse bedienen (vgl. Krondorfer 2010), um keine Verantwortung für demokratische Entwicklungen übernehmen zu müssen. In der Bildung „entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um [...] sie [...] vor dem Ruin zu retten, der [...] ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und [...] [es] entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie [...] [nicht] sich selbst zu überlassen, [...]

sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten“ (Arendt 1994: 276).

Dafür ist es eben gerade *nicht* notwendig Autoritätsbeziehungen abzuweisen, um in und für Freiheit zu denken und zu handeln. Einer Freiheit, die weder in Opposition noch in Opportunismus gefangen ist.

Literatur

- Arendt, Hannah; dt. Uellenberg, Gisella (1993). *Macht und Gewalt*. München: Piper
- ; dt. Ludz, Ursula; Arendt, Hannah (1994). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper
- ([1967] 2008). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper
- Buttarelli, Annarosa; dt. Markert, Dorothee; Schrupp, Antje (1999). „Autorität hervorbringen, Macht abbauen“. In: Diotima (Hg.in). *Jenseits der Gleichheit. Über Macht und die weiblichen Wurzeln der Autorität*. Königstein/Taunus: Helmer, 121-147
- Castro Varela, Maria do Mar (2007). „Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik“. <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm>; 30.07.2012
- Devime, Ruth; Rollett, Ilse (1994). *Mädchen bevorzugt. Feministische Beiträge zur Mädchenbildung und Mädchenpolitik*. Wien: Verband Wiener Volksbildung
- Derrida, Jacques; dt. Düttmann, Alexander G. (1991). *Gesetzeskraft. Der 'mystische Grund der Autorität'*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Drygala, Anke (2005). *Die Differenz denken. Zur Kritik des Geschlechterverhältnisses*. Wien, Berlin: Turia + Kant
- Geißler, Karlheinz A. (1995). *Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied*. Weinheim: Beltz
- Günter, Andrea (1996). *Weibliche Autorität. Freiheit und Geschlechterdifferenz*. Königstein: Helmer
- (2001). *Die weibliche Seite der Politik. Ordnung der Seele, Gerechtigkeit der Welt*. Königstein: Helmer
- Krondorfer, Birge (2007). „Antidiskriminatorische Bildung von Migrantinnen. Eine Darreichung“. In: Bankosegger, Karoline; Forster, Edgar J. (Hg.Innen). *Gender in Motion. Genderdimensionen der Zukunftsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, 93-114
- (2010). „Die Universität und ihre Frauen – eine unauflösbare Ambivalenz? Bemerkungen zur Identität von Wissenschaftlerinnen“. In: Hey, Barbara; Rath, Anna; Wieser, Ilse (Hg.innen). *Qualität messen und sichern. Werkstattberichte aus zehn Jahren universitärer Frauenförderung in Graz*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, 55-68
- (2011). „Zum Verlust des gegenhegemonialen Begehrens. Eine Skizze zur Situierung von Frauen in der Universität“. In: Mixa, Elisabeth; Lauggas Ingo; Kröll, Friedhelm (Hg.Innen). *Einnischungen. Die Studierendenbewegung mit Antonio Gramsci lesen*. Wien, Berlin: Turia + Kant, 63-71

- Mayo, Peter (2006). *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*. Hamburg: Argument
- Moser, Susanne (2002). *Freiheit und Anerkennung bei Simone de Beauvoir*. Tübingen: edition diskord
- Münch, Winfried (1995). *Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Psychologische Grundlagen für die Praxis in Seminaren, Kursen und Trainings*. Weinheim: Beltz
- Muraro, Luisa; dt. Sattler, Traudel (2000). „Die göttliche Schule der Rechtfertigung“. In: Günter, Andrea; Wodtke-Werner, Verena (Hg.innen). *Frauen, Mystik, Politik in Europa. Beiträge aus Italien, Spanien und Deutschland*. Königstein/Taunus: Helmer, 89-101
- ; dt. Schröder, Gesa (2006). *Die symbolische Ordnung der Mutter*. Rüsselsheim: Göttert
- Ortmann, Hedwig (1994). *Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff*. Frankfurt/M.: VAS
- Piussi, Anna Maria; dt. Günter, Andrea; Schrupp, Antje (2006). „Jenseits der Gleichheit: Sich zur Vermittlung machen“. In: Günter, Andrea (Hg.in). *Frauen – Autorität – Pädagogik. Theorie und reflektierte Praxis*. Königstein/Taunus: Helmer, 29-70
- Sartori, Diana; dt. Markert, Dorothee; Schrupp, Antje (1999). „‘Du sollst.’ Ein mütterliches Gebot“. In: Diotima (Hg.in). *Jenseits der Gleichheit. Über Macht und die weiblichen Wurzeln der Autorität*. Königstein/Taunus: Helmer, 11-44
- ; dt. Schmitz, Bettina (2001). „Mütterliche Ordnung und Autorität“. In: Schmitz, Bettina; Prechtel, Peter (Hg.Innen). *Pluralität und Konsensfähigkeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 59-68
- Sennett, Richard; dt. Kaiser, Reinhard (1990). *Autorität*. Frankfurt/M.: Fischer
- Soiland, Tove (2010). *Luce Irigarays Denken der sexuellen Differenz. Eine dritte Position im Streit zwischen Lacan und den Historisten*. Wien; Berlin: Turia + Kant

Renate Fleisch

Über die unerlässliche Verbindung von feministischer Theorie mit feministischer Praxis

Im Forschungsprojekt „Organisationsprozesse feministischer Wissenschaften in inner- und außeruniversitären Zusammenhängen: Bedingungen – Möglichkeiten – Hemmnisse“¹ wurde von den Interviewpartnerinnen aller beforschten Organisationsformen die Verbindung von feministischer Theorie und feministischer Praxis als besonders wichtig genannt. Kontinuierliche Selbst-Reflexion war neben der kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, politischen und theoretischen Positionierung zentraler Anspruch der untersuchten feministischen Projekte. Nicht zuletzt, um bei den konkreten Arbeits- und Lebenssituationen und auch den Erfahrungen unterschiedlicher Frauen ansetzen zu können, brauche es Theoriebildung aus der Praxis, die Rückkoppelung der Erfahrungen an eine theoretische Anbindung. Es gab einerseits Bedarf an Theorie und Wissen, um inhaltliche Kompetenzen in der Arbeitspraxis selbst weiter zu entwickeln, andererseits Bedarf an wissenschaftlichen Erkenntnissen als Rückenstärkung, um Aktuelles zu analysieren und zu erklären, um Veränderungen einzuleiten und zu begleiten und daraus auch wieder neue Erkenntnisse gewinnen zu können (vgl. VfW 2004). Gleichzeitig konnte und kann dieser wichtige Transfer zwischen Theorie und Praxis oft nicht gelingen, die Kluft zwischen wissenschaftlich fundiertem Wissen und Alltagspraxis kaum überbrückt werden. Ursachen dafür sind u.a. der permanente und steigende Handlungsdruck der Akteurinnen in der frauenbewegten Praxis, der kaum Zeit lässt – und schon gar keine bezahlte Arbeitszeit –, und der ökonomische Druck. Unter diesen als Rahmenbedingungen fehlt der Raum für Reflexion und Distanzierung.

Der Verband feministischer Wissenschaftlerinnen hat diese Problematik aufgegriffen und der Entwicklung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in drei Fachtagungen (2004, 2005, 2007 in Vorarlberg) Platz und Bedeutung gegeben.

1 Das Forschungsprojekt wurde vom Verband feministischer Wissenschaftlerinnen von Oktober 2002 – November 2003 in Österreich durchgeführt (VfW 2004).

Dagmar Fink, Literatur- und KulturwissenschaftlerIn. Arbeitsschwerpunkte: anti-identitäre Repräsentationskritik, queere Weiblichkeiten, Cyborg-Konzepte, Populärkulturen, Technowissenschaften. Lehrbeauftragte an diversen Hochschulen im Rahmen der Gender Studies.

Birge Krondorfer, Politische Philosophin und feministische Aktivistin. 'Freie' Lehrende an inter/nationalen Universitäten, ehrenamtlich tätig in der Bildungsstätte Frauenherz/Wien und im VfW, zertifiziert in Groupworking, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training.

Sabine Prokop, Promovierte, feministische Kultur-, Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin, Künstlerin, Universitätslektorin an verschiedenen Universitäten. Projektleitungen im Bereich Mädchen/Frauen und Technik sowie gendersensible Didaktik. Systemische Organisationsberaterin, Wissenschaftscoach. Obfrau des Verbands feministischer Wissenschaftlerinnen.

Claudia Brunner, Feministische Sozialwissenschaftlerin, derzeit Universitätsassistentin am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Dagmar Fink / Birge Krondorfer / Sabine Prokop /
Claudia Brunner (Hrsg.)

Prekarität und Freiheit?

Feministische Wissenschaft, Kulturkritik
und Selbstorganisation

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Gefördert von

BMWF^a

BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH

BUNDESMINISTERIN
FÜR FRAUEN UND ÖFFENTLICHEN DIENST



WISSENSCHAFT · FORSCHUNG
NIEDERÖSTERREICH



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

I. Auflage Münster 2013

© 2013 Verlag Westfälisches Dampfboot

Alle Rechte vorbehalten

Umschlag: Lütke Fahle Seifert AGD, Münster

Druck: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

ISBN 978-3-89691-929-8

Inhalt

Birge Krondorfer / Sabine Prokop / Claudia Brunner / Dagmar Fink
Zwischen Unterwerfung und Anrufung, Singularität und Kollektivität 9

Teil 1: Prekäre Produktivitäten: Bedingungen und Entgrenzungen

Monika Mokre
Muss sich Arbeit lohnen? Bedingungsloses Grundeinkommen
als Voraussetzung eines gerechteren Arbeitsmarkts 25

Luzenir Caixeta
Prekarität, Care-Krise, transnationale Arrangements
und die Rolle von Migrant_innen 34

Frigga Haug
Die Prekarität ist von Natur aus weiblich.
Überlegungen zum Verhältnis von Produktionsweise,
Geschlechterverhältnissen und dem großen Magen des Neoliberalismus 46

Elisabeth Mayerhofer
Selbstständigkeit jenseits der Prekarität
Kulturberufe, Strukturwandel und Pauperisierung 56

Beatrix Beneder
Work-Life-Balance – Süßes Versprechen im Dienste des Humankapitals 65

Irmtraud Voglmayr
Späte Freiheit?
Zum Verhältnis von Altern, Prekarität und Aktivität 75

Juliane Alton
Kulturarbeit in Österreich
Eine Klassengesellschaft 83

Uli Aigner und Jo Schmeiser
Als hätte ich nie gelernt, zu arbeiten.
Als hätte ich gelernt, nie zu arbeiten. Ein Metalog 91

Petja Dimitrova
'Freiheit' und Prekarität. Oder wie lebt und arbeitet das
'künstlerisch-kreative' Subjekt als „Nicht-StaatsbürgerInnen“? 102

**Teil 2: Prekäre Lagen und Kritiken:
Organisationsverhältnisse von Wissenschaft**

Michaela Ralsler
Homo.academica. Die seltene weibliche Stimme in
gegenwärtigen Hochschullandschaften 111

Katharina Prinzenstein
Zwischenhin
Prekaritäten feministischer Wissenschaftlichkeit in Österreich 121

Daten und Fakten zum Universitätsabbau
Zusammengestellt von *Katharina Prinzenstein* 132

Sabine Prokop
Zwischen Inspiration und Transpiration
Nachrichten aus der freien, kreativen, wissenschaftlichen Existenz 139

Michi Ebner
Die Verhältnisse der Anerkennung 149

Birge Krondorfer
Bildung als Praxis der Beziehung. Notizen über Autorität und Freiheit 159

Renate Fleisch
Über die unerlässliche Verbindung von
feministischer Theorie mit feministischer Praxis 169

**Teil 3: Selbstorganisation als prekäre Kultur
Widersprüchliche Freiheiten**

Isabell Lorey
Virtuosität und neoliberale Öffentlichkeit 181

Dagmar Fink / Susanne Lummerding / Katja Wiederspahn: gender et alia
Kollektiv wie auch kollektive Praxis im kollektiven
Arbeiten kontinuierlich neu re-artikulieren: eine Herausforderung 190

Esther Hutfless
Der unterbrochene Mythos
Prekarität und Freiheit zwischen Selbst-Organisation und Gemeinschaft 200

Hanna Hacker
„Frauen, zerreißt eure Ketten“: Feminismus als Befreiungsbewegung
in den 1970ern 209

Karin Rick
Sex in der Schrift – ein Minenfeld
Eine Revue frauenbewegter Kämpfe um Freiheiten der Lust 222

Miriam Wischer
Kollektiv zwischen Schöpfung und Erschöpfung
Frauen gemeinsam sind stark, aber was stärkt Frauen? 232

Utta Isop
Praktiken der Selbstorganisation
Losdemokratie, Rotationsprinzip und Sorgearbeit 242

Barbara Eder
Frühlingserwachen im 'Hinterland der Revolution'?
Prekarität, Multitude und die Darstellung des Widerstandes
von Frauen im Kontext der arabischen Revolten 252

Teil 4: Eine prekäre freie Geschichte

Claudia Brunner
Aller guten Dinge sind dreizehn: Der Verband
feministischer Wissenschaftlerinnen 265

Autor_innen 276