ISSN 2072-781X

aep informationen

Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft

FRAUENBILDUNG IN WIDERSPRÜCHEN

Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft e.V. 42. Jahrgang Nr. 3/2015, Preis € 5,00

LIEBE LESERINNEN UND LESER,

Bildung, Bildungspolitik und Bildungsinhalte sind heute umkämpfte Gebiete. In Theorien und Perspektiven ebenso wie in umsetzender Praxis und in der Zone der Parteipolitik. Letztere kommt seit Jahrzehnten in Österreich nicht vom Fleck, sondern hinterlässt nur solche. Bildungspolitik ist hierzulande Stiefkind und Zankapfel zugleich, was für ein kleines Land fatale Folgen hat und erst recht haben wird. Gleiches gilt für die Wissenschaftspolitik. Es lässt sich nicht des Eindrucks erwehren, dass das einzige, was funktioniert, die durch die Europäische Union verordneten „Sachzwänge" der Verwirtschaftlichung und der Scheinautonomie darstellen. Da ist man eilfertiger als je wünschenswert sein kann.
Doch mit dieser Ausgabe verfolgen wir nicht primär eine Diskussion um und zu dieser Lage, wiewohl davon Motive im- und explizit in verschiedenen Texten auftauchen.
Unser Fokus liegt auf dem „uralten" wie „brandneuen" Thema der Frauenbildung. „Alt", weil der Kampf um das Recht auf Bildung für Frauen hart und lang war, „neu", weil heute lieber von Genderbildung und Migrationspädagogik, Kompetenzerwerb und individueller Leistungsfähigkeit die Rede ist. Dabei war mit Frauenbildung immer auch die Selbst- und Kollektivbewusstseinswerdung verbunden, ein Ideal, das heute marginalisiert wird.
Wir fragten inter/nationale Autorinnen aus sehr verschiedenen Bildungsumgebungen – wie Universität, Schule, Erwachsenenbildung, Basisbildung für Migrantinnen, Mädchen-/Jugendarbeit, feministische Bildungsstätten in Österreich – an und baten um Präsentation, Reflektion ihrer Arbeit bzw. um die Beschäftigung mit Geschlechterfragen und Bildung. Herausgekommen ist ein Panorama unterschiedlicher Zugänge, Problembeschreibungen, Kritiken und Perspektiven. Frauenbildung, sie ist und bleibt widersprüchlich. Was wir uns wünschen ist, dass sie den Modus des Widersprechens nicht verliert bzw. wieder findet.

Redakteurinnen dieser Ausgabe sind:
HILDE GRAMMEL, Anglistin, Historikerin, als Lehrerin berufstätig. Von 1993 – 2008 Mitarbeiterin von [sic!] *Forum für feministische GangArten,* 2000 – 2004 Bewegung gegen Blau-Schwarz, 2004 – 2010 Frauencafé und FrauenLesbenMädchenZentrum in Wien. Mitgründerin der Plattform 20000frauen, engagiert im feministischen Netzwerk der Europäischen Linkspartei.

BIRGE KRONDORFER, politische Philosophin. Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten. Erwachsenenbildung, (interkulturelles) Gruppentraining, Supervision. Texte und Herausgaben zu Geschlechter-, Kultur- , Politik-, Bildungskritik. Seit Jahrzehnten engagiert in zahllosen feministischen Initiativen und frauen/bildungs/politischen Zusammenhängen.

IMPRESSUM

Herausgeber und Verleger: Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft, Schöpfstraße 19, 6020 Innsbruck (vertreten durch Dr. Monika Jarosch)
Für den Inhalt verantwortlich: die Redaktion – Grafik: büro54 – Druck: dps Arnold
Die in den namentlich gekennzeichneten Artikeln vertretenen Meinungen müssen nicht mit jenen der Redaktion identisch sein.
Redaktionsschluss für diese Ausgabe war der 31.7.2015. Die nächste Ausgabe der AEP-Informationen erscheint Anfang Dezember 2015 – Redaktionsschluss hierfür ist der 31.10.2015
Redaktion: Für den inhaltlichen Schwerpunkt: Hilde Grammel und Birge Krondorfer; Monika Jarosch
Titelbild und Fotos: Judith Klemenc

Offenlegung nach dem Mediengesetz:
Medieninhaber und Verleger: AEP (s. Impressum). Die AEP-Informationen sind eine feministische Zeitschrift, die zur Auseinandersetzung mit der patriarchalen Mitwelt und zum Widerspruch anregen wollen. Sie möchten dazu beitragen, die widerständigen Kämpfe von Frauen zu dokumentieren und die vielfältigen Existenzweisen von Frauen sowie die Freiräume, die sich Frauen immer schaffen und geschaffen haben, sichtbar zu machen. Unser Anspruch ist es, Hierarchien in den Geschlechterverhältnissen aufzudecken sowie der Marginalisierung und Diskriminierung von Frauen und den gewalttätigen Strukturen in Ökonomie, Politik und Gesellschaft entgegenzuwirken. Damit wenden sich die AEP-Informationen gegen alle Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse, die weibliche Lebensmöglichkeiten einschränken und streben eine umfassende Veränderung des von Herrschaft gekennzeichneten Geschlechterverhältnisses an.

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL		2
HILDE GRAMMEL, BIRGE KRONDORFER	Bildung zwischen den Welten	4
SUSANNE DERMUTZ	Kinder bilden und Mütter entlasten	9
ROSA COSTA	Geschlechterreflektierende Arbeit	12
ZEYNEP ELIBOL	Junge Musliminnen	14
SILVIA KRONBERGER	Jeder nimmt jetzt sein Heft heraus!	16
RENATE TANZBERGER	Warum EFEU mehr als eine Pflanze ist	20
HILDE GRAMMEL	Frauen im neoliberal umstrukturierten Schulsystem	22
GERLINDE HAUER	Qualifikation und tatsächliche Berufschancen	24
WILTRUD GIESEKE	Können wir noch von einer Geschlechterhierarchie sprechen?	26
LISA GENSLUCKNER	Selbstverständigung, Einmischung, Vermittlung	29
SELMA MUJIC	Emanzipatorischer Anspruch	31
GERLINDE MAUERER	Frauen treffen auf Frauen	33
IRIS KÄSTEL	Indoor is out	35
ELISABETH UDL	Frauen mit Lernschwierigkeiten	37
FRIGGA HAUG	Ein Zimmer für sich	39
BRIGITTE THEIßL	Feminismus, digitalisiert	42
MARIA A. WOLF	Gender & Diversity	44
EMILY NGUBIA KURIA	eingeschrieben	47
SABINE PROKOP	Seit mehr als fünfzehn Jahren	49
BIRGE KRONDORFER	Universität aktuell	51
ANDREA ROEDIG	Bildung schadet	54
Literaturempfehlungen zum Thema Bildung		
BIRGE KRONDORFER	Judith Klemenc, Begehren, Vermittlung, Schule	57
HILDE GRAMMEL	Agnieszka Dzierzbicka et al., Bildung riskiert	58
BIRGE KRONDORFER	Agnieszka Dzierzbicka et al., In bester Gesellschaft	60
REZENSIONEN		62
TKI OPEN		71
LADYFEST		73
STRASSENFEST		75
BUCHPRÄSENTATION CARE REVOLUTION		75
VERANSTALTUNGSREIHE FRAUENBEWEGUNGEN: GESCHICHTE UND AKTUALITÄT		77
BÜCHER zu BILDUNG und PÄDAGOGIK		78
KURZMELDUNGEN		

BILDUNG ZWISCHEN DEN WELTEN

GEDANKEN VON G. C. SPIVAK ZUR GLOBALEN SITUATION VON FRAUENBILDUNG

HILDE GRAMMEL, BIRGE KRONDORFER

Gayatri Chakravorty Spivak ist eine in den Geistes- und Kulturwissenschaften weltbekannte indisch-amerikanische Professorin an der Columbia Universität in New York, feministische Intellektuelle und Autorin zahlreicher Publikationen zu Postkolonialismus. Einer ihrer Interessensschwerpunkte in Theorie und Praxis ist Frauen/Bildung. 1997 gründete sie das Pares Chandra Chakravorty Memorial Literacy Project Inc., das Kindern in Westbengalen, einer der ärmsten Regionen der Welt, eine Grundschulbildung ermöglicht. Seit 1986 arbeitet sie auch in diesem Bereich. Im März diesen Jahres konnten wir in Berlin ihren Ausführungen zur Bildungsarbeit in Bengalen auf der Konferenz „Die Kraft der Kritik. Wege des Marxismus-Feminismus" lauschen. Im Netz gibt es einen ähnlichen Vortrag mit dem Titel ‚Kann es eine feministische Welt geben?' Dessen wichtigste Gedankengänge werden hier in Paraphrase wiedergegeben, da wir finden, dass Spivak auf wesentliche und in unseren Breitengraden zumeist unterschlagene Widersprüche aufmerksam macht. Leider sind ganz allgemein ihre kritischen Reflexionen zu Bildung bislang kaum ins Deutsche übersetzt worden.

Die Autorin sieht Lehrende der Geisteswissenschaften als persönliche TrainerInnen für Seele und Geist. Diese glauben, dass nichts gelingen kann, solange ihre Arbeit der Neuanordnung des menschlichen Begehrens nicht zeitgleich mit der Agitation für Gesetzesänderungen geschieht. Wenn der Mehrheit Gesetze aufgezwungen werden, ohne dass dabei eine Veränderung stattfindet, wie Menschen über Vergewaltigung, Ehrenmorde und Geschlechterdiskriminierung denken, werden die Gesetze nutzlos, sie werden auf vielfältige Weise umgangen, was keine feministische Welt ergeben kann. Die ruhige, stille und langsame Arbeit der Lehrenden des Geistes, so sagt sie, ist eine nachhaltige Arbeit, denn Generation um Generation können diese den Willen zur Nachhaltigkeit erzeugen. Sie können sich dafür einsetzen, langfristig Problemlösende hervorzubringen.

Spivaks Bildungsstandards sind in der Universität dieselben wie in ihren ländlichen Schulen in Indien. Sie kritisiert, dass der Index, der den Entwicklungsstand eines Landes misst, sich an der Quantität, z.B. der Jahresanzahl des Schulbesuchs orientiert. Wenn aber die Leute, die diesen Index erstellen, mit ihren eigenen Kindern zu tun haben, achten sie auf Qualität. Oberflächliche AktivistInnen der internationalen Zivilgesellschaft, kritisiert sie, machen viel Aufhebens um den Zugang zu Bildung, haben allerdings weder Zeit noch Geduld zu erkennen, dass die erbärmliche Qualität von Bildung, wie sie den unteren Gesellschaftsschichten zugutekommt, auch wenn sie Frauen verfügbar gemacht wird, internalisierte Wertvorstellungen nicht verändert.

Trotz aller Illusionslosigkeit ist ihr für das allgemeine langfristige Denken die Annahme wichtig, dass heute – bei Frauen und Männern, bei der gebildeten Mittelschicht, aber nicht nur in dieser – die Möglichkeit des guten Willens besteht, sich für ihre Kinder eine Welt zu wünschen, in der Gesetzesregelungen sozial gerecht sind. Es sei allerdings ein anderes Kapitel, ob die Menschen sich auch vorstellen können, was das sein soll. Denn in der ethisch handelnden Oberschicht und in der bemühten Mittelklasse gibt es das, was sie „feudale Mildtätigkeit" nennen möchte. Die Aufgabe der Geisteswissenschaften sei es, Literatur und Philosophie auf eine Art zu unterrichten, dass sich die Menschen vorstellen können, wie eine sozial gerechte Welt aussehen sollte. Das ist der Grund für sie, dass die „Arbeit der ‚Zubereitung' von Seele und Geist" nicht aufhören darf.

ANGESICHTS DER GRENZENLOSIGKEIT GRENZEN ACHTEN

In diesem Vortrag verknüpft Spivak ihren Bildungsansatz mit psychoanalytisch-sozialen und ethisch-politischen Aspekten. Vereinfacht ausgedrückt, sagt sie, befasst sich die Psychoanalyse u. a. mit uns selbst bevor wir Vernunft erlangen. Wenn ein Kind den Sinn vom eigenen Selbst zu entwickeln beginnt, werden „Triebe" in unserer Seele programmiert, die dieses Selbst erschaffen. Die Arbeit der Triebe setzt die Seelenmaschine in Beziehung zu den Öffnungen im Körper. Das Kind entwickelt einen Sinn von seinem Körper über dessen Öffnungen auf die Welt hin, einschließlich Augen, Ohren und des Reproduktionsapparats, wodurch es einen Sinn von sich als begrenztes Ganzes herausbildet, das in unserem Körper und in unserem Selbst besteht. Das heißt, wir sind zwar Ganze, wir sind aber auch umgeben von Grenzen, die der Außenwelt gegenüber durchlässig sind. Darin bestünde unser erster Sinn davon, was wir – als ich – sind, wenn das Spiel des Lebens anfängt.

Diese Entwicklung hängt engstens mit Geschlecht / Gender zusammen. Das Geschlecht, so Spivak, ist der stillschweigende Globalisierer der Welt bevor diese von Kartografen ausgedacht und verzeichnet werden konnte. Vergeschlechtlichung umfasst jede/n Einzelne/n. „Sowohl KapitalistInnen als auch KommunistInnen sind Kinder von Müttern." Dieses Vergeschlechtlicht-Sein ist größer als unsere Überzeugungen. Und die psychoanalytische Einsicht besteht darin, dass das Mensch-Sein mit dem In-die-

Welt-Kommen des begrenzten vergeschlechtlichten menschlichen Körpers beginnt. Der weibliche Körper wird vom männlichen als durchlässig empfunden. Die Ambivalenz besteht darin, dass der weibliche Körper einerseits als mit der vielleicht elementarsten Geste von Gewalt durchdringbar angesehen wird und andererseits als der Weg zu Kindern im wohltätigen Dienst an der Menschheit selbst steht.

Um gegenüber einem solchen weiblichen (und auch männlichen) Körper Respekt zu gewährleisten ist die kurzfristig angelegte Arbeit des Gesetzes zwar notwendig, aber die langfristige Arbeit besteht in der Vorstellung von der Grenzenlosigkeit, die Grenzen achtet. Wir können z.B. das weibliche Vergnügen grenzenlos zu sein nicht leugnen, wenn wir uns für eine feministische und queere Welt engagieren. Für Spivak ist es daher emminent wichtig, der Grenzenlosigkeit Beachtung zu schenken, nicht sie bloß zu respektieren. Auf Grenzen zu achten, statt sie bloß zu respektieren, ist schwer zu vermitteln, da wir im Rahmen der Vergeschlechtlichung auf den Raum des Unkalkulierbaren treffen, denn ein Teil davon wird uns beigebracht, noch bevor wir zu rationalen menschlichen Wesen werden. Das ist aber nicht nur ein Geschlechterproblem. Es gibt einen Klassenunterschied bezüglich Bildung in der ganzen Welt: das Lernen von vorbereiteten Antworten auf vorbereitete Fragen, sodass die Vollstrecker von Gesetzen, die unteren Reihen von städtischer und ländlicher Polizei, der internalisierten Vergewaltigungs- und Bestechungskultur nicht entkommen können. Und diese Situation wird von den meisten Frauen sowohl gefürchtet als auch akzeptiert.

Spivak kritisiert in Folge solche Strategien wie jene der Weltfrauenkonferenz von

Beijing, wo verabschiedete Erklärungen und Aktionsplattformen dazu führen, dass das Leid jeder Frau einem Punkt dieser Plattform zuzuordnen sei und damit zu meinen, dies würde zu einer gerechten Welt führen. Diese Zuordnung passiere in Hinblick auf kurzfristige Problemlösungen, auf agitatorischer Gesetzesebene oder auf tabellarischen Verzeichnissen aus Gründen der Handhabbarkeit. Aber im Bereich des Unkalkulierbaren kann sogar Gewalt begehrt werden. Die Beachtung von Grenzen ist – wie Leben und Tod – eine so unkalkulierbare und komplexe Sache, dass es eine Bildung braucht, die Seele und Geist berührt.

BILDUNG VERÄNDERT DAS, WAS MENSCHEN WOLLEN

„Wir sind an den Gedanken gewöhnt, dass Geschlecht / Gender das Konkreteste ist. Es ist aber auch das kollektive erste Instrument zur Abstraktion. Wenn Sie mit Informationstechnologie arbeiten, wissen Sie, dass aus einem Plus und einem Minus ein ganzes Bedeutungssystem geschaffen wird. Das Plus und das Minus, das für menschliche Wesen lange vor dem digitalen Zeitalter unmittelbar wahrnehmbar war, ist die Geschlechterdifferenz. Es ist aufgrund dieses Plus und dieses Minus, dass sich das Heilige und das Profane zu gesellschaftlichen Werten anordneten. Geschlecht / Gender war somit unser erstes Instrument zur Abstraktion, bildete die Grundlage der Entstehung jeder Gesellschaft als System internalisierter Regeln."

Zu diesen zutiefst internalisierten Regeln gehört die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und die Ungleichheit der Rechte; gegen diese soziale Konstruktion liegt auf der ganzen Welt der Fokus auf der rechtlichen Gleichstellung und in vielen Gegenden Asiens auch auf Gleichstellung in der Gemeinde. Das ist, so Spivak, ein notweniger Kampf, aber er beruht immer auch auf Eigeninteresse. Ihr Ziel als persönliche Trainerin in der Neuordnung von Begehren jedoch ist es, im Sinne des Einsatzes für eine gerechte Welt, über das Eigentinteresse hinaus zu gehen. Eine langfristige Perspektive der Geisteswissenschaften kann sich nicht mit der Durchsetzung kurzfristiger Gesetze begnügen, sondern muss auf die Schafffung einer Gesellschaft setzen, in der das Gesetz gleichbedeutend mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Willen wird. Die Frage, wie es eine feministische Welt geben könne, bezieht sich auf diese schwierigen und langwierigen Bemühungen, diesen allgemeinen Willen zu schaffen. Bildung muss ein Gespür für Demokratie erzeugen können und nicht bloß für einen Feminismus, der sich mit Einzelfragen beschäftigt.

Spivak erzählt, dass sie es entweder mit selbstinfantilisierten US-Studierenden zu tun hat, die meinen, dass ihre Welt gleichbedeutend mit ‚der' Welt sei, oder mit LehrerInnen und Kindern, die so arm sind, dass auch sie nicht an eine Welt denken können, die von ihrer eigenen verschieden ist. An beiden Schauplätzen sei es das Gespür für Demokratie, das durch die Bildung vermittelt werden muss. Es sei ein Set an Widersprüchen an beiden Schauplätzen am Werk: oben besteht der Widerspruch darin, nicht zu viel für uns selbst zu verlangen, jedoch gleichzeitig den Weg, der uns voranbringt, zu sehen, ohne unsere MittäterInnenschaft zu verleugnen; unten geht es darum, die Abwesenheit von Konkurrenz mit dem Klassenkampf zu verbinden; es geht um Gleichberechtigung für alle, verbunden mit der positiven Diskriminierung junger Mädchen und Lehrerinnen.

Die Arbeit der Geisteswissenschaften dürfe nicht das Eigeninteresse fördern, da dies langfristig keine gerechte Welt schaffen wird, denn Demokratie, das ist nicht nur meine Autonomie, Demokratie, das sind die anderen Menschen. Die Frage nach Rechten betrifft sowohl Geschlecht und Klasse, Frauen, Bedienstete, ArbeiterInnen, alle diejenigen, von denen Pflichterfüllung erwartet wurde, indem man ihnen sagte, dies sei natürlich oder gottgewollt. In Rekurs auf Indiens Kastensystem, das den Menschen dort mehr Schaden zugefügt habe als der ganze Kolonialismus, beschreibt sie, dass selbst die StudentInnen und LehrerInnen, mit denen sie im Dorf arbeitet, meinen, dass sie über irgendeine private Verbindung zur Göttlichkeit verfüge, weil sie der „oberen Kaste" angehöre. Weltweit aber, so gemahnt sie, heißt das Problem Klasse und Geschlecht. Und innerhalb der Klasse gibt es noch Homophobie, heterosexuelle Gewalt, Vergewaltigungs- und Bestechungskultur. An dem Punkt kritisert sie scharf die Klassenapartheid in der Bildung. Schulen zu errichten, Schulbücher zu spenden, Gratiszugang zur Bildung würden nichts ohne eine menschliche Verpflichtung zu Qualität bedeuten. Das pure Aufstellen von Sponsoringgeldern ist nicht Bildung. Würde man unter den ganz Armen auf Qualität achten, ist es nicht notwendigerweise Geld, das man braucht, sondern Zeit und Fähigkeiten. Bildung, so ihr Plädoyer, ist nicht dasselbe wie Bewusstseinsbildung, ist nicht dasselbe wie öffentliche Aufmerksamkeitserheischung. Bildung ist eine Veränderung dessen, was Menschen wollen. Das Ziel ist es, Frauen darauf vorzubereiten Freiheit zu wollen, jenseits von Klasse und Geschlecht, jenseits von Nation und Krieg.

DER UNTERSCHIED ZWISCHEN ETHIK UND IHRER TRAVESTIE

Spivak differenziert zwischen Ethik und Moral. Das Ethische ist nicht dasselbe wie das moralische „Tun des Richtigen". Moral, Handeln nach vernünftigen Kriterien, ist gut, aber Ethisch-Sein ist bedingungslos. Wenn wir nicht lernen uns im Namen des scheinbar unpraktischen Rufs nach bedingungsloser Ethik zu engagieren, wird nichts von Bestand sein; darüber besteht in ihren Augen überhaupt kein Zweifel. Demokratie handelt von allen, nicht nur von den netten selbsternannten moralischen UnternehmerInnen der internationalen Zivilgesellschaft. Ethisch handeln bedeutet, sich nach einem anderen zu richten und nicht nach sich selbst. Und es bedeutet nicht zwangsläufig immer etwas ‚Gutes' zu tun.

Das schaffe eine zwiespältige Problematik für uns als bewegte Frauen, denn die Frauen der Unterschicht sind gesellschaftlich dazu verpflichtet für andere Sorge zu tragen. Wenn Ethik in der Zuwendung zum Anderen besteht und Frauen und Dienende immer dazu verpflichtet waren, sich nach anderen zu richten, sind wir als Bildnerinnen dazu verpflichtet innerhalb dieses Widerspruchs zu arbeiten. Wir müssen uns auf eine Bildung hin auszurichten, die Spivak als das Literarische bezeichnet; womit sie nicht ‚die' Literatur meint, die in der Geschichte erst vor Kurzem entstand und nur bestimmten Teilen der Welt eigen ist. Das Literarische handelt vom nicht zweckgerichteten Lesen und Sinn-Finden; es handelt davon, sich in das hineinzubegeben, was andere Schreibende oder Sprechende sagen. Dabei geht es nicht darum den Text dem anzugleichen, was man selber denkt, sondern darum, wie erfasst werden kann, was die anderen denken. Dieses ‚Training im Lesen' ist eine Übung darin, vom Eigeninteresse abzurücken, hin zum Interesse des anderen. Es ist ein Training in bedingungsloser Ethik. Aber auch das mache uns nicht gleich ethisch; es ist eher mit einem Körpertraining zu vergleichen, das uns auch nicht sofort zu AthletInnen macht, aber ohne das niemand in der Lage wäre überhaupt etwas zu tun.

Literarisches Lesen und Philosophieren sind also Übungen darin, sich vom Eigeninteresse weg hin zum Interesse der anderen zu bewegen. Das ist ethische Praxis. Wenn Dienende und Frauen ständig herausfinden müssen, was die Herren denken ist dies, so Spivak, in der Tat eine Travestie oder Degradierung des Ethischen, nämlich eine von ihnen geforderte soziale Verpflichtung. Innerhalb dieses tiefgreifenden sozialen Widerspruchs müssen wir arbeiten, damit sogenannte „freie Frauen" – und auch „freie Männer" – nicht gänzlich eigennützig werden. Denn, wenn Demokratie nur auf meinen eigenen Rechten beruhte, wäre sie keine Demokratie. Die Demokratie handelt nicht nur von uns, sie handelt auch von anderen und von anderen Minderheiten und es gehört zu den Aufgaben von BildnerInnen den Begriff der Demokratie in viele Sprachen zu übersetzen, um zu sehen, was den Unterschied zwischen verschiedenen Kulturen ausmacht, zwischen Demokratie im europäischen Regierungssystem und Demokratie, die davon handelt, sich um die Kinder anderer Leute genauso zu kümmern wie um die eigenen, unabhängig von ‚Rasse' – Klasse – Gender. Spivak betont auch hier, dass das Begehren so zu verschieben sei, dass menschliche Wesen, wo immer sie auch wohnen, imstande sind, eine Welt jenseits von Selbstinteresse oder feudaler Mildtätigkeit zu denken.

Hierbei verweist sie auf die Wichtigkeit intellektueller Arbeit, die auf beide Seiten hin in Gefahr ist. Für die unteren Klassen war Intellektualität nie vorgesehen, ganz unten gibt es keine Ausbildung zu intellektueller Arbeit, weil vom Kasten-/‚Rassen'-/Klassen-/Geschlechter-/kolonialen System das Recht dazu für Jahrtausende verwehrt wurde; „wir haben sie für intellektuelle Arbeit bestraft und sie zu nichts anderem als Gehorsam trainiert." Oben wiederum wird intellektuelle Arbeit nicht mehr verstanden oder aufgrund digitaler und sogenannter sozialer Medien unqualifiziert angewendet. Sie betont, dass sie weder gegen soziale Medien, noch z.B. gegen zivilgesellschaftliches Engagement ist, da die pure Opposition die eigene MittäterInnenschaft leugnet. Aber sie argumentiert hier dafür, dass die Menschen auf das Digitale vorbereitet werden müssen, da ansonsten Internetkriminalität und Pornographie wuchern. Ein Beitrag in der *New York Times* berichtete, dass leitende Angestellte in Silicon Valley ihre Kinder in Schulen schicken, in denen es keine Computerausbildung gibt, weil sie am besten wissen und verstanden haben, dass dieses unglaublich mächtige und gefährliche Instrument nicht dem untrainiertem Geist und der untrainierten Seele überlassen werden darf.

TRAINING IN EPISTEMOLOGISCHER PERFORMANZ

Im letzten Teil kommt Spivak anhand einer selbst erlebten Geschichte noch einmal zurück auf ihre Kritik am gutgemeinten Aktivismus von oben, um von da aus ihre Motivation für die Bildung der Frauen der Unterschicht zu unterstreichen. Im Jahr 1991 fuhr sie mit einem Schiff mit Nahrungsmittelhilfe aus der EU zum Golf von Bengalen, wo es einen riesigen zerstörerischen Zyklon

gegeben hatte. Über den eisglatten glitschigen Schlamm kamen ihr ca. 20 Frauen aus Bangladesch entgegengelaufen, da sie gehört hatten, dass sich auf dem Schiff Bengalisch sprechende Frauen befänden. Diese Frauen riefen ihr zu, dass sie nicht gerettet werden wollen, da sie wie Tiere behandelt würden. Auf die Frage, wer sie denn so behandle, war die Antwort *Ärzte ohne Grenzen.* Der Grund war nun nicht diese Organisation selbst, sondern dass die Bengalisch-Englisch-Übersetzer vor Ort nichts anderes als Verachtung für diese Frauen übrig hatten. Was auch immer sie den Ärzten sagten, es war nicht, was die Frauen gesagt hatten. EU- und US-Institutionen, die sich um die öffentliche Gesundheitsversorgung kümmern, erhalten Zuwendungen in Millionenhöhe, wovon ein Teil für Übersetzungen vorgesehen ist; man bedenkt, so Spivaks Erfahrung, dabei aber nicht die geschlechter- und klassenbasierte Verachtung aufseiten derer vor Ort, die Kenntnis der Herrschaftssprachen haben. Sie berichtet, dass sie erst durch ihren Aktivismus, der in den 1980er Jahren begann, verstehen lernte, wie sehr die jeweilige in einer Gesellschaft geltende Definition von Frauen die Grundlage für alles bildet. Deshalb ist die Ausbildung der ländlichen Unterschicht zur epistemologischen Performanz, wie sie es nennt, für sie so wichtig geworden: die Ausbildung darin, sich selbst anders zu konstruieren. Auch die äußerst Armen, Ungebildeten haben eine eigene Vorstellungsgabe, was man dann erkennt, wenn man in ihrem Dialekt sprechen kann und sich nicht auf sie in der feudalen Version von Liebe, der Top-Down-Philanthropie, bezieht. Denn die Menschen vor Ort wissen wie sie damit umzugehen haben: „automatische und überschwängliche Zustimmung gefolgt von automatischem Vergessen. Warum sollten sie der herrschenden Klasse vertrauen, auch wenn sie noch so sehr lächelt?"
Spivak ist es ein tiefes Anliegen ihre Arbeit als Ergänzung zum Vorhutdenken der globalen zivilgesellschaftlichen AkteurInnen zu sehen. In jeder Gruppe (NGO etc.), so beobachtet sie, gibt es zwei oder drei Leute, die sich darum kümmern, dass die Arbeit erledigt wird und die die Arbeit dann selbst erledigen. Mit der Zeit etabliert sich diese Vorhut dann als Steuerungsgruppe, die immer berühmter wird, Preise und Auszeichnungen einheimst. Sie beginnt zu delegieren, wodurch das Ganze dann zu einem Klassenanliegen wird: Ermächtigungsarbeit, Führungsarbeit, Mikrokredite, Bewusstseinsbildung – alles gestützt auf Firmensponsoring. Wenn diese Struktur nicht beharrlich und, so ihr Aufruf, ein für alle Mal ergänzt wird durch Menschen, die die unspektakuläre, langsame Arbeit der Bildung von Problemlösenden übernehmen – und das ist etwas anderes als eine Vorhut zu haben, die selber ständig Probleme löst – lässt sich keine gerechte Welt denken, in der der Feminismus der Anker für Gerechtigkeit ist. Man kann das nicht global und von oben herab erreichen. „Es ist eine Kollektivität, die wir selbst schaffen müssen; dies ist die nachhaltige Politik, die der globalen vorangeht und auf sie folgt, während sie gleichzeitig die globale umfasst."
Die Autorin versteht sich in ihrem Bildungskonzept selbst als Lernende. Ihre Arbeit an einer Eliteuniversität einerseits und ihre Arbeit des Unterrichts der Armen am anderen Ende der Skala andererseits, wo sie versucht, von unten zu lernen, „da sie sehr anders sind als wir, lerne ich meine Erfahrungen an beiden Enden zu teilen und zwar im Hinblick auf eine geschlechtergerechte Welt." Von daher ist ihre Theorie eine des Ergänzens dort, wo die je eigene Interessenssphäre fälschlicherweise als universal angesehen wird. Diese Art ergänzender Arbeit muss beharrlich sein und besteht aus immer wieder einfallsreicher Bildung in epistemologischer Performanz; bei der Arbeit in der ArbeiterInnenbewegung, für ökologische Anliegen, bei der Arbeit unter den Armen. Spivaks Herzensanliegen ist die Lehre eines Gespürs für Demokratie durch die Vermittlung des Verständnisses für das Recht auf intellektuelle Arbeit, sowohl oben als auch unten.

ANMERKUNG

Die englische Originalversion dieses Vortrags ist unter http://www.publicbooks.org/nonfiction/can-there-be-a-feminist-world zu finden.

KINDER BILDEN UND MÜTTER ENTLASTEN

PLÄDOYER FÜR EINE GESAMTGESELLSCHAFTLICHE AUFGABE (1)

SUSANNE DERMUTZ

Mit der Änderung der Wertigkeit von Kindern und der Zunahme der Bedeutung von Bildung ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts haben sich die Ansprüche an Erziehung, Betreuung, Bildung, Sozialisierung und Förderung aller Kinder – kurz: Sorge-Arbeit (2) – immens erhöht und auf jüngste Kinder ausgeweitet. Das Kind ist ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, wodurch die Aufgaben vor allem für Mütter ausgeweitet worden sind. Eine historisch neue Totalverantwortung der Mütter für die Kinder ist entstanden. Im Vergleich zu anderen industrialisierten Ländern sind die Bildungs-Einrichtungen in Österreich wenig in die Pflicht genommen und quantitativ wie qualitativ zur Erfüllung der Ansprüche und Aufgaben nicht ausreichend weiterentwickelt worden. Statt Umgestaltung der Einrichtungen werden Mütter wie Hilfskräfte für den „Ausgleich" des Mangels herangezogen. In die gleiche zeitliche Phase der gestiegenen Bedeutung von Bildung mit den erweiterten Ansprüchen an Mütter fällt die starke Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen. Diese ist durch den wirtschaftlichen Bedarf an Arbeitskräften und deren Steueraufkommen wie Sozialbeiträgen verursacht und durch die bessere Ausbildung von Frauen und ihrem emanzipatorischen Bestreben nach eigenständiger Sicherung ihrer (und ihrer Kinder) Existenz befördert worden. Die Erwerbsarbeit der Frauen hat sich von einer zweckgebundenen Übergangstätigkeit zu einer berufsorientierten Dauertätigkeit gewandelt. (3)

ZUM PHÄNOMEN DER „VEREINBARKEIT VON FAMILIE UND BERUF"

Die Ansprüche an Sorge-Arbeit im Haus und außerhäusliche Berufsarbeit sind höchst widersprüchlich bis paradox. Diese Gegensätze kumulieren in der Forderung nach „Vereinbarkeit von Familie und Beruf", also von Haus- und Erwerbsarbeit (folgend „Vereinbarkeit" genannt). „Vereinbarkeit" richtet sich vor allem an Mütter und wird damit zur individualisierten Leistung. Für Mütter schafft dieser „Vereinbarkeits"-Anspruch ständige Unsicherheiten und alltägliche Zerreißproben. Die Autorin Iris Radisch schreibt vom „Märchen der Vereinbarkeit" (2007, 139) und vom „Vereinbarungsdiktat" (ebd., 180) und schildert die Komplexitäten und Ungleichzeitigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Belastungen. Die Ansprüche an Frauen sind so hoch, dass sie gar nicht alle und nicht zufriedenstellend erfüllt werden können. Zugleich ist mit dem Leitbild der „erfolgreichen Frau" eine neue Norm – und eine neue Form der Diskriminierung – entstanden: Die Totalverantwortung für die Sorge-Arbeit im Haus und die Leistungen bis Karrieren in der Erwerbsarbeit sind im Lebensalltag zu Selbstverständlichkeiten geworden. Dabei sind die Frauen stets schön, gepflegt und ausgeglichen, die Partner zufrieden gestellt, die Kinder bestens erzogen und gebildet und alle Widersprüche bzw. Unstimmigkeiten sollen nur ja nicht als solche benannt, sondern durch „Vereinbarkeits-Leistungen" geglättet werden.

Warum ist es zu dieser Bezeichnung „Vereinbarkeit" gekommen, in welchem historisch-kulturellen Kontext macht das Sinn? Warum hält sich dieser diffuse Terminus hartnäckig und unreflektiert? In wessen Interesse? Wer profitiert, wer verliert? Ich plädiere für ein Aufgeben dieses m. E. völlig unzureichenden Begriffs-Konstrukts und bevorzuge zur Benennung der damit umschriebenen Phänomene eine Sichtweise der „Addition von Ansprüchen" mit deren konkreter Benennung, auch der verschiedenen Handlungsfelder und Zuständigkeiten. Es ginge um jeweils klare Beschreibungen und um die Fragen, welche Ansprüche von wem und wie (nicht) erfüllt werden können, wer und welche Einrichtungen bzw. Personen unter welchen Bedingungen wofür zuständig sind. Zur „Addition von Ansprüchen" gehört auch die „Subtraktion" von bestimmten Anforderungen zur Vermeidung von Widersprüchen, Fehlentwicklungen, Unmöglichkeiten, nicht zuletzt zur Entlastung und Herstellung entsprechender Bedingungen. Trotz des Vorschlags, den Begriff „Vereinbarkeit" aufzugeben, verwende ich ihn in diesem Text wegen seiner „Normalität".

„Vereinbarkeit" wird, wie erwähnt, von Frauen erwartet. Diese Individualisierung bedeutet erstens, dass Frauen sich anpassen müssen und zweitens, dass „Vereinbarkeit" nicht als gesamtgesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen wird und dass drittens keine geeigneten Bedingungen geschaffen werden müssen: weder durch geschützte Erwerbsarbeits-Verhältnisse mit Zeit für Sorge-Arbeit für beide Elternteile; noch durch qualitativ hochwertige Bildungs-Einrichtungen, noch durch politische Maßnahmen etwa für finanzielle Umverteilungen (zugunsten der Bildungs-Einrichtungen, der häuslichen Sorge-Arbeit und über das System der Entlohnung); auch nicht durch Geschlechter-Leitbilder, die Geschlechterdemokratie ermöglichen. Vätern werden nicht ausreichend und strukturell Betreuungs-Erfahrungen mit ihren Kindern, schon den kleinsten, ermöglicht. Männer können Kinder versorgen, sie lernen und wollen das. Und Väter wollen ihren Kindern nicht weiterhin durch ein Übermaß an Berufs- und Karriere-Druck entfremdet werden. Eine emanzipatorisch-politische Bewegung dafür fehlt allerdings noch.

DER „BIOLOGISMUS“ DES TRADITIONELLEN FRAUEN-LEITBILDES

Es wirkt wie ein Natur-Gesetz, ist aber ein gesellschaftlich gemachtes Muster: Weil Frauen wegen ihrer natürlichen Ausstattung Kinder gebären können, werden sie für die Sorge-Arbeit für Kinder (und auch für Alte und für Männer) zuständig gemacht. Dieser „Biologismus“ tradiert Geschlechterordnungen, Ungerechtigkeiten und Mehrfach-Belastungen für Frauen. Das hat fatale Folgen. Frauen, die sich dem Muster nicht unterordnen, werden diffamiert (z.B. als „Rabenmütter“, „kinderlose Egoistinnen“). Zum „Biologismus“ gehört, dass Mutterliebe zum „natürlichen Instinkt“ (Badinter 1991) erklärt wird, der spätestens ab Geburt des Kindes vorhanden sei und alle möglichen Opfer verlange. An der „Normalität“ der Mütter wird gezweifelt, wenn sie z.B. die Sorge-Arbeit als Last empfinden; wenn sie von der Politik und von Bildungs-Einrichtungen verlangen, dass diese ihre Verantwortung übernehmen und nicht auf Mütter abwälzen. Kurzum: die Mutter ist „schuld“, wenn das Kind Leistungen verweigert, sich zurückzieht, widerständig oder hyperaktiv oder „verhaltensauffällig“ist usw.

Die überhöhten Ansprüche an Mütter und die mit Mutterschaft verknüpften Schuldzuschreibungen machen klein, verunsichern, behindern die organisierte Durchsetzung von Interessen und prägen sich tief als defizitorientierte Grundhaltung ein. Diese zeigt sich in der Realität am hohen Anteil der Frauen an ungeschützter Erwerbsarbeit (insbesondere Teilzeitarbeit, die zum „normalen“ Erwerbsarbeits-Modell der Frauen, und zwar nicht nur der Mütter, geworden ist), am geringeren Einkommen (auch der Pensionen), an Armut bzw. erhöhter Armutsgefährdung, vor allem der alleinerziehenden Mütter und der alten Frauen. Weil die beste Erfüllung der Sorge-Arbeit für ihre Kinder prioritär den Müttern abverlangt wird, werden sie vor allem ökonomisch diskriminiert: Weil sich Mütter bestmöglich um ihre Kinder kümmern wollen, suchen sie den „Ausweg“ in Teilzeit-Arbeit und/oder leisten im Haus und Beruf mehr. Der finanzielle Ausgleich allerdings wird nicht geleistet, was wiederum die Abhängigkeit von Alimentation bzw. gravierende Einkommens-Verluste für Mütter zur Folge hat. Für ihre Kinder verschlechtern die beschriebenen Realitäten die Bildungs-Möglichkeiten.

Das ist das Fatale am „Biologismus“: Weil die Arbeit mit Menschen als „typisch weiblich“ gilt und auf den als „natürlich“ definierten Fähigkeiten wie Liebe, Geduld, Einfühlungsvermögen usw. beruht, wird diese Arbeit nicht als Arbeit bewertet und bezahlt, sondern als „angeborene“ Fähigkeit betrachtet – nicht aber als anerzogen und sozialisiert. Immer mehr Elemente der „typisch weiblichen Hausarbeit“ werden auf die Erwerbsarbeit übertragen, worauf die schlechtere Bezahlung von Frauen und die Merkmale der so genannten „Frauenberufe“ beruhen. Auch die schlechter bezahlte Sorge-Arbeit der Erzieherinnen und Lehrerinnen zählt dazu.

„VEREINBARKEIT“ UND BILDUNG ALS GESAMTGESELLSCHAFTLICHER AUFTRAG

Mütter sind bestrebt, für ihre und ihrer Kinder Existenz aufzukommen und wollen ein sinnerfülltes, eigenständiges und nicht von Alimentation abhängiges Leben führen. Das Leben mit Kindern kann große Freude sein, Energien geben sowie ganzheitliche Erfahrungen und neue Sichtweisen auf Lebensrealitäten ermöglichen. Dazu brauchen Mütter – und Väter – entsprechende Lebens-Bedingungen und ökonomische Sicherheiten, Zeit, auch zur Erholung, damit diese produktive Seite von Mutterschaft – und Vaterschaft – nicht durch Überlastungen zerstört wird. Die „Addition von Ansprüchen“ braucht eine „Subtraktion von Ansprüchen“. Das verlangt nach gesellschaftlichen Leistungen.

Zur Herstellung von „Vereinbarkeit“ gehören umfassende Erfahrungen mit bezahlter und unbezahlter Sorge-Arbeit der Männer und Väter. Zwei Väter haben unlängst ihre ernüchternden Erkenntnisse über Sorge-Arbeit, Liebe und Karriere unter dem Titel „Geht alles gar nicht“ (Brost/Wefing 2015) veröffentlicht. Das Verständnis für die gesellschaftlichen Aufgaben „Vereinbarkeit“ und Bildung fällt ja nicht vom Himmel, ist aber für Veränderungen in politischen, betrieblichen und privaten Handlungsfeldern unabdingbar. Vor allem entscheidungsmächtigen Männern in mittleren und höheren Positionen der Politik, Wirtschaft und Sozialpartnerschaft fehlen diese realen Vater-Erfahrungen. Das wäre eine weitere Erklärung für die erwähnten Defizite in unserer gesellschaftlichen Realität. Denn das Männer-Leitbild des „Familien-Ernährers“ und das „biologistische“ Frauen-/Mütter-Leitbild sind zwei Seiten derselben Medaille und behindern Veränderungen.

ZUM VORSCHULISCHEN UND SCHULISCHEN BILDUNGSAUFTRAG

Es fehlen Betreuungs- bzw. Bildungs-Einrichtungen insbesondere im Westen Österreichs und generell auf dem Land, vor allem für Kleinkinder und jüngere Schüler/innen. Grundsätzlich gilt: Kinder-Betreuung ist Kinder-Bildung. Speziell jüngere Kinder haben – auch auf dem Land – wegen der geringen Geschwisterzahl und gefährdenden Umgebung immer weniger Möglichkeiten, sich mit Gleichaltrigen und ohne Aufsicht von Erwachsenen zu treffen. Dazu kommt, dass sich die Brüchigkeit der elterlichen Partnerschaften, die Hektik und Flexibilität des Erwachsenenlebens auf das Familienklima übertragen. Schon im frühen Alter müssen Kinder sich in veränderten Situationen, mit instabilen Verhältnissen und in kinderfeindlicher Umwelt zurechtfinden. Kinder, die nicht lernen können mit anderen Kontakt herzustellen, die aggressiv oder in sich zurückgezogen sind, die Förderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten brauchen, die sich in verschiedenen Rollen ausprobieren und voneinander profitieren wollen usw.: Für diese Kinder sind Krabbelstuben, Kindergärten, Horte und Ganztagsschulen von unschätzbarer Bedeutung. Dort können sie jene Selbstständigkeit ausbilden, die durch die Trennung und Lösung von der Mutter bzw. dem Vater erreicht werden kann und die sie für die weitere Entwicklung brauchen.

Die Schule muss die volle Verantwortung für das Lehren und Lernen übernehmen und entsprechende Lehr- und Lernbedingungen anbieten. Solange Schulen Mütter bzw. Väter für Übungs- und Lernaufgaben in die Pflicht nehmen, solange geben sie schulische Verantwortung an Eltern, insbesondere Mütter, ab und stören eine gute Eltern-Kind-Beziehung. Mütter wie Väter sind keine Hilfs-Lehrer/innen. Umgekehrt sind Lehrer/innen nicht die Eltern ihrer Schüler/innen. Für verantwortungsvolle Schulen mit Bildungs-Ansprüchen braucht es eine Vielfalt an professionellem Personal und die Ausweitung hochwertiger Zuwendungen und kein Gegeneinander von Eltern und Lehrer/innen.

Die künstlich – politisch-ökonomisch – knapp gehaltenen Ressourcen für die Kleinkind-Betreuung und die Schulen entsprechen der Verweigerung des Bildungs-Auftrags. Durchsetzungsfähigkeit ohne Aggressivität oder Gewalt, Selbstbewusstsein, Wissen um die eigenen Stärken, Konfliktfähigkeit, Sozialkompetenz, Erziehung zur Demokratie, Akzeptanz gegenüber Anderen und Fremden, Geschlechtersensibilität, Erweiterung des Erfahrungshorizonts usw. sind Inhalte bzw. Ziele von Bildung. Geborgenheit, Vertrautheit, Stabilität sind dafür ebenso unabdingbare Voraussetzungen wie die Sicherstellung von entsprechenden Ressourcen, auch Arbeitsbedingungen und Qualifikationen des gesamten Personals, um Bildungs-Prozesse in allen vorschulischen und schulischen Einrichtungen zu garantieren.

Es geht um die Bildung der Kinder. Für diesen Auftrag braucht es alle produktiven und kreativen Kräfte von Individuen, Verbänden, Parteien, Institutionen und Organisationen und es braucht entsprechende Bedingungen für Mütter, Väter, Kinder und Schüler/innen sowie für Lehrer/innen und Pädagog/innen. Die österreichischen Betreuungs- bzw. Bildungs-Einrichtungen müssen in die Pflicht genommen werden: indem ihre quantitativen wie qualitativen Entwicklungen ins Zentrum von politischen Entscheidungen gestellt und indem sie mit entsprechenden ökonomischen, materiellen und personellen Ressourcen ausgestattet werden.

ANMERKUNGEN

(1) Dieser Beitrag ist eine Überarbeitung des Textes *Mütter entlasten und Kinder bilden. Einführung,* in: Referat für Frauen und Gleichbehandlung des Landes Kärnten (Hg.): Bedarfserhebung Kinderbetreuung Kärnten – Studie 2013, Klagenfurt

(2) Erziehung, Betreuung, Bildung, Sozialisierung und Förderung von Kindern aller Altersgruppen fasse ich in diesem Beitrag unter dem Begriff Sorge-Arbeit, geleistet von Müttern bzw. Vätern und Pädagog/innen, zusammen.

(3) Die verschiedenen Bedingungen der Haus- und Erwerbsarbeit wirken sich nicht in gleicher Weise auf alle Frauen aus. Neben den alten sind neue Unterschiede und Hierarchisierungen unter Frauen entstanden.

LITERATUR

BADINTER, ELISABETH (1991): Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute, München – Zürich

BROST, MARC/WEFING, HEINRICH (2015): Geht alles gar nicht. Warum wir Kinder, Liebe und Karriere nicht vereinbaren können, Reinbek bei Hamburg

RADISCH, IRIS (2007): Die Schule der Frauen. Wie wir die Familie neu erfinden, München

AUTORIN

SUSANNE DERMUTZ, Pflichtschullehrerin, Absolventin der Universität Innsbruck, Professorin (in Pension) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; vielfältige frauenpolitische Engagements; ausgezeichnet vom Bildungs- und Frauen-Ministerium mit dem Käthe-Leichter-Preis und für das Lebenswerk vom Referat für Frauen und Gleichbehandlung des Landes Kärnten; Mutter von zwei erwachsenen Töchtern.

GESCHLECHTERREFLEKTIERENDE ARBEIT – SZENEN AUS DEM JUGENDZENTRUM

ROSA COSTA

Als ich vor 4 Jahren anfing, in einem Jugendzentrum zu arbeiten, begegneten mir die üblichen sexistischen Verhältnisse: eine Überrepräsentation von Burschen gepaart mit pubertären Überinszenierungen von Männlichkeiten und dem Übersehen sexistischer Strukturen seitens des Teams. Das Prinzip der geschlechterreflektierenden Arbeit war zwar in den Leitlinien vorgegeben, aber wirklich umgesetzt wurde es kaum. Warum fehlten die Mädchen?

Wir mussten weit ausholen und beschäftigten uns im Rahmen eines Antisexismusschwerpunkts mit den verschiedenen Facetten der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit, wobei wir schließlich erkannten, dass ohne Auseinandersetzung mit unserer eigenen Sozialisation und Erlangung einer fundierten antisexistischen Haltung alle Bemühungen umsonst wären. In Folge reflektierten wir unsere vergeschlechtlichten Biografien und erarbeiteten uns eine gemeinsame theoretische Grundlage. Diese Auseinandersetzung führte letztlich zu einer qualitativ wertvolleren Burschenarbeit, zu einer gestiegenen Sichtbarkeit von sexistischen Strukturen und zu einer wertschätzenderen Stimmung im gesamten Betrieb. Und nicht zuletzt konnten wir den Mädchenanteil auf 30 % steigern und haben jetzt eine wunderbare Mädchengruppe, mit der wir endlich parteiliche Mädchenarbeit machen können.

ZICKENKRIEG?!

Die Mädchen stellten uns vor neue Herausforderungen, mit denen wir langsam umgehen lernen. Viel Raum nehmen bei ihnen interne Konflikte ein. Doch anstatt dem ersten Impuls nachzugeben und die Streitereien für unnötig zu erklären, erkundeten wir die lustvollen und lehrreichen Aspekte der Konflikte und erkannten, dass ihr vermeintlicher ‚Zickenkrieg' ein wertvolles Übungsfeld für soziale Beziehungen, Konfliktkultur und Stressmanagement ist.

Hier half uns die feministische Theorie manche Dynamiken besser zu verstehen: Annedore Prengel stellte fest, dass Mädchen mit der Botschaft aufwachsen: „Sei

lieb, dann bekommst du Anerkennung!" (im Gegensatz dazu wird an Burschen die Botschaft gerichtet: „Setz dich durch!"). Während die Burschen oftmals mit uns in Beziehung treten, indem sie Probleme verursachen, lagern die Mädchen ihre Konflikte mit uns aus und richten ihre Aggression dann gegeneinander. Wir ermutigen sie, mit uns zu streiten und geben ihnen dafür Anerkennung – eine nicht immer einfache Aufgabe.

DIE GENDERBRILLE

Ein Thema des Schwerpunkts war die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die sich stets so einfach herstellte und so natürlich erschien. Der Kollege kennt sich eben gut mit Fußball aus, die Kollegin führt einfach gerne emotionale Gespräche. Aus diesen jahrelang einstudierten Mustern auszubrechen, ist jedoch notwendig, wenn wir den Jugendlichen ermöglichen wollen, ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Letztlich geht es dabei auch um tiefer einstudierte Geschlechterunterschiede, die sich in Verhaltensweisen, Körperhaltungen und Aufmerksamkeitsstrukturen zeigen. Wer nimmt subtile Sexismen wahr? Wer kümmert sich um die Reflexion von Geschlechterrollen? Um einer einseitigen Verantwortung in diesen Fragen entgegenzuwirken, erarbeiteten wir zusammen einen Leitfaden – die Genderbrille –, der den Blick auf vergeschlechtlichtes Verhalten im Team und bei den Kindern und Jugendlichen schärfen sollte. Jeden Tag setzte eine andere Person die Genderbrille auf und berichtete in der Nachbesprechung, was sie damit gesehen hat. Wer forderte was von wem ein? Wer bekam wofür Aufmerksamkeit? Wie reagierten wir (unterschiedlich) auf Mädchen und Burschen?

WUZZELN GEGEN DAS PATRIARCHAT

Der Ort, an dem die Genderbrille oft zum Einsatz kam, war der Tischfußballtisch. Hier fiel immer wieder das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Burschen auf. Mit dem oftmaligen Einbruch des Selbstvertrauens in der Pubertät bei Mädchen hören viele dann auf neue Dinge auszuprobieren. Es lässt sich beobachten, dass Blicke oder gar Kommentare von außen Mädchen massiver irritieren als Burschen. Der Umgang mit Wettbewerbsspielen ist Burschen allgemein viel geläufiger als Mädchen.

Um diese Dynamiken am Wuzzeltisch zu verstehen, half uns eine Theorie aus der Männlichkeitsforschung, ‚Die ernsten Spiele des Wettbewerbs', die sich damit auseinandersetzt, welche zentrale Rolle Spiele in der Entwicklung von Männlichkeiten haben. Burschen studieren früh ein, sich im Wettbewerb zu behaupten und reagieren irritiert bis aggressiv, wenn sie von Frauen besiegt werden. Um die Geschlechterverhältnisse nicht auf den Kopf zu stellen und der Aggression zu entgehen, verzichten Mädchen oft unbewusst auf den Sieg. Wenn wir bedenken, dass wir in einem konkurrenzbasierten kapitalistischen System leben, wird der strukturelle Nachteil für ‚typische' Mädchen offensichtlich.

SELBSTREFLEXION UND DIE STRUKTUREN!

Wichtig war bei der Genderbrille, die Beobachtungen der Differenzen nicht so stehen zu lassen, sondern die Strukturen dahinter zu erkennen: Wie und warum entstehen die Geschlechterunterschiede und welche Folgen bringen sie mit sich? Es ging darum, den Blick auf den Geschlechterunterschied zu richten, um letztlich dahin wirken zu können, dass die Differenz keine Rolle mehr spielt.

Die Genderbrille half uns, die Geschlechterverhältnisse, die sich in allen Interaktionen im Jugendzentrum manifestieren, genauer in den Blick zu nehmen. Festhalten möchte ich unsere Erkenntnis, dass es für eine gelingende geschlechterreflektierende Arbeit zwei Dinge braucht: 1. eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung, die nur mit tiefgehender Selbstreflexion erlangt werden kann. 2. die Fähigkeit, die Strukturen der Geschlechterverhältnisse zu erkennen. Für beides ist es unumgänglich, ein vertrauensvolles Klima im Team zu schaffen, da gerade beim Thema Sexismus die persönliche, die strukturelle und die professionelle Ebene so verflochten sind, dass es bei geschlechtssensibler Arbeit notwendig ans ‚Eingemachte' gehen muss.

ANMERKUNG

Dieser uns von der Autorin zur Verfügung gestellte Beitrag ist in einer Langversion in SiO 01/15 erschienen und online unter https://comein23.files.wordpress.com/2014/10/artikel_geschlechtssensible_jugendarbeit.pdf

LITERATUR

MEUSER, MICHAEL (2008): Ernste Spiele: Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer, http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/18483

PRENGEL, ANNEDORE (1994), Perspektiven der feministischen Pädagogik in der Erziehung von Mädchen und Jungen, in: Elisabeth Glücks u.a. (Hg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster

AUTORIN

ROSA COSTA ist Jugendarbeiterin, Historikerin und Aktivistin. Derzeit übt sie die Pädagogische Leitung des Wiener Jugendzentrums *Come In* aus.

JUNGE MUSLIMINNEN ZWISCHEN FREMDBESTIMMUNG UND EMANZIPATION

ZEYNEP ELIBOL

Junge Musliminnen leben in einem Spannungsfeld aus Bevormundungen und Fremdbestimmung. Diese kommen einerseits von ihren Familien, andererseits von der Gesellschaft, in der sie leben, sodass es in Summe die vielen ihnen zugewiesenen Rollen sind, die muslimische Mädchen stark unter Druck setzen und ihre Selbstbestimmung erschweren: Sehr oft nehmen sie sich als Opfer wahr oder werden zu Opfern gemacht, ohne dass sie dies möchten. Andererseits wird ihr Selbstwertgefühl missinterpretiert, da die Gesellschaft gar nicht wahrhaben will, dass Musliminnen selbstbewusst sein können. Neben der familiären und der gesellschaftlichen Bevormundung muss auch die systemische Bevormundung erwähnt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb und der Bildungssituation von Migrantinnen ist bloß halbherzig. Die Selektion ist da und die Chancengleichheit am Bildungs- und Arbeitsmarkt ist nicht gewährleistet. Personen mit Migrationshintergrund sind unter den Schulabbrecher/innen überrepräsentiert. Während nur 4,3 % der 18- bis 24-Jährigen, deren Eltern in Österreich geboren sind, die Schule abbrechen, scheiden 29,8 % der außerhalb der EU-15 Geborenen frühzeitig aus dem Schulsystem aus. Bei Migrant/innen der zweiten Generation sind es noch immer 18,8 % (vgl. Jugend ohne Zukunft: 10.000 Schulabbrecher pro Jahr, Die-Presse.com).

Die Zahlen sprechen zwar von Migrantinnen und Migranten allgemein, aber die Chancenungleichheit von Frauen und die Diskriminierung von Muslim/innen sind zusätzliche Faktoren, die die Situation von Musliminnen verschlechtern. Sozio-ökonomische Gründe, Bevormundung und Selektion sind unter diesen multifaktoriellen Rahmenbedingungen wesentliche Parameter, die muslimische Migrantinnen in ihrer Emanzipation hemmen. Weitere hemmende Faktoren sind Vorurteile, die Lehrer/innen, Arbeitgeber/innen und die Gesellschaft haben. Sie werden über die Medien und über real gelebte Alltagssituationen transportiert.

SCHULE UND GESELLSCHAFT ALS HEMMENDE FAKTOREN

Ich möchte diese hemmenden Faktoren für muslimische Mädchen mit einigen Beispielen erläutern: Eine Schülerin, die immer schon Pflegerin werden wollte, wurde von ihrem Klassenvorstand in der Mittelschule entmutigt und demotiviert. Da ihre Deutschkenntnisse nicht gut waren, meinte ihr Klassenvorstand sie solle das mit ihrem Berufstraum vergessen. Sie würde es mit diesen Deutschkenntnissen niemals schaffen. Außerdem brauche man Hilfskräfte in anderen Branchen. Die Schülerin wurde später in die Pflegeschule aufgenommen und sie sagte; „Das Erste, was ich nach der Absolvierung der Pflegeschule mache, wird sein, dass ich meinem Klassenvorstand in der Mittelschule mein Diplom zeige." Die Muslimin war in der Mittelschule entmutigt worden und glaubte, die Aussage der Lehrerin wäre ihr Schicksal. Es hat zwei Jahre gedauert bis sie wieder Vertrauen zu sich gewonnen hatte. Viele schaffen es ein Leben lang nicht, dieses Vertrauen zurückgewinnen und hören deshalb schon früh auf, in die Schule zu gehen.

Ein anderes Beispiel zeigt die Einstellung mancher Pädagog/innen. Ein langjähriger Direktor einer Mittelschule äußerte sich in einem Seminar zu Interkulturalität folgendermaßen: „Ich möchte nicht, dass mir in der Bäckerei Frauen mit Kopftuch die Semmel reichen, denn schließlich lebe ich in Österreich."

Oder man glaubt muslimischen Migrantinnen einfach nicht, wenn sie darüber erzählen, dass ihre Familie sie nicht bevormundet, sie sich ihren Partner aussuchen dürfen, sie nicht beschnitten sind oder ihre Religion ohne Druck leben und dass ihre Familien sie auf ihrem Bildungsweg unterstützen. Klischees und Vorurteile sind sehr tief in den Köpfen verankert, sodass sie keine anderen Bilder und Vorstellungen zulassen. Dass Musliminnen mit Offenheit begegnet wird, ist nicht selbstverständlich, sondern eine ausgesprochene Rarität. Fehlende interkulturelle Kompetenzen bei Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft werden so zu hemmenden Faktoren für muslimische Migrantinnen.

Zudem lastet der Wunsch, religiöse Symbole aus der Schule zu verbannen, mehr auf den Schultern von muslimischen Migrant/innen als von Andersgläubigen. Sie müssen viel aushalten, wenn es um politische Debatten geht. Auch das Thema ‚Radikalisierung' stellt muslimische Migrantinnen unter Generalverdacht, der es ihnen nicht leicht macht, in der Gesellschaft Fuß zu fassen. Auch sie sind meist pubertierende Jugendliche. Sie haben genauso wie andere Mädchen und Frauen das Bedürfnis nach Selbstbestimmung, Anerkennung und Akzeptanz. Sie möchten ihre Identität und Rolle finden. In diesem Selbstfindungsprozess werden Rollenbilder und die Gesellschaft, in der sie leben, hinterfragt. Musliminnen sind kein monolithischer Block. Sie möchten weder von anderen Muslim/innen noch von der Mehrheitsgesellschaft bevormundet werden, sondern selbstbestimmt und mündig sein.

FAMILIE UND FEHLENDE INTERKULTURELLE KOMPETENZEN ALS HEMMENDE FAKTOREN

Ihre Familien trauen ihnen oft wenig zu. In Familien, in denen die Töchter angehört werden und ihnen vertraut wird, entwickeln diese Selbstvertrauen und werden gestärkt. In Familien wiederum, in denen viel Druck herrscht und alles von den Eltern oder älteren Brüdern oder Schwestern bestimmt wird, haben junge Musliminnen nicht die Möglichkeit, sich zu emanzipieren, Verantwortung zu übernehmen und sich zu mündigen Bürgerinnen zu entwickeln. In autoritären und patriarchalisch geprägten Familien wird die Verantwortung über die Töchter später an den Ehemann weitergegeben. Hier ist man gefordert, mit den Eltern zu arbeiten. In der Arbeit mit muslimischen Migrantinnen ist die Einstellung der in den Prozess eingebundenen Personen sehr wichtig. Die Einstellung „Wir sind die Aufgeklärten und ihr habt die Aufklärung noch gar nicht durchgemacht" vermittelt eine arrogante Haltung und ist nicht zielführend. Auch Unfreundlichkeit, Distanz und Kälte wirken hemmend.

Um die Emanzipation muslimischer Migrantinnen zu fördern, ist die Gesellschaft aufgefordert, sich mit diesen hemmenden Faktoren auseinanderzusetzen und gesellschaftspolitische Maßnahmen zu entwickeln. Ein Vergleich mit anderen Ländern wie England ist sehr interessant. Dort gibt es z.B. muslimische Polizistinnen mit Kopfbedeckung. Weiters ist neben dem barrierefreien Zugang zu Bildung der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen durch alle, die mit muslimischen Mädchen arbeiten, zweifelsohne fördernd für deren Emanzipation. Anerkennung, Lob und Möglichkeiten der Partizipation sowie wertschätzender Umgang auf gleicher Augenhöhe und Ermutigung sind auch für sie wesentliche Voraussetzungen für ihre Entwicklung zu einem selbstbestimmten Leben. Der richtige Umgang mit Diversität erfordert die Bereitschaft zu Selbstveränderung und Persönlichkeitsbildung aufseiten jener, die mit jungen Musliminnen arbeiten, da er deren Emanzipationsprozesse ermöglicht und prägt.

AUTORIN

ZEYNEP ELIBOL wurde in Istanbul geboren. Studium der Physik, Politikwissenschaften und Erziehungswissenschaften an der Universität Wien. Seit 2002 Leiterin der Islamischen Fachschule für Soziale Bildung der IRG Wien. Referentin im Bereich interkulturelle Pflege, Palliative Care und Bildung, interreligiöser Dialog und Frauenrechte.

JEDER NIMMT JETZT SEIN HEFT HERAUS!

GESCHLECHTERDEMOKRATIE IN DER SCHULE

SILVIA KRONBERGER

Lehramtsstudent_innen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg kehren manchmal verunsichert aus ihrer schulpraktischen Ausbildung zurück. Sie haben die Schulstunden in einer dritten Klasse Volksschule akribisch vorbereitet und durchgeführt, bekamen aber dann auf ihre Anweisung hin „Jeder nimmt jetzt sein Heft heraus!" ganz selbstverständlich die Frage gestellt „Und was tun die Mädchen?" In dieser Klasse wird das Unterrichtsprinzip Geschlechterdemokratie gelebt, basierend auf den Ideen der Frauenforschung, den Gender Studies und weiterführend in Richtung Intersektionalität (vgl. Bramberger 2014) (1). Dieser kleine Ausschnitt soll als Beispiel dafür dienen, dass die Umsetzung von Geschlechterdemokratie – zumindest in Ansätzen – mög-

lich ist und die Kinder auf die Verwirklichung dieses Zieles stolz sind (vgl. Kronberger 2015b).

Die Unterscheidung zwischen Frauenforschung und Gender Studies wird im Folgenden bewusst unterlassen, aus zwei Gründen. Erstens: Chancengerechtigkeit braucht auch die Auseinandersetzung mit dem männlichen und weiteren Geschlechtern, um zu erkennen, wie z.B. hegemoniale Männlichkeit funktioniert (Connell 2006); und zweitens – ganz pragmatisch – ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht im Schulbereich schon genügend „schwer vermittelbar", das Thema „Feminismus" furchteinflößend und widerständig wie eh und je. Eine der notwendigen Kompetenzen für Lehrende an den Pädagogischen Hochschulen im Bereich Geschlechterpädagogik ist daher die „Fähigkeit mit Abwehrhaltungen der Studierenden konstruktiv umzugehen" (vgl. Koordinationsstelle Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg 2014, 12). Es gilt, Koalitionen zu bilden – z.B. mit der Diversitätspädagogik – und dabei nicht unterzugehen! Das grundlegende Ziel einer geschlechtergerechten Schule muss es sein, allen Geschlechtern möglichst weite Handlungsspielräume zu eröffnen, ohne dass die Geschlechtszugehörigkeit dabei eine Rolle spielt.

Was also ist das Mittel der Wahl zur Geschlechterdemokratie im Bildungsbereich? Ist es die Organisationsform von Schule, also zum Beispiel die Zusammensetzung von Schulen und Schulklassen in Bezug auf Geschlecht?

KOEDUKATION UND MONOEDUKATION

Koedukation soll durch die Vermittlung desselben Unterrichtsstoffes für beide Geschlechter die Chancengleichheit sicherstellen oder zumindest verbessern, vor 100 Jahren war das eine revolutionäre Idee. Pius XI verkündete dazu 1929 in einer Enzyklika: „Ebenso abwegig und für die christliche Erziehung gefährlich ist das sogenannte Koedukationssystem, das für viele gleichfalls in der naturalistischen Leugnung der Erbsünde begründet ist" (zit. nach Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, 13). Doch das ‚Teufelswerk' Koedukation setzte sich durch – auch in den Höheren Schulen. Schon davor war an Volks- und Hauptschulen die koedukative Führung weitgehend selbstverständlich, dies aber aus wirtschaftlichen, nicht aus pädagogischen Erwägungen (ebd., 10). Zuerst durften Mädchen Bubengymnasien besuchen und etwas später und zögerlicher wurden auch „Mädchenschulen" für Buben geöffnet. Eine Vorbereitung der jeweiligen Lehrkräfte hinsichtlich dieser gravierenden Veränderungen fand jedoch nicht statt.

Die wissenschaftliche Begleitung des koedukativen Schulwesens blieb spärlich, im Vordergrund standen Fragen der technischen Machbarkeit, wie die der getrennten Toiletten. „Ein Jahrhundert lang tobte der Meinungskampf um die Rolle der Frau und das Wohl und Wehe der gemeinsamen Erziehung so heftig wie kein zweiter, und als die Koedukation endlich eingeführt wurde, beschäftigte sich die Administration lediglich mit dem Problem, ob es genügend Toiletten für das andere Geschlecht gäbe und wie der zu befürchtende Körperkontakt bei gemeinsamen Klassenreisen minimiert werden könnte" (Scholz 1990, 17).

In den 1980er Jahren wurden die Vorteile dieser Entwicklung aber wieder in Frage gestellt (Metz-Göckel 1987, Kauermann-Walter 1988, Horstkemper 1987), mit der Begründung, es entstünden in koedukativ geführten Schulen „Geschlechterreviere des Wissens" (Kreienbaum 1992, 48), welche die Stereotypen von Weiblichkeit und Männlichkeit erst recht verstärken würden.

Besonders Annedore Prengel vertritt in dieser Auseinandersetzung die Meinung, dass in Koedukationsklassen Mädchen die Lektion, unterlegen zu sein so gründlich lernen, dass sie sich in ihrem Verhalten als Schülerinnen und auch in ihrem Berufswahlverhalten auf die ihrem Geschlecht zugeschriebenen Domänen beschränken (Prengel 2006, 98). Die Forderung nach Monoedukation für Mädchen beschreibt unterschiedliche Möglichkeiten dieser Organisationsform, wie Geschlechtertrennung in ausgewählten Fächern, monoedukative Klassen in koedukativ geführten Schulen, Schulen, die nur einem Geschlecht offen stehen etc. (Kampshoff 2012, 444). Neben dem Wegfall der Dominanz von Buben in bestimmten Fächern, vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich, kann sich das „Doing Gender" vermindern, wenn in gleichgeschlechtlichen Gruppen eben die gegengeschlechtliche Gruppe fehlt. Da damit der Anlass, das eigene Geschlecht zu betonen wegfällt, eröffnet sich ein Spielraum für die Entfaltung von Unterschiedlichkeit zwischen den Mädchen und damit für unterschiedliche Konstruktionen von Weiblichkeit (Waburg/Schurt 2010, 163).

BENACHTEILIGTE BUBEN?

In der jüngeren Vergangenheit geriet eher die Frage nach der Benachteiligung von Buben im (koedukativen) Schulsystem ins Zentrum emotional geführter Debatten, welche um die „kleinen Helden in Not" (Schnack/Neutzling 1990) kreisten. Die Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Land als das Kind mit den geringsten Bildungschan-

cen wurde abgelöst vom Buben mit Migrationshintergrund und „bildungsfernen" Eltern (Kalle 2008, 58).

Während also wieder über „reine" Mädchenschulen nachgedacht wird, sind Studien zu den Vor- und Nachteilen geschlechtshomogener Bubenschulen eher spärlich (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, 11), allerdings betont Robert Connell, dass in Bubengruppen die hegemoniale Männlichkeit besonders stark zum Tragen kommt (2006, 56). Relative Einigkeit herrscht mittlerweile darüber, dass es tatsächlich ein Fehler wäre die Aufmerksamkeit allein auf die Mädchen zu richten, sondern es geht darum, frühen stereotypen Festlegungen – bei ALLEN Geschlechtern – entgegenzuwirken. Derzeitiger Stand der Debatte um die Koedukation ist wohl der, dass sich keine eindeutigen Belege sowohl zugunsten als auch zu Ungunsten derselben finden lassen (Kampshoff 2012). Es geht also weniger um die Organisationsform von Schule, sondern um didaktische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern.

GESCHLECHTERGERECHTE DIDAKTIK

Es gibt einen Vorschlag zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit im Bildungsbereich. Faulstich-Wieland, Willems und Feltz (2008, 11f) sprechen von einem Dreischritt: Dramatisierung – Reflektion – Entdramatisierung. Im ersten Schritt, der Dramatisierung, erfolgt eine Auseinandersetzung mit Geschlechterunterschieden und -eigenheiten, es geht also um Differenz(en). Gedacht als „egalitäre Differenz", einer „demokratischen Pädagogik der Akzeptanz von Differenzen" (Prengel 2006, 98), wird versucht, Differenzen nicht hierarchisch, sondern demokratisch zu interpretieren. Der zweite Schritt, die Reflektion, setzt sich mit möglichen Ursachen dieser Differenzen auseinander, mit deren gesellschaftlicher Bedeutung und Wirksamkeit. Notwendige Voraussetzung dafür ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen feministischen Theorien und Gendertheorien (vgl. Kronberger 2015a). Als Konsequenz der ersten beiden Schritte treten im dritten Schritt, der Entdramatisierung, weitere für Bildungsprozesse bedeutsame Differenzen ins Blickfeld. Es geht dabei um Themen wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund, sexuelle Orientierung, Gesundheit, Alter. Die Geschlechterdifferenz wird dabei gewissermaßen relativiert, bleibt aber immer im Blickfeld. Mit der Theorie der Intersektionalität liegt hierzu ein komplexer aber zukunftsweisender Diskurs vor (Kronberger 2014). Bei der Entdramatisierung liegt das Augenmerk auf vorhandenen Kompetenzen und Defiziten der individuellen Schüler_innen und nicht auf solchen, die auf geschlechtlichen oder sonstigen Zuschreibungen basieren (Faulstich-Wieland et al 2008, 11).

Grundsätzlich müssen also Lehrer_innen diesen Dreischritt für sich selbst nachvollziehen können, um ihn dann – je nach Alter der Kinder, Schultyp etc. – anwenden zu können. Dafür ist es notwendig, dass die Lehrer_innen sich über die Bedeutung, Tragweite und den Nutzen des Themas für ihre Arbeit klar werden, sie demnach auch entsprechend sensibilisiert und motiviert sind.

FRAUEN- UND GESCHLECHTERTHEMEN IN DER LEHRER_INNENBILDUNG

Wenn also die Lehrer_innen der entscheidende Faktor sind, um Chancengleichheit in der Schule zu gewährleisten, dann muss das Thema Frauen- und Geschlechterforschung und die entsprechende Didaktik verpflichtender Teil der Curricula in der Lehramtsausbildung sein. Die Neuerungen in der Lehramtsausbildung, die unter dem Titel „PädagogInnenbildung NEU" 2013 als Bundesgesetz für Österreich beschlossen wurden, könnten dabei von Nutzen sein. In den Erläuterungen des Qualitätssicherungsrates für die PädagogInnenbildung NEU wird als dritte von fünf Kompetenzen die Diversitäts- und Genderkompetenz wie folgt beschrieben: „PädagogInnen können die Vielfalt der Lernenden, z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, besondere Bedarfe, kulturelle Aspekte, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen. Sie sehen jegliche Kompetenz als Ressource und Potential an. Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen" (2). Im Bundesgesetz von 2013 kommt die Genderkompetenz allerdings nicht vor.

Im Zusammenhang mit der PädagogInnenbildung NEU müssen sämtliche Curricula für Lehramtstudien neu geschrieben werden, und zwar von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gemeinsam. Für die Sekundarstufe 1 (ehemalige Hauptschule, Neue Mittelschule und AHS) ist ab Herbst 2016 eine gemeinsame Ausbildung aller Studierenden vorgesehen – also das Ende der Aufteilung in Pflichtschul- und AHS/BHS-Lehrkräfte. Die Absolvent_innen dieses Studienganges, der nunmehr 8 Semester dauern wird, können dann in Pflichtschulen und Gymnasien eingesetzt werden. Auch für die Ausbildung künftiger Volks-

schullehrer_innen wurden neue Curricula entwickelt, dieser Studiengang wird dann ebenfalls mindestens acht Semester dauern.

Laut eines von der Koordinationsstelle Gender Studies an der PH Salzburg im Auftrag des BMBF entwickelten Papiers sollen angehende Lehrer_innen unter anderen folgende Kompetenzen in ihrer Ausbildung erworben haben: „1. Fähigkeit/Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Biographie als vergeschlechtlichtes Subjekt in einem bestimmten soziokulturellen Kontext und damit verbundener Geschlechterbilder/-normen; 2. Reflexion eigener Sozialisationserfahrungen, geschlechterbezogener Zuschreibungen, Erwartungshaltungen, Bewertungs-, Kategorisierungs- und Interaktionsmuster; 3. Reflexion der eigenen Berufswahlmotive und des Professionsverständnisses und damit professionelle Selbstverortung im Spannungsfeld diverser Anforderungen aus Familie/Arbeitsmarkt/Gesellschaft" (Koordinationsstelle Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg 2014, 12).

Gefragt sind also Genderkompetenzen von Lehrer_innen, sowohl theoretische also auch didaktische. Dazu nötig ist aber auch die entsprechende Kompetenz von Institutionen, die Frage nach Profession, Geschlecht, Wertschätzung und Macht (Bramberger 2015). Die Herausforderung bleibt, den Studierenden und den Lehrenden an Schulen, aber auch und besonders an Hochschulen, zu zeigen, wie sie das Frauen- und Geschlechterthema zu einem gelebten Unterrichtsprinzip und -thema machen können und sie dafür zu sensibilisieren. Damit die Kinder nicht mehr fragen müssen, was die Mädchen machen, wenn jeder sein Heft herausnehmen soll.

ANMERKUNGEN

(1) Die Literaturangaben sind bei der Autorin erhältlich: Silvia.Kronberger@phsalzburg.at

(2) http://www.qsr.or.at/?content/handreichungen/papiere-des-entwicklungsrates/index

AUTORIN

SILVIA KRONBERGER ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, dort Leiterin der Institutes für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung und Leiterin der Koordinationsstelle Gender Studies

1984–2015 ODER: WARUM EFEU MEHR ALS EINE PFLANZE IST

RENATE TANZBERGER

Ich selbst wurde zu Zeiten meines Lehramtsstudiums (Mathematik, Geschichte) feministisch. Nach dem Studium begann ich im Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (EfEU) zu arbeiten, weil ich Feminismus mit Pädagogik verbinden wollte. Eine meiner ersten größeren Tätigkeiten war die Mitorganisation der 2. österreichischen „Frau und Schule-Tagung", „Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechterdemokratie", die im September 1994 im Rahmen der Vorbereitung der Weltfrauenkonferenz in Beijing stattfand.

DER ANFANG

EfEU, der Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle, wurde 1986 gegründet und wird 2016 sein 30-jähriges Bestehen feiern. Alles begann mit einer Gruppe von Lehrerinnen, die 1984 auf einer Enquete zum Thema „Wirtschaftskrise, Bildungspolitik und Lehrer(!) arbeitslosigkeit" in Linz den Arbeitskreis „Frau und Schule" initiierten. Aus den folgenden regelmäßigen, privaten Treffen entstand die Idee, einen Verein zu gründen. Ziel war die „Sensibilisierung für Sexismen in Schule, Bildung, Erziehung und Gesellschaft zwecks Veränderung der bestehenden Geschlechter-Machtverhältnisse". Dazu setzten sich die beteiligten Frauen mit ihrer Position in der Institution Schule auseinander, reflektierten über die Situation von Mädchen und über schulische Strukturen. Dabei war es wichtig, dass frau sich auf Literatur, u. a. aus dem deutschsprachigen Raum, beziehen und sich beispielsweise auf den „Frau und Schule-Tagungen" in Deutschland vernetzen konnte. Die großteils ehrenamtlich arbeitenden Frauen leiteten in den folgenden Jahren Fortbildungen, publizierten, organisierten Tagungen in Österreich (z.B. die 1. österreichische „Frau und Schule-Tagung" 1988 in Linz, eine Enquete „Schauplatz Koedukation im Unterricht" in Wien) und setzten sich mit den eigenen Geschlechterbildern auseinander.

Inzwischen sind mehr als 20 Jahre vergangen und die Tätigkeitsfelder, das Zielpublikum, die Inhalte des Vereins haben sich stark erweitert. Der schulische Bereich (der nach wie vor ein zentraler ist) wurde um die Bereiche Kleinkindpädagogik, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie Erwachsenenbildung ergänzt. Dementsprechend wenden wir uns mit unseren Angeboten an Schüler_innen, an Studierende, an Lehrer_innen, an Mitarbeiter_innen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, an Kleinkindpädagog_innen, an Erwachsenenbildner_innen, aber auch an Entscheidungsträger_innen in Bildung und Politik.

WIE HAT SICH DIE ARBEIT DES VEREINS INHALTLICH ENTWICKELT?

Hier fällt es mir besonders schwer zu entscheiden, welche Tätigkeiten und Inhalte ich beschreiben soll. Auf unserer Website finden sich über 100 Publikationen des Vereins (www.efeu.or.at/publikationen.html) und allein die von mir gehaltenen Fortbildungen (auch dies mittlerweile mehr als 100) decken Themen ab, die von „Wie könnte ein geschlechtssensibler Mathematikunterricht aussehen?" über „Mädchen mit Migrationshintergrund in der Jugendliteratur" bis zu „Genderaspekte in der Berufsorientierung" oder „Aspekte schulischer Gewaltprävention" reichen.

Ein paar Entwicklungen möchte ich aber auf jeden Fall herausgreifen:

– Personen in ihrer Vielfalt und mit ihren verschiedensten Zugehörigkeiten wahrzunehmen, Kategorien zu dekonstruieren, Machtmechanismen aufzuzeigen, strukturelle Verwobenheiten sichtbar zu machen, zu reflektieren, Fragen zu stellen, eigene blinde Flecken zu bearbeiten – all dies sind wichtige Aspekte unserer Arbeit gewesen; in den letzten Jahren legen wir vermehrt den Fokus auf Diversität und Intersektionalität.

– Als „feministisch" bezeichnen wir uns nach wie vor, weil wir den Kampf für Gleichberechtigung als wichtig erachten; weil wir heute nicht da stehen würden, wo wir stehen, wenn Feministinnen nicht viel erreicht hätten; weil – um mit Nancy Fraser zu sprechen – „es erst dann an der Zeit sein wird, von Postfeminismus zu sprechen, wenn wir berechtigterweise vom Postpatriarchat sprechen können." (Die halbierte Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 2001, 247) Und davon kann zu Zeiten, in denen die Töchter immer noch nicht selbstverständlicher Bestandteil der Bundeshymne (so wir eine solche überhaupt brauchen) sind, eine Elterninitiative gerade gegen geschlechtergerechte Sprache in Schulbüchern wettert, Frauen im Schnitt immer noch wesentlich weniger verdienen als Männer, nicht die Rede sein. In unserer Arbeit wird „feministisch" aber zusehends von „queer" begleitet. Damit wollen wir einerseits vielfältige L(i)ebensweisen sichtbar machen, andererseits aber auch die Norm der Zweigeschlechtlichkeit hinterfragen. Wie machen wir das? Indem ich beispielsweise in einer Fortbildung für Volksschullehrkräfte Bücher vorstelle, in denen Familien in ihren unterschiedlichsten Formen vorkommen (Patchworkfamilien, Alleinerzieher_innen, Kleinfamilien, Mehrgenerationen-Familien, Familien mit

adoptierten Kindern, Regenbogenfamilien) oder auch Bücher, in denen lang tabuisierte Liebesformen explizit dargestellt werden (z.B. „König & König" von Linda de Haan und Stern Nijland). Darüber hinaus ist uns aber auch wichtig, etwas, das vielen Menschen selbstverständlich erscheint, nämlich dass es genau zwei Geschlechter gibt, zu hinterfragen. Dies stellt eine große Herausforderung dar. Geht es uns doch einerseits darum aufzuzeigen, inwiefern Menschen aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt werden und wo sie Zuschreibungen aufgrund ihres Geschlechts erfahren (dazu bedarf es oftmals einer Unterscheidung in die Kategorien Frauen – Männer bzw. Mädchen – Burschen). Andererseits ist es uns ein Anliegen, sichtbar zu machen, dass Geschlecht ein soziales Konstrukt ist. Dies findet seinen Niederschlag auch in der Unterstrich- oder Sternchen-Schreibweise (also beispielsweise Leser_innen oder Leser*innen), mit der wir dazu beitragen wollen, das Bewusstsein, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt, zu stärken.

– Bei einem Vortrag, den ich vor kurzem hörte, wurde Ernst Bloch mit seiner 1935 veröffentlichten Theorie der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" (aus „Erbschaft dieser Zeit") zitiert. Dieser Begriff erscheint mir insofern sehr passend als wir das Nebeneinander einer Pinkifizierung und Sexualisierung der Gesellschaft (rosa-blau im Spielwaren- und Kleidungsbereich nimmt wieder zu, Sendungen wie Austria's oder Germany's Next Topmodel propagieren fragwürdige Schönheitsnormen) und eine Gegenbewegung dazu erleben (siehe http://pinkstinks.de und Conchita Wurst, die herkömmliche Geschlechterbilder durcheinander bringt). Wir sind heute damit konfrontiert, dass scheinbar alles möglich ist. „Versagen" wird daher oft als persönliches Scheitern wahrgenommen und nicht als strukturell bedingt. Es gibt einen medialen und politischen Diskurs, der das Ende des Patriarchats, eine vermeintlich erreichte Gleichstellung postuliert; bzw. inzwischen die Buben/Männer als die eigentlichen Verlierer sieht bis hin zu Männer-/Väterrechtsbewegungen und Antifeminismus. Diese Liste ließe sich noch lange fortsetzen. Jedenfalls ist sie ein sicheres Zeichen dafür, dass die Arbeit des Vereins EfEU – auch nach fast 30 Jahren – eine weiterhin notwendige ist.

ANMERKUNG

Im Internet finden Sie uns unter http://www.efeu.or.at/

Dort kann auch unser vierteljährlich erscheinender Newsletter mit Informationen zu interessanten Publikationen und Veranstaltungen abonniert werden.

Falls Sie unser Engagement unterstützen möchten: www.efeu.or.at/seiten/mainangebote.html

AUTORIN

RENATE TANZBERGER war in ihrer Gymnasialzeit in Wien in einer Mädchenklasse, begann während ihrer Studienzeit (Geschichte, Mathematik) Pädagogik mit Feminismus sowie Theorie mit Praxis zu verknüpfen, ist seit 1992 im Verein EfEU aktiv.

FRAUEN IM NEOLIBERAL UMSTRUKTURIERTEN SCHULSYSTEM

HILDE GRAMMEL

Als eine, die nunmehr über 50 Jahre in öffentlichen Bildungseinrichtungen zugebracht hat, über die Hälfte davon als Lehrende, gehöre ich im Zeitalter von Flexibilisierung und Dauerreformen zu einer raren, in Verruf geratenen Spezies. In den öffentlichen Diskussionen zur Bildungsreform war ein Thema ja gewesen, dass Lehrer/innen sich Zeit ihres Lebens in „geschützten" Räumen aufhielten, fernab von der rauen neoliberalen Lebenswirklichkeit, mit der andere Berufsgruppen konfrontiert sind, insgesamt also in der Außenwahrnehmung ein etwas weltfremder Menschenschlag, der da auf die Jugend losgelassen wird. Das passte gut zu der Kritik, wonach auch die schulischen Lehrpläne veraltet seien und ausgemistet gehörten.

Abgesehen davon, dass Prekarität und dauernde Existenzunsicherheit nicht unbedingt zu meinen Lebenszielen gehören – als alleinerziehende Studentin in den 1980er Jahren hatte ich davon ohnehin genug –, hat eine Langzeitberufstätigkeit im Schulwesen auch seine Vorteile, nicht zuletzt den, dass frau bildungspolitische Entwicklungen und Paradigmenwechsel über mehrere Jahrzehnte vor Ort erlebt hat. Selbst ein Kind der Firnbergschen Bildungsreform der 1970er Jahre, die mir zuerst mit der Schüler/innenbeihilfe, die die Kosten für den notwendig gewordenen Internatsbesuch abdeckten, dann dem Gratishochschulzugang und dem Bezug des Höchststipendiums höhere Bildung überhaupt ermöglichte, war auch mein wichtigstes bildungspolitisches Anliegen – bis in die zweite Hälfte der 1990er Jahre – der Kampf für barrierefreien Bildungszugang und gegen Einsparungen im Bildungssystem gewesen. Es gab damals noch gemeinsame Demonstrationen von Eltern, Schüler/innen, Studierenden und Lehrer/innen, die sich gegen bildungspolitische Sparprogramme zur Wehr setzten, basierend auf dem Einverständnis, dass die Kinder und Jugendlichen die Leidtragenden sein würden. Dass Unterricht aus diesem Grund ausfallen konnte, war akzeptiert, erst später kamen die unentschuldigten Fehlstunden für Schüler/innen und die Anwesenheit von Lehrer/innen in der Schule während ihrer Unterrichtszeit an von der Gewerkschaft ausgerufenen Streiktagen. Auch Eltern zeigten sich zu solchen Protesten immer seltener, einerseits, weil sie selbst in ihrer Arbeitswelt massiv unter Druck gesetzt werden, andererseits, weil die bildungspolitische Diskussion sich zunehmend auf Teilaspekte einer längst überfälligen Modernisierung des Schulsystems verlagerte.

SCHULPOLITISCHER PARADIGMENWECHSEL

Darunter verstehen bis heute verschiedene gesellschaftliche Interessensgruppen ganz Unterschiedliches und es wird heftig darüber gestritten, in welche Richtung modernisiert werden soll. Die Folge ist ein Stückwerk an Gesetzen, das je nach politischer Couleur des Bildungsministeriums andere Akzente setzt, andere Richtungen einschlägt und andere Umsetzungs- und Vermarktungsstrategien wählt. Es gibt nicht mehr ein fertig durchdachtes und ausgereiftes Konzept, das umgesetzt würde, sondern unzählige Teilbereiche, an denen gestaltend eingewirkt wird und teils unvollständige Gesetzeslagen. Stichworte: Länder- oder Bundeskompetenz, ideologische Grabenkämpfe über die gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen und schulische Ganztagsbetreuung, ein nach wie vor nach Geschlechtern segregiertes berufsbildendes höheres Schulsystem, Reform des Lehrer/innendienstrechts, Fitmachen von Schüler/innen für die Zukunft allgemein, Individualisierung des Unterrichts bei gleichzeitiger Zentralisierung der Leistungsüberprüfung, Etablierung europaweit geltender Bildungsstandards, kompetenzorientiert auszurichtender Unterricht, modulare Oberstufe – eine Liste, die lange fortzusetzen wäre. Die Ressourcenfrage und freier Bildungszugang sind angesichts dieser sich neu auftuenden Themenvielfalt in den Hintergrund getreten und machen auch kaum noch Schlagzeilen. Vor Ort weiß frau oftmals nicht, wohin der bildungspolitische Zug denn gehen soll, da die Ziele zu wenig bzw. zu unklar kommuniziert werden, was nicht zuletzt an der bildungspolitischen Planung nur für kurze Zeiträume liegt.

Die Umsetzung des erklärten Ziels, das alte, geschichtlich gewachsene System durch ein ganz neues zu ersetzen, ist jedenfalls in vollem Gang, wir stecken mitten in der Adaption des historisch und nationalstaatlich gewachsenen Bildungssystems an die Erfordernisse einer globalisierten Welt. Über den Grund, weshalb der Umbau in dieser fragmentarischen Weise vonstattengeht, kann nur gemutmaßt werden: weil das Konzept noch unfertig ist, weil es nicht gekannt und diskutiert werden soll, weil Widerstand dagegen gar nicht aufkommen soll? Auch scheint noch nicht klar, welche Rolle den Lehrer/innen darin zukommt. Sollen wir künftighin nur noch Lerncoaches sein, die eine für ein von Schüler/innen jeweils zu erreichendes, klar definiertes Ziel geeignete Lernumgebung vor- und aufzubereiten haben?

KONKURRENZ UM HUMANRESSOURCEN

Erste bildungspolitische Reformen, die auf diesen Paradigmenwechsel hindeuteten, fanden in den 2000er Jahren statt. Noch unter Blau-Schwarz-Orange wurden unternehmerische Instrumente in das öffentliche Schul-

wesen eingezogen, da man der Meinung war, Konkurrenz unter den Schulen bzw. um Schüler/innen als anzuwerbende Kund/innen/en sei ein Allheilmittel für Qualitätsverbesserung. Schulen sollen von Direktor/innen wie kleine oder mittelgroße Unternehmen geführt werden, die sich am Bildungsmarkt positionieren müssen, Direktor/innen sollen sich ‚ihre' Lehrer/innen aussuchen können, damit sie ihre Vorhaben auch umsetzen können usw. Ein Top-Down Schulqualitätsmanagement wurde implementiert, mit einer alle Ebenen des Bildungssystems erfassenden Feedback- und Evaluierungskultur und an das Ministerium zwecks Auswertung abzuliefernden Schulqualitätsberichten. Gender- und Diversity-Management wurde – zumindest temporär – von einzelnen fortschrittlich denkenden Vertreterinnen der Schulbehörde als fixer Bestandteil des Schulqualitätsmanagements etabliert. Der Wettbewerbsgedanke, der nicht nur die einzelnen Schulen und nationalen Bildungssysteme erfasste, nahm seinen Ausgang durch internationale Akteure mit nicht originär bildungspolitischen Aufgaben, wie bspw. der OECD und der Weltbank, die damit begannen, die Kompetenzen von Schüler/innen weltweit abzuprüfen und die Ergebnisse in Rankings zu publizieren, die, ähnlich den Bewertungen im Bankenwesen, Auskunft über die Qualität des Bildungssystems eines Staates geben sollen. Das Abschneiden bei der seit 2000 alle drei Jahre durchgeführten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) der OECD, an der sich 70 Ökonomien [sic!] weltweit beteiligen, ist seitdem ein Garant für mediale Aufregung. Zugespitzt ausgedrückt geht es um einen Indikator für internationale Investoren, der Auskunft über die Qualität der in einem Wirtschaftsstandort zur Verfügung stehenden Humanressourcen gibt.

WAS HAT DAS MIT FRAUENBILDUNG ZU TUN?

Für Unternehmen sind auch Frauen eine Humanressource, die es zu heben gilt. Daher ist das neue System so liberal wie noch keines je davor. Diskriminierungen aller Arten haben darin keinen Platz, Kulturen der Wertschätzung von Diversität haben im Bildungssystem Einzug gehalten. Das ist gut so, speziell in einem Land wie Österreich mit seiner patriarchalen und xenophoben Tradition. Auf allen Ebenen und in allen Bereichen des Bildungssystems werden Mädchen heute gleiche Chancen eröffnet und sie ergreifen sie, zumindest legen die Statistiken zu Schulabschlüssen dies nahe. Allerdings gibt es Einschränkungen. Folgt man den gesellschaftlich vorgegebenen Bewertungen von Arbeit, sind die überwiegend von Mädchen gewählten, sich an ihrem Geschlechterrollenverständnis orientierenden Ausbildungen weniger dazu geeignet, eigenständige existenzsichernde Einkommen zu lukrieren als jene von männlichen Schulabsolventen. Das zeigt die noch immer klaffende Einkommensschere zwischen Sozial- und Gesundheits- im Vergleich zu technischen Berufen. Dies gilt auch für die von Burschen und Mädchen jeweils gewählten Lehrberufe. Nach wie vor sollen mehr Mädchen durch diverse Maßnahmen dazu bewegt werden, technische und naturwissenschaftliche Ausbildungen zu wählen. Männliche Kulturen in technischen Schulen, fehlende gendergerechte Didaktik, Bezogenheit auf ein männlich besetztes Praxisfeld verhindern allerdings, dass sich daran viel ändert. Hingegen erfahren Mädchen, die sozial-, gesundheits- und wirtschaftsberufliche Ausbildungen absolvieren, allzu oft, dass ihre geschlechtertypischen Ausbildungen wie ihre ebensolche Perspektive auf das Leben wenig wert sind und sie am Arbeitsmarkt ins Hintertreffen geraten, während schulische Bildungsabschlüsse in technischen Berufen den jungen Männern noch immer ermöglichen, gute Einkommen zu erzielen.

Männer brauchen eben ein Familienernährereinkommen, für Frauen reicht es dazuzuverdienen, ihre Bestimmung ist ja letztlich eine andere; das ist noch immer der gesellschaftlich hegemoniale common sense. Es sind dies Probleme, die das Schulsystem – trotz aller Bemühungen – nicht lösen wird können, da es eingebettet ist in die Klassen- und Geschlechterordnungen, nach denen die Gesellschaft strukturiert ist. Den jungen Frauen den Familien- und Kinderwunsch ‚abzuerziehen', um sie wirksam vor subjektiv zu bewältigenden Benachteiligungen zu schützen, kann keine ernsthafte feministische Agenda sein, außer man wertet die biologischen Fähigkeiten des Frau-Seins und die daran geknüpften Tätigkeiten des Um-Andere-Sorge-Tragens gleichzeitig mit ab.

Was Mädchen – neben guter Bildung und Ausbildung – aus ihrer Schulzeit jedenfalls mitnehmen sollten ist das Wissen, dass es in ihrem Leben Handlungsspielräume gibt, die Stärke, für das einzutreten, was sie als richtig erachten, und die Kraft nicht zuzulassen, für das, was sie tun verachtet zu werden, weil sie Frauen sind.

Gender- und Diversity-Programme an Schulen sollten eine Selbstverständlichkeit sein, um der selbsttätigen Unterordnung von Mädchen unter ihre Mitschüler gegenzusteuern und ein Bewusstsein dafür schaffen, dass die weiblich konnotierte Art des Seins in der Welt gegenüber dem gesellschaftlich privilegierten männlichen Standard keine nachrangige ist. Eine um die Welt und andere Menschen Sorge tragende Haltung zu entwickeln ist ein für beide Geschlechter geltendes Bildungsziel.

QUALIFIKATION UND TATSÄCHLICHE BERUFSCHANCEN VON FRAUEN

GERLINDE HAUER

Frauen haben von der Bildungsexpansion ab den 1970er Jahren besonders profitiert, allerdings wird die bessere Qualifikation von Frauen am Arbeitsmarkt nicht entsprechend bewertet. Das zeigen die Ergebnisse der AK-Studie „Frauen – Bildung – Arbeitsmarkt. Entwicklung der Qualifikationsstruktur von Frauen und Männern 1981-2010“ (1)

MEHR AN BILDUNG, STEIGENDE ERWERBSBETEILIGUNG VON FRAUEN

Der Anteil von Frauen mit höchstens Pflichtschulabschluss ist von der Hälfte aller Frauen 1981 auf nunmehr ein Fünftel geschrumpft und ist damit ähnlich hoch wie bei den Männern. Bei der höheren Bildung haben die Frauen die Männer sogar klar überholt: Der Anteil der Maturantinnen hat sich auf 19 % mehr als verdoppelt, der Anteil der Hochschulabsolventinnen hat sich auf 16 % sogar vervierfacht! Die Lehre bleibt allerdings immer noch eine Männerdomäne. So verfügten im Jahr 2010 knapp die Hälfte der Männer, aber weniger als ein Drittel der Frauen über einen Lehrabschluss. Mit der höheren Bildung ist auch die Erwerbsbeteiligung der Frauen deutlich angestiegen. Damit ist der Unterschied in der Erwerbstätigenquote zwischen Frauen und Männern von 35 Prozentpunkten 1981 auf 11 Prozentpunkte (2010) deutlich gesunken. Nach den aktuellsten Zahlen hat sich dieser Unterschied noch einmal verringert: 2014 sind 67 % aller Frauen und 75% aller Männer im Haupterwerbsalter erwerbstätig.

Neben der Tatsache, dass immer mehr Frauen erwerbstätig sind, zeigen sich auch strukturelle Veränderungen, die damit einhergehen:

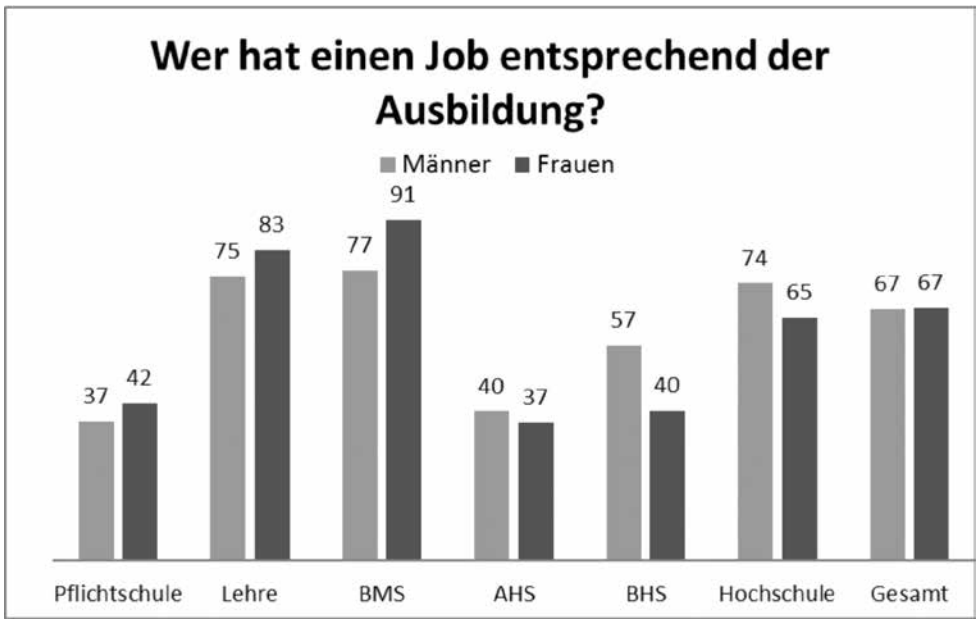
- Ein kontinuierlich stark wachsender Dienstleistungsbereich: 2010 waren insgesamt acht von zehn erwerbstätigen Frauen allein dort beschäftigt. (2)
- Teilzeit ist mittlerweile fast ebenso verbreitet wie Vollzeit bei Frauen: Während 1981 16 % der beschäftigten Frauen in Teilzeit beschäftigt waren, sind es 2014 bereits 47 %.
- Nach wie vor wählen junge Menschen, quer durch alle Bildungsebenen, Ausbildungen die „typisch“ für das jeweilige Geschlecht sind. So sind beispielsweise 8 von 10 SchülerInnen in wirtschafts- und sozialberuflichen Schulen Mädchen, während umgekehrt an technisch gewerblichen Schulen (HTL) ein ähnlich hoher Anteil männlich ist.

AUSSTÄNDIG: GLEICHE CHANCEN AUF DEM ARBEITSMARKT!

Einen schulischen oder beruflichen Abschluss zu haben ist ein Vorteil am Arbeitsmarkt, trotzdem ist damit nicht zwangsläufig auch eine entsprechende Beschäftigung verbunden: Nur zwei Drittel der Erwerbspersonen sind im Jahr 2010 „bildungsadäquat“ beschäftigt; 22 % üben eine Tätigkeit unter ihrem Bildungs- bzw. Qualifikationsniveau aus. Bei MigrantInnen stehen die Chancen auf eine adäquate Beschäftigung noch schlechter: Hier sind sogar 33 % unter ihrem Bildungsniveau beschäftigt.

Wie die Grafik rechts zeigt, trifft das insgesamt betrachtet für Frauen und Männer im gleichen Ausmaß zu. Allerdings zeigen sich wesentliche Unterschiede nach Abschluss:

- Frauen mit Lehrabschluss werden deutlich weniger oft unter ihrem Ausbildungsniveau eingesetzt (17 %) als Männer (25 %). Dieser Befund ist jedoch mit Vorsicht zu genießen: Frauen haben nur etwa halb so oft einen Lehrabschluss und sind aufgrund der ge-



Quelle: MZ-AKE 2010, AK-Berechnungen

schlechterstereotypen Lehrstellenwahl sehr stark in den Dienstleistungsberufen Einzelhandel, Friseurin und Gastronomie zu finden. Eine Tätigkeit, die ein höheres Ausbildungsniveau erfordert, geht bei Frauen daher nicht automatisch mit einem höheren Entgelt einher: So verdienen Frauen, die einen Lehrabschluss haben und in ihrem Beruf arbeiten, wie etwa eine ausgebildete Einzelhandelskauffrau, 9,50 Euro brutto in der Stunde, während ein un- oder angelernter Hilfsarbeiter durchschnittlich einen Stundenlohn von 10,30 Euro erhält (Statistik Austria, Verdienststrukturerhebung 2010).

- Für MaturantInnen beiderlei Geschlechts ist es am schwierigsten, eine ihrer Ausbildung entsprechende Arbeitsstelle zu finden. Frauen mit Matura müssen sich mehrheitlich (!) mit einer Beschäftigung begnügen, die nicht ihrem Qualifikationsniveau entspricht.
- AkademikerInnen sind für bestimmte Phasen damit konfrontiert, dass sie gerade keinen adäquaten Arbeitsplatz finden und sie daher „nach unten" ausweichen müssen. Frauen sind von diesem Phänomen besonders betroffen: Mehr als ein Drittel der Akademikerinnen (35 %) hatte 2010 eine solche Arbeitsstelle, bei den Männern ist es ein Viertel (26 %) und damit deutlich weniger.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich höhere Bildung natürlich auch für Frauen lohnt, was sich daran zeigt, dass Akademikerinnen die höchsten Einkommen unter den Frauen haben. Frauen profitieren allerdings nicht im gleichen Ausmaß wie Männer davon, denn die Einkommensunterschiede sind bei den AkademikerInnen am höchsten.

Die Ursachen dafür sind vielschichtig und führen zu einem Änderungsbedarf auf vielen Ebenen: angefangen von der Erweiterung des Berufswahlspektrums für Mädchen und Burschen, die während der gesamten Bildungslaufbahn unterstützt gehört, über tatsächliche Beschäftigungschancen für Frauen in traditionellen Männerdomänen sowie einer Aufwertung traditionell weiblicher Tätigkeitsbereiche bis hin zur Verteilung von unbezahlter Haus- und Versorgungsarbeit zwischen Frauen und Männern.

ANMERKUNGEN

(1) Link zur Studie „Frauen-Bildung-Arbeitsmarkt", AK Wien 2014: http://media.arbeiterkammer.at/PDF/Studie_Frauen_Bildung_Arbeitsmarkt.pdf

(2) Bemerkenswert sind aber auch die Verschiebungen innerhalb des Dienstleistungssektors: Branchen, die durch einfache Tätigkeiten gekennzeichnet sind (wie im Handel, dem Beherbungs- und Gaststättenwesen, etc.) verlieren an Bedeutung, während Branchen, in denen „wissensbasierte" Tätigkeiten (wie öffentliche und private Verwaltung, Forschung und Management etc.) dominieren, die höhere Qualifikationen erfordern, als Beschäftigungssektor wachsen.

AUTORIN

GERLINDE HAUER ist seit 1999 Referentin in der Abteilung Frauen – Familie der AK Wien, Schwerpunkt „Frauen und Arbeitsmarkt", Datenaufbereitungen sowie Konzeption und Betreuung von Studien; Mitautorin der AK-Studie „Frauen – Bildung – Arbeitsmarkt. Die Entwicklung der Qualifikationsstruktur von Frauen und Männern 1981-2010 in Österreich und Wien (2014)"

KÖNNEN WIR NOCH VON EINER GESCHLECHTERHIERARCHIE SPRECHEN?

WILTRUD GIESEKE

Gegenwärtig haben wir es mit drei Positionen zu tun, in denen die Geschlechterverhältnisse interpretiert und ausgehandelt werden:

– Die weitverbreitete Annahme über eine „natürliche" Differenz zwischen den Geschlechtern in der Bevölkerung wirkt in Form von Stereotypen weiter. Das zieht die Annahme nach sich, dass die biologisch vorhandene Gebärfähigkeit der Frau bei ihr auch zu bestimmten kulturellen Mustern des Denkens und Handelns führt. Kulturelle Schemata werden also biologisch verankert und dadurch begründet gesehen. Die Hierarchie zwischen den Geschlechtern kann weitergeführt werden, indem sie sich biologisch verortet. Die gesellschaftliche Ausgrenzung von Frauen, was Positionen im öffentlichen und beruflichen Leben betrifft, erfolgt dabei nicht in Gänze, aber die Hierarchisierung zwischen den Geschlechtern zeigt sich im Verdienst, in der Berufswahl, in der Zuständigkeit für Familie und in der Partizipation an der gesellschaftlichen Gestaltung durch politische Prozesse.

– Eine angenommene Geschlechterdifferenz in jeglicher Hinsicht, sowohl kulturell als auch biologisch, wird abgewiesen. Paradoxerweise erhält sich gesellschaftlich trotzdem eine androgene Dominanz in der Strukturbildung von Politik und Arbeit. Die Zweigeschlechtlichkeit wird nur durch den Verweis auf ein drittes oder viertes Geschlecht in Frage gestellt. Hiernach gibt es eine Vielfalt, die sich vor allem auf sexuelle Praktiken bezieht und jetzt unter dem Diversitätsaspekt diskutiert wird. Die Situation von Frauen, unabhängig davon, ob sie homo- oder heterosexuell orientiert sind, erfährt dadurch keine gesellschaftliche Verbesserung. Auch wenn die Diskurse über eine kulturell geprägte Leiblichkeit Aufklärung über die Habitualisierung sogenannter typischer männlicher und weiblicher Haltungen ermöglicht hat, berühren sie noch nicht den Kern der gesellschaftlichen Nachgeordnetheit von Frauen in Politik, Arbeit und Öffentlichkeit. Die Gebärfähigkeit von Frauen und die Bedingungen für Familie und Kinder sind für den öffentlichen, in diesem Fall den theoretischen Diskurs, nicht mehr maßgeblich. Kinder werden ganz im neoliberalen Sinne zu einer privaten Angelegenheit, allenfalls eine Anforderung an eine Dienstleistung.

– Das Genderkonzept, so die Reflexion im Gendermanifest von 2006 (http://www.gender.de/mainstreaming/), kritisiert sowohl die größere Differenzmarkierung als auch eine Überbetonung der Homogenisierung. Dieser Prämisse kann man sehr schnell zustimmen, aber sie führt Frauen häufig in die Situation, dass es egal wäre, wie sie sich verhalten; wenn es unter dem Fokus ‚weiblich' eingeordnet wird, erfolgt die Kritik auf dem Fuße. Entweder man verhält sich zu weiblich oder man ist zu männlich. Es ist verständlich, dass die jüngere Generation von Frauen ‚weiblich' und ‚männlich' als Zuordnungskategorien nicht mehr akzeptiert. Aber die heimlichen Deutungen scheinen gegenwärtig weiter zu wirken (Häfner/Kerber 2015) (1). Das kann dadurch geschehen, dass es sich bei diesen Deutungsprozessen nicht allein um Zumutungen von außen handelt, sondern hier auch verinnerlichte Muster und Emotionsschemata wirksam sind.

NEUE BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN

In den westlichen Gesellschaften hat sich die Gleichberechtigung der Frauen in den letzten 100 Jahren gesetzlich durchsetzen können. Gleiche Schulbildung ist nicht nur selbstverständlich geworden, die Mädchen und jungen Frauen haben bessere Schul- und Studienabschlüsse. Die Frauen- und Genderforschung hat das Thema auch in die wissenschaftliche Debatte gebracht, aber sie wird entsprechend der Hierarchisierung der Geschlechter, die weiter lebt, kritisch oder gegenwärtig eher abfällig betrachtet. Was die Berufs- und Arbeitswelt betrifft, hat sich eine ‚eingreifende Bildung' entwickelt, die sich auf das Thema Kinderbetreuung, Work-Life-Balance und Aufstiegsförderung von Frauen konzentriert (vgl. Gieseke 2001).

Hat den Frauen also der gleiche Bildungsstand, der so hart erkämpft worden ist, wenig gebracht? Reicht es nicht, nur schulische Chancengleichheit zu sichern, damit Frauen wie Männer ein Leben in Autonomie führen können? Haben wir es mit viel größeren Herausforderungen zu tun, bei denen uns der Atem auf dieser Laufstrecke oder das Durchhaltevermögen gerade auszugehen scheinen? Haben Frauen nicht nur Verhältnisse zu verändern, Gesetze und Strukturbildungen einzufordern, sondern müssen sie auch an ihren eigenen Stereotypen arbeiten, die ihnen Entwicklungschancen nehmen?

Für mich liegt die neue Bildungsherausforderung, besonders auch was die Erwachsenenbildung betrifft, in der Habitusbearbeitung, die sowohl für Frauen als auch für Männer eine Rolle spielt. „Für Bourdieu ist die Praxis das Ergebnis vom Habitus als Erzeugungsprinzip, das sich verstärkt, bestätigt durch Kapitalien (ökonomisches Kapital, individuelles symbolisches Kapital und soziales Kapital). Er formuliert: ‚Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Prä-

senz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in der Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstantheit der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen. Das System der Dispositionen als Vergangenheit, die im Gegenwärtigen überdauert und sich in die Zukunft fortzupflanzen trachtet, indem sie sich in den nach ihren eigenen Prinzipien strukturierten Praktiken aktualisiert, als inneres Gesetz, welches ständig dem nicht auf unmittelbare Zwänge der jeweiligen Situation zurückführbaren Gesetze der äußeren Notwendigkeit Geltung verschafft (Bourdieu 1987, 101f)." (Gieseke 2012, 437f).

Wir können am Habitusbegriff nachvollziehen, wie mühselig Veränderungen sind, wenn das Erleben nach zusätzlichem Verstehen und Reflektieren verlangt und Emotions- und Kognitionsmuster neu aufeinander zu beziehen sind. Zurzeit finden solche Ansätze unter den Begriffen ‚Gendertraining' und ‚Mikropolitik' statt, die sich besonders mit dem Aufstieg von Frauen und den Interaktionsstrukturen zwischen Männern und Frauen im beruflichen Alltag beschäftigen. Die Nutzung von Macht, die Wirkung von Netzwerken, die Sexualisierung von Arbeitsbeziehungen sind z.B. Strategien, um die alte Hierarchisierung zwischen den Geschlechtern zu sichern oder immer wieder herzustellen (vgl. u. a. Cornils/Mucha/Rastetter 2012 und 2014).

Sie zeigen, was die aktuelle Situation der Arbeit betrifft, einen zugewandten, aber kritischen Blick auf uns selbst als notwendige Subjekte und Objekte für die verbesserte Situation von Frauen. Gerade auch zwischen den Frauen in der Generationsdifferenz ist man gefordert sich den aktuellen Situationen zu stellen, weil aus den Beziehungen zwischen Müttern und Töchtern, Frauen im öffentlichen Raum und Mitarbeiterinnen usw. die meisten Bilder über das eigene Geschlecht geformt werden. Aber auch wie der Vater mit der Mutter, Männer mit Kolleginnen und Untergebenen kommunizieren und umgehen, bestimmt das jeweilige gelebte Geschlechterverhältnis.

THEORETISCHE EINORDNUNGEN

Als Philosophin setzt Herta Nagl-Docekal bei dem Alltagsphänomen an, dass wir es mit starken Frauen zu tun hätten, die ihr Leben selbst in die Hand genommen haben. Gleichzeitig kann sie aber feststellen, dass in Interviews besonders die Diskriminierung in der Berufswelt immer wieder benannt wird, „Eine nachhaltige Bekämpfung asymmetrischer Bedingungen kann nicht von isolierten Individuen, sondern nur in kooperativen Anstrengungen geleistet werden – durch eine Politik, die auf Geschlechtergerechtigkeit abzielt" (Nagl-Docekal 2014, 134f). Sie distanziert sich von einem sogenannten Postfeminismus, aber verweist gleichzeitig darauf, dass es nicht eine eindeutige weibliche Geschlechtsidentität gibt, dass allerdings die Diversität auch nicht, wie im Neoliberalismus, die Frauenfrage zudeckt und allgemein von einer individuellen Verschiedenheit ausgegangen wird. Ihrer Meinung nach fokussieren sich auch unter dem Gendermainstreaming vermeintlich neutrale Perspektiven, die nicht mehr Benachteiligung und Unterdrückung bearbeiten. Der philosophische Beitrag liegt aus ihrer Sicht darin, dass eine begriffliche historische Einordnung von Gerechtigkeit und Menschenwürde im rechtstheoretischen Kontext bearbeitet wird und der Begriff ‚Geschlecht' nicht naturalistisch erklärt wird. Sie sagt, dass Normen nicht grundsätzlich „unter Verweis auf natürliche Gegebenheiten begründet werden" (ebd., 138) können. Denn, wenn etwas von Natur aus festgelegt ist, bedarf es keiner Norm. Dualistische Vorstellungen entstehen deshalb sekundär. Sie möchte keine verkürzte Konzeption des Menschen zulassen, entweder ganz Kultur oder ganz Natur. Leiblichkeit ist für sie immer ein Ort von Sinn, der gesellschaftlich formiert wird. Den Gleichheitsbegriff sieht sie so, dass es darum geht „auf die je besondere Situierung der einzelnen Bürgerinnen und Bürger, in gleicher Weise" (ebd., 142) einzugehen. Sie spricht von einer partizipatorischen Parität. In der aktuellen Auslegung der Globalisierung und der spezifischen zurückgenommenen Rechtsentwicklung, sieht sie eine neue Herausforderung, um die weibliche Autonomie staatenübergreifend zu sichern. Dabei stellen sich Fragen des Zusammenlebens und der Geschlechtergerechtigkeit. Es geht um die Anstrengung zur Vermehrung von Gerechtigkeit. Mit anderen Worten: Die Bedingungen und die Situation von Frauen müssen nicht nur europäisch, sondern weltweit neu begründet und verhandelt werden.

Der Bezug zur Bildung wird interessanterweise nicht hergestellt und auch die Bedeutung von Bildung in diesem Prozess scheint wie selbstverständlich zu sein. Der Ausschluss von Bildung gilt allerdings auch für alle anderen hier zu nennenden Ansätze. Eine Bildungsarbeit unter feministischem Aspekt zielt darauf ab, dass aus der Biologie, also in diesem Fall der Gebärfähigkeit von Frauen, nicht eine besondere Natur abgeleitet werden kann, die die Intellektualität von Frauen, ihr Verhältnis zur Macht und ihre Gestaltungsmöglichkeiten bestimmt.

Eher müsste man so argumentieren, dass die Frau doppelte Potentiale hat, d.h. die gesellschaftliche Reproduktionsfähigkeit sichern kann und ihre Intellektualität sie auch auffordert, gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben zu übernehmen. Weil das so ist, sind Strukturen notwendig, die diese doppelten Potentiale zur Entfaltung bringen.

WEIBLICHES ARBEITSVERMÖGEN

Durch Empirie und Theorie fundiert scheinen mir besonders die Positionen von Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp zu sein. Beide arbeiten an der Bedeutung der Arbeit als Ausgangspunkt für die Situation von Frauen und haben dies durch Untersuchungen bei Arbeiterinnen untermauert. Ausgangspunkt ihrer Diskussion nach der Wende waren Diskurse in der DDR darüber, dass die Berufstätigkeit an sich noch nicht Frauenklischees auflöst. Und in der alten BRD gab es den nicht weiterführenden Diskurs über Hausfrauenarbeit gegen Lohn. Sie zeigen auf, dass die Geschlechtersegmentierung eher stabilisiert wurde, da sich die Beschäftigungsverhältnisse nicht auf der Höhe des gesellschaftlichen Tauschverhältnisses bewegten. Mit dem sogenannten weiblichen Arbeitsvermögen nach Elisabeth Beck-Gernsheim und Ilona Ostner wird mehr oder weniger kritisch die gesellschaftlich historisch zugeschriebene Geschlechteridentität im weiblichen Arbeitsvermögen identifiziert, die gesellschaftliche Rückbindung an vermeintlich natürliche Fähigkeiten der Frau. Dies führte dazu, dass Tätigkeiten, sobald Frauen sie in der Mehrzahl ausüben, eher als geringwertige Tätigkeiten markiert werden, da das weibliche Arbeitsvermögen qua Geschlecht umsonst mitgeliefert wird.

Gegenwärtig sieht Becker-Schmidt, trotz des Brüchig-Werdens tradierter Maskulinitätskonzepte, weiterhin bestehende Hegemonieansprüche (vgl. Becker-Schmidt 2014, 99). Sie verweist, wie auch Knapp (2012), auf die intersektionelle Verflechtung von Ökonomie, Kultur, Politik und Lebenswelten. Mit dem Geschlecht identifiziert sie insbesonders Interferenzen, die Frauen betreffen. „Denn in der gesellschaftlichen Ungleichbehandlung von Frauen interferiert ‚Geschlecht' als Bezugspunkt sozialer Gliederung mit ‚Klasse' und ‚Ethnizität'. Das trifft für Männer nicht in gleicher Weise zu. In der Regel werden sie weder in der Familie noch im Erwerbsleben noch in anderen öffentlichen Zusammenhängen wegen ihres Geschlechts sozial benachteiligt. […] In der Ausgestaltung geschlechtlicher Arbeitsteilung profitieren sie vielmehr eher von tradierten sozialen Geschlechterordnungen, in denen ‚Maskulinität' höher bewertet wird als ‚Weiblichkeit'" (Becker-Schmidt 2014, 100). Dabei weist Becker-Schmidt auf den gelebten Alltag von Frauen zwischen Haushalt, Care-Work, Ehrenamt, Subsistenzwirtschaft etc. hin. Hierbei werden sehr wohl die Diskriminierung und geringere Wertschätzung erlebt, was zu kontrastierenden Erfahrungen führt, denen sie täglich ausgeliefert sind,

SELBSTFINDUNGEN

Diese Erfahrungen suchen ihren Weg in den ambivalenten Arbeitsmotiven, den Widerstandspotentialen und der Kompromissbereitschaft von Frauen. Frauen wollen beides entsprechend ihrer Potentiale: Familie und Erwerbstätigkeit. Gegenwärtig benötigen sie wieder einen Ort, an dem sie sich ausdrücken und zu Wort kommen können.

Als eine Herausforderung für zukünftige Entwicklungen sind die Widersprüche, die durch das In-Frage-Stellen von Stereotypen und über Dekonstruktionsprozesse entstehen können, zu sehen. Bildungsprozesse in allen Kontexten, besonders auch mit Erwachsenen, könnten, gerade auch in humoristischer Form, neue Relationen zwischen Frauen und Männern imaginieren. Die Selbstfindung und eigene Rollenauslegung, bei gleichzeitiger Akzeptanz der eigenen Leiblichkeit, fördert das Selbstbewusstsein und stärkt dabei das Selbstkonzept. Sie will nicht vorgegebenen Mustern genügen. Autonomiegewinnung kommt ohne Solidarität nicht aus und findet ihr Ziel nicht in neuen Diskriminierungen. Autonomiegewinnung von Frauen geschieht über Selbsterkenntnis, Selbstaktivierung, beruflichen Kompetenzerwerb und aktuelle gesellschaftliche Strukturbildung durch Männer und Frauen.

ANMERKUNG

(1) Die Literaturangaben sind bei der Autorin erhältlich: wiltrud.gieseke@hu-berlin.de

AUTORIN

WILTRUD GIESEKE, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen am Institut für Erziehungswissenschaften der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

SELBSTVERSTÄNDIGUNG, EINMISCHUNG, VERMITTLUNG

REFLEXIONEN AUS DER PRAXIS FEMINISTISCHER BILDUNGSARBEIT

LISA GENSLUCKNER

Im Zuge der Zweiten Frauenbewegung sind auch in Österreich autonome feministische Einrichtungen entstanden, die im Bereich der Bildungs- und Kulturarbeit angesiedelt sind. Der **Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft – AEP** in Innsbruck ist eine dieser Einrichtungen, die mit einer sehr gut sortierten Frauenbibliothek und mit Bildungs- und Kulturveranstaltungen an der Veränderung hierarchischer Geschlechterverhältnisse ansetzt. Freigespielt von den Zwängen und ökonomischen Logiken beruflicher Aus- und Weiterbildung setzt unsere Bildungsarbeit an der Selbstveränderung von Frauen und der Erarbeitung einer feministischen Perspektive auf gesellschaftspolitisch relevante Fragen an. Wir schaffen selbstorganisierte Räume für feministische Selbstverständigungsprozesse, greifen aktuelle Problematiken auf, stellen Analysen dazu zur Diskussion und versuchen, die akademische feministische Wissensbildung einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Wen und was erreichen wir damit (nicht)?

VON FEMINISTISCHEN SELBSTVERSTÄNDIGUNGSPROZESSEN

Damit sich Machtverhältnisse ändern können, braucht es feministische Grundlagenarbeit: ein von vielen Frauen geteiltes gemeinsames Wissen über ökonomische, soziale, politische Verhältnisse, das zum gemeinsamen Handeln ermutigt. Räume feministischer Bildungsarbeit schaffen eine wichtige Basis für die Analyse gesellschaftspolitisch relevanter Problematiken und tragen zur Politisierung von Machtverhältnissen bei. Dass dies in Form von direkter Kommunikation, persönlichem Austausch, Debatte und mitunter auch Streit stattfindet, ist eine Stärke dieser Art von feministischer Bildungsarbeit, auch wenn sie damit in ihrer Reichweite begrenzt bleibt: Nicht allzu oft finden Frauen ohne eigene feministische Politisierungsgeschichte den Weg zu unseren Veranstaltungsangeboten, auch wenn sie inhaltlich angesprochen wären. Und nicht sel-

ten geht eine leise Klage durch die Reihen: zu wissenschaftlich, zu abstrakt, zu akademisch. Im Unterschied zu einem wissenschaftlich-feministischen Fachkongress im universitären Umfeld spricht eine außeruniversitäre feministische Bildungseinrichtung wie der AEP – seinem Selbstverständnis entsprechend – symbolisch eine Einladung zur Teilnahme an „alle" Frauen aus, dies aber im Wissen, dass die 20 bis 70 Veranstaltungsbesucherinnen ohnehin bereits in der feministischen Perspektive geschulte Frauen sein werden. Vielleicht zeichnet aber gerade auch dies autonome Räume feministischer Bildungsarbeit aus: Zwischen den komplexen Analysen wissenschaftlicher Expertise und den alltäglichen Notlagen von Frauen und Mädchen klafft ein kommunikativer Riss, zwischendrin angesiedelt sind oft Orte (außeruniversitärer) feministischer Bildungsarbeit: Sie ermöglichen Austausch und Analyse für jene, die als feministisch-politisch interessierte Frauen – mitunter z.B. als Beraterinnen, Sozialarbeiterinnen, Lehrerinnen, Organisationsberaterinnen usf. – in ihren spezifischen Kontexten handelnd tätig sind und aus feministischen Selbstverständigungsprozessen inhaltlich gestärkt hinausgehen. Den Riss als Faktum anerkennend, wäre es vielleicht interessanter, die Frage zu stellen, wie gut jene Institutionen aufgestellt sind, die eine solche Vermittlungsposition einnehmen. In wie vielen österreichischen Landeshauptstädten, geschweige denn Bezirksstädten, gibt es (noch) Orte feministischer Selbstverständigungsprozesse, die in ihrer spezifisch-direkten Form kollektiv erarbeitete feministische Sichtweisen befördern? Inwieweit können feministische Bildungsnetzwerke an der massenmedialen Öffentlichkeit andocken, inwieweit ist ihre Expertise andernorts überhaupt gefragt?

... ZU AUFKKLÄRUNGSORIENTIERTER BILDUNGSARBEIT

Vor dem Hintergrund der Begrenzungen feministischer Selbstverständigungsprozesse, die dennoch in dieser Form ihre Berechtigung haben und ein notwendiger Ankerpunkt feministischer Grundlagenarbeit sind, bleibt die Frage offen, wie wir mit feministischer Bildungsarbeit auch Frauen und Mädchen erreichen können, die sich noch nicht auf den Weg einer eigenen feministischen Politisierungsgeschichte gemacht haben. Gefragt wäre eine Art Übersetzungsarbeit, um die Kluft zwischen alltäglichem, immer noch sehr konservativ-biologistischem Geschlechterwissen und wissenschaftlichem Wissen zu überbrücken, um Gleichstellungsrhetoriken mit den faktischen Verhältnissen zu konfrontieren und um damit auch selbstreflexive, persönliche Veränderungs- und Politisierungsprozesse in Gang zu bringen. Ideen dazu hätte es beispielsweise im AEP schon viele gegeben: ein umfassendes Angebot für Schulklassen in Tirol zur Vermittlung von Frauenbewegungsgeschichte und Frauenpolitik, um die hart erkämpften Errungenschaften und die nach wie vor uneingelösten Forderungen im kulturellen Gedächtnis zu platzieren; ein mehrteiliges Bildungsangebot für zukünftige Kindergartenpädagoginnen zur Sensibilisierung gegenüber geschlechtsrollenspezifischen Zuschreibungen; frauenspezifisch-feministische Gesprächsrunden in den Erwachsenenschulen in den Dörfern; Lesungen mit feministischen Schriftstellerinnen außerhalb unserer eigenen Räumlichkeiten in Städten, am Land. Eine solche Verbreiterung autonomer feministischer Bildungsarbeit bleibt versagt, solange jedes Jahr erneut um die finanzielle Existenzberechtigung und die Aufrechterhaltung der eigenen Orte zu kämpfen ist. In unserer feministischen Bildungsarbeit tut sich hier ein ganzes Feld an Handlungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten auf, das wir noch kaum – und auch zu wenig – angedacht und so gut wie gar nicht bearbeitet haben.

... UND WIEDER ZURÜCK ZU DEN HERAUSFORDERUNGEN

Aber braucht es feministische Bildungsarbeit, braucht es die Orte feministischer Selbstverständigung heute noch? Silvia Kontos hat bereits in den 1990er Jahren die Verbreiterung feministischer Inhalte als „Diffundierung" beschrieben: In viele gesellschaftliche Bereiche, auch in Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen und massenmediale Öffentlichkeiten, haben feministisch politisierte Themen Eingang gefunden, wenngleich in passfähiger Form. Auch die von Angelika Wetterer beschriebene „rhetorische Modernisierung" erschwert den Blick auf real existierende geschlechtshierarchische Machtverhältnisse, wenn auf diskursiver Ebene die Rede von Partnerschaftlichkeit, Gleichstellung und Gleichberechtigung dominiert. Je mehr die Inhalte diffundieren, umso wichtiger wäre aber eine feministische Analyse dieser Entwicklungen, der Kampf um Definitionsmacht und eine politische Einmischung, um den Blick auf die Verhältnisse zurechtzurücken. Ohne Orte feministischer Selbstverständigung wird dies nicht zu haben sein.

AUTORIN

LISA GENSLUCKNER, Politikwissenschafterin, Mitarbeiterin im AEP und bei der Initiative Minderheiten.

EMANZIPATORISCHER ANSPRUCH IN DER BILDUNGSARBEIT MIT MIGRANTINNEN

SELMA MUJIĆ

Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden im Rahmen pädagogischer Handlungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache und Basisbildung für Migrant_innen ist aufgrund der ungleichen gesellschaftlichen Positionen sowie aufgrund der unterschiedlichen Rollen, die sie im Unterricht einnehmen, ein hierarchisches. Die Unterrichtenden – meist weiß, selten selbst Migrant_innen (und noch seltener „nicht-europäische" Migrant_innen) – agieren aus einer privilegierten Position heraus; ihre Privilegierung, Dominanz und Definitionsmacht basieren auf den diskriminierenden und rassistischen Herrschaftsstrukturen, ihrem Weißsein und ihrer Zugehörigkeit zur Dominanzkultur.

DIE KONSTRUKTION „DER UNWISSENDEN ANDEREN"

Lehrende definieren sich bzw. werden als „wissend" definiert, die lernenden Migrant_innnen – hier geht es v. a. um Migrantinnen – als „unwissend" und deshalb als zu belehrend. Pädagogisches Handeln wird durch das Wissen der Lehrenden über die lernenden Migrantinnen, durch Annahmen darüber, was Teilnehmerinnen nicht wissen und was man „denen" beibringen muss, mitstrukturiert. Wie wird „die andere Frau" wahrgenommen und dargestellt? Wie werden ihre vermeintlichen „kulturellen Differenzen" gewertet? Welche Eigenschaften werden ihr zugeschrieben? Welche Bilder und Stereotypisierungen über „die" Kursteilnehmerinnen sind vorherrschend – z.B. über Musliminnen/Frauen mit Kopftuch? In welchen thematischen Zusammenhängen werden „andere Frauen" erwähnt – und gefragt? Welche Haltungen und welches Menschenbild stehen hinter bestimmten Zielsetzungen, In-

halten, Materialien und Methoden? Wie werden die Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Gesellschaften im Unterricht thematisiert?

OHNMACHT UND ERMÄCHTIGUNG

Ermächtigung und die Erweiterung der Handlungsfähigkeit gelten als unbestrittener Auftrag in der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen. In den von *maiz* im Rahmen des Projekts „Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit" durchgeführten Interviews mit DaZ-Unterrichtenden wurde dem Erlernen und der Kenntnis der Sprache Deutsch eine zentrale und unabdingbare Funktion im Hinblick auf Ermächtigung beigemessen. Resultierend aus fehlenden Kenntnissen der hegemonialen Sprache würden die zu ohnmächtigen Objekten erklärten Migrant_innen Defizite und somit Nachholbedarfe aufweisen – was als Rechtfertigung einer ermächtigenden pädagogischen Handlung benutzt wird. Migrant_innen werden also Handlungsfähigkeitsdefizite und Ohnmacht diagnostiziert und das ungeachtet diskriminierender Strukturen, der Machtverhältnisse und der gesellschaftlichen Positionierungen. Lehrende sind diejenigen, die jene ermächtigen und unterstützen, die sie als zu ermächtigende und zu unterstützende Zielgruppe einstufen. D.h., strukturell diskriminierte Personen sollen von Angehörigen der diskriminierenden Mehrheit ermächtigt werden. Hinter dem ermächtigenden Anspruch steckt eine paternalistische Haltung. Die Definitionsmacht über Handlungsfähigkeit, Defizite und Bedürfnisse der Lernenden sowie über die Zielsetzungen und Strategien der Ermächtigung liegt bei den Lehrenden (vgl. Salgado 2014).

DIE EMANZIPIERTE UND DIE ZU EMANZIPIERENDE

Vor allem an Migrantinnen gerichtete Bildungsmaßnahmen haben meist einen „emanzipierenden" Anspruch. „Die andere Frau" wird im dominanten Diskurs wie auch im Bildungskontext als Opfer einer als unzivilisiert, wild, patriarchal und/oder gewalttätig präsentierten „anderen Kultur" konstruiert, sodass „die eigene Kultur" im Umkehrschluss als zivilisiert, friedvoll, „unsere" Frauen als emanzipiert oder feministisch erscheinen. Andere Unterdrückungs- und Diskriminierungsebenen, ihre unterprivilegierte Position als Frau und als Migrantin in der österreichischen Gesellschaft, bleiben unreflektiert. In westeuropäischen Erwachsenenbildungszusammenhängen nimmt sich die Lehrende des zivilisatorischen Auftrags an, die unterdrückten lernenden Migrantinnen zu retten, „die Frauen" aus ihrem vermeintlichen Opferstatus zu befreien, sie zu emanzipieren. Deutschlernen wird als einzige Er-/Lösung präsentiert. Die Zivilisierung „der anderen Frau" stellt eine Kontinuität zu kolonialen Diskursen dar. Die Tatsache, dass die Emanzipation der Mehrheitsfrauen oft auf Kosten von Migrant_innen ging und geht, wird außer Acht gelassen (Mineva et al. 2014, 194ff., Altenstrasser et al. 2014, 233).

Die aufgeklärte emanzipierte Europäerin nimmt sich, in missionarischer Manier, also das Recht der Belehrung und Erziehung (und Beherrschung) der als unemanzipiert konstruierten Anderen. Damit einher geht die Entmündigung der Lernenden – die Infantilisierung ist Merkmal kolonialer Verhältnisse. Wer aber prüft die Emanzipiertheit der Lehrenden? Ein Genderzertifikat? Und was wird überhaupt unter „Emanzipation", „Empowerment" oder „Feminismus" verstanden? Welche (vermeintlich universellen) Themenschwerpunkte stehen im Vordergrund? Wer sind „WIR Frauen" und wer darf in „unserem" Namen sprechen? Die Aufoktroyierung westlicher normativ ermächtigender, emanzipatorischer und feministischer Konzepte – bei gleichzeitigem Ausschluss anderer Konzepte – führt zur Fortsetzung kolonialer Dominanz und ist als „Emanzipation von oben" zu verstehen.

LITERATUR

ALTENSTRASSER, CHRISTINA et al. (2014): Einige Konzepte für die Reflexion der pädagogischen Praxis, in: maiz (Hg.in): [d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge / d_a_ Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens (Eigenverlag)

MINEVA, GERGANA et al. (2014): Was die Lernenden lernen wollen sollen: Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive, in: maiz (s.o.)

SALGADO, RUBIA (2014): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche, in: maiz (s.o.)

AUTORIN

SELMA MUJIĆ ist Sozialanthropologin und Kursleiterin bei LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen. Im DaZ-Kontext sind ihre Interessensschwerpunkte u. a. „kritische (Basis-)Bildungsarbeit", „Mehrsprachigkeit" und Sprachen bzw. Deutsch(-lernen) im Zusammenhang mit Macht- und Unterdrückungsmechanismen.

FRAUEN TREFFEN AUF FRAUEN: FEMINISTISCHE STIMMBILDUNG UND WERT

GERLINDE MAUERER

Die selbstbestimmte Tradition exklusiver Frauen(bildungs)einrichtungen und -orte wird in der Frauenhetz seit 1993 gepflegt. Diese Kultur gilt für die inhaltlichen Schwerpunkte, die politische Vernetzungsarbeit und generell für die Stärkung kollektiver Frauenzusammenarbeit. Die Querverbindung von Feminismus und Bildung ist das Lebenselixier sowohl des Ortes als auch seiner Trägerinnen: einem Kollektiv von Frauen.

ZUR „GEBURT" DER FRAUENHETZ ALS ORT

Die Idee zur Gründung der Frauenhetz entstand 1990 auf der 6. Frauensommeruniversität in Wien. Als Ort wurde die Frauenhetz 1993 im 3. Bezirk in Wien, in der Hetzgasse, gegründet. (1) Nunmehr gibt es einen barrierefreien Zugang im selben Haus „ums Eck", in der Unteren Weißgerberstraße 41. Von den Gründungsfrauen ist Birge Krondorfer im Team aktiv, seit 1996 Gerlinde Mauerer und „jünger" dabei: Sabine Sölkner, Nadine Kodym und Edith Ertl-Hofinger. Nebst diesen ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen betreut Dagmar Gordon mit einer Halbtagsstelle das Büro. Das Gründungsziel besteht nach wie vor: Die Erhaltung eines Bildungszentrums für Frauen, das von Frauen getragen und verwaltet wird und an dem Frauen ihre Erfahrungen und ihr Wissen im gemeinsamen Denken und Tun weiter vermitteln und erweitern können. (2)

KONSENSSUCHE UND -FINDUNG IM PLENUM UND VERNETZUNG

Seit über 20 Jahren verläuft die gemeinsame Entscheidungsfindung plenar, wobei nicht alle Themenschwerpunkte von allen Teamfrauen in gleichem Maße mitgetragen werden (müssen). Die Stimme der Frauenhetz ist auch in zahlreichen Netzwerken vertreten, u. a. im Österreichischen Frauenring, im internationalen Netzwerk Gender Studies, in der Plattform 20000 Frauen, im VfW – Verband feministischer Wissenschaftlerinnen – und anderen punktuellen oder längerfristigen Kooperationen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene.

ETWAS (AUS)DENKEN, SICH WEITERBILDEN UND ENTWICKELN

Die Bildungsveranstaltungen der Frauenhetz werden im Team erdacht und durchgeführt. Bis auf eine Halbtagsangestellte wird hier viel ehrenamtlich gewerkt. Diese TatSache wird theoretisch – und energetisch – umrahmt von zahlreichen Pro- und Contra-Argumenten, die diesen anachronistischen Umstand bzw. diese Zu-Mutung wider nutzbringendes Leistungsdenken begleiten. Im Ergebnis wenig überraschend: Die Qualität überragt die Quantität der Veranstaltungen und Besucherinnen: Eine exklusive Schar versammelt sich regelmäßig in unseren Räumlichkeiten zu Workshops, Lesungen, Diskussionen, Vorträgen. Der Austausch vermittelt sich auch über die Sitzordnung in der Runde, wenngleich PowerPoint-Präsentation dem ein Schnippchen schlagen: Spätestens bei der Diskussion geht es „reihum", das gesprochene Wort.

FRAUENHETZ-VERANSTALTUNGEN

Gemischtgeschlechtliche Veranstaltungen finden zumeist auswärts statt, gerne im Depot in Wien, zuletzt in Co-Produktion mit dem VfW zum Thema ‚Väterkarenz' und den Herausforderungen für Partnerinnen von Karenzvätern, sowie mit dem Frauenforum Salzkammergut in Ebensee zu ‚S(ch)ichtwechsel und Frauenarbeit(en)'.

Themenschwerpunkte in der Vergangenheit waren Frauen und Ökonomie, Frauen und Demokratie, Frauengesundheit und fe-

ministische Theorien, Feministische Generationen, Feministische Interkulturalität, Feministische Bildung (Überbegriff und inhaltliche Fülle), religiöse Identitäten, und aktuell: Recht, Frauenrechte, Rechtsräume und Frauenräume, im Hinblick auf national und geschlechtlich definierte (Nicht-)Zugehörigkeiten, was zuweilen Zugänge, die über ein „Frauen-Wir" vermittelt werden, erschwert.

Als Basisfinanzierung und für die thematische Umsetzung erhält die Frauenhetz öffentliche Fördermittel von der MA 57 – Frauenbüro der Stadt Wien – und vom Bundesministerium für Bildung und Frauen; und punktuell von der Österreichischen HochschülerInnenschaft, dem BM für Wissenschaft und auf Bezirksebene für lokale Veranstaltungen (Lesungen, Ausstellungen).

Die Veranstaltungen sind unser sichtbarster Output, sie stellen den Kern unserer Arbeit dar. Im Archiv, dessen Aktualisierung finanziell angestrebt wird, lässt sich die Vielfalt des Denkens rückblickend sehen. Weniger Promotion-orientiert, sondern wichtige Basisarbeit ist die Erhaltung der Infrastruktur und unsere Vernetzungsarbeit, die dazu dient, Expertinnenwissen zur Verfügung zu stellen, aktuell zu halten und in Verbindung zu bringen mit frauen-, sozial- und genderpolitischen Fragestellungen: Im Fokus ist hierbei stets die feministische Perspektivenbildung – im Gegensatz zu und mit kritischem Blick auf etablierte Machtgeflechte und -beziehungen.

BILDUNGSVERSTÄNDNIS: WARUM DIESER EXKLUSIVE „SONDER-WEG"?

Feministische Bildung hat in diesem Verständnis eine langfristige Perspektivenbildung zum Ziel, individuell und kollektiv. Auch zu unserem Leidwesen: Es gibt für die Beteiligung an unseren Veranstaltungen keine wissenschaftlichen Impact-Faktoren zu ernten, die „Zeilen im Lebenslauf" stehen frei zur eigenen Interpretation. „In einer Zeit der Entpolitisierung und Ökonomisierung aller Lebensbereiche ist es nötig, wie auch eine Freiheit, politische Gesprächskulturen zu pflegen, die sich den ‚Luxus' herausnehmen, in einem selbstorganisierten ‚Außen' diesseits gesellschaftlich produzierter Zwangs- und Anpassungssysteme Frauen das Denken und (miteinander) Sprechen zu ermöglichen" (Krondorfer 2000, 7).

ZIELE UND TÄGLICHE PRAXIS: *EXCELLENCE-AKT* UND *TOUR DE FORCE*

Das hehre Ziel, von der Vereinzelung von Frauen und individualisierten Problemstellungen ausgehend in kollektive Denkverhältnisse zu kommen, ist gewichtig. Dennoch und zugleich: Die Programmgestaltung bleibt nicht davon verschont, dass Frauen einen Großteil ihrer Zeit in ihren Lebensunterhalt sichernden Erwerbs-Verhältnissen verbringen (müssen). Darüber nachzudenken, dass dies auch anders sein bzw. anders gestaltet werden könnte, dazu wollen wir anregen. In diesem Sinne sind so genannte „Nebenthemen" und traditionell bekannte „Nebenwidersprüche" das Lebenselixier und tägliche Brot der Frauenhetz(arbeit). Wir hoffen als Kollektiv, diese *andere* Art der Frauen-Bildung noch lange aufrechterhalten zu können.

ANMERKUNGEN

(1) Der Name Hetzgasse leitet sich von der „Tierhatz" ab, die es vor langer Zeit an diesem Ort gab. Der Name (ver)führte zu zahlreichen Wortspielen: Von *Gehetzt-Sein* (sind die Betreiberinnen öfter) bis zu *eine Hetz haben,* vulgo *miteinander Spaß haben* (kommt vor). Wir versuchen dem auch im Programmangebot zu begegnen, ohne einer „neoliberalen Spaßgesellschaft" anheim zu fallen.

(2) Die Frauenhetz war von Anfang an auch als Projektekollektiv konzipiert. Aktuell sind dabei: EfEU (s. Beitrag in dieser Ausgabe) und der Margarete Schütte-Lihotzky Raum.

LITERATUR

KRONDORFER, BIRGE (2000): Vorwort, in: Frauen und Ökonomie oder: Geld essen Kritik auf, Wien

MAUERER, GERLINDE (2001): Bildung und Leiblichkeit ... Fülle im Studio, in: AUF – eine Frauenzeitschrift 114/2001

MOSTBÖCK, CONNY/STRUTZMANN, ANDREA (1995): Die Frauenhetz, in: Differenzen und Vermittlung: Feminismus – Bildung – Politik, Wien

VEREIN ZUR FÖRDERUNG VON FRAUENBILDUNGSPROJEKTEN (Hg.) (1991): Autonomie in Bewegung. 6. Österreichische Frauensommeruniversität. Texte, Reflexionen, Sub-Versionen, Wien

http://www.depot.or.at

http://homepage.univie.ac.at/gerlinde.mauerer/forschung.html

http://fdr.at/fdr_project/forum-schichtwechsel-arbeitsplatz-ebensee/

http://www.frauenhetz.at/

AUTORIN

GERLINDE MAUERER ist Sozialwissenschaftlerin, Lektorin am Institut für Soziologie der Universität Wien, an der FH Campus Wien, Studiengang für Hebammen (Lehre in Soziologie) sowie an der Schule für Sozialbetreuungsberufe in Wien. Forschungsschwerpunkte: Feministische Theorien, Gender Studies, Gesundheits- und Medizinsoziologie, soziale Folgen neuer Technologien, Ethik.

INDOOR IS OUT – FEMINISTISCHE BILDUNG IM LÄNDLICHEN RAUM

IRIS KÄSTEL

Die Geschichte des ‚Frauenforum Salzkammergut' beginnt Ende der 1980er Jahre am Südufer des Traunsees, in Ebensee. Frauen politisieren und solidarisieren sich und gründen gemeinsam einen Frauenraum für die Auseinandersetzung mit verschiedenen und doch wieder gleichen Erfahrungen. Was die Frauen bewegt wird miteinander diskutiert, hinterfragt und geschildert. Kurz: Ein Ort der Bildung ist entstanden.

Engagiert, kreativ und vor allem solidarisch mischen sich die Frauen immer wieder sichtbar in das gesellschaftliche Leben ein und stellen es infrage. Die vernagelte Welt, die sich ihnen bietet, will und muss ausgehebelt werden. Immer wieder erkennen sie dabei, dass es vor allem die traditionellen Rollenbilder in den Köpfen der Menschen sind, die ein Voranschreiten so mühsam machen. Sie stoßen auf dicke Bretter, die sich dem Hindurchbohren erfolgreich widersetzen. Eines wird klar: Die Auflösung der GeschlechterUNgerechtigkeit führt ins Zentrum der gesellschaftlichen Ordnung. Es muss sich grundsätzlich etwas ändern!

Und in der Tat, seit Mitte der 1990er Jahre sind wir alle Zeitzeuginnen einer schrittweisen Veränderung unserer gesellschaftlichen Ordnung. Gemeinsam geraten wir seit zwei Jahrzehnten im Namen von wirtschaftlicher Stabilität und Wachstum durch mehr Markt und weniger Staat immer tiefer in den „Terror der Ökonomie" (Viviane Forrester). Mit einher gehen: Steuersenkungen und Staatsausgabenkürzungen, Deregulierung, Privatisierung und Ökonomisierung aller Lebensbereiche. Der neoliberale Umbau der gesamten Gesellschaft und die Verlagerung von immer mehr Lebensrisiken auf die einzelnen, geradezu atomisierten Individuen führen zu einer permanenten und grundsätzlich mitschwingenden latenten Angst und dem Gefühl des Ausgeliefertseins. Solidarität unter den Menschen löst sich auf; ganz schön kalt ist es geworden. Kein Wunder, lautet doch einer der Glaubenssätze des Neoliberalismus: „Wenn jeder an sich denkt, ist an alle gedacht" (F.W. Hayek). Kein Kommentar!

DIE FRAUEN SIND MÜDE

Zeitgleich mit den Veränderungen unserer Wirtschaftsordnung veränderten sich auch viele Frauenprojekte. Waren sie bis Mitte der 1990er Jahre noch Austragungsorte gesellschaftspolitischer Debatten, so sind sie mittlerweile oft zu Servicestellen und Dienstleisterinnen für die immer schwieriger werdende Bewältigung des Alltags der Frauen geworden. Es ist ja kein Geheimnis, dass die Kürzungen im öffentlichen Sozialsystem vor allem Frauen auffangen müssen, als „altbewährte" Spezialistinnen im bezahlten und unbezahlten Fürsorgebereich.

Im Frauenforum Salzkammergut beobachten wir, dass die Mehrfachbelastung der Frauen in Kombination mit einem zum Zerreißen angespannten Zeitbudget und der absolut nachvollziehbaren Sehnsucht nach Entspannung dazu führt, dass feministische Bildungsveranstaltungen immer schlechter besucht werden. Die Frauen sind müde!

Dazu kommt die Tatsache, dass die heutige Generation junger Frauen nicht die Erfahrung von Benachteiligung wie ihre Mütter und Großmütter hat. Sie wehren sich gegen die Stigmatisierung als „Benachteiligte". Strukturelle Diskriminierungen werden gemäß unseres neoliberalen Denkmusters auf persönliche Defizite, zu geringe Leistungsbereitschaft oder auf die viel beschworene individuelle Wahlfreiheit zurückgeführt. Die Welt, die uns umgibt, wird nicht mehr als vernagelt und damit aushebelbar erlebt, sondern als instabil und komplex erfahren. Wo aber den Hebel ansetzen, wenn es keinen festen Punkt gibt? Und so reagieren immer mehr Frauen mit Rückzug in einer Welt, in der angeblich alles geht, aber eben auch alles treibt.

VOM BAUM DER FEMINISTISCHEN ERKENNTNIS ESSEN

Es klingt nach Verschwörungstheorie, aber es scheint genauso perfide zu funktionieren: Aus dem Wissen, dass da etwas grundsätzlich an unserem System nicht stimmt, erwächst nur selten der Antrieb, dieses aktiv und gemeinsam infrage zu stellen. Erschreckend immun zeigt sich der Glaube an das neoliberale System gegen die tagtäglichen Einwände selbst gemachter Erfahrungen. Es mutet geradezu biblisch an: Wer aus der Vereinzelung ausbricht und solidarisch strukturell zu denken beginnt, begeht die Ursünde, nämlich vom Baum der Erkenntnis essen zu wollen! Und der Apfel – um in diesem Bild zu bleiben – bedeutet: emanzipatorische, aufklärende Bildung. Es muss uns gelingen, die Fäden der vereinzelten Frauen wieder zusammenlaufen zu lassen, sie zu vernetzen und handlungsfähig zu machen in einer Welt, in der fast alle das dringende Bedürfnis haben, auf die Ungerechtigkeiten in der Welt zu reagieren und – so meine Vision – nur noch auf die Tür, die sich ihnen öffnet, warten!

Der Weg des ‚Frauenforum Salzkammergut' ist immer deutlicher ein Weg hinaus zu den Frauen: „Wenn ihr nicht zu uns kommt, dann kommen wir zu euch", heißt unsere Strategie und Aktionen im öffentlichen Raum stoßen dann jene Debatten im Ort an, die Ende der 1980er Jahre noch indoor ausgetragen wurden.

AUTORIN

IRIS KÄSTEL, Grundstudium der Allgemeinen Pädagogik an der Universität Köln. Hauptstudium der Interkulturellen Kommunikation in Migrationsprozessen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seit 2005 wohnhaft in Ebensee, seit 2006 Geschäftsführerin des in der Region gut verankerten und vernetzten ‚Frauenforum Salzkammergut' (FFS), einer überparteilichen, aber hoch politischen Frauenanlaufstelle.

FRAUEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN SIND EXPERTINNEN IHRER SELBST

ELISABETH UDL

Der Wiener Verein „Ninlil – wider die sexuelle Gewalt an Frauen, die als geistig oder mehrfach behindert klassifiziert werden" wurde im Herbst 1996 gegründet, mit dem Ziel, auf verschiedensten Ebenen gegen sexualisierte Gewalt an Frauen mit Lernschwierigkeiten aktiv zu werden. Im Lauf der Jahre haben sich sowohl der Vereinsname als auch die von uns gesetzten Aktivitäten immer wieder verändert und weiterentwickelt. Der erste Angebotsbereich ist jedoch nach wie vor ein Kernbestandteil unserer Arbeit: Empowerment-Seminare für Frauen mit Lernschwierigkeiten.

EMPOWERMENT IST GEWALTPRÄVENTION

Eine unserer grundlegenden Überzeugungen ist, dass Gewaltprävention für Frauen mit Lernschwierigkeiten nur auf Grundlage von mehr Selbstbestimmung im Alltag greifen kann. Frauen mit Lernschwierigkeiten leben und arbeiten sehr oft in betreuten Strukturen, die nicht zuletzt aus Ressourcengründen die persönliche Selbstbestimmung der Bewohner_innen an allen Ecken und Enden einschränken. Wenn man diesen Umstand mit dem Wissen, dass strukturelle Gewalt ein Nährboden für jede andere Form von Gewalt ist, zusammendenkt, wird schnell offensichtlich, wieso Frauen mit Behinderung im Vergleich zu nichtbehinderten Frauen fast doppelt so häufig von Gewalt betroffen sind.

EXPERTIN FÜR DAS EIGENE LEBEN

Die Konzepte von „Parteilichkeit" und „Betroffenheit" als Grundprinzipien feministischer Gewaltschutzarbeit haben von Beginn an unsere Arbeit geprägt; unter diesen Vorzeichen war und ist es uns wichtig, die Empowerment-Seminare als feministische Frauen*räume zu gestalten, in denen alle Teilnehmerinnen Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten wahrnehmen und reflektieren können. Unsere Empowerment-Seminare sind ein Raum für stärkende und positive Erfahrungen: Die Teilnehmerinnen sind Expertinnen ihrer selbst und werden von den Seminarleiterinnen dazu ermutigt, ihre jeweils eigenen Ziele, Wünsche und Themen in den Mittelpunkt zu stellen. Was hier so selbstverständlich klingt, erleben Frauen mit Lernschwierigkeiten im Alltag oft ganz anders: Von Kindheit an bis ins hohe Erwachsenenalter sind sie häufig mit Bezugspersonen konfrontiert, die es als ihre Aufgabe sehen, den Frauen „schwierige" Entscheidungen abzunehmen oder gar pädagogische Ziele für sie zu entwickeln und umzusetzen. Es gibt zwar inzwischen Konzepte und Instrumente wie etwa „Persönliches Budget" oder „Persönliche Zukunftsplanung", die die Entscheidungsmacht über Zielsetzungen und Alltagsgestaltung in die Hände der betroffenen Frauen selbst legen, die Lebensrealität der meisten Frauen mit Lernschwierigkeiten ist aber noch weit von der Umsetzung solcher Konzepte entfernt. Mit unseren Empowerment-Angeboten wollen wir dazu beitragen, dass die Teilnehmerinnen ihre Stärken, aber auch ihre Bedürfnisse spüren können und in der Gruppe gemeinsam Strategien entwickeln, wie dieses neue Wissen in den Alltag mitgenommen werden kann.

PRAXIS

Feministische Erwachsenenbildung für Frauen mit Lernschwierigkeiten heißt in unserer ganz konkreten Praxis, dass wir pro Jahr 10-12 Seminare anbieten. Die inhaltlichen Schwerpunkte reichen dabei von körperbezogenen Themen wie etwa „Mein Körper, mein Frau-Sein, meine Sexualität" oder auch „Mein Körper im Wechsel" bis hin zu Themen wie „Frau-Sein mit Behinderung in der Gesellschaft". Regelmäßig bieten wir auch die Seminare „Angstfrei leben" und „Ich kann mich durchsetzen" nach dem feministischen Körperbewusstseins- und Selbstverteidigungsprogramm „Drehungen" an. Nach Möglichkeit gibt es außerdem Seminare, bei denen konkrete Körper-Selbsterfahrung im Mittelpunkt steht, wie etwa „Feldenkrais und Tanz". Einzelne Seminare können wir immer wieder auch inklusiv anbieten – in diesen Seminaren sprechen wir sowohl Frauen mit als auch Frauen ohne Behinderung als Teilnehmerinnen an. Ein Beispiel dafür ist etwa das bereits erwähnte Seminar „Feldenkrais und Tanz", ein anderes das künstlerische „Integrative Atelier".

Wichtig ist uns in den Seminaren eine eher kleine Gruppengröße von bis zu 6 Teilnehmerinnen (und 2 Seminarleiterinnen); so können wir gewährleisten, dass jede Frau genug Zeit und Raum bekommt, um sich und ihre Bedürfnisse spüren und ausdrücken zu können. Von großer Bedeutung ist außerdem, dass die Teilnahme an den Seminaren kostenlos möglich ist – Frauen, die in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen arbeiten, bekommen meist keinen Lohn, sondern nur ein geringes „Taschengeld"–, fixe Seminarbeiträge würden damit die Teilnahme für viele Frauen unmöglich machen.

EMPOWERMENT IS A POWERFUL IDEA AND ITS TIME HAS COME

Diesem Zitat von Lee H. Staples aus dem Jahr 1990 möchte ich mich zusammenfassend anschließen, gleichzeitig aber die Idee von Empowerment in Richtung einer feministischen und dabei intersektio-

nal gedachten Praxis erweitert wissen, die Frauen mit Lernschwierigkeiten als Frauen*, als Personen mit Behinderung und vor allem als Expertinnen ihrer selbst wahr- und ernstnimmt!

AUTORIN

ELISABETH UDL leitet im Verein Ninlil den Arbeitsbereich „Kraftwerk gegen sexuelle Gewalt an Frauen mit Lernschwierigkeiten“, hat lange das Empowerment-Seminar „Mit Pferden wachsen“ angeboten und ist personzentrierte Psychotherapeutin in Ausbildung. www.ninlil.at

EIN ZIMMER FÜR MICH

FRIGGA HAUG

Eines der nachdrücklichsten und folgenreichsten Lernerlebnisse für mich war die plötzliche Einsicht, dass ich nicht ein Opfer war der Machenschaften anderer, sondern dass ich selbst mein Leben in einer Weise dirigierte, dass ich mir Bedingungen schuf, die mir ohne weiteres Nachdenken nachteilig vorkamen. Das Lernerlebnis selbst war ebenso plötzlich wie es sich langsam vorbereitete.

ALLTAGE

Vielleicht kann man sagen: es begann damit, dass ich Virginia Woolfs *Ein Zimmer für sich allein* las. Die Botschaft in diesem kurzen Essay traf auf ein heftiges Echo in mir. Sie schien eine ganze Reihe von mir bislang nicht wirklich bemerkter oder nicht ausreichend gefühlter und beklagter Dinge zusammenzufassen, die mir zugestoßen waren, ja, die mir immer heftiger noch zustießen. Ich brauchte, so konnte ich mir den Aufruf knapp übersetzen, wie alle Frauen einen Raum für mich allein, um wahrhaft Mensch zu werden und zu sein. Dieses eigene Zimmer war mir bislang verwehrt. Es gelang mir schnell, eine entsprechende Biographie für mich zu erinnern. Es hat früh angefangen. Ich hatte eine zwei Jahre ältere Schwester, die wohl einmal ein Zimmer für sich gehabt haben muss, nicht aber ich. 17 Jahre meines Lebens habe ich ein kleines Zimmer mit meiner Schwester geteilt; später als ich an der Uni die erste kleine Wohnung hatte, zog ein Freund zu mir, schon wieder kein Zimmer für mich. Der Zustand blieb über die erste Ehe hinweg, wiederholte sich in der zweiten in einem kleineren Haus, später in einem großen. Da saß ich jetzt: das Haus hatte sieben Zimmer, und ich hatte keines davon für mich allein.

Da ich zu dieser Zeit schon in der Frauenbewegung lebte, beschloss ich, diesen offenbar für Frauen allgemein gültigen Nachteil grundsätzlicher zu bearbeiten und zum Ausgangspunkt politischer Strategie zu machen. Ich setzte mich also hin und begann niederzuschreiben, wie dieser Zustand über mich gekommen war. Das Leben in dem großen Haus schien mir am günstigsten für eine genauere Besichtigung, weil es keine Möglichkeit gab, Raumknappheit oder Armut oder ähnlich einsichtige Bedingungen verantwortlich zu machen. Es musste hier die patriarchale Bosheit der weiblichen Ausschließung aus menschlichen Bedürfnissen am klarsten greifbar sein.

So leicht es mir gefallen war, meine gesamte Lebensgeschichte als Raumverweigerung zu erinnern, so schwierig war es, den Anfang für die neue Vorenthaltung zu finden. Ich saß an meinem Schreibtisch, der im allgemeinen Wohnzimmer stand. Hinter mir die Tür war offen, sodass ich jederzeit hören konnte, wer durchs Haus ging, wer in die danebengelegene Küche marschierte, den Kühlschrank öffnete usw. Das war nötig geworden, weil die vielen Arbeitsgruppen, die in unser Haus kamen, die Gewohnheit hatten, sich am Kühlschrank zu bedienen, sodass etwa an Wochenenden plötzlich keine Milch mehr da war für die Tochter. Diese hatte natürlich ein eigenes Zimmer, eine Treppe höher, jedoch hatte ich es lieber, wenn sie unten bei mir spielte, da konnte ich beiher ein Auge auf sie haben. Diese Nähe war auch der Grund, weshalb sie nicht das große Zimmer im zweiten Stock bekommen hatte, das jetzt leer stand, weil dann niemand hätte hören können, was sie eigentlich tat, ob sie tatsächlich im Bett war in der Nacht und schlief und überhaupt: sie war ein sehr erfindungsreiches Kind und brauchte, jetzt, in ihrem ersten Schuljahr besondere Aufsicht.

Gleichwohl fuhr ich mitten in dieser Zurechtlegung und Nachforschung hoch. Es war mir, als habe ich gerade jetzt erst durch Grübeln entdeckt, dass da noch ein ganzes Zimmer leer stand und also von mir bezogen werden konnte: endlich ein Zimmer für mich. Die Zeit für diese Ausdehnung war günstig. Ich wollte mein wegen der Geburt der Tochter abgebrochenes Studium durch eine Diplomarbeit abschließen. Sie zu schreiben stellte ich abends den Antrag, das obere Zimmer zu besetzen. Gegen Widerstandslosigkeit konnte es kein Durchsetzen geben. Ich besorgte einen kleinen Schreibtisch und ein Regal, nahm einige Bücher und die Schreibmaschine und wanderte nach oben. Die erste Sitzung war die Hölle. Immerfort versuchten meine Ohren zu ergattern, was unten vorging – schließlich hatten wir die Zeitschrift ins Haus genommen, da kamen Leute; und einen Studenten, der kam auch, und die Tochter war zwar an diesem ersten Tag in der Schule, aber sie würde irgendwann nach Hause kommen und da musste ich ihr entgegengehen, denn sie durfte natürlich nicht mein Zimmer betreten, in dem ich schrieb, sonst hätte ja die ganze Abschließung keinen Sinn gehabt. Ich ließ die Tür offen, aber es war nicht wirklich möglich, nach unten zu hören, sodass ich immer wieder einen Teil der Treppe hinunterschlich, um mich zu vergewissern. Endlich hörte ich den weithin gellenden Pfiff, mit dem meine Tochter ihre Heimkehr anzumelden pflegte. Ich sprang sofort auf und eilte nach unten. Ein halber Tag war fürs Erste genug. Schließlich hatte ich jede Menge Pflichten; zudem

war der untere Schreibtisch so einladend, wie der obere eine Stille absonderte, in der ich kaum denken konnte.

LÜCKEN DER ERINNERUNG

Aber ich wollte aus dem Zimmeranspruch immer noch eine Befreiungsstrategie machen, so sah mich der nächste Tag erneut in der Einsamkeit des oberen Zimmers. Es ging schon besser. Ich schrieb wie der Teufel, da ich nicht vorhatte, diese Absonderung sehr lange mitzumachen, zugleich aber dem Gedanken anhing, für kreatives Tun das Zimmer für mich zu brauchen. Das härteste war die Gewöhnung. Ich übte jeden Tag das Alleinsein; es gelang immer besser; es gefiel mir nie.

Nach wenigen Monaten war die Arbeit fertig, und ich zog erleichtert wieder ins gemeinsame Wohnzimmer mit meinen Schreibtischtaten und auch sonst.

Aber ich hatte in der kurzen Zeit viel und Nachhaltiges gelernt. Der Gedanke von Virginia Woolf über das eigene Zimmer war nicht falsch, aber unzureichend. Niemand hatte mir ein Zimmer vorenthalten, sondern ich selbst hatte dafür gesorgt, dass ich wie eine Art Spinne im Netz überall zugleich sein konnte, überall Augen, alles unter Aufsicht hatte. Aber diese Allgegenwärtigkeit, die von Frauen als der ‚Seele des Hauses' sprechen lässt, hat ihre objektive Notwendigkeit in einem Haushalt mit Kindern zudem, wenn sonst keiner ganz zuständig ist. Das fehlende Zimmer ist so auch Symbol für geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die zur Gewohnheit einer Persönlichkeit wird. Ganz entscheidend, ja geradezu erschreckend war für mich die Einsicht, dass ich selber die Zuteilung der Räume, meine eigene Positionierung strategisch geplant und durchgesetzt hatte, es sich also nicht so sehr um eine Verweigerung von Außen, sondern eine selbstbewusste Tat von mir gehandelt hat. Jetzt erkannte ich im Rückblick, dass auch meine eigene Geschichte, wie ich sie als eine Aufeinanderfolge von Zimmerlosigkeit erinnerte, eine ziemlich baufällige Zusammenkleisterung war. Ich entdeckte die eigene Arbeit bei der Konstruktion nach hinten, wie ich großzügig die Zeit nicht erinnerte, die meine Schwester schon an der Universität war, ich noch zu Hause, immerhin zwei Jahre, in denen ich ein Zimmer für mich gehabt haben muss. Ebenso hatte ich stillschweigend die ersten Studienjahre mit einer Vielzahl von Studentenbuden übergangen, lauter Zimmer für mich, und auch vergessen, dass ich selbst es war, die den Freund vom Zusammenwohnen überzeugte, wie ich später ins mögliche Zimmer für mich das Büro der Zeitschrift organisierte, um alles besser unter Aufsicht zu haben, was mir nötig schien.

Ich behielt diese Konstellation bei. So sehr ich es genoss, eine eigene Wohnung nur für mich in der Stadt meiner Lehre zu beziehen, so sehr litt ich unter dem Alleinsein und lud schon eine Freundin ein, zu mir zu ziehen, später meine inzwischen erwachsene Tochter, dann in einer größeren Wohnung wiederum ihren Mann und ihr Kind. Und dennoch. Ich brauche diesen Rückzugsort, das Zimmer für mich, wenn ich denken und arbeiten will; und ich möchte es zugleich nicht, um allgegenwärtig und vor allem unter Menschen zu sein.

Es ist mir gelungen, ein Zimmer für mich zu organisieren und es auch zu nutzen. Meine Tür steht immer offen. Ich habe gelernt, dass ich für meine Bedingungen zumindest mit verantwortlich zeichne, dass mehr auf dem Spiel steht als das vorenthaltene Zimmer und seine Besetzung; und darüber hinaus, dass Alleinsein auch gelernt werden muss.

LERNPROZESSE

Ich konnte die Erkenntnisse in diesem Zusammenhang nicht nur für mich selbst nutzen, ich konnte sie ausbauen in der Methode, mit Erinnerung zu arbeiten.

Sieht man genauer hin, so entdeckt man zusätzliche Dimensionen in diesem Beispiel: Als Orientierung oder Botschaft der Geschichte wird vorweg notiert: nicht Opfer, sondern auch Täter sein. Darunter entfaltet sich als Zusatzbotschaft: wenn dir etwas plausibel scheint, misstraue dir; und schließlich als eine Art Lerntheorie: Lernen ist ein sehr allmählicher Prozess, der, einmal begonnen, sich immer weiter und in verschiedene Richtungen und Schichten entfaltet; das Wichtige ist, das Eis des Selbstverständlichen zu brechen durch sorgfältiges Erinnern – Lernen setzt also Selbstkritik voraus. Als spezifisches Lernen ist in diesem Beispiel der Prozess gefasst, in dem die Gewohnheit der Eindeutigkeit, die Schuld bei anderen, Opfersein bei sich selbst zu verorten, in Gut und Böse zu denken, aufgegeben wird und die freigesetzte Energie es endlich erlaubt, sich selbst als widersprüchlich zu erfahren und also die Einsicht zu gewinnen, dass Selbstreflexion, Kritik, Balance ein andauernder Prozess des Lernens ist und dies Menschsein und in dieser Weise auch Glück, wie Unglück, Alleinsein, wie Zusammensein bedeutet. Fortschritt als geglückter Anstieg, der ohne Nachteil und Widerspruch, immer weiter nach oben führt, ist in diesem Konzept kein mögliches Lernergebnis. Vielmehr zeigt der ‚zunehmende Weltaufschluss' neue Ebenen von Widersprüchen,

Schwierigkeiten, neue Blockierungen usw.
Von diesem Beispiel her drängen sich als notwendige Forschungsfelder für die Untersuchung von Lernprozessen wirklicher Menschen ein ganzes Netz ineinander verwobener Dimensionen auf: Arbeitsteilung und Politik, die Frage der Gewohnheit als Dimension von Persönlichkeit, Ideologie, Kultur und die Konstruktionen von Erinnerung und Persönlichkeit, die im Laufe des Lebens entwickelten Methoden der Abwehr und Widerspruchseliminierung, die dazugehörigen Emotionen und vor allem die widersprüchliche Gemengelage, die aus alledem resultiert.
Ohne Alltagsforschung ist Lernforschung nicht möglich. Der Alltag ist nicht nur theoretisch ein Problem, er erweist sich auch subjektiv als bearbeitungsnotwendig. Zum Lernen braucht es eine Anstiftung zu Gegenerzählungen.

ANMERKUNG

Die Autorin hat uns die Lektüre extra zur Verfügung gestellt. Sie ist sehr bescheiden in ihrem Buch ‚Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen' (2003) platziert und sie lohnt. Bis auf die Zwischentitel ist es das Original.

AUTORIN

FRIGGA HAUG, bis 2001 Professorin für Soziologie in Hamburg, Autorin und Herausgeberin zahlreicher marxistisch-feministischer Werke, Mitherausgeberin und Redakteurin der Zeitschrift ‚Das Argument' und des ‚Historisch-Kritischen Wörterbuchs des Marxismus', Entwicklung der Erinnerungsarbeit, Vorsitzende des Berliner Instituts für kritische Theorie.

FEMINISMUS, DIGITALISIERT

BRIGITTE THEIßL

Als im Jahr 1982 Geborene bin ich nicht Teil einer Generation, die mit Breitbandinternet aufgewachsen ist. Mit vierzehn hatte ich im Internat erstmals Zugriff auf einen Computer mit Internetanschluss, ein Smartphone besitze ich erst seit wenigen Jahren. Dennoch zähle ich zu jenen Menschen, für die ein Offline-Leben kaum noch vorstellbar ist. Die Kommunikation im Netz, der Wissenserwerb und das Knüpfen von Netzwerken waren und sind zentrale Bestandteile meiner feministischen Sozialisation, die u. a. in einem „netzfeministischen" Umfeld passiert(e). Je nach Blickwinkel werden unter Netzfeminismus Feminismus, der im Netz passiert – also Blogs, Foren, Netzwerke, Online-Aktivismus – oder aber Netzpolitik unter einem feministischen Gesichtspunkt zusammengefasst. Beide Felder sind zentral für feministische Bildungsarbeit: einerseits als politische Organisation und Wissensaustausch bzw. Archivierung im Internet, andererseits als politische Rahmenbedingungen der globalen Vernetzung. Digitale Technologien durchdringen unseren Alltag, technische Innovationen werden zunehmend auch Bildungsinstitutionen verändern. „Wir befinden uns an einem Punkt, der möglicherweise den Übergang zu einer digitalen Kultur markiert", schreibt Kathrin Ganz. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso fataler, dass Netzpolitik innerhalb feministischer Politik und Wissenschaft wenig Beachtung findet.

POLITIK DER NETZE

Zu den „großen Themen" der Netzpolitik zählen neben der Regulierung der Infrastruktur Fragen des Zugangs zum Internet, zu Inhalten im Netz, Eigentumsrechte und Fragen des Datenschutzes und der Privatsphäre. Angesichts der NSA-Affäre, die die umfassende globale Überwachung durch den US-amerikanischen Geheimdienst ans Licht brachte, stehen letztgenannte Themen aktuell im Zentrum netzpolitischer Diskussionen. Auf nationaler Ebene ist es etwa die verdachtsunabhängige Vorratsdatenspeicherung durch das Innenministerium, die einen massiven Eingriff in die Privatsphäre der Bürger_innen darstellt. Hinzu kommen private Konzerne: Google sammelt als digitaler Riese, der mit seinen Diensten immer mehr Bereiche unserer Lebenswelt beeinflusst – sei es die Suchmaschine, die Video-Plattform „YouTube", der E-Mail-Dienst „Gmail" oder der Online-Atlas

„Maps" –, eine gigantische Menge an Daten für kommerzielle Zwecke. „Im Internet […] wächst die Macht großer Konzerne, die im globalen Kapitalismus selbstverständlich nach Wegen suchen müssen, ihre Profite weiter zu steigern", bringt es Kathrin Ganz auf den Punkt.

Für feministische Aktivist*innen ist die Konsequenz aus der Konfrontation mit diesen Problemstellungen oftmals der Rückzug aus dem digitalen Leben: Social-Media-Plattformen wie Facebook und Twitter werden ebenso gemieden wie Wissensportale, z.B. das gemeinnützige Online-Lexikon Wikipedia, wo feministische Inhalte großteils fehlen. Auf diesen Plattformen sind es auch die (antifeministischen) Kämpfe, Übergriffe und der raue Umgangston, die abschreckend wirken. Der vollständige Rückzug löst jedoch keine Probleme. Wikipedia-Artikel bilden den Ausgangspunkt nahezu jeder Recherche, die Aktionen und verhandelten Themen auf Social-Media-Kanälen wirken massiv auf die Gestaltung massenmedialer Inhalte ein. Vor dem Hintergrund eines Medienwandels, der drastische Kürzungen im Bereich Personal und somit beschränkte Zeitressourcen für die Recherche mit sich bringt, bedeutet das Nichtvorhandensein im Netz oftmals auch ein tatsächliches Verschwinden vom Bildschirm.

FEMINISTISCHE POTENZIALE

Es braucht somit feministische Akteur*innen, die sich am Kampf um Datenschutz und Netzneutralität (neue Geschäftsmodelle sehen die Einführung eines Zwei-Klassen-Internets vor) beteiligen und die Regeln der Onlinewelt mitschreiben. Gerade für feministische Bildungsarbeit, die noch immer nicht selbstverständlicher Teil staatlicher Institutionen und Offensiven ist, birgt das Internet große Potenziale. Es sind die digitalen Werkzeuge, die Bildungsarbeit erleichtern, global vernetzen und Wissen nachhaltig sichern. Sie sind jedoch auch Ausgangspunkt eines Missverständnisses, das Online-Enthusiast_innen und Internet-Skeptiker_innen oftmals trennt: Netzfeminismus ist nicht angetreten, um Frauencafés und -bibliotheken obsolet zu machen oder die politische Organisierung ins Internet zu verlegen. Wer bloggt, twittert oder Online-Petitionen verfasst, lehnt nicht automatisch die Demonstration auf der Straße oder die Diskussionsrunde in feministischen Offline-Räumen ab. Und wer die Unverbindlichkeit von Facebook-Likes oder Hashtag-Aktivismus auf Twitter kritisiert, verkennt, dass soziale Medien politische Bewegungen nicht „erzeugen", sondern lediglich unterstützen können.

Neben der Vernetzung über Grenzen hinweg sind wohl die Publikations- und Archivierungsmöglichkeiten im Netz das größte Potenzial für feministische Bewegungen. „Politische Meinungsbildung ist nichts mehr, das automatisch ausgewiesenen ‚Expert_innen' zugeschrieben werden kann, sondern wir alle sind dafür verantwortlich. Insofern ist die aktive Beteiligung am Web 2.0 … tatsächlich so etwas wie Bürger_innenpflicht", schreibt Antje Schrupp. Kostenlose bzw. kostengünstige Software machte es Blogger_innen um die Jahrtausendwende möglich, Inhalte online einer potenziell großen Leser_innenschaft zugänglich zu machen, ohne von Verlagen, Redaktionen oder aufwändigen Druck- und Vertriebsverfahren abhängig zu sein. Im deutschsprachigen Raum hat sich eine diverse (queer-)feministische Blog-Landschaft entwickelt: Klassismus – Diskriminierung aufgrund der Klassenzugehörigkeit (Anm. d. Red.) – und Mutterschaft werden darin ebenso analysiert wie Leben mit Behinderungen, Antirassismus und Popkultur. Ich selbst blogge seit 2009, wodurch ich nicht nur meine eigene Positionen schärfen konnte, sondern auch durch den Austausch und die Etablierung feministischer Online-Netzwerke profitiert habe. Projekte wie die Mädchenmannschaft, der größte feministische Blog im deutschsprachigen Raum, stellen ein umfassendes Wissensarchiv dar und sind zugleich Ausgangpunkt für eine fortführende netzfeministische Spurensuche. Mithilfe einer gegenseitigen Verlinkung beziehen sich Autorinnen aufeinander, wodurch das Nachzeichnen von umfassenden Debatten möglich wird. Die Digitalisierung von Wissen birgt das Potenzial in sich, „(queer-)feministische Inhalte breit, niederschwellig und vor allem vielen Menschen zugänglich zu machen", so Ulli Koch und Anna Zschokke in den „an.schlägen".

LITERATUR

GANZ, KATHRIN (2013): Feministische Netzpolitik. Perspektiven und Handlungsfelder, Berlin

KOCH, ULLI / ZSCHOKKE, ANNA (2015): Digital-analoger Generationenaustausch, in: an.schläge IV/2015

SCHRUPP, ANTJE (2011): Jenseits von Mainstream und Nische. Das Internet als Plattform für politische Vermittlungsarbeit, in: Thomas Kreiml et al. (Hg.): Soziale Bewegungen und Social Media. Handbuch zum Einsatz von Web 2.0, Wien

AUTORIN

BRIGITTE THEIßL ist Journalistin und Öffentlichkeitsarbeiterin und bloggt unter www.denkwerkstattblog.net.

GENDER & DIVERSITY

HERAUSFORDERUNGEN EINER GESCHLECHTERREFLEKTIERTEN BILDUNG

MARIA A. WOLF

Geschlechterreflektierte Bildung und Pädagogik möchten Mädchen und Jungen, Frauen und Männer, entgegen den vorherrschenden Geschlechterstereotypen, in ihren jeweiligen Fähigkeiten und Interessen bilden und fördern. Ziel ist es, in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und -prozessen der gesamten Lebensspanne – z.B. in den Bereichen der Elementarbildung, der Schulbildung, der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, der Berufswahl und beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung, der Studienwahl und Hochschulbildung – zu mehr Chancengleichheit und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Bildung wird dabei als ein Prozess gedacht, der eine Bedingung der Möglichkeit für prinzipiell alle darstellt, an Gesellschaft teilzuhaben.

Geschlechterreflektierte Bildung will dies sowohl über Inhalte vermitteln wie über Verhaltensweisen einüben, auf Basis einer Haltung der Anerkennung vielfältiger Formen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten und eines reflexiven Umgangs mit Zuschreibungen aufgrund des Geschlechts, sowohl auf Seiten derer, die gebildet werden und sich bilden, wie auf Seiten derer, die pädagogisch handeln (wollen). Geschlechterreflektierte Bildung ist somit ein Konzept und eine Strategie. Sie zielt auf alle Barrieren, die unser Bildungssystem unterschichten (strukturelle Ausschlussmechanismen, diskriminierende Deutungsmuster und Bildungsinhalte), in Hinblick auf die Befreiung von der Macht hegemonialer Geschlechterbilder. Geschlechterreflektierte Pädagogik will das demokratische Gleichheitsprinzip der *gleichen Freiheit ohne den Zwang zur Angleichung und zugleich die Freiheit für Vielfalt ohne den Drang zur Hierarchiebildung* gestalten, mit dem Ziel, damit einen Beitrag zur Demokratisierung der Gegenwartsgesellschaft zu leisten. Im Hinblick auf die Ausbildung von PädagogInnen bedarf es dazu immer *auch* einer geschlechterreflektierten Bildung, welche dem pädagogischen Handeln vorausgeht und es begleitet (vgl. Budde 2010).

SOZIALER KONTEXT

Wenn Weiblichkeit und Männlichkeit nicht im Singular zu haben sind, ist man hinsichtlich der Frage, welche Unterschiede dann einen Unterschied machen, auf den sozialen Kontext verwiesen. Denn von diesem bleibt abhängig, welche milieutypischen Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit die beteiligten Mädchen und Jungen, Frauen und Männer lebensgeschichtlich (mit welchen Bildungswahlen und -abschlüssen) stilisieren (müssen). Denn die „geschlechtliche Zurechnungsfähigkeit" bleibt noch immer die Voraussetzung dafür, als relevante/r InteraktionspartnerIn in einem jeweiligen sozialen Feld anerkannt zu werden. Der geschlechtstypische Habitus ist damit immer sozial strukturell bedingt, d.h. durch die Stellung bestimmt, die ein/e AkteurIn innerhalb der Struktur gesellschaftlicher Relationen innehat. Habitualisierung als der Prozess der „Inkorporierung" von Praxisstrukturen bedingt, dass wiederholte Erfahrungen in einem jeweiligen sozialen Feld sich als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata manifestieren und als „Produkt sowie Produzent von Erfahrungen" präsent bleiben (vgl. Bourdieu 1992, 1997, 1998). Die Praxis*möglichkeiten* der AkteurInnen, die sich an Bildungsprozessen beteiligen, sind damit durch Habitualisierung von z.B. klassen-, milieu- und generationentypischen Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit begrenzt (innere Grenzen), ebenso wie durch die äußeren Grenzen des jeweiligen sozialen Feldes der aktiven Lebensgestaltung sowie der rechtlichen und konzeptionellen Vorgaben der jeweiligen Bildungsinstitution (äußere Grenzen).

Auf Basis dieser kurzen Skizze eines sozialkonstruktivistischen und sozialstrukturellen Konzepts von Geschlecht stellt sich die Frage, ob damit nicht eine diversitätsbewusste Bildung an die Stelle einer geschlechterreflektierten Bildung treten könnte oder müsste. Diversity-Konzepte fokussieren den gesellschaftlichen Umgang mit Differenz, Heterogenität und Verschiedenheit. Es wird der Fokus auf eine exklusive Differenz zurückgenommen, da diese Exklusivität selbst wiederum zu Exklusionen führen kann. Ziel ist es, den Blick auf die komplexe Wechselwirkung mehrerer Differenzen zu richten. Vielfalt erhält dabei eine positive Konnotation. Eine – international gesprochen – Diversity Education (Blanks 2004) oder – deutschsprachig – Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993) orientiert sich daran, dass die Anerkennung vielfältiger Bildungs- und Lebensweisen zugleich eine Anerkennung universeller Gleichheit impliziert, was Annedore Prengel im Begriff der „egalitären Differenz" theoretisiert (2002). „Pädagogik der Vielfalt versteht sich als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen" (Prengel 1993, 62).

DILEMMATISCHE VERBINDUNGEN

Die Tatsache, dass unsere Gesellschaft von „sozialer Ungleichheit" sowie „Differenz- und Machtverhältnissen" durchzogen ist, dass wir in allen pädagogischen Handlungsfeldern immer mit Heterogeni-

tätsherausforderungen konfrontiert sind, verbindet Inklusive Pädagogik, geschlechterreflektierte Pädagogik und Migrationspädagogik. Alle diese Konzepte formulieren Probleme und entwickeln Lösungen, die den Anspruch haben, geeignet zu sein für die „pädagogische Umsetzung der demokratischen Wertschätzung von Differenzen" (Prengel 1995, 167). Die Problemformulierungen rekurrieren im historischen Rückblick auf die gemeinsame Erfahrung, die „Anderen" von Bildungsprozessen zu sein und in „Sonderpädagogiken" für die „Anderen" der Bildung eingeschlossen zu werden. Die Lösungsvorschläge dieser drei Pädagogiken implizieren im Rückblick verschiedene Perspektiven in der Bildung: die Perspektive der Verschiedenheit am Beispiel der Forderung nach Sonderpädagogiken, die Perspektive der Gleichheit am Beispiel der Forderung nach gleichem Recht auf Bildung und die Perspektive von Verschiedenheit und Gleichberechtigung mit dem Ziel, die Schwächen der beiden ersten Perspektiven zu überwinden, indem sie die Assimilation kritisieren, die Zugang wie Zugehörigkeit nur um den Preis der Angleichung an die dominante Lebensweise ermöglicht. Alle drei Perspektiven formulieren elaborierte Kritiken an der eurozentrischen Lebensweise der Moderne (Vereinzelung, Konkurrenz, Verleugnung von Abhängigkeit, Mangel an Solidarität).

Das Dilemma, das sich hier zeigt, besteht darin, dass bei Differenz ohne Gleichheit Hierarchie entsteht und bei Gleichheit ohne Differenz Ausgrenzung und/oder Anpassung. Dieses Dilemma erfordert im pädagogischen Umgang mit Differenz deren beständige, kritisch-reflexive Thematisierung, die fachlich begründet in der Lage ist, die unterschiedlichen Perspektiven „vor Ort" zu begründen, ebenso wie situativ eine Aufmerksamkeit für Differenzlinien und ihr Zusammenwirken zu entwickeln und je nach Notwendigkeit zu betonen oder zu relativieren.

MACHTVERHÄLTNISSE

Denn die alleinige Anerkennung von Differenz schafft auch Probleme. Zum einen werden, wenn relevante Unterschiede nicht mehr als Defizite, sondern als Differenz verhandelt werden, Machtverhältnisse (wie Männlichkeit, Weißsein, Gesundheit) verschleiert. Zum anderen trägt der exklusive Blick auf eine Differenzlinie dazu bei, diese zu (re-)produzieren (vgl. Mecheril/Plößer 2009, 199ff). Aus handlungstheoretischer Perspektive ist davon auszugehen, dass es nicht möglich ist, keinen Unterschied herzustellen, dass gesellschaftliches Handeln ausnahmslos ein Distinktionsgeschehen darstellt, durch das jede soziale Gruppe immer auch darum bemüht ist, ihre Stellung im sozialen Raum zu verbessern. Soziale Wirklichkeit ist damit zu denken als ein Verhältnis dauernder gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, in der auch Geschlecht nicht nur hergestellt (doing gender), sondern in Form der Differenzminimierung und Differenzverstärkung strategisch genutzt wird (using gender). Diese Auseinandersetzungen existieren, weil es Klassen gibt, denen es gelingt, in einem „Klassifikationskampf" ihren Unterschied als bedeutsam durchzusetzen. Macht ist damit zu verstehen als eine soziale Macht und eine Macht der Einzelnen, Unterschiede herzustellen, und diese Unterscheidung gesellschaftlich bedeutend zu machen (Bourdieu 1985, 1987, 1998). Differenzen fungieren als soziale Ordnungskategorien. Individuen werden auf

diese Bezug nehmend positioniert oder positionieren sich selbst entlang dieser Kategorien. Sie werden in der Regel in körperbezogenen Differenzlinien (Geschlecht, Sexualität, „Rasse"/Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit und Alter) und in (sozial-)räumliche Differenzlinien (Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand) eingeteilt (vgl. Mecheril/Plößer 2011, 61). Differenzordnungen sind machtvoll, weil Subjektbildungsprozesse im Rahmen von Differenzordnungen stattfinden, weil Differenzen mit Ordnungen legiert sind, welche bestimmte Zugehörigkeiten politisch, ökonomisch und kulturell privilegieren. Zugleich sind auch die Machtmechanismen in den Blick zu nehmen, die Unterschiede erst bedeutsam machen auf Basis institutioneller Einbettung diskriminierender Muster in Form von Gesetzen, Erlässen, Verordnungen und Zugangsregeln sowie Arbeitsweisen, Verfahrensregelungen und Prozessabläufen in Bildungsinstitutionen, wie das Claus Melter exemplarisch für die Universität Innsbruck nachgezeichnet hat (vgl. Melter 2010). Die Nichtbeachtung dieser Diskriminierungsformen trägt zur Individualisierung sozialer Ungleichheit bei.

Vor diesem Hintergrund des Wissens um komplexe Verflechtungen von Differenz- und Machtverhältnissen geht es einer kritisch-reflexiven Thematisierung von Differenz darum, nicht eine Vielfalt von Differenzen zu honorieren, sondern situativ zu beurteilen, wann und wozu Differenzen minimiert, verstärkt oder ignoriert werden (müssen), z.B. anhand folgender Fragen: In welchem Kontext ist der Einsatz für Differenz(en) weniger machtvoll? In welchem Kontext kann es sich wer auf Basis welcher Ressourcen leisten, auf Differenzsetzung(en) zu verzichten? Ist die Benachteiligung im jeweiligen Kontext auf der Ebene individueller Akte oder institutionalisierter Diskriminierung zu verorten?

WISSENSCHAFT UND REALITÄT

Die oben gestellte Frage, ob heute eine diversitätsbewusste Bildung an die Stelle einer geschlechterreflektierten Bildung treten könnte oder müsste, ist an dieser Stelle zu verneinen. Denn aus der Intersektionalitätsforschung (vgl. Degele/Winkler 2009) ist mittlerweile bekannt, dass die Komplexität der Wechselverhältnisse verschiedener Differenzlinien zwar in der Theorie zunehmend konsistent ausgearbeitet, derzeit aber weder in der empirischen Forschung noch in der sozialen Praxis konsistent umsetzbar ist. Denn das Wechselverhältnis oder die Verknüpfung unterschiedlicher Differenzlinien lässt sich nicht durch eine einfache Addierung von Differenzlinien erklären. Ein kultureller Wandel, den Diversity Education verfolgt, kann nur in einem langen historischen Prozess realisiert werden. Um nicht einer simplifizierten Umsetzung von Diversity Vorschub zu leisten, spricht vieles dafür, zunächst Diversity unter dem Dach von Gender zu positionieren, da damit auch der Vielfalt von Männlichkeiten und Weiblichkeiten entsprochen werden kann und Mehrfach-Diskriminierungen aus Perspektive von Gender sichtbar werden können.

Zudem besteht weiterhin wissenschaftlicher Erklärungsbedarf hinsichtlich des Verhältnisses von Differenz zu sozialer Ungleichheit, d.h., wo liegen die Trennlinien zwischen Vielfalt und Unterschieden, „die als Ursache von sozialer Ungleichheit und/oder rechtlicher oder politischer Diskriminierung sozial relevant werden" (Schiederig/Vinz 2010, 233)? Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass eine für Benachteiligung und Selektion im Bildungssystem so relevante Kategorie wie „soziale Herkunft" weder in Österreich (Bundesgesetz über die Gleichbehandlung) noch in Deutschland (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) im Antidiskriminierungsrecht angesprochen wird. Zugleich zeigen Studien zu „Geschlechterunterschieden in der Bildungswahl", dass in Österreich geschlechtstypische Unterschiede vorhanden sind und vor allem mit der Schullaufbahn zunehmen und dass die Unterschiede der sozialen Herkunft und der regionalen Erreichbarkeit von Bildungsinstitutionen sich nachhaltig auf die Bildungswahl auswirken (vgl. Bacher et al 2008, 153). Basil Bernsteins viel zitierter Satz „Education cannot compensate for society" (1970) hat also bislang hierzulande nur wenig an Aktualität verloren. Es spricht vieles dafür, dass auch eine Diversity Education einiges verändern kann, aber wenig zur Lösung dieses Problems wird beitragen können.

ANMERKUNG

Die Literaturangaben sind bei der Autorin erhältlich: maria.a.wolf@uibk.ac.at

AUTORIN

MARIA A. WOLF, außerordentliche Universitätsprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck; Schwerpunkte: Kritische Geschlechterforschung; soziale Ungleichheit und Differenzverhältnisse; Bildungswelt Familie; geschlechtshierarchische Arbeitsteilung und Folgen für familiäre Erziehung, Bildung und Betreuung; Geschlechterwissen und pädagogische Professionalität.

EINGESCHRIEBEN

ZEICHEN SETZEN GEGEN RASSISIMUS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN

EMILY NGUBIA KURIA

Rassismus ist an der Tagesordnung für Studierende of Color an deutschen Universitäten und durchzieht alle Ebenen des Bildungsverlaufs, angefangen mit der Kita bis hin zur Universität. Über meine Anstellung an der Universität bin ich mit vielen Student_innen aus verschiedenen Fachrichtungen und in den unterschiedlichsten Lebenssituationen in Kontakt gekommen, die durch Rassismus an Hochschulen diskriminiert wurden. Nach zahlreichen Gesprächen, in denen sich verschiedene Fragen und Erlebnisse wiederfinden ließen, begann ich, interessierte Schwarze Student_innen und Student_innen of Color (PoC) ‚offiziell' zu interviewen. Den mir anvertrauten Erlebnissen habe ich über das Schreiben von Geschichten eine neue Form gegeben. Von ihren Berührungspunkten, Erfahrungen und Strategien in Bezug auf Rassismus im deutschen Hochschulsystem handelt mein Buch. Zusätzlich zu den Geschichten finden sich kurze theoretische Reflektionen, die die zentralen Phänomene und Begriffe zum Thema erklären. Diese sind in dem Band mit Tipps für rassistisch diskriminierte Personen kombiniert, um an Hochschulen zu (über)leben.

EINGESCHRIEBEN – DIE EBENE EINES WORTES

Rassismus schreibt sich in der Organisation der Hochschulstrukturen ein. Er be-

stimmt z.B., welche Leute ordentliche Positionen an der Uni bekommen, welchen Leuten in der Verwaltung zu begegnen ist, an wen Lehraufträge vergeben werden usw. Er zeigt sich im Weißsein der Angestellten und Professor_innen als unhinterfragbare Norm. Schwarze Perspektiven und Fachpersonen fehlen in der Bildungspolitik, in den Lehrpraktiken und u. a. in den Universitätscurricula. Er zeigt sich in den Begriffen, die im Unterricht benutzt werden und auch in der Marginalisierung von Schwarzen und PoC-Student_innen. Es ist fast unmöglich, sich eine_n Schwarze_n Präsident_in oder Institutsleiter_in an deutschen Universitäten vorzustellen. Rassismus ist also im konzeptuellen Rahmen des Bildungssystems eingeschrieben.

In weißen Hochschulinstitutionen werden rassifizierten Körpern Normen übergestülpt. Diese Normen sind darauf angelegt, ihnen rassistische Attribute und Stereotype zuzuschreiben. Rassifizierte Körper werden immer von rassistischen Stereotypen besetzt, indem Schwarzen Student_innen diese Attribute aufgezwungen werden: durch die ‚weiße Imagination' der Professor_innen oder Kommiliton_innen im Klassenraum und/oder deren rassistische Aussagen, durch die Kursinhalte, indem ihnen herausragende Noten verwehrt werden, usw. Diese Zuschreibungen sind Orte der Unterdrückung für Schwarze und PoC-Student_innen. Menschen hingegen, die dazu autorisiert sind, *Weiß*sein für sich zu beanspruchen, werden als Individuen wahrgenommen und nicht primär über rassistische Stereotype, die sich in sie einschreiben.

Außerdem manifestiert sich Rassismus als koloniales Erbe in der Architektur der Universität. Alexander von Humboldt war ein kolonialer Wissenschaftler. Die HU z.B. trägt nicht nur seinen Namen, das Hauptgebäude selbst, in seiner symbolischen H-Form, ist eine Reinkarnation seiner Person. Koloniale Kontinuitäten sind darin erkennbar, wen die Universität zu ihren Repräsentant_innen erhebt. So findet sich Hegels Büste im Zentrum des Universitätseingangs oder erstreckt sich eine ganze Reihe von weißen, zumeist männlichen Figuren entlang des Hauptkorridors. Die Universität ist praktisch, subtil und unbenannt, als weißer Raum konzipiert, der so die vermeintliche Differenz über Rassifizierungen etabliert, fortschreibt und gleichzeitig *Weiß*sein als das Zentrum des Universums beibehält und immer wieder bestätigt.

RASSISMUS IST STRUKTURELL!

Die Ausübung von Rassismus ist nicht abhängig von guten oder schlechten Gefühlen oder Absichten gegenüber Schwarzen und PoC durch *Weiße*. Rassismus ist ein System, welches *Weiß*sein kontinuierlich in das Zentrum stellt und Schwarzsein als das minderwertige Andere konstruiert. Privilegiert zu sein bedeutet, dass *Weiß*sein historisch als überlegener und begehrter Status konstruiert wurde, indem ‚Rechte' zugesprochen werden, die privilegierte Personen und Personengruppen befähigen, institutionelle Strukturen auf allen Ebenen zu ihren eigenen Gunsten zu errichten sowie geistigen und materiellen Besitz zu erwerben. Privilegiert zu sein bedeutet auch, im Zentrum des akademischen, politischen und ökonomischen Diskurses physisch und konzeptuell repräsentiert zu sein und dadurch mitzuentscheiden und Ressourcen verteilen zu können. *Weiß*sein hat einen Barwert mit „allzu realen Konsequenzen für die Verteilung von Wohlstand, Prestige und Lebenschancen" (Lipsitz 1998, vii). Rassismus ist ein Denksystem.

LITERATUR

KURIA, EMILY NGUBIA (2015): eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. w_orte und meer, Berlin

LIPSITZ, GEORGE (1998): Possessive Investment in Whiteness. Temple University Press, Philadelphia

AUTORIN

EMILY NGUBIA KURIA, Wissenschaftlerin am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin. Promotion am Institut für Geschichte und Ethik der Medizin, Charité - Universitätsmedizin Berlin. Mit akademischem Hintergrund in den Neurowissenschaften erforscht sie diskursanalytisch die psychologischen Wirkungen rassifizierender Praxen auf den Bildungserfolg sowie auf die Seele.

SEIT MEHR ALS FÜNFZEHN JAHREN ...

... DER VERBAND FEMINISTISCHER WISSENSCHAFTERINNEN

SABINE PROKOP

„Sich treffen, diskutieren, lesen, schreiben, organisieren, Kontakte ‚nach außen' herstellen und halten, es zulassen und ermöglichen, dass Formen und Themen kommen und gehen, dabei Elemente einer Tradition, einer Genealogie, eines Eigen-Profils kreieren", so beschrieb Hanna Hacker 2009 auf www.vfw.or.at die Aktivitäten des Verbands feministischer Wissenschafterinnen (VfW), der 2000 zur Förderung freier feministischer Wissenschafterinnen und feministischer Wissenschaften in Österreich gegründet wurde. (1)

Unter „welchen Voraussetzungen und Bedingungen die Heterogenität der feministischen Wissenschafterinnen […] in produktiver Weise gefördert werden kann, ohne der Gefahr der Vereinheitlichung zu erliegen", wurde bereits 2001 vom VfW zur Diskussion gestellt. Ein großes multidisziplinäres Team erhob dann 2002-04 in einem Forschungsprojekt Strukturen und Organisationsprozesse von „feministischer Wissensproduktion in einem kollektiven Sinn". Dabei wurden auch die meist prekären sozio-ökonomischen Verhältnisse der feministischen Wissenschafter*innen konstatiert. Dieses Thema begleitet den VfW bis heute und hat sich in der 2013 herausgegebenen Publikation „Prekarität und Freiheit? Feministische Wissenschaft, Kulturkritik und Selbstorganisation" niedergeschlagen. Dagmar Fink und Marcella Stecher beschrieben am ersten Symposium des VfW in Wien 2002, wie freie feministische Wissenschafterinnen „als Unternehmerinnen ihrer eigenen Arbeitskraft über soziale, politische, wissenschaftliche, interdisziplinäre und unternehmerische Kompetenzen" verfügen, mit der „durchaus großen Lust an diesen vielfältigen Tätigkeiten", oft aber auch samt der „Überforderung durch diese Arbeitsbedingungen und die ihnen inhärenten Ansprüche. Nahezu verunmöglicht wird die Muße zur Entwicklung von Gedanken, um in den erkämpften Freiräumen der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit nachgehen zu können und sich nicht permanent um das soziale und finanzielle Überleben sorgen zu müssen." Diese Lust und gleichzeitig der Frust beim feministischen wissenschaftlichen Arbeiten wurden 2010 am VfW-Symposium in Klagenfurt/Celovec titelgebend, wo u. a. „Mehr Reflexionszeit in der Arbeitszeit: 50:50-Regel, d.h. 50 % tun, 50 % darüber reden" gefordert wurde. Die (fehlende) Muße war dann zentrales Thema am vorerst letzten VfW-Symposium 2011 in Graz.

WAS VERBINDET? WAS TRENNT?

Von Beginn an versuchte der VfW in Veranstaltungen, Arbeitsgruppen oder Projekten möglichst verschiedene Frauen* – selbst wenn sie sich selbst nicht als Feministinnen bezeichnen –, auch in den Bundesländern, mit einzubeziehen und in konstruktiven Austausch über feministische Themen zu bringen. In Niederösterreich etwa wurden „erste Arbeits- und Netzwerkideen von Forscherinnen, Wissenschafterinnen und Praktikerinnen" zwei Tage lang in einer Klausur diskutiert. Die regionale VfW-Gruppe traf sich einige Jahre regelmäßig, um vor allem interdisziplinär Dissertationsprojekte zu diskutieren, dann forderten die prekären Verhältnisse ihren Tribut und die Ressourcen für Zusammenkünfte versiegten.

Im ersten Symposium in Vorarlberg (2005) haben wir zu den Schwerpunkten Bildung, Frauenarbeit/Frauenarmut sowie Migrant*innen, Fachfrauen* aus der Frauen- und Mädchenarbeit, der Sozialarbeit und Politiker*innen genauso angesprochen wie Wissenschafter*innen und Studierende. Am nächsten Symposium in Bregenz (2007) wurde u. a. gefordert, dass sich feministische Politik mit Kapitalismuskritik verbinden muss. Am Symposium in Linz wurden dann 2008, angesichts dessen, dass es bei „kulturellem, sozialem, ökonomischem ebenso wie geistigem Kapital […] um Produktion und Reproduktion, um Eigentum, um Besitz" geht, brisante Fragen gestellt: „Was heißt es, kritisch gegenüber dem Kapital zu sein, ohne dabei auf Existenz(sicherung) zu verzichten? Wie setze ich meine einmal erarbeitete Macht ein? Wo ist dann der Schritt zur Selbstausbeutung?"

RESSOURCEN UND AKTIVITÄTEN

Als die österreichweite Symposienreihe immer schwieriger zu finanzieren war, musste das Zentrum der Aktivitäten wieder nach Wien verlegt werden, wo mehr Ressourcen zugänglich sind. In Kooperation mit dem Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien wurde die Ringvorlesung und öffentliche Vortragsreihe „Feministisch ‚entwickeln'?! Kritische Perspektiven | Politische Interventionen | Globale Herausforderung" veranstaltet. Die Förderung von zusehends marginalisierten feministischen Inhalten in der Universität ist dringend nötig, doch blieb der patriarchale Rahmen sehr wirkmächtig, auch wenn das Publikum relativ heterogen war.

Als besonders im Wissenschaftsfeld inzwischen selten gewordener wertvoller Raum für offene, disziplinäre Grenzen überschreitende, Theorien mit Praxen verbindende Diskussionen wird die VfW-Reihe „feminismen diskutieren" geschätzt. Seit 2011

läuft sie im ‚Depot – Raum für Kunst und Diskussionen', einem Kooperationspartner des VfW, und bietet Mitfrauen* die Möglichkeit, ihre Arbeiten vorzustellen und zu diskutieren.

Neu ist das „Theoriekränzchen", wo im kleinen Rahmen ein jeweils von einer Mitfrau* vorgeschlagener Text diskutiert wird. Das geschieht von diversesten Positionen aus, das spezifische Wissen wird mit genügend Zeit zum Nachdenken ausgetauscht. So arbeiten wir gemeinsam in einer kleinen diskursiven und antihierarchischen Form, die jeder* die Möglichkeit gibt, ihr Wissen und Wollen ein Stück zu bewegen. Die Richtung ist feministisch.

ANMERKUNG

(1) Der Artikel stützt sich auf die vielen Texte, die auf www.vfw.or.at zu finden sind. Diese sind im Folgenden auch bei Zitaten nicht extra angeführt.

AUTORIN

SABINE PROKOP ist Kommunikations- und Kulturwissenschafterin, Künstlerin, systemische Beraterin, Wissenschaftscoach sowie Universitätslektorin an wechselnden Universitäten und Mutter einer studierenden Tochter. Sie hat den Verband feministischer Wissenschafterinnen 2000 mitbegründet und ist seit März 2015 nicht mehr im Vorstand, aber aktiv dabei.

UNIVERSITÄT AKTUELL

FEMINISTISCHE KRITIK ERINNERN

BIRGE KRONDORFER

Vor fünfzehn Jahren erschien in der Zeitung *Le Monde diplomatique* ein Beitrag zum Umbau des europäischen Bildungssystems, in welchem dessen Entwicklung zur markt- und technologiebasierten Wissensgesellschaft kritisiert werden: –Wenn die Hauptaufgabe der Bildung darin besteht, Humanressourcen im Dienste der Unternehmen auszubilden, werden entsprechend der Marktlogik vom Privatkapital die Ziele vorgesetzt. 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 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 Studierenden, Eltern und sogar Gewerkschaften haben eine solche ‚Kultur' akzeptiert. – Seit den 1970er Jahren wird für alle gesellschaftlichen Bereiche (Energie, Arbeit, Kommunikation, Gesundheit) 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'." Universitäten sollen nicht nur Unternehmergeist und Gründungselan fördern, sie 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", die die „auserlesenen Humanressourcen, die in neuen weltumspannenden Berufsgilden organisiert sind, von den gewöhnlichen Humanressourcen trennt, die das neue Proletariat des Weltkapitals darstellen" (Petrella 2000).

NEOLIBERALE UNIVERSITÄT GEFÄHRDET KRITIK

Die *feministischen studien,* eine im deutschsprachigen Raum recht bekannte „Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung", schrieb in ihrem Call for Articles (Frühjahr 2015, hier in Paraphrase wiedergegeben) zum Thema ‚Hochschule im Neoliberalismus', dass die Universität immer schon ein von Ungleichheitsdimensionen strukturiertes Feld symbolischer Macht war und stellt die Frage, was der neue grundlegende Umbau der Universitäten und Hochschulen als Orte der hegemonialen Wissensproduktion für den akademischen Feminismus bedeutet. „Einmal angetreten um das Wissenschaftssystem als solches, um Formen und Inhalte der wissenschaftlichen Wissensproduktion nachhaltig zu verändern und für bis dahin ausgegrenzte Wissensformen und -subjekte zu öffnen, [...] müssen wir uns fragen, was wir gegenwärtig erleben und woran wir tagtäglich Anteil haben" (Camus et al. 2015). Vorbild des strukturellen Umbaus sind Unternehmen mit ausgeprägter Leitungsebene zu dem das Controlling aller universitären Einheiten (Fakultäten, Institute, Lehrstühle, MitarbeiterInnen) gehört. „Die Vermessung der immateriellen akademischen Arbeit funktioniert weniger über fachliche oder normative Kriterien als über Positionen auf Ranglisten, die wiederum auf die Anzahl von Publikationen, Preisen, betreuten Qualifikationsarbeiten beruhen" (ebd.). Man hätte erwarten können, dass die Formalisierung genderbasierte Ungleichbehandlung minimalisiert und die traditionell auf informellen männlichen Netzwerken beruhenden Personalentscheidungen keine Rechtfertigung mehr haben. Erfahrungen zeigen aber, dass die Praxis von Gutachten bei der Vergabe von Forschungsfinanzierung, in Berufungsverfahren oder bei der Evaluierung von Forschungseinrichtungen nach wie vor einer geschlechterabhängigen Voreingenommenheit aufsitzt. Und die Bewertung nach ‚objektiven' Leistungskriterien übersieht die männlich konnotierten Bedingungen, die in das Konzept ‚Leistung' selbst eingelagert sind und damit die Förderung maskuliner Subjektivitäten durch die kompetitive Kultur, wodurch unkonventionelle Karrierewege verhindert werden. Aber nicht nur die Effekte des Systems auf die Wissenschaftssubjekte, so der Call, sind alarmierend, sondern die auf die Wissensproduktion selbst. Die aktuellen Transformationen haben eine negative Wirkung auf kritische Wissenschaften, wodurch die Räume für feministische Wissenschaften immer enger werden: finanziell und mental, in Lehre und Forschung, in den Denkweisen, Diskursen und Publikationen. Die Universität als Ort der Produktion von Wis-

senschaftskritik, von dissidentem Wissen und von (nicht nur) feministischer Gesellschaftskritik ist gefährdet.

Aber selbst kritische WissenschaftlerInnen können sich (so Michaela Ralser) 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 Foucault), es geht zunehmend darum, die sogenannten ‚Zeichen der Zeit' zu erkennen, sich diesen zu unterwerfen und sie selber tätig voranzutreiben. Beiden Regierungskünsten – den mit staatlicher Regierungsmacht ausgestatteten, hier bezogen auf die Technokratisierung des Bildungswesens, ebenso wie den an diesen Zielen angekoppelten Fremd- und Selbststeuerungen der Menschen untereinander – wäre eine Kritik entgegenzuhalten, die es ermöglichte, sowohl etwas weniger regiert zu werden (Foucault) als auch sich und andere weniger zu ‚regieren' (vgl. Ralser 2013, 116f).

NOT-WENDIGE SELBSTKRITIK

Das Wissenschaftssystem ist nicht nur hierarchisch nach Geschlecht, ‚Rasse', Klasse strukturiert, sondern es übt auch Herrschaft über „die sogenannte dritte Welt, die menschliche und nichtmenschliche Natur" aus und „unterliegt einer sozial extrem verzerrten innerwissenschaftlichen Anerkennungskultur" (Holland-Cunz 2005, 149). Wissenschaftlerinnen haben in diesem Ordnungssystem die Position der „integrierten Außenseiterin" inne. Diese Position müsste beständig kritisch und selbstkritisch reflektiert werden. „Die integrierte Außenseiterin muss gleichzeitig über das Regiertwerden, die eigene Regierung anderer und die Selbstregierungstechniken herrschaftskritisch nachdenken. Um wirksam eine theoretische und praktisch-politische Wissenschafts-Herrschafts-Kritik 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" (ebd.). Die Herrschaftlichkeit zeigt sich auch in der Ausrufung der „Wissensgesellschaft", die darauf abzielt, ‚Wissen' auf Kosten einer differenzierenden Erkenntnisbildung auf die direkte Verwertbarkeit und Selbstvermarktung der Subjekte zu reduzieren (vgl. ebd., 39). 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" (ebd., 43).

Angesichts der Schrecken der Weltlage ist es dringend nötig, Widerstand seitens (etablierter) WissenschaftlerInnen in der akademischen Organisation wieder zu aktualisieren. Insbesondere für Wissenschaftlerinnen gilt: „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" (ebd., 172).

KRITISCHE FRAUENBILDUNG

Inhalte und ihre Vermittlung sind weder von ihrer Produktionsweise noch von der Form der Organisation, in der sie stattfinden, zu trennen. Von daher ein Plädoyer für die Gestaltung anderer Bildungsorte als jene der neohierarchischen Akademien. Ohne andere Orte gibt es kein anderes Wissen, ohne Orte im Außen bleiben alle in der strukturellen und damit auch inhaltlichen Systemimmanenz gefangen. Dass Bildung Befreiung bedeuten kann, ist gegenwärtig völlig aus dem Blickfeld verschwunden und es muss die ‚alte' Erkenntnis wieder wahrgenommen werden, dass Subjekt- und Gesellschaftsverhältnisse dialektisch verknotet sind und dass Bildung und ihre AkteurInnen da nicht auszunehmen sind. Kritik, sei sie nun marxistisch, antirassistisch oder feministisch fundiert, lässt sich nicht allein durch Belehrung und rationale Aufklärung lernen, sie geht nicht nur über den Kopf, sondern auch über Gefühle – und dafür braucht es andere Zeit- und Raumstrukturen. Und das geht nur, wenn die Lehrenden sich selbst beobachten, ihre eigenen Bedingtheiten im System reflektieren. Gegen-hegemoniale Lehr- und Lernformen können nur in gegen-hegemonialen Strukturen stattfinden; es geht nicht nur um inhaltliche Perspektivenwechsel, sondern um eine Transformation von Vermittlungsprozessen.

Gerade für Frauen ist das wichtig: Einerseits macht sie ihr Hunger nach gesell-

schaftlicher Anerkennung, die ihnen so lange verweigert wurde, anfällig für unkritische Anpassungen ans System; andererseits brauchen sie Unterstützung zur Bildung von Selbstbewusstsein, da sie sonst von den heutigen sich widersprechenden Anforderungen überrollt und vernutzt werden. Und drittens brauchen sie Möglichkeiten zur kritischen Selbstreflektion und zwar nicht individuell, sondern gemeinsam, ohne ihre Unterschiede verleugnen zu müssen. Es braucht Unabhängigkeit von der männlich dominierten symbolischen und kapitalistischen Ordnung: für Frauenbildungsprozesse bedeutet dies, die Anerkennung von Frauen – von den vielen unterschiedlichen Frauen – in den Mittelpunkt zu stellen. Es geht darum, Räume zu stiften in welchen sich kritisches Wissen, Selbstbewusstsein und politisches Handeln nicht ausschließen.

Es braucht Kritik und Selbstkritik innerhalb der Großorganisation Universität und es braucht selbstorganisierte Vermittlungsorte in und für Resistenz und Dissidenz. Es braucht Wider-Sprechen.

„Wir schlagen vor: die eigenen Ideen nicht im eigenen Zimmer, sondern im Freien zu entwickeln, sich also zu bewegen, das Land zu bereisen, in die Hörsäle einzudringen und Widersprüche und Herausforderung in sie hineinzutragen. Öffentlich diskutieren vor öffentlichem Publikum, Pamphlete herausbringen, Bollwerke auflösen, in die Städte einfallen. Gewinnen, verlieren, neu aufbrechen und wiederkommen" (Granel 1982, 247).

LITERATUR

CAMUS, CÉLINE et al (feministische Studien): Call for Articles Heft 1/2016. Arbeitstitel: Hochschule im Neoliberalismus. http://www.feministische-studien.de/index.php?id=10

GRANEL, GÉRARD (1982): Ein Appel an diejenigen, die mit der Universität zu tun haben im Hinblick darauf, eine andere aus ihr zu machen, in: Unbedingte Universitäten (Hg.) (2010): Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee, Zürich

HOLLAND-CUNZ, BARBARA (2005): Die Regierung des Wissens, Wissenschaft, Politik und Geschlecht in der Wissensgesellschaft, Opladen

PETRELLA, RICCARDO (2000): Fallstricke der Erziehungspolitik. Humanressourcen für den Weltmarkt. Entnommen aus: http://derstandard.at/413198/Humanressourcen-fuer-den-Weltmarkt

RALSER, MICHAELA (2013): Homo Academica. Die seltene weibliche Stimme in gegenwärtigen Hochschullandschaften, in: Fink/Krondorfer/Prokop/Brunner (Hg.): Prekarität und Freiheit? Feministische Wissenschaft, Kulturkritik und Selbstorganisation, Münster

BILDUNG SCHADET

AKADEMISCHE ARBEIT IN DER WISSENSGESELLSCHAFT

ANDREA ROEDIG

„Wissensgesellschaft" klingt sauber, friedlich, nach einer Welt, in der die Menschen mit Büchern oder Laptops unter dem Arm wie in einer großen Bibliothek dahingleiten und den lieben langen Tag nichts anderes tun, als Wissen zu erwerben und Wissen zu produzieren. Es klingt nach Wertschätzung von Klugheit und Intelligenz. Im Kern besagt die Idee nichts anderes, als dass der Wohlstand der ersten Welt künftig auf „knowledge-based economies" beruhe, in denen „Wissen" zu einer Schlüsselressource wird, zur neuen Produktivkraft schlechthin. Wissen schafft Mehrwert, Wissen tritt an die Stelle von Arbeit – Wissen ist die neue Arbeit.

Folglich steigt auch der Wert von „Bildung", sie wird zum unverzichtbaren Gut. Politiker, Wirtschaftsexpertinnen, Soziologen, Pädagoginnen und vor allem die OECD schreiben daher seit Jahren schon den generalisierten Bildungsimperativ deutlich auf jedes verfügbare Banner: „Bildung, Investition in Wissen, ist die Zukunft." Die Statistiken belegen klar, dass AkademikerInnen seltener arbeitslos werden und mehr verdienen als die einfacher ausgebildeten KollegInnen, und dass – traurige Kehrseite dieser Medaille – Menschen ohne Schulabschluss kaum mehr eine Chance haben.

Aber wenn alle studieren, wird über kurz oder lang der exklusive Wert der akademischen Ausbildung sinken, beziehungsweise ein Verdrängungswettbewerb nach unten stattfinden. Bourdieu nannte das die „Bildungsillusion". Nicht ins schöne Bild passt auch, dass bei den Sozialprotesten der „Indignados" in Spanien vor allem gut ausgebildete junge Menschen auf die Straße gingen, weil sie keine Chance auf Arbeit haben. Nicht ins Bild passen die frischgebackenen AkademikerInnen, die hierzulande als „Generation Praktikum" monate-, vielleicht auch jahrelang unbezahlte Dienste leisten, um irgendwann vielleicht auf einen festen Posten zu rutschen. Nicht ins Bild passen die prekären Arbeitsverhältnisse neuer Selbständiger und „atypisch Beschäftigter", die zunehmend auch am oberen Ende der Bildungsskala anzusiedeln sind.

DAS KULLMANN-DILEMMA

All die Unstimmigkeiten lassen sich auf eine recht simple Frage reduzieren: Welche Kopfarbeit wird in der Wissensgesellschaft eigentlich bezahlt, und warum wird manche besser bezahlt als andere? – Katja Kullmann hat mit ihrem Buch *Echtleben* dargestellt, was es heißt, dem Bildungsversprechen blind zu trauen. Es trifft exakt die Situation gebildeter Mittdreißiger, deren Lebensentwürfe ins Leere zu laufen drohen. Die seiltanzend unsichere Situation von freien Kulturschaffenden, Journalistinnen, Designern, Architektinnen oder auch Wissenschaftlern auf befristeten Stellen ist längst zu einem allgemeinen, wenn auch ungern offen thematisierten Phänomen geworden. Kullmann beschreibt ein sehr typisches Dilemma: Sie konnte sich entscheiden, entweder auf dem Niveau einer Hartz IV-Existenz gute Texte zu schreiben oder in prächtig bezahlter Position schlechte, die weit unter ihrem intellektuellen Niveau lagen. Dazwischen gab es nichts.

GeisteswissenschaftlerInnen sind häufiger als andere nur auf Honorar- und befristeter Werkvertragsbasis beschäftigt, der Anteil der Selbständigen unter ihnen wird wachsen, und das durchschnittliche Jahresbruttoeinkommen von 22.500 Euro liegt ein Drittel unter dem der UniversitätsabsolventInnen insgesamt. Selbständige müssen im Schnitt mit 18.500 Euro im Jahr auskommen, das liegt exakt zwischen dem vom deutschen statistischen Bundesamt angegebenen Bruttojahresgehalt einer Friseuse (15.000 Euro) und dem eines Wurstwarenherstellers (23.000 Euro). „Nun", wird man sagen, „mit Geist ließ sich noch nie viel Geld verdienen." Erstaunlich ist aber, dass sich das unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft nicht grundlegend zu ändern scheint.

EWIGNEUE SCHEIBENWISCHER

Dass geisteswissenschaftlich fundierte Arbeit es schwer hat, Mehrwert zu erzielen, liegt einerseits an einer historisch gewachsenen monetären Überbewertung des technischen, wirtschafts- und (bedingt) naturwissenschaftlichen Sektors. Natürlich verdienen nicht alle AkademikerInnen schlecht. Maschinenbauingenieure bringen laut Statistik 70.000 Euro Jahresbrutto nach Hause, Chemiker 75.000, Unternehmensberater 82.000. Warum ist das eigentlich so? Ein gängiges Argument hierfür ist das von Angebot und Nachfrage, und in gewisser Weise leuchtet das ein. Denn ohne den Ingenieur können wir keinen Schritt tun, und die Menschen sind eher bereit, Geld für die Steuerberaterin oder ein neues iPad auszugeben als für ihr Zeitungsabo oder einen wissenschaftlichen Vortrag. Offenbar lässt sich mit technischer Innovation und Business-Dienstleistungen wesentlich mehr erwirtschaften. Logisch ist diese Marktlogik allerdings nur als rein selbstbezügliches Wertsystem. Angesichts des technischen Innovationswahnsinns plus Folgekosten ließe sich mit Fug und Recht fragen, warum die 50.000ste Verfeinerung der elektronisch gesteuerten Scheibenwischanlage so viel mehr wert sein soll als das 200ste Buch

zur mittelalterlichen Münzprägung – „gebraucht“ wird im Zweifelsfall beides nicht.

KOPFARBEIT AM FLIESSBAND

Der zweite Systemfehler ist die wachsende Tendenz von Organisationen, Inhalte auszulagern. Dieser Trend wird über kurz oder lang nicht nur die Geistes- und Kulturwissenschaften betreffen, sondern Wissensarbeit generell. In den letzten Jahren hat sich die fest angestellte Beschäftigung zunehmend auf reine Managementfunktionen konzentriert, das gilt für Zeitungen, Verlage, Universitäten und Bildungseinrichtungen genauso wie für Industriebetriebe. Angestellte Redakteure kommen in der Regel nicht mehr dazu, selber zu schreiben, sie redigieren und koordinieren vornehmlich die Beiträge der frei zuarbeitenden JournalistInnen, deren Honorare drastisch gesunken sind. Für Buchverlage besteht die Hauptbeschäftigung in Programmplanung, Marketing und Vertrieb, das ehemalige Kerngeschäft „Lektorat“ ist nahezu komplett an freie MitarbeiterInnen oder gleich an die AutorInnen selbst ausgelagert. Bildungsträger wickeln ihr Kursprogramm gänzlich über freie Lehraufträge und so genannte „Trainings“ ab. An den Universitäten sind Forschungs- und Lehrstellen immer befristet ausgeschrieben, während es unbefristete Positionen in den neuen Arbeitsbereichen wie „Qualitätsmanagement“ und Forschungsförderungsberatung gibt.

Nicht Inhalte werden bezahlt, sondern die Verwaltung von Inhalten, nicht Wissen,

sondern Wissensmanagement. Der Verdacht liegt nahe, dass mit dem produktiven Wissen in der „informationellen Gesellschaft" (Manuel Castells) nicht das gemeint ist, was man sich üblicherweise unter „Bildung" oder fundierter Fachkenntnis vorstellt. Gut bezahltes Wissen ist Strukturwissen. Die Inhalte aber, von denen man meinen könnte, es käme auf sie an, produzieren oft jene Personen, die auf prekären Stellen sitzen oder überhaupt freiwillig und unbezahlt „Content" erstellen. Der böse Hintersinn jener Entwicklung, in der Wissen zu Arbeit wird, ist nämlich, dass über kurz oder lang die Produkte der Wissensarbeit in genau derselben Profitlogik zerrieben werden wie alle anderen Waren auch: Sie verlieren an Wert. Das Kapital setzt auf Masse, den höchsten Profit garantiert Steigerung der Stückzahl bei Verringerung des Einzelpreises. Das bekommen alle Kopfarbeiter zu spüren, die nicht unter der Kategorie „Celebrity" rangieren. Ihre Arbeit – vom Pressetext bis zur wissenschaftlichen Publikation – gerät notwendig unter die fordistischen Räder. Absurderweise ist es also ausgerechnet die so genannte Wissensgesellschaft, die eine vermehrte Produktion, aber auch eine unglaubliche Entwertung geistiger Arbeit zulässt.

Warum protestiert niemand, warum steht die Maschinerie nicht lang schon still, warum schreiben Autoren noch, warum hangeln sich Dokumentarfilmerinnen von einer wackeligen Förderung zur nächsten, warum decken Privatdozenten für eine erbärmliche Aufwandsentschädigung einen großen Teil der universitären Lehre ab? Es trifft sich gut, dass inhaltlich orientierte AkademikerInnen eine hohe intrinsische Motivation mitbringen. Sie passen perfekt ins „Regime der Selbstführung", wie es unter anderen Jan Masschelein und Maarten Simons in ihrem Buch *Globale Immunität* beschreiben. Der Imperativ, möglichst viel aus dem eigenen Leben herauszuholen, lässt die neuen Selbstständigen als gut geölte Gratis-Maschinen kultureller Wissensproduktion funktionieren.

BOLOGNA-JOGHURT

Im großen Wort von der Wissensgesellschaft schwang immer auch vage die Hoffnung der Aufhebung des alten Gegensatzes von Geist und Markt mit. Als ob die Wirtschaft den Sinn der Qualität vor dem der Quantität entdeckte. Als ob genau jene Werte, die lange nicht für ökonomisierbar galten – Bildung etwa – durch die List der Vernunft der Geschichte doch noch in die Gewinnzone kommen könnten und neben der kulturellen auch eine wirtschaftliche Legitimation erhielten. Diese Rechnung ist in gewisser Weise aufgegangen, doch die Bilanz sieht weniger gut aus als erhofft, vor allem für die „inhaltliche" Arbeit.

Der Bildungsmarkt wächst, das heißt der Verkauf der Ware „Bildung", und absurderweise verdient mancher Geistes-/Kulturarbeiter damit Geld, Menschen in etwas zu unterrichten, das ihn selbst nicht ernähren kann – Schreiben zum Beispiel. „Wissen hat immer Konjunktur" – damit wirbt das österreichische Berufsförderungsinstitut bfi, und wie wahr, unter den Bologna-Reformen haben sich die Studiengänge diversifiziert wie Joghurtsorten im Supermarkt. „Caritaswissenschaft" oder „Digital Humanities" sind im Angebot, „Text- und Kultursemiotik", „Kulturwirtschaft" oder „Hospitality Management". In Österreich lassen sich auch „Pferdewissenschaften" und „Wildtiermanagement" studieren. All das mag zwar wenig nachhaltig sein, aber arbeitsmarkttechnisch angepasst ist es. Der deutsche Reichskanzler Otto von Bismarck, der sich schon im vorletzten Jahrhundert vor einem gefährlichen akademischen Proletariat fürchtete, wäre beruhigt gewesen zu wissen, dass im Jahr 2012 promovierte SozialwissenschaftlerInnen als meinungsforschende „Senior Research Manager" eine Anstellung finden, um „internationale ethnografische Automotive-Forschung" durchzuführen.

Wie dumm sind wir denn? Das Dilemma der Wahl zwischen prekärer Intelligenz und bezahltem Stumpfsinn bleibt. Der beschworene „Akademiker- und Fachkräftemangel" meint nicht die Geisteswissenschaften, das ist klar. In diesem Bereich gibt es offenbar mehr kluge Menschen als kluge Arbeitsstellen. Das heißt aber auch, dass die Wissensgesellschaft nicht auf Höhe ihrer geistigen Potentiale agiert. Denn Qualität verkauft sich schlecht, und man könnte Georg Seeßlens schönen Begriff der „Blödmaschinen" bemühen, um festzustellen, dass Bildung hier nur schadet.

ANMERKUNG

Der Text ist ein gekürzter Essay aus dem Buch „Über alles, was hakt" und wurde uns von der Autorin zur Verfügung gestellt. Online: http://faustkultur.de/1289-0-Andrea-Roedig-Bildung-schadet.html#.VXxpLYWBDxg

AUTORIN

ANDREA ROEDIG, promovierte Philosophin, war u.a. Leiterin der Kulturredaktion der Berliner Wochenzeitung *Freitag,* lebt seit 2007 in Wien, schreibt als freie Publizistin im Bereich Kulturessay und Alltagsreportage, Mit-Herausgeberin der Zeitschrift *Wespennest.*

Judith Klemenc. Begehren, Vermittlung, Schule. Suchende Erkundung dessen, was auftaucht, während man tut

Kopaed, München 2014, ISBN 978-3-86736-297-9, 189 S., 18,00 Euro

BIRGE KRONDORFER

Es gibt Lektüren, die entziehen sich der Rezensierbarkeit, der kategorialen Einordnung, der rein verstandesmäßigen Beurteilung. Dazu gehört dieses Buch. Weniger aufgrund seiner Intention, mehr aufgrund seiner sprachlichen Verfasstheit. Trotzdem möchte man versuchen es quasi zu übersetzen, denn es geht um etwas, das immer ausgelassen wird bei der Anrufung pädagogischer Prozesse: Wie geht das eigentlich mit der Vermittlung? Ist pädagogische Praxis planbarplanbar – selbst wenn heute überall von 'best practice' die Rede ist? Was passiert da jenseits kalkulierter Rezepte? Soll man in der Position der Autorität – diesseits aller Widerstände – durchregieren? Lässt sich ein Unterrichtsgeschehen, will es nicht über bloßen Zwang funktionieren, überhaupt konzeptualisieren? Denn in einem Geschehen, als Geschehen, auch in Lehr-Lern-Arrangements, kann sich immer Unvorgesehenes, Unvorhersehbares ereignen. Damit ist nicht bloß die pubertierende Schülerhorde gemeint, für die grade alles mega out ist, nicht bloß das junge Mädchen, das bislang fußballspielend – in den Augen der Lehrerin als Ausnahme so erfreulich – nach den Sommerferien als Kopie ihrer kichernden geschminkten Girliklüngel daherkommt, nicht bloß der Direktor, der das Tanzen im Kunstunterricht verbietet, sondern auch Gespräche mit zugeneigten intelligenten Schülern, die die Lehrerin subtil auf ihren ‚geschlechtlichen' Platz verweisen.

TANZENDES DENKEN

„Es war mir ein dringliches Verlangen, den Bildungskanon Schule für ein Menschlich-Werden zu sensibilisieren, ein didaktisches Methoden-Korsett für Inkommensurables zu öffnen" (181). Dieses Vorhaben wird aber nicht, wie sonst üblich, in Form von alternativen Katalogen, die notwendig abstrakt bleiben, eingefordert, sondern es wird eine Reflektion des eigenen pädagogischen Handelns ausprobiert, als eines, das einer/einem genauso vertraut wie befremdlich erscheinen kann, real wie theoretisch. Das ist ein hoher Anspruch; selten ist etwas schwieriger als das eigene Tun (nachträglich) darzustellen und durch Einbezug von Wahrnehmungen und Perspektiven aus völlig anderen Kontexten begründ-, begreif- und kritisierbar zu machen. Durch den Kunstgriff eines Sprachgewebes aus drei Stimmen – einer Art Tagebuch-Ich, einem literarischen Ich und einem Ich des Theoriewissens – wird eine Choreografie entwickelt, die „das Eröffnen von potentiellen Bildungsräumen als Bewegungsräume" (12) betont.

Die Autorin aus Innsbruck ist ausgebildete Lehrerin (an Gymnasien), Lehrbeauftragte an Universitäten, Workshopleiterin, (bildende) Künstlerin (u.v.a. multimedia Installationen), Schreibende, alleinerziehende Mutter, diplomierte Pädagogin, promoviert in Philosophie und engagiert in feministischen Frauen(bildungs)projekten. Ein Tanz am seidenen Faden, verschiedene Identitäten, die zwischen Diametralität und Verlappung changieren.

BEGEHRENDE SUBJEKTE

Dem entspricht der schwirrend-reflexive Zugang zum Gegenstand der kunst- und kulturpädagogischen Praxis, die hier auf ihre tiefendimensionalen Aspekte hin abgetastet wird, verbunden mit dem Wunsch „ein Begehren für transformatorische Bildungsprozesse fruchtbar zu machen" (10). ‚Begehren' ist hier nicht in dem engen Sinn einer verbotenen Verführung (Minderjähriger) gemeint, wiewohl ‚Führung' im pädagogischen Kontext sehr oft mit ‚pädagogischem Eros' (unwissentlich) Hand in Hand geht, sondern stellt, psychoanalytisch betrachtet, einen modus vivendi aller menschlichen Bezüge und somit aller ‚Ich'entwicklungen dar. Basierend auf poststrukturalistischen Theoremen (Lacan, Butler, Foucault, Nancy, Derrida etc.) und Theorien zu Geschlechterdifferenz, Fremdheit, Andersheit, Migration wird ‚Begehren' als zum einen grenzenlos, zum anderen normativ zugerichtet gesehen. ‚Es' soll besonders für künstlerische (Bildungs-)Prozesse produktiv gemacht werden, diese sind per se mit dem Verrücken konfrontiert. Was in der allgemeinen Schul(an)ordnung nicht beachtet wird, darauf geachtet hingegen sehr, ist die implizite und manifeste Formierung, die Formatierung der Subjekte, z.B. die Herstellung bzw. Bestätigung herkömmlicher heteronormativer oder anderer hegemonialer innerer wie äußerer Strukturen.

UNBEKANNT ANDERES

Insofern Lehrende ein Bewusstsein von sich als gespaltene Subjekte haben – jede Identität verfehlt sich nolens volens selbst –,

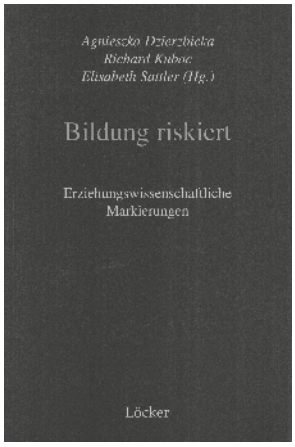
können sie nicht nur mehr Verständnis für die Konstruktion vermeintlicher Sicherheiten aufbringen, sondern auch für deren Überschreitung. In Lehre und Lernen passiert Erkennbares und dessen pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Deutungsmöglichkeiten, wenn sie denn präsent sind, aber eben auch Unerkennbares. Etwas, das hinter der Bühne, unter den Zeilen und zwischen den beteiligten, oder auch imaginären, Subjekten geschieht – die heimlichen und unheimlichen Beweggründe. Diesem Unerkennbaren will dieses buchstäblich außer-gewöhnliche Buch auf die Spur kommen, es anerkennen als „Erfahrungen von befremdenden Andersheiten für Welt- und Selbstverhältnisse" (88), um von einem Begehren zu sprechen, „das nach einer Verwandtschaft mit befremdenden Andersheiten verlangt" (13). Die Lektüren sind eine Einladung, sich in Inhalt und Präsentation auf Unbekanntes einzulassen.

Anmerkung: Befremdlich, irritierend, störend allein finde ich den ständigen Gebrauch der Worte ‚Erkenntliches' und ‚Unerkenntliches', die es an sich gar nicht gibt, weshalb sie einem sensitiven Sprachempfinden zuwiderlaufen. Sie stehen gleichbedeutend für Erkennbares und Unerkennbares. ‚Sich erkenntlich zeigen' bedeutet u. a. ‚etwas bereinigen'; ‚Unerkenntliches zeigen' wäre, so gesehen, ‚etwas unbereinigt' zu lassen. So ist das, in der Bildung wie im Leben.

Agnieszka Dzierzbicka, Richard Kubac, Elisabeth Sattler (Hg.). Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen.

Löcker, Wien 2005, ISBN 3-85409-409-4, 285 S., 22,00 Euro

HILDE GRAMMEL



Vor zehn Jahren, noch zu Zeiten der Hochblüte postmoderner Diskurse, machten sich Angehörige des damaligen Instituts für Erziehungswissenschaft (heute: Bildungswissenschaft) der Universität Wien die Mühe, ihre Gedanken zum Stand der hochschulpolitischen Entwicklung in Österreich im Allgemeinen und zu deren Auswirkungen auf ihren Fachbereich im Besonderen zu sammeln und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Das Ergebnis dieses ehrenwerten Unternehmens, das in vergleichbarer Weise nicht viele Fachbereiche angegangen sind, ist diese aus 28 Beiträgen bestehende Essaysammlung, die danach fragt, was Bildung im Zeitalter der neoliberalen Umstrukturierung der Universität (noch) bedeuten kann, wobei es insbesondere die neu entstehenden Ökonomien von Zeit, Raum und Körper sind, die die Autor/innen interessieren. Das inhaltliche Spektrum der Beiträge erstreckt sich von Kritiken an der konkreten bildungspolitischen Agenda bis hin zu der Frage, wie wenigstens die Universitäten Stätten des Denkens bleiben können,

ohne dass Forschung und Lehre dem Nützlichkeitsgedanken unterworfen werden.
Eingeleitet wird der Band mit einem Aufsatz der Studierendenvertreter/innen des Instituts, der – wenig überraschend, aber gewohnt klarsichtig – die studentische Perspektive auf das Geschehen seit dem UOG 1993 und dem UG 2002 (Schlagworte: Bolognisierung der Universitäten, Einführung von Kurzstudien und Studiengebühren, Unterordnung von Bildung unter Effizienz- und Verwertbarkeitskriterien usw.) in einer scharfen Kritik zum Ausdruck bringt.
Einige Beiträge verdienen es, besonders hervorgehoben zu werden, z.B. jener von Christine Rabl, der versucht, sich der Sackgasse der Polarisierung – hier in seiner Existenz bedrohtes freies Denken und Forschen, die Universität als Freiraum, dort Trimmung auf Nützlichkeit und Vermarktbarkeit von Bildung – zu entziehen und die Diskussion zu entdramatisieren. Sie tut dies, indem sie die Entstehung des hehren Bildungsideals der Aufklärung historisch verortet, nämlich als Überwindung des Dogmatismus der kirchlichen Lehren des Spätmittelalters, und offen ausspricht, dass ein Leben nach bürgerlichen Werten – Freiheit von jeglichen Zwecken und von der Notwendigkeit, sich verwertbares Wissen anzueignen – nur jenen möglich ist, die es sich leisten können, solche Notwendigkeiten zu ignorieren. Wobei sie durchaus in kritischer Distanz zu der neuen Selbstverständlichkeit bleibt, mit der kritisches Denken dem Leistungsparadigma und Effizienzgebot untergeordnet werden soll und sie sich auf die Suche nach Freiräumen macht. In denen gelte es, über die Verstrickungen in und Abhängigkeiten von gesellschaftlichen Zusammenhängen nachzudenken, in denen wir alle leben und anzuerkennen, dass diese Voraussetzung wie Bedingung unseres Denkens sind. Einen gemeinsamen Reflexionsprozess darüber einzugehen fordert sie von allen an der Universität Tätigen. Ob die Universität selbst ein Freiraum dafür sein kann, wird letztlich davon abhängen, ob die Beteiligten bereit sind, die Schaffung eines solchen Bildungsraumes zu riskieren.
Am anderen Ende der Skala steht der Beitrag von Edgar Forster, der sich mit Jacques Derrida und dessen Konzept der *bedingungslosen Universität* gegen jegliche Beschränkung der Autonomie des Denkens und somit auch von Bildung positioniert. Die *bedingungslose Universität* ist ein Produkt der Imagination, eine fiktive und fingierte Vorstellung, aber dennoch wirklich, weil sie sich in den Äußerungen derjenigen manifestiert, die an ihrem Gelingen Teil haben. Sie ermöglicht Denken in/von Freiheit, insofern in ihr Hierarchien außer Kraft gesetzt und die symbolischen Ordnungen suspendiert sind. Weder Interessen noch irgendein Nützlichkeitsdenken leiten die in ihr tätigen Subjekte und Bildung ist darin Ergebnis einer Existenzform, die darauf basiert, dass die Beteiligten öffentlich sagen, was sie denken, sich aussetzen und sich mit ihren Akten der öffentlichen Äußerung angreifbar machen. Das heißt, die einzig akzeptierte Grenze des freien Denkens ist die des Arguments eines anderen Subjekts, von dessen Richtigkeit mensch sich überzeugen lassen kann oder auch nicht. Von einem Außen – wie Politik, Ökonomie, Ideologie, Religion usw. – gesetzte Schranken wären inakzeptable Bedingtheiten. Es mag sein, dass diese Darstellung der *bedingungslosen Universität* verkürzt ist, das Konzept, so inspirierend es klingt mit seinem Ignorieren aller Bedingtheiten und So-Tun als ob es diese nicht gäbe, wirft jedenfalls Fragen auf den Plan, nicht zuletzt die, ob es tauglich ist, die Kämpfe, die aktuell gegen die Universitäten als Stätten humanistischer Bildung geführt werden, abzuwehren. Und damit soll keineswegs der Ausrichtung auf die Produktion kurzfristig verwertbaren Wissens das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Die Frage, welche Art von Bildung es heute, angesichts des Zustands der Welt, braucht, wäre offensiv zu stellen. Zu den Bedingtheiten, über die sich die Denker [sic!] hinwegimaginieren, gehören Geschlecht, Klasse, ‚Rasse', d.h., alle Herrschaft konstituierenden Faktoren, die humanistische Bildung nicht ausblenden darf, will sie ihren Namen verdienen.
Einige der Antworten, die mit diesem Buch vor zehn Jahren auf die Herausforderungen an das universitäre Bildungssystem gegeben wurden, erscheinen deshalb unzureichend, weil sie entweder über die Systemimmanenz nicht hinauskommen oder dies unter Bezugnahme auf einen Bildungsbegriff versuchen, der nicht ausreichend geeignet ist, Widerstand im notwendigen Ausmaß zu denken und zu mobilisieren. Ein erster Schritt dazu wäre u. a. der, die Bedingtheit von Denken anzuerkennen.

Agnieszka Dzierzbicka, Josef Bakic, Wolfgang Horvath (Hg.). In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard.

Löcker, Wien 2008, ISBN 978-3-85409-500-2, 262 S., 19,80 Euro

BIRGE KRONDORFER

Für eine politische Philosophin, die Bildung als ein zentrales und neuralgisches Thema im Zusammenhang von gesellschaftlicher Entwicklung, individueller Orientierung, mentaler Stärkung und kollektiver Kritikfähigkeit sieht, ist es sehr interessant eine Sammlung zur Geistesgeschichte der Pädagogik und Bildung zur Verfügung zu haben. Auffallend ist, dass Philosophie, schon lange vor der Entstehung der Einzelwissenschaften, sich mit Bildung beschäftigt hat und dies teilweise bis heute tut. Und umgekehrt ist für erziehungswissenschaftliche Theorie, so sie ein ideengeschichtliches Bewusstsein ihrer selbst hat, die Bezugnahme auf Philosopheme unabdingbar. Denn es geht ja um die Frage, etwas pointiert gesagt, wie der Mensch zum Menschen wird. Die aktuelle Ökonomisierung und Modularisierung trägt dazu sicher wenig bei.

Die Publikation enthält Ausschnitte aus Originaltexten ausgewählter Denker, jeweils versehen mit einem Kommentar, einer Interpretation oder einer Weiterführung seitens universitärer BildungswissenschaftlerInnen. Im Folgenden sind analog der Reihenfolge im Buch (teilweise in Paraphrase) zitierte Sätze, die jeweils eine Art subjektive Conclusio aus den Kommentaren darstellen, zusammengefügt. *Diese ergeben ein kritisches Potpourri von Selbst- und Fremdvergewisserungen in pädagogischen Belangen.*

Wenn man sich anschaut, was in der Pädagogik an Irrlehren, Ideologemen mit Feuereifer und Inbrunst verbreitet wird, da muss hin und wieder ein Schuss Kynismus für klare Luft sorgen. (Schirlbauer zu Diogenes, 29) Lernen, das können wir aus der platonischen Höhle mit ins 21. Jahrhundert nehmen, bedeutet aus dem Schatten der Gewohnheit heraustreten und am Fremden umlernen. (Mitgutsch zu Platon, 43) „Sie wollen dienen, weil sie besitzen wollen." Erziehung wird möglich in Gestalt der Dressur. Und daher ist sie aus der Sicht einer radikalen Freiheit abzulehnen. (Stipsits zu La Boétie, 57) Der ‚Mut zu wissen' darf also nicht nur als Mut zur Erweiterung unseres Kenntnisstandes aufgefasst werden, sondern muss auch als Mut zur Korrektur bloß vermeintlichen Wissens und der Anerkenntnis der Grenzen der Erkenntnis gelesen werden. (Breinbauer zu Kant, 74) Es wäre an der Zeit, darüber nachzudenken, ob nach den Reformen [...] eine inhaltliche Schärfung dessen, was da überhaupt unterrichtet werden soll, [...] nicht zielführender sein könnte als [...] die Einführung weiterer Bildungsstandards ohne Bildung. (Liessmann zu Hegel, 91) Das Selbstsein, um das es dabei geht, ist nicht das Ich im Status quo, sondern sein ‚Werden' als ein Wesen, das eine achtungswürdige ‚Menschheit' mitkonstituiert und sich in deren Gedächtnis einzuschreiben beanspruchen kann. (Ruhloff zu Humboldt, 103) Dazu bedarf es wohl einer entschlossenen Rückhaltlosigkeit im Denken abseits zu allen Zeiten lockender Selbstvergewisserungsangebote. Letzterem aber jenes Wagnis vorzuziehen könnte wohl nicht ganz zu Unrecht den Namen Bildung tragen. (Kubac zu Nietzsche, 117) Eine solche Grundlegung erweist sich als Entscheidung gegen jeden und damit auch gegen den heutigen Zeitgeist, gegen bloße Tagesaktualität und gegen wechselnde (pädagogische, didaktische oder methodische) Moden. (Sattler zu Petzelt, 132) Das Festhalten an einem unbeschädigten Bildungsbegriff abstrahiert nur von dessen Vereinnahmungen und Verzweckungen und lässt Bildungstheorie idealistisch erstarren. (Messerschmidt zu Adorno, 147) Der neue Geist, ob wir ihn nun Industriefaschismus, Neoliberalismus oder wie auch immer nennen, macht keine rassischen, religiösen oder sonstigen Unterschiede zwischen den Individuen. Jedes ist Humanressource und kann/soll Humankapital werden. (Schirlbauer zu Heydorn, 160) Gleichwohl trifft die machtförmige Transformation der Universität zugunsten eines technokratisch regierten Dienstleistungsunternehmens intern kaum auf nennenswerten Widerstand. Was soll man auch haben gegen Qualität, Effizienz und Transparenz. (Liesner zu Foucault, 175) Die zeitgemäßen Orakel hingegen geben sich empirisch und abstrakt. Ihr Kennzeichen sind Chiffren, ‚Stichproben, Daten, Märkte oder Banken'[...] und ihnen adäquate Instrumente wie der PISA-Test [...]. (Pongratz zu Deleuze, 188) Schon Platon hat bekanntlich davor gewarnt, mit dem skeptischen Philosophieren zu früh zu beginnen, weil ‚die jungen Burschen wie mit einem Spielzeug damit umgehen'. (Müller zu Fischer, 207)

Dass die größten Zerstörungen und Leiden in der Geschichte nicht von Relativisten, Skeptikern oder Nihilisten verursacht wurden, sondern von Moralisten und Normativisten, ist wohl unbestreitbar. (Singer zu Kondylis, 224) Illusionär bleibt eine pädagogische Theorie und Praxis, die ihre Vermitteltheiten und Verstrickungen in gesellschaftliche Reproduktions- und Herrschaftszusammenhänge nicht hinreichend durcharbeitet und darum ihre eigenen Aufklärungsansprüche nicht einlösen kann. (Rabl zu Bourdieu, 237) Die Computersimulation [...] liefert eine Welt, die wir nicht antizipiert haben, sie raubt uns die Antizipation und damit die Zukunft. Wir stehen im Jetzt des Paradieses der Erkenntnislosigkeit. (Meder zu Baudrillard, 251)

Zur ‚besten Gesellschaft', was wohl meint, dass die Auseinandersetzung mit der (in dem Fall abendländischen) Tradition sich bis, oder gerade heute, lohnt, gehören offenbar keine Denkerinnen. Dass es sie in eben dieser Tradition im offiziellen Kanon auch nicht gab ist evident; man hätte sich auf die Suche nach Philosophinnen und theoriegesättigten Pädagoginnen begeben können, die existierten und existieren. So ist dieser Mangel ein Makel.

BUCHBESPRECHUNG

Judith Krämer. Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung

Transcript Verlag Bielefeld 2015, ISBN 978-3-8376-3066-4, 390 S., 39,99 Euro

Gegenstand der Veröffentlichung ist das Lernen über Geschlechterverhältnisse, das Wissen über Genderkompetenzlernprozesse als Anregung für eine genderreflektierte und subjektorientierte Bildungsarbeit mit (nicht nur) Erwachsenen. Die Bearbeitung von oder Ignoranz gegenüber Genderthemen in der Erwachsenenbildung ist noch nicht erforscht. Nicht nur die Autorin (sondern z.B. auch die Rezensentin), die seit Jahren in der Bildung tätig ist, erlebt, dass in der (außer/schulischen, außer/universitären) Bildungspraxis bei der Thematisierung von Geschlechterthemen Abwehr und Widerstände en vogue sind; diese drücken sich durch Unsicherheiten, Fernbleiben, tiefe skeptische Einstellungen und direkt ausgesprochenes Desinteresse aus. Es gibt inzwischen viel feministische Forschung zur Bedeutung von Geschlecht in Bildungsprozessen (Kapitel 2), jedoch kaum etwas über den Part, wo Geschlecht und dessen Verhältnisse explizit Thema sind. Es werden zwar Wissen und Methoden für Geschlechterreflexionen offeriert, was aber fehlt ist die Subjektperspektive dieser Lernprozesse, die Gründe und Widerstände der Lernenden. Neben Ansätzen der gendertheoretischen Bildungsforschung werden deshalb subjektwissenschaftliche Lerntheorien in die Studie miteinbezogen (Kapitel 4). Diese Theorien basieren auf Erfahrung und Biografien der Lernenden. Soziale Herkunft, berufliche Stellung, Alter, Geschlecht usw., sowie didaktische Gestaltungen können hinderlich oder motivierend für Lernprozesse sein, denn gesellschaftliche Widersprüche und strukturelle Zwangsbedingungen finden sich auch in Lernräumen wieder. Zu den aktuellen Widersprüchen gehören die diametralen gesellschaftlichen und diskursiven Strömungen von Gleichstellungspolitiken, Konservativismen, Rassismen, Anti- und Neuen Feminismen, Ökonomisierung des Lebens und Individualisierung von Problemlagen.

Für den qualitativen Teil der Forschung (Kapitel 5 und 6) wurden Menschen mit Interesse an feministischen und Geschlechterthemen, also jene, bei welchen sich von diesbezüglich gelungenen Lernprozessen sprechen lässt, interviewt. Als ‚Ergebnis' für Gender-Lehr-Lernprozesse lässt sich zusammenfassend formulieren (Kapitel 7), dass die Entdeckung persönlicher Relevanz, das Sich-zum-Gegenstand-ins-Verhältnis-Setzen wesentlicher Bestandteil ist. Da gerade beim ‚Geschlecht' existenzielle Gefühle erinnert und ‚Ich-Konstruktionen' angesprochen und befragt werden, braucht es Zeit und geschützte Räume für das Verarbeiten von Erfahrungen, und zwar jenseits hegemonialer (männlicher) Konkurrenzmodalitäten. Aber es braucht genauso Wissensvermittlung, denn ohne begriffliche Differenzierungen gäbe es keine Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit. Neben der unabdingbaren Fähigkeit zum Begleiten von Selbstreflexionsprozessen bedarf es seitens der Lehrenden nicht nur des Wissens um Geschlechtertheorien, sondern auch um gesellschaftliche Entwicklungen, die Relevanz von Subjektivität und um Strukturen sozialer Anerkennung.

Es ist misslich und schade, dass die Bücher des transcript-Verlags meist überteuert sind, denn gerade dieses wäre es wert, genügend Lesende aus Bildungsbereichen zu finden.

Birge Krondorfer

Clarissa Rudolph. Geschlechterverhältnisse in der Politik. Eine genderorientierte Einführung in Grundfragen der Politikwissenschaft

Verlag Barbara Budrich – Budrich UniPress Leverkusen, 2015, ISBN 978-3-8252-4301-2, 171 S., 15,99 Euro

Die Politikwissenschaft hat sich lange schwer getan, feministische oder genderorientierte Ansätze zu integrieren. Bis heute dominiert über weite Strecken ein geschlechtsblinder Ansatz. Clarissa Rudolph will mit ihrer Publikation einen Kontrapunkt setzen und stellt die Kategorie Geschlecht ins Zentrum ihres Überblickwerks. Der Band gibt einen Überblick über zentrale Fragen einer feministischen/genderorientierten Politikwissenschaft und orientiert sich dabei an grundlegenden Fragestellungen der Politikwissenschaft. Nach einer Klärung der Begrifflichkeiten: *Gender, Frauenbewegung, feministische Wissenschaft* behandelt Rudolph die klassischen Fragen der Politikwissenschaft aus einer feministischen resp. gendersensiblen Perspektive: Was ist Politik? Was ist Macht? Wer oder was ist der Staat? Hat der Begriff Patriarchat heute noch Gültigkeit? Welche Bedeutung kommt dem Wohlfahrtsstaat für die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse zu? Sind gegenwärtige Demokratien auch heute noch Androkratien? Sind Menschenrechte auch Frauenrechte? Sind Frauenrechte Menschenrechte? Was bedeutet Globalisierung für die unterschiedlichen Geschlechterverhältnisse? Welche neuen Entwicklungen zeichnen sich im Bereich einer genderorientierten Politikwissenschaft ab?

Ein Leitthema des Bandes ist die Frage, was es bedeutet, dass der Ausschluss von Frauen so lange konstitutiv für die politische Sphäre gewesen ist und bis in die jüngste Zeit bestimmendes Merkmal der Politikwissenschaft war und ist. Zentral ist dabei die Auseinandersetzung mit der Dichotomie Öffentlichkeit vs. Privatheit, welche für die politische Konstruktion von Gender von grundlegender Bedeutung ist. Feministische Politikwissenschaft musste und muss bis heute immer beides sein: Es gilt, den politikwissenschaftlichen Androzentrismus zu dekonstruieren und gleichzeitig In- und Exklusionsprozesse – aber auch deren Veränderung – empirisch zu erfassen. Dafür hat sich längst – im Unterschied zu den Anfängen der politikwissenschaftlichen Frauenforschung – ein Methodenmix durchgesetzt und somit eine Wende zur „Normalwissenschaft", das heißt z. T. eine De-Politisierung vollzogen. Auch die Analyse männlicher Herrschaft ist mit der akademischen Verankerung feministischer Politikwissenschaft immer differenzierter geworden. Während die theoretischen Debatten eine sehr große Bandbreite aufweisen, zeigen empirische Untersuchungen – trotz aller Erfolge von Gleichstellungspolitik – eine anhaltende Persistenz geschlechtsspezifischer Ungleichheitsverhältnisse.

Der vorliegende Band ist klar und übersichtlich aufgebaut. Jedes Kapitel beginnt mit einer kurzen Übersicht. Besonders nützlich sind die Hinweise auf Beispiele aus der Forschungspraxis am Ende jedes Kapitels. Auch die konzisen Verweise auf weiterführende Literatur sind für alle jene besonders hilfreich, die sich in die Thematik einarbeiten wollen. Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass Rudolph in erster Linie die Entwicklungen der (west)deutschen Politikwissenschaft nachzeichnet.

Einführende Überblickswerke über einen (neuen) Bereich einer Wissenschaftsdisziplin stehen vor dem Dilemma, dass sie einerseits nicht überfordern, andererseits nicht zu oberflächlich sein sollen. Clarissa Rudolph hat mit ihrer sehr übersichtlichen Darstellung diese Anforderung gut gelöst. All jenen, die sich einen Überblick über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand einer genderorientierten Politikwissenschaft informieren wollen, sei dieser Band wärmstens empfohlen.

Erna Appelt

Frigga Haug. Der im Gehen erkundete Weg – Marxismus-Feminismus

Argument /InkriT Berlin 2015, ISBN 978-3-86754-502-0, 384 S., 24,00 Euro

Frauen(selbst)befreiung denken!

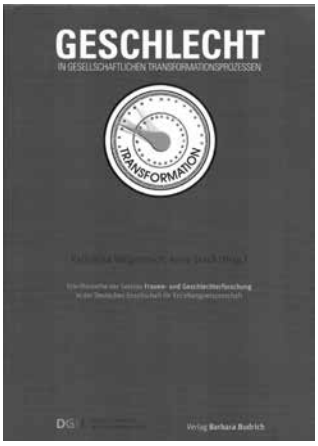
Sollte frau noch keine Marxistin-Feministin sein, dann kann sie dies spätestens mit der Lektüre dieses jüngsten Werks aus der Publikationsliste von Frigga Haug nachholen. Präsentiert werden nicht nur ausgewählte Texte, die wichtige Etappen auf dem Weg zur Herausbildung einer „Theorie in Bewegung" markieren. Auch wie diese Theorie über beinahe fünf Jahrzehnte lang gewachsen ist in Auseinandersetzung mit traditionellen Positionen der organisierten Linken, unter dem Eindruck persönlicher Erfahrungen und im internationalen feministischen Austausch wird gleich mitdokumentiert. So ist der im Titel angesprochene Weg der einer Frau, die sich selbst und ihr Denken konsequent weiterentwickelt hat, wovon sowohl die Verweilpunkte als auch die Art des Schreitens Zeugnis ablegen. Der bloße Aktionismus des 1968 gegründeten *Aktionsrates zur Befreiung der Frau* genügt ihr nicht, glühende Marxistin, die sie ist, will sie verstehen, woher Frauenunterdrückung kommt. Auf verunglückte Versuche, die Frauenbewegung vor dem Feminismus bewahren zu wollen, folgt das Eingeständnis, dass sich Frauen mit ihren Alltagserfahrungen nicht in dem marxistischen Theoriegebäude wiederfinden, mit dem sie sie in ihren Vorträgen konfrontiert. Gemeinsam mit anderen entwickelt sie die Methode der Erinnerungsarbeit, die davon ausgeht, dass Frauen nicht einfach Opfer vorgefundener Verhältnisse sind, sondern diese durch Zustimmung mit reproduzieren, sie in sich tragen, als Teil ihrer Persönlichkeit. „Man muss sich schon selbst auch Objekt sein, um zustimmen zu können, dass andere einen so denken, fühlen, erwarten." Erinnerungsarbeit macht es möglich, uns der in uns eingelagerten Teile von Herrschaft bewusst zu werden und uns in einem Prozess der Umorganisierung der eigenen Gefühle von ihnen zu trennen, denn Selbstveränderung ist nötige Voraussetzung, will mensch die Gesellschaft verändern.

Ein weiterer Meilenstein auf dem Weg der Herausbildung von Marxismus-Feminismus ist die Einschreibung der Produktion des Lebens in die Produktionsverhältnisse insgesamt. Die Überbewertung der Warenproduktion im kapitalistischen Produktionsprozess – auch durch die organisierte Linke – hat als Kehrseite die Entwertung der von Frauen geleisteten Produktion des Lebens, d.h., all dessen, was an versorgender Frauenarbeit in die Zuwendung zu bedürftigen Menschen jeden Alters fließt. Beide Produktionen gilt es so zusammenzuführen, dass keine der anderen übergeordnet ist und „so das Leben selbst nicht zum Abfallprodukt der Produktion seiner Mittel wird." Dafür, wie dies denkbar wäre, schlägt Frigga Haug die „Vier-in-einem-Perspektive" vor, ein gesellschaftliches Organisationsmodell, das jedem Menschen erlaubt, seine 16 täglich zur Verfügung stehenden Wachstunden zu gleichen Teilen den Bereichen Erwerbsarbeit, Reproduktions- und Sorgearbeit, Arbeit an der Entfaltung der eigenen Fähigkeiten und politischer Arbeit zu widmen. Nicht zuletzt die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen des Planeten macht das darin einkalkulierte Zurückfahren der menschlichen Produktivität – zumindest auf der nördlichen Hemisphäre – überlebenswichtig, auch viele andere Überlebensfragen der Menschheit sind daran geknüpft. Es ist ein geschlechteregalitäres Modell im beschriebenen Sinne und auch ein sozialistisches, sieht frau mit Rosa Luxemburg die Alternative, vor der die Bewohner/innen dieses Planeten heute stehen, als eine zwischen Sozialismus und Barbarei. Gerade, weil wir täglich erleben, dass die Indizien sich häufen, dass wir auf dem besten Weg zu letzterer sind, ist dieses Buch von unschätzbarem Wert, weil es uns ermöglicht das Geschehende zu begreifen und Alternativen zu denken. In diesem Sinne ist ihm zu wünschen, dass es viele Lesekreise und Debatten anregt, sowohl bei Feministinnen als auch in der Linken.

Hilde Grammel

Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.). Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen

Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der DGfE, Band 5
Verlag Barbara Budrich Leverkusen 2015, ISBN 978-3-8474-0619-8, 225 S., 29,90 Euro



Nach Nancy Fraser, der US-amerikanischen feministischen Politikwissenschafterin, befinden wir uns aktuell im Übergang zu einer neuen Gesellschaftsform, die sie als postfordistisch, transnational und neoliberal charakterisiert. Es sind Entwicklungstrends zu sehen, die auf eine Neuordnung von Ökonomie, Staat, Familie und Privatsphäre verweisen, die alle unmittelbar und substantiell mit Geschlechterverhältnissen verbunden sind, bzw. die durch sie gestaltet werden. Die Autorinnen und Herausgeberinnen dieses Buches verweisen hier insbesondere auf den Paradigmenwechsel vom männlichen „Bread Winner Model" zum „Adult Worker Model". Dieses Modell entspricht fundamental der Logik eines modernen Kapitalismus, dem es von je her um uneingeschränkte Expansion und globale Erschließung von Ressourcen geht (so die Philosophin Cornelia Klinger). Dieser Wechsel hat vielerlei Auswirkungen, er drängt Frauen in das Erwerbsleben und weist ihnen weiterhin unbezahlte Care-Aufgaben zu. Care-Aufgaben verbleiben im Bereich weiblicher Zuständigkeit, werden an die Gruppe der Migrantinnen delegiert, werden der Marktlogik unterworfen und als nicht „produktiv" bzw. „wertschöpfungsschwach" deklariert. Der Wechsel ist fließend, es gibt Elemente des Bewahrens und des Widerstands wie Elemente der Veränderung. Und es scheint, dass feministische Ideale wie Selbstbestimmung, Empowerment oder Unabhängigkeit in ökonomisch verwertbare Eigenschaften wie Flexibilität, Mobilität oder individuelle Eigenverantwortung umgedeutet werden. Nancy Fraser hat es als „List der Geschichte" bezeichnet, dass die kulturellen Erfolge der Neuen Frauenbewegungen zur Legitimation des strukturellen Umbaus der neoliberalen Gesellschaft instrumentalisiert werden.

Dieser Paradigmenwechsel wird im vorliegenden Band in vielerlei Hinsicht interdisziplinär diskutiert. Katharina Walgenbach erläutert in ihrem Beitrag eindringlich, wie sich die Geschlechterverhältnisse in gesellschaftlichen Transformationsprozessen immer wieder anders und neu zeigen und neuerdings dethematisiert werden. Und doch bleibt die Reproduktions- und Sorgearbeit ein umkämpftes Geschlechterthema mit alten Ungleichheiten und neuen Spaltungen. Die Themen dieses Buches sind das „Geschlecht des Postfordismus", – das Konzept der berufstätigen jungen Frau; sowie der sogenannte Femonationalismus, jene ideologische Formationen, in der heterogene anti-immigrantische und anti-islamische Anliegen nationalistischer Parteien, einiger Feministinnen und neoliberaler Regierungen unter dem Vorzeichen der Gleichstellung der Geschlechter zusammenkommen. Es wird weiters die Frage diskutiert, wie das Leitbild vom „Adult Worker" zu neuen Konfigurationen von Männlichkeiten führen. Und gilt die These von Tove Soiland, dass die Vermarktlichung des Privaten nicht nur ein Grund für neuartige Formen der Hierarchisierungen zwischen den Geschlechtern, sondern auch der eigentliche Grund dafür ist, dass die neue Geschlechterhierarchie heute unangreifbar scheint? Sie meint, dass in den feministischen Vorstellungen von Emanzipation, die die vollständige Integration von Frauen in die Erwerbsarbeit als den Weg zur Befreiung ansah, etwas lag, das nicht stimmt und uns heute zum Problem wird. Christine Thon hinterfragt die alte Frage von „Vereinbarkeit von Familie und Beruf", die mit dem Begriff „Work-Life-Balance" zu einem neoliberalen Diskurs wird. Barbara Rendtorff macht auf die entgegengesetzten Strategien aufmerksam, die im schulpädagogischem Kontext vorhanden sind – einerseits mildernd auf geschlechtstypische Unterschiede einzugehen und andererseits die separierende Zuordnung von Unterrichtsmaterialien (Tiere – Mädchen, Technik – Jungen). Letztere argumentiert mit ontologischen Gegebenheiten und sei damit nicht geeignet, Veränderungen herbeizuführen. Und wo

sind die „Hidden Gender Structures" in Bildung und Wissenschaft? Weitere Themen sind die „Sexualität als Matrix hegemonialer Ordnung", sowie „queerer Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung". Der letzte Beitrag des Buches befasst sich mit den Dimensionen von Bildung im Kontext der Neuen Frauenbewegung. Soziale Bewegungen stellen einen Möglichkeitsraum zur (Selbst-)Bildung und Weitererschließung dar. Bildung erleben frauenbewegte Frauen als kollektive Erfahrung und Erkenntnissituation, aber auch als Konfrontations-, Konflikt- und Grenzerfahrung.

Es ist ein Buch mit intelligenten Analysen und Vorausblicken, das den Leser_innen zu vielen neuen Einsichten und neuem Verständnis für die stattfindenden Transformationsprozesse verhilft.

Monika Jarosch

Ulla Wischermann/Annette Kirschenbauer (Hg.). Geschlechterarrangements in Bewegung. Veränderte Arbeits- und Lebensweisen durch Informatisierung?

transcript Verlag Bielefeld 2015, ISBN 978-3-8376-2729-9, 332 S. 34,99 Euro

Mit dem Web 2.0, häufig auch als Social Media bezeichnet, hat das Internet eine weitere Entwicklungsstufe erreicht – es wird nicht nur privat, sondern vermehrt auch von Unternehmen genutzt. Insbesondere mit Aufkommen des Smartphones scheinen Arbeitsplatz, Arbeitsort, Büro und Arbeitsmittel in einem Werkzeug vereint zu sein. Hier werden Grenzen radikal aufgelöst: Unterhaltung und Informationen, Freizeit und Erwerbsarbeit, Privatheit und Öffentlichkeit werden zunehmend untrennbar und oft auch ununterscheidbar miteinander verwoben. Das Buch widmet sich dieser Durchlässigkeit und Grenzauflösung, dabei wird besonders die berufliche Nutzung und deren Auswirkungen in den Mittelpunkt der Analysen gerückt. Es wird die Frage verfolgt, ob und wenn ja, wie Informatisierung zur Neuformierung von Erwerbsarbeit und privater Lebensführung beiträgt, bzw. beitragen kann, und welche Auswirkungen das auf die Geschlechterverhältnisse sowie auf die Work-Life-Balance der jeweiligen Subjekte hat und haben kann. Es wird also diskutiert, wie neue Technologien die Geschlechterverhältnisse verändern und ob flexible Arbeit „bewegliche Geschlechterarrangements" ermöglicht.

Ein wesentlicher Beitrag des Buches berichtet über ein empirisch ausgerichtetes Projekt, das an der Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt wurde. Untersucht wurde, ob und inwiefern die neuen Technologien Potentiale beinhalten für eine intelligente Verzahnung von Erwerbsarbeit und Privatleben, in der bisherige Geschlechterarrangements beweglicher werden, sodass eine bessere Ausbalancierung gelingen kann. Es ging um die Zukunft der Arbeit unter dem Einfluss der Informatisierung und um neue Trends im Bereich der Arbeitsformen sowie Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Privatleben. Wobei sich zeigte, dass zunehmend immer mehr Männer an einer besseren Ausbalancierung ihres Arbeits- und Lebenszusammenhangs interessiert sind. Dies beinhaltet neue Ansprüche an die Unternehmen, besonders bei der Arbeitszeitflexibilisierung.

Die weiteren Beiträge des Buches diskutieren und vertiefen die Fragen, die im Projekt auftauchten. Social Media zeigen aber auch die Gefahren für die Beschäftigten. Besonders die ausufernden Arbeitszeiten, die Rund-um-die-Uhr-Erreichbarkeit, bedeuten wohl eher eine Verschlechterung der Arbeitszeitbedingungen. Thematisiert wird auch die weitreichende „Entgrenzung" von Privat- und Berufsleben. Die private wie auch berufliche Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien haben große Auswirkungen auf das Privat- und Berufsleben von Frauen und Männern.

Die Auflösung fester Raum- und Zeitstrukturen und die damit verbundene Mobilität und Flexibilität können – zumindest theoretisch – dazu führen, dass starre bipolare Geschlechtermuster und Arbeitsteilungen zunehmend durch „bewegliche Geschlechterarrