

Feministische Bildung – nur noch ein Ideal?

Da ich in beiden Sphären tätig bin, beschäftigt sich der Beitrag, neben allgemein kritischen Aspekten des aktuellen Bildungssystems, mit den Auswirkungen dieses Systems auf feministische Bildungsansprüche in der Universität, um dann eine Begründung für eine befreiende Bildung in (selbstorganisierten) Frauenbildungsarten zu skizzieren.

Änderungen des Bildungssystems durch Markt und Technologie

Bereits im Jahr 2000 erscheint in der Zeitung *Le Monde diplomatique* ein Beitrag¹ zum Umbau des europäischen Bildungssystems in welchem die Entwicklung zur markt- und technologiebasierten Wissensgesellschaft kritisiert wird. Er schrieb: „Das Bildungswesen leidet gegenwärtig unter fünf Hauptproblemen, die aus den politischen, sozialen und ökonomischen Veränderungen der letzten dreißig Jahre resultieren. Unser heutiger Lebensstil ist geprägt durch exzessiven Konsum, durch eine umfassende Vermarktung von Gütern und Dienstleistungen, durch die explosionsartige Entwicklung neuer Technologien und eine neoliberale Globalisierung.“

Die Punkte der Kritik sind: – Bildung und Erziehung werden zunehmend für die Ausbildung von ‚Humanressourcen‘ instrumentalisiert. Der Mensch wird dabei als Ware, die allein über ihre Rentabilität und Leistungsfähigkeit eine Existenzberechtigung hat und überall verfügbar sein soll, gesehen. – Bildung und Ausbildung selbst sind zur Ware geworden. Wenn die Hauptaufgabe der Bildung darin besteht Humanressourcen im Dienste der Unternehmen auszubilden, werden entsprechend der Marktlogik vom Privatkapital die Ziele vorge setzt. In diesem Prozess wird Bildung als Marktsegment (education business, market of pedagogical products) behandelt. Dieser Markt besteht aus Verlegern von Multimediaprodukten, aus Entwicklern und Anbietern von Online-Diensten oder von Fernunterricht, aus Telekommunikationsmanagern und Unternehmen aus dem Informatikbereich. – Da die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt absolute Priorität hat, wird Bildung für die Einzelnen bzw. auch für das jeweilige Land überlebenswichtig. Statt einer Lebenskultur („gemeinsam mit den anderen im Interesse aller handeln“) erlernt man eine Kriegskultur (jeder kämpft für sich und gegen die anderen). Diese Sichtweise ist hegemonial geworden; die meisten Studenten, Eltern und sogar Gewerkschaften haben eine solche ‚Kultur‘ bereits akzeptiert. – Seit den 1970er Jahren herrscht die Auffassung vor, dass die Technologie der Hauptmotor für gesellschaftliche Veränderungen sei. Für alle gesellschaftlichen Bereiche (Energie, Arbeit, Kommunikation, Gesundheit) wird das Primat der Technologie durchgesetzt. Das Problem ist die Unterordnung der Bildung unter die Technologie, die Lernenden werden dazu angehalten sich den technologischen ‚Fortschritten‘ anzupassen. – Dieses Bildungssystem legitimiert eine neue soziale Kluft. Das ausgerufene ‚Zeitalter des Wissens‘ stützt sich auf immaterielle Ressourcen und immaterielles Kapital (Information, Kommunikation und Logistik). Die ‚neue Wirtschaft‘ (e-commerce, e-transport, e-education, e-business, e-workers) wird zum Subjekt der ‚Förderung, Organisation, Produktion, Aufwertung und Verbreitung des ‚Wissens, das zählt‘.“ Hochschulen und Universitäten sollen nicht nur Unternehmergeist und Gründungselan fördern, sondern sollen auf die Wissensgesellschaft vorbereiten. Damit wächst weltweit die Spaltung zwischen denen, die Zugang zum ‚Wissen, das zählt‘ haben und den ‚Nichtqualifizierten‘. Das Wissen wird so zu einer ‚Mauer des Wissens‘, das die ‚auserlesenen Humanressourcen (die in neuen weltumspannenden Berufsgilden organisiert sind) von den gewöhnlichen Humanressourcen trennt (die das neue Proletariat des Weltkapitals darstellen).“

Zudem, und das gilt für alle Bildungssektoren, wird Bildung heute vernutzt und auf den Modus der unmittelbaren Handlungsrelevanz reduziert. „Um überhaupt noch den Anforderungen zu genügen,

¹ Riccardo Petrella: Fallstricke der Erziehungspolitik. Humanressourcen für den Weltmarkt, 2000. In: <http://derstandard.at/413198/Humanressourcen-fuer-den-Weltmarkt>

welche die Gesellschaft an die Menschen richtet, reduziert Bildung sich auf die Kenntnis gesellschaftlicher Immanenz und Integriertheit und wird unverhohlen sich selber ein Tauschbares, Verwertbares.² Bildung wird nicht mehr als ein geistiges Gut angesehen, sondern erfährt ihre Materialisierung in Form von Qualifikationen, die sich als praktikable Kompetenzen zu erweisen haben.³ Indem der Bildungsbegriff seiner gesellschaftlichen Dimensionen beraubt und auf Kompetenzerlangung reduziert wird, gehen auch seine im- und expliziten Demokratiepoteziale verloren. Fehlende kritische Bildung, aber auch eine Wissensvermittlung, die die Subjekte nicht erreicht und durch die sie sich nicht entfalten können, transportiert Irrationalitäten und das macht für Populismen jeder Unart anfällig, bzw. produziert sie mit. Eine Bildungsagenda wäre wieder von Nöten, die Einblick in die gesellschaftlichen Missverhältnisse gewährleistet und eine ‚eingreifende Pädagogik‘ (Frigga Haug) gestaltet.

Sozialtechnokratisierung und Monetarisierung sind Indizien für die Dethematisierung einer emanzipatorischen Bildung. Wo Adorno schon früh davon sprach, dass eine Bildung, die als schiere Vermittlung gesellschaftlicher Realität – ohne eine Idee vom Nicht-Identischen mehr zu haben –, sich selbst zum Tausch- und Verwertbaren macht, geht es inzwischen darum, dass Bildung als Gesamtpaket zunehmend zur Ware geworden ist. Ich denke, dass dieses Phänomen niemand bestreiten wird; egal, ob welche das für legitim oder katastrophal halten. Statt Emanzipation, Mündigkeit, Ideologiekritik prägen heute Begriffe wie Individualisierung, Marktorientierung, Brauchbarkeit die erwachsenenbildnerischen Diskurse. Die Ökonomisierung steht m.e. einer emanzipatorischen Bildung diametral gegenüber; sie bleibt nicht äußerlich, sondern bestimmt die Inhalte und Herangehensweisen. Hand in Hand mit dem neoliberalen Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft kam der Abgesang kritischer Bildung. „Die Kritische Theorie und die (erwachsenen-) pädagogische Ausformung der kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung wurden spätestens seit den 1990er-Jahren unentwegt totgesagt ... Insbesondere VertreterInnen einer konstruktivistisch-systemischen Pädagogik... formulieren immer wieder Argumente für eine ‚Entsorgung‘ der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik. ... Unter anderem wird ... der kritisch-emanzipatorischen Theorie und Erwachsenenbildung vorgeworfen, totalitär und normativ zu sein und keine Lösungsansätze für aktuelle Problemstellungen zu liefern.“⁴ Und sie wird in den Bereich der Märchen verwiesen: „Es war einmal eine Zeit, da galt Bildung als ein Mittel, den Menschen Selbstbestimmung, Befreiung von Herrschaft und die autonome Gestaltung des eigenen Lebens zu ermöglichen. Das mag wie im Märchen klingen – und vielleicht war die Idee der emanzipatorischen Bildung auch nur ein Märchen, die von der politischen und historischen Entwicklung sehr rasch eingeholt wurde, wo auch immer sie sich entfalten wollte. ... Die bildungspolitischen Diskussionen, ob auf nationaler, regionaler oder globaler Ebene, orientieren sich an ganz anderen normativen Vorgaben und sind vom Leitbild der Wettbewerbsfähigkeit dominiert. Emanzipatorische Bildung war ebenfalls hochgradig normativ, aber ihre Norm war die Befreiungserzählung.“⁵

Effekte des neoliberalen Umbaus der Universitäten auf kritische Wissenschaften

Diese Hintergründe haben nolens volens Auswirkungen auf die neuen Strukturen der Universität und damit auch auf das Geschlechterverhältnis innerhalb dieser Organisation. Es hätte bspw. erwartet werden können, dass die wachsende institutionelle Formalisierung Ungleichbehandlungen beschränkt und die herkömmlich auf männlichen Netzwerken basierenden Personalentscheidungen nicht mehr wirksam wären. Aber erfahrungsgemäß sitzen Forschungsfinanzierungen, Berufungen

² Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, 2006 (1959), S. 48

³ Vgl. Kornelia Hauser: Kritische Bildungssoziologie, <https://ringvo.wordpress.com/2010/02/14/24/>

⁴ Daniela Holzer: Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: Magazin erwachsenenbildung.at 7/8 2009, S. 06-3. Auch online abrufbar.

⁵ Gerald Faschingeder, Franz Kolland: Was geschah mit der Idee der emanzipatorischen Bildung? Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.) Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt, 2015, S. 7

und Evaluierungen von Forschungseinrichtungen nach wie vor einem genderbasierten Verzerrungseffekt auf. Auch vernebelt die Bewertung akademischer Arbeit nach scheinbar ‚objektiven‘ Leistungskriterien die geschlechterdifferenzierten Voraussetzungen, die dem Konzept ‚Leistung‘ selbst inhärent sind. Zudem befördern die neuen Steuerungsmechanismen mit ihren individualistischen und wettbewerbsorientierten Leitbildern maskuline Subjektivitäten und verhindern zusätzlich unkonventionelle Karrieren. Aber nicht nur ist der universitäre Umbau schlechterdings bedeutsam für die Wissenschaftssubjekte, sondern ebenso für die Wissensproduktion und -qualität selbst. Die aktuellen Transformationen wirken sich auf kritische Wissenschaften negativ aus und damit werden auch die Räume für feministische Wahrnehmungsweisen immer enger: finanziell und mental, in Lehre und Forschung, in den Denkweisen, Diskursen und Publikationen. Wird die Universität nicht nur als Forschungsmaschine verstanden, sondern auch als Ort der Produktion von Wissenschaftskritik, von dissidentem Wissen und von (nicht nur) feministischer Gesellschaftskritik, so ist diese Aufgabe gefährdet.

In Österreich wurde die Restrukturierung der Universitäten 2002 umgesetzt und damit die formale Mitbestimmung der Universitätsangehörigen abgesetzt. Auch kritische WissenschaftlerInnen können sich nur marginal gegen neu ausgerufene ‚Visionen und Missionen‘ und gegen proklamierte Alternativlosigkeiten wehren. Die meisten kapitulieren vor der maßlosen Agenda in weniger Zeit und mit weniger Mitteln mehr zu erreichen. Die Fremdverfügung führt zu einem ‚Regieren untereinander‘ (nach Foucault⁶); es wird zunehmend gefordert die ‚Zeichen der Zeit‘ zu erkennen, sich diesen zu unterwerfen und sie selber tätig voran zu treiben. Dazu gehört, auch wenn es paradox klingt, dass Verfahren der Partizipation, des Empowerments und Diversitymanagements proklamiert und eingesetzt werden. „Bildung wird heute wie schon lange nicht mehr an- und aufgerufen, dort einzugreifen, wo die (formelle) Politik nicht mehr hinlangt: durch die Entwicklung von Modellen der Partizipation, der Geschlechter-Policy und des Umgangs mit Interkulturalität und Diversität. Und sie wird – noch entscheidender – angehalten, daraufhin hinzuarbeiten, wo die offizielle Politik westlich (neo)liberaler Regierung hin will: Leistungssteigerung und -standardisierung, Studienanpassung, PISA-Erfolg, Erhöhung der Employability und des (wissenschaftlich-monetären) Wettbewerbs.“⁷

Ist die Universität als Organisation überhaupt noch in der Lage sich demokratisch zu öffnen, wenn sie in sich selbst undemokratisch strukturiert ist? Wie kann sie sich als Beitrag zu einer politischen Öffentlichkeit reaktualisieren, der mehr ist als die Darstellungen von Best-Practice-Beispielen, die auch nichts anderes tun als widersprüchliche Realitäten zu verschleiern? Es ginge also darum, dass die Universität die ethische Verpflichtung wahrnimmt, sich an Prozessen des nachfragenden Nachdenkens über das Gemeinwesen zu beteiligen. Hier können, so meine These, Frauen – und alle lange aus dem Herrschaftssystem Wissenschaft Ausgeschlossenen – eine wichtige Aufgabe übernehmen. „Gerade als Feministinnen und feministisch geschulte Wissenschaftlerinnen wissen wir, dass der in der bisherigen Geschichte von Männern okkupierte Komplex ‚Wissen und Macht‘ zum Inventar von Herrschaft *wie* zur Befreiung gehört.“⁸ In dieser zwiespältigen Stellung liegt eine Chance: ideeller Weise – und um es mit Gramsci⁹ zu sagen – in einer Form der Übernahme der Funktion von organischen Intellektuellen. Aber es stellt sich die große Frage, ob eine selbstkritische Positionierung innerhalb dieser Organisation, die Bedingung für kritische Perspektiven auf Gesellschaft erst ermöglicht, konstitutiv überhaupt (noch und wieder) ‚machbar‘ ist.

⁶ Michel Foucault: Was ist Kritik?, 1992

⁷ Michaela Ralser: Homo.Academica. Die seltene weibliche Stimme in gegenwärtigen Hochschullandschaften. In: Fink/Krondorfer/Prokop/Brunner (Hg.): Prekarität und Freiheit? Feministische Wissenschaft, Kulturkritik und Selbstorganisation, 2013, S. 116f

⁸ Ebd., S. 113

⁹ Vgl.: https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Einleitung_Gramsci-Reader1.pdf

Denn die Entstehungsgeschichte der europäischen Universitäten verschärft noch diese Konstruktionsbedingungen; sie sind aus dem Klerus entstanden und basieren damit auf einem zölibatären Fundament. Ihre Gründung fällt in die Zeit der Scholastik, die Zeit der Ketzerabwehr, der Häresiebewegungen, des Ursprungs der Inquisition und damit in die beginnende Hexenverfolgung, die Millionen von Frauen das Leben kostete, ihr Wissen zerstörte und sie aus dem öffentlichen Leben verbannte. Das bedingte eine männliche Wissensform als gesicherte Glaubensform, die durch die bürgerliche Revolution im Zuge der Aufklärung als Religionskritik auftrat, aber selbst im Sinne eines kanongesicherten Wissensanspruchs eine Form der Religion annahm. Beides, der strukturelle Ausschluss von Frauen sowie diese Wissensform, wurden und werden seit bald vierzig Jahren aus feministischer Perspektive kritisiert. Sichtbare wie subtile Diskriminierungstechniken seitens der universitätsangehörigen Männer fußen auf quantitativer Überlegenheit, Macht- und Statusvorteilen sowie Vorurteilen, Konkurrenzfurcht und Gewohnheiten, die sich permanent strukturell reproduzieren, da sie auf (tradierte) männliche Alltagspraxen, Psychen und Seilschaften gerichtet sind. Für Frauen gilt nach wie vor der Mangel an weiblichen Autoritäten, an Verbindungen und an institutioneller Anerkennung sowie die (traditionelle) Zuständigkeit für Kinder, Familie, Haushalt und Beziehungsarbeit, die den harten Ansprüchen des Wissenschaftsbetreibens praktisch konträr gegenüberstehen.

Die Unmöglichkeit eines freien Denkens in der Institution

Der Wissenschaftsbetrieb ist – wie andere Organisationen auch – strukturell ein Männerbund. Darin handelt er hierarchievermittelte Gewaltverhältnisse und deren rituelle Inszenierung aus. Es handelt sich bei der Universität um eine spezifische vergeschlechtlichte Formation, die, männlich dominiert, beide Geschlechter reguliert. Noch immer ist der weibliche Mensch im Universitätssystem eigentlich nicht repräsentiert, Frauen sind immer noch Seltenheitsmitglied. Als Figur ist die ‚homo.academica‘ fast traditionslos; „sie ist mit allen Versuchen die sie unternimmt, mit dem System auszukommen, durch es durch oder über es hinweg zu kommen, mehr oder weniger auf die eigene Lebenszeit angewiesen.“¹⁰ Das war immer schon so und ist durch die forcierte Individualisierung im Zuge des Umbaus der Universität noch verschärft worden. Grundsätzlich also befinden sich Frauen auf der Universität im Status einer „integrierten Desintegration“¹¹ und sind gespaltene Teilhaberinnen an einem System, das konstitutiv nicht durch und für sie gemacht wurde.

Feministische Dekonstruktionsarbeit hat ebenso aufgezeigt, dass Wissenschaft keineswegs wertfrei, sondern „von Männern für Männer gemachtes Wissen, hervorgegangen aus männlicher Perspektive und aus dem Werkzeug- und Methodengebrauch von männlichen Akteuren“ ist.¹² Es gibt es kein neutrales Wissen, jedes Wissen ist situiert und jedes Denken ist kontextabhängig. Für die Art des Wissens ist es entscheidend „wie es erzeugt wird, wer über die Mittel zur Produktion des Wissens verfügt, über das Wissen selbst, sowie über seine Verteilung und Übermittlung.“¹³ Mit der Universität können sich Frauen durch ihre strukturelle Position – egal ob ihnen das bewusst ist oder nicht – eigentlich nur paradox identifizieren. Denn:

Das Wissenschaftssystem ist nicht nur hierarchisch nach Geschlecht, Rasse, Klasse strukturiert, sondern es übt auch Herrschaft über „die sogenannte 3. Welt, die menschliche und nichtmenschliche Natur“ aus und „unterliegt einer sozial extrem verzerrten innerwissenschaftlichen

¹⁰ Ebd., S. 117

¹¹ Sigrid Metz-Göckel: Frauen in akademischen Berufen: Wie sie kooperieren, konkurrieren und sich aus dem Weg gehen. In: Claudia Koppert (Hg.) Glück, Alltag und Desaster. Über die Zusammenarbeit von Frauen, 1993, S. 138

¹² Christiane Schmerl: Und sie bewegen sich doch...Aus der Begegnung von Frauenbewegung und Wissenschaft, 2006, S. 95

¹³ Alex Demirovic: Von der unbedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. In: Unbedingte Universitäten (Hg.), Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universitäten, 2010, S. 394

Anerkennungskultur.“¹⁴ Wissenschaftlerinnen haben in diesem Ordnungssystem die Position der ‚integrierten Außenseiterin‘ inne. Diese Position kritisch und selbstkritisch zu reflektieren muss zu den ständigen Aufgaben feministischer Wissenschaftsangehöriger gehören. „Die integrierte Außenseiterin muss gleichzeitig über das Regiertwerden, die eigene Regierung anderer und die Selbstregierungstechniken herrschaftskritisch nachdenken. Um wirksam eine theoretische und praktische-politische Wissenschafts-Herrschaftskritik formulieren zu können, muss sie den eigenen Platz in der Dialektik von Regierung und Selbstregierung entdecken, den Platz, der im Zugleich ihres beherrschten Außenseiterinnen-Status und ihrer Partizipation an der und in die Herrschaftlichkeit der Wissenschaft bestimmt werden kann.“¹⁵ Die Herrschaftlichkeit zeigt sich auch in der Ausrufung „Wissengesellschaft“, die darauf abzielt ‚Wissen‘ auf Kosten einer differenzierenden Erkenntnisbildung auf die direkte Verwertbarkeit und Selbstvermarktung der Subjekte zu reduzieren.¹⁶ Und die Herrschaftlichkeit zeigt sich ganz konkret in den ausbeutenden Konsequenzen der Voraussetzung der Wissens- und Informationsgesellschaft. „Die Ausbildungs- und Studiengänge der ‚Informationsgesellschaft‘ werden viel häufiger von Jungen als von Mädchen gewählt. In den Exportproduktionszonen der globalisierten Welt arbeiten jedoch ganz überwiegend junge Frauen, sie stellen unter skandalösen Bedingungen die technischen Geräte her, die die Wissensgesellschaft erst ermöglichen.“¹⁷

Es ist also angesichts der Schrecken der Weltlage¹⁸ dringend nötig Bildung, die immer auch implizit politische Bildung ist, in anderen als nur in institutionalisierten Formen zu gestalten. Einerseits muss Widerstand seitens (etablierter) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der akademischen Organisation wieder aktualisiert werden. Dabei gilt insbesondere für Wissenschaftlerinnen: „Neben der sozial weiblichen Fügsamkeit existiert eine ermutigende und heute mehr denn je wichtige Geschichte politischer Revolten von Frauen. Ich wünsche mir eine Diskussion unter Wissenschaftlerinnen darüber, wie die klassischen feministischen Gegen-Verhaltensformen – Sichtbarmachung geschlechterpolitischer Dimensionen, ‚Spiel‘-Verweigerung als erprobte Protestform – ... heute konkret politisch ausgestaltet werden können.“¹⁹ Und zweitens: nachdem ich mit meinem Beitrag zeigen möchte, dass Inhalte und ihre Vermittlung weder von ihrer Produktionsweise noch von der Form der Organisation, in der sie stattfinden, zu trennen sind, möchte ich ein Plädoyer für die Gestaltung anderer Bildungsorte aussprechen. Es geht um feministische und kritische selbstorganisierte Orte außerhalb der neoliberalen und neohierarchischen Akademien. Ohne andere Orte gibt es kein anderes Wissen, ohne Orte im Außen bleiben wir in der strukturellen und damit auch inhaltlichen Systemimmanenz gefangen.

Frauen waren, wie gesagt, von den Kultur- und Wissensproduktionen über Jahrhunderte ausgeschlossen. Der steinige Weg zur Partizipation an allgemeiner Bildung ist weidlich bekannt: die ‚Erziehung des weiblichen Geschlechts‘ zu naturgegebener Unterwürfigkeit und Zuständigkeit für Kinder, Küche und Kloputzen; der zähe Frauenkampf um Zutritt in die akademischen Hallen, die Einführung der Koedukation an allen öffentlichen Schulen und damit die formelle Berechtigung zu gleichem Zugang zu allen Bildungsinstitutionen. Doch heute ist diese Geschichte durch die Ökonomisierung gesellschaftlicher Institutionen und damit auch des Bildungsbereichs wieder

¹⁴ Barbara Holland-Cunz: Die Regierung des Wissens, Wissenschaft, Politik und Geschlecht in der Wissensgesellschaft, 2005, S. 149

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Nach ebd., S. 39

¹⁷ Ebd., S. 43

¹⁸ Diese Voraussetzungen unseres selbstverständlichen Gebrauchs von technologischen Instrumenten werden auch in linken, grünen oder feministischen Zusammenhängen viel zu wenig beachtet werden; geschweige denn, dass sie es für sich selbst problematisieren und zu einem öffentlichen Thema machen.

¹⁹ Holland-Cunz, ebd., S. 172

gefährdet: an den Universitäten wurden Wissen und Vermittlung modularisiert, Erwachsenenbildung spielt sich in AMS-Kursen, in Kompetenzerweiterungsangeboten der Volkshochschulen, also in neoliberalen Konzeptionen des Lifel-Long-Learning ab. Das zeigt sich auch in der Ausrufung der Wissensgesellschaft, über die ich mich schon geäußert habe. Welches Selbstverständnis und Selbstverhältnis kann eine kritische Bildung angesichts eines unverblühten ökonomischen Utilitarismus haben? Wie lässt sich eine Bildungsgestaltung denken, die nicht der Förderung einer Partizipation *in* das Gegebene frönt?

Notwendigkeit und Ideal kritischer Frauenbildung

Dass Bildung auch Befreiung bedeuten kann, ist gegenwärtig völlig aus dem Blickfeld verschwunden, da es nur noch um eine Akkumulation von Tools und Kompetenzen geht. Es muss die ‚alte‘ Erkenntnis wieder wahrgenommen werden, dass Subjekt- und Gesellschaftsverhältnisse dialektisch verknotet sind und dass Bildung und ihre Akteure da nicht auszunehmen sind. Die Lehrenden müssen sich selbst und ihre eigenen Bedingtheiten im System reflektieren. Kritik, sei sie nun links, antirassistisch oder feministisch fundiert, lässt sich nicht allein durch Belehrung, rationale Aufklärung und Missionierung ‚falschen Bewusstseins‘ lernen, sie betrifft nicht allein den Kopf, sondern auch Gefühle und Erfahrungen – und dafür braucht es andere Zeit- und Raumstrukturen. Gegen-hegemoniale Lehr- und Lernformen können nur in gegen-hegemonialen Strukturen stattfinden; inhaltliche Perspektivenwechsel allein reichen nicht, sondern es geht um eine Transformation von Vermittlungsprozessen.

Gerade für Frauen ist das wichtig: einerseits macht sie ihr Hunger nach gesellschaftlicher Anerkennung, die ihnen so lange verweigert wurde, anfällig für unkritische Anpassungen ans System; andererseits, bzw. deshalb brauchen sie Unterstützung zum Selbstbewusstsein (und damit meine ich nicht Karriereförderung), da sie von den heutigen sich widersprechenden Anforderungen völlig überrollt und vernutzt werden. Und drittens brauchen sie Möglichkeiten zur kritischen Selbstreflexion – und zwar nicht individualistisch, sondern gemeinsam. Wir brauchen Unabhängigkeit von der männlich dominierten symbolischen und kapitalistischen Ordnung: für Frauenbildungsprozesse bedeutet das die Anerkennung von Frauen – von den vielen unterschiedlichen Frauen aller Herkünfte – in den Mittelpunkt zu stellen. Es geht darum Räume zu stiften in welchen sich kritisches Wissen und politisches Handeln nicht ausschließen. Um sich die Welt nicht nur aneignen zu können, sondern auch selber zu gestalten, braucht es Lehr- und Lernorte in und für Distanz zum Status quo. Dazu gehört das, was ich feministische Differenzbildung nenne.

Das impliziert primär ein Wissen der in der Bildung Tätigen darüber, dass der Bildungskontext *und* sie *selbst* als Subjekte nicht unabhängig von den hegemonialen Realitäten sind, was bedeutet, dass die Bewußtseine von Lehrenden genauso wie die der Schülerinnen, Studierenden oder Kursteilnehmenden im System eingelagert sind – in den Inhalten, Strukturen und Emotionen. Kritische Selbstreflexion wäre also erstes Gebot für Lehrende, Leitende, Vermittelnde. Hierfür ist das Wissen um die eigene Blackbox unabdingbar: welche Normen spielen bei meinen Wahrnehmungen, Interpretationen, Urteilen eine Rolle? Im Kontext des Verhältnisses von Frauen und Bildung heißt das u.v.a., dass die Problematik zwischen der Pflicht zur Geschlechtergleichheit und dem Recht auf Differenz als eine von geförderter Angleichung an das Vorgegebene und eine von entschiedener Nichtpartizipation am schlechten Allgemeinen in und durch Bildungsprozesse zu wenig diskutiert wird.

Schon in der Geschichte des Kampfes um das Recht auf gleiche Frauen- wie Männerbildung gab es dazu erstaunliche Stimmen. Im Jahresbericht des Allgemeinen Österreichischen Frauenvereins (AÖFV) von 1895 heißt es: „Vergessen wir nicht, wie nahe verwandt Recht und Gewalt immer gewesen sind, daß das Erämpfen von Rechten immer nur Mittel, niemals Selbstzweck sein darf. Wir wollen es ja nicht den Männern gleichmachen, die die erstrittenen Rechte im Verlauf der

Geschichte meist nur zur Unterdrückung des Schwächeren angewendet haben.²⁰ Es ging dem radikalen Frauenbewegungsflügel schon damals nicht nur um eine bloße Forderung nach Gleichberechtigung im Bildungswesen. Der AÖFV strebte eine ‚Reformierung des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens‘ an. Überzeugt von der Macht der Aufklärung und der Humanisierung der Gesellschaft durch Erziehung bedeutete, dass Bildung für Frauen nicht heißen könne, einfach *wie* Männer Wissen anzuhäufen und die Qualifikationsstufen hinauf zu steigen, sondern aktives politisches Wissen für eine Gesellschaftsveränderung zu erlangen.

Diese Problematik existiert bis heute: Diejenigen, denen die Überwindung der nicht vorhandenen Geschlechterdemokratie ein Anliegen ist, treibt immer noch und immer wieder der Grundkonflikt um, ob es um das Wollen nach Äquivalenz geht oder um das Wünschen nach Alterität. Im Unterschied zu einer bloß kompensatorischen Bildung arbeitet feministische Bildung Selbst- und Fremdkritik auf und beansprucht die *Herausforderung* der Wirklichkeit, auch wenn sie sich dadurch unbeliebt macht, denn wer vom standardisierten Weg abweicht, bekommt selten Applaus. Aktuell wird der gleichen Leistungsfähigkeit von Frauen gefrönt und damit werden alle anderen Einflüsse auf Lebensverläufe unterschlagen. Gestaltungseingriffe gehen damit verloren. Denn wenn sich Frauen nur an eine (klischeeartige) Männlichkeit absorbieren, erfinden sie sich und die Welt nicht neu. Erst wenn Frauen selbst ihre Differenzen erkennen und eigenständig entwerfen, können sie sich – bei allen Verschiedenheiten unter einander – jenseits der männlichen Hybris individualisieren und kollektivieren.²¹ Eine Politik und Bildung der bloßen Gleichstellung jedoch verfügt die äußere wie die innere Kolonialisierung von Frauen (und anderen mit minoritärem Status Versehenen), da sich diese dann notwendigerweise der Instrumente Machtkampf, Konkurrenz etc. bedienen müssen. Statt also bspw. Frauen programmatisch in die Technologik usw. hinein zu fördern und das als Gleichberechtigung anzupreisen, wären Männer in die Haus- und Carearbeit hinein zu fordern. Was übrigens nach wie vor ein großes Tabu ist – von wegen ganz praktischer Geschlechtergerechtigkeit. Es sollte also um Entwicklungen der Verschiebung von Denk- und Wahrnehmungsweisen gehen.²² Nicht nur, aber gerade Frauen – da in dem Paradox existierend zwar zumindest die Hälfte der Bevölkerung zu sein, jedoch nicht das Allgemeine zu repräsentieren, was eine permanente Verletzungsgeschichte darstellt – wären in der Lage der Widersetzlichkeit. Es stünde also den Akteurinnen, aber auch den Akteuren von Bildung gut an (sich) zu fragen, was für eine Bildung angesichts von Rechtsruck und Entdemokratisierung es denn bräuchte. Wohl keine, die weich gewaschen ist, sondern eine, die Widersprüche thematisiert und Haltungen erstreitet.

Feministische Bildungstheorie muss deshalb die innerdisziplinären Festlegungen von Bildungskonzepten und -praxen in Frage stellen und eingefahrene Bahnen von Bildungstheorien und -prozessen permanent zur Disposition stellen. ‚Machtverhältnisse, politische Interessen und Vereinnahmungen, Herrschaftsinteressen, ideologische Verwerfungen sind zu beleuchten.²³

Die feministische Bildung, die kritisch-politische Frauen- und Geschlechterbildung war immer schon abhängig von gesellschaftlichen Verfasstheiten sowie von gendertheoretischen Entwicklungen. ‚Bislang wurden feministische Perspektiven wie etwa die Kritik am Androzentrismus der Bildung und Forderungen nach einem Perspektivwechsel in ... der

²⁰ Irene Bandhauer-Schöffmann: Frauenbewegung und Studentinnen. Zum Engagement der österreichischen Frauenvereine für das Frauenstudium. In: Waltraud Heindl, Marina Tichy (Hg.): ‚Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück‘. Frauen an der Universität Wien, 1990, S. 56

²¹ Vgl. Wiltrud Gieseke: Einleitung der Herausgeberin. In: Wiltrud Gieseke (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, 2001, S 14ff

²² Vgl. Hedwig Ortman: Bildung geht von Frauen aus: Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff, 1994

²³ Daniela Holzer, ebd., S. 06-6

Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis – ähnlich wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen – kaum berücksichtigt. Ebenso wurden Innovationen aus der Frauenbildung(sforschung) für den allgemeinen fachpolitischen Diskurs nicht benannt. ... Häufig sind es engagierte Frauen, die sich für die Genderperspektive als Querschnittsperspektive in der Bildung und anderen gesellschaftlichen Bereichen einsetzen. ... Erfordert [sind] auf allen Ebenen Veränderungen: In der Weiterbildung betrifft sie institutionelle Strukturen, alltägliche, historisch gewachsene Lehr-Lern-Wirklichkeiten und das eigene Rollenverständnis als Erwachsenenbildner/in. ... [Es muss die Frage gestellt werden], ob es um ein Integrieren von Frauen in bestehende Mainstream-Strukturen oder um eine Transformation der Ausgangsbedingungen, um die Hinterfragung herrschender politischer, ökonomischer und kultureller Prämissen geht.²⁴

Diese Frage als Frage stellt sich immer weniger, denn autoritäre und kriegerische Entwicklungen wachsen überall. Es gibt nicht nur ein Bedürfnis, sondern auch einen Bedarf nach Alternativen. Seit Jahrzehnten gibt es in Österreich engagierte selbstorganisierte und semi-institutionalisierte Frauenbildungsprojekte in kulturellen, beratenden, migrantischen, kirchlichen, landwirtschaftlichen usw. Bereichen, die oft unterfinanziert sind und im offiziellen (Erwachsenen-)Bildungskontext und als notwendige gesellschaftliche Arbeit im Hintergrund nicht wahrgenommen werden. Gemeinsam mit dem Arbeitskreis Emanzipation Partnerschaft/Innsbruck habe ich im Rahmen der Frauenbildungsstätte Frauenhetz/Wien letztes Jahr die *Initiative Feministische Erwachsenenbildung* (IFEB) ins Leben gerufen. Feministische Bildungsagenden sollen wider die Unsichtbarkeit von Frauenbildung sowie für Kritik (an) der Bildung reflektiert und revitalisiert werden. Hierzu sind österreichweite Projekttreffen und Veranstaltungen in Planung.

Denn es ist so: Bildungsräume machen Unterschiede. Die institutionalisierten reproduzieren die auch sonst existierenden Aus- und Einschlüsse (nicht nur nach Geschlecht, auch nach Herkunft und Milieu, Alter etc.) durch Homogenisierung. Die selbstorganisierten gestalten idealiter Unterschiede, sie pluralisieren im und für Gemeinsames, sie stehen für eine Ethik der Differenz. Es geht um eine Bildung, die nicht bloße Informationsakkumulation darstellt, sondern zur Aufgabe hat, die Regeln der Disziplin(ierung)en zu brechen und ein Begehren nach etwas anderem als dem Common Sense zu entwickeln.²⁵

Birge Krondorfer (Initiative Feministische Erwachsenenbildung)

Vortragsüberarbeitung verfasst im April 2017

²⁴ Gerrit Kaschuba: Frauenbildung in der Morgendämmerung neuer Gender-Zeiten? Der Versuch einer Standortbestimmung. In: Karin Derichs-Kunstmann (Hg.) *FrauenBildungsArbeit*. Vom Gesprächskreis zum Event, 2005, S. 7

²⁵ Vgl. Bildung zwischen den Welten. Gedanken von Gayatri C. Spivak zur globalen Situation von Frauenbildung. In: *aep information*. Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft, 3/2015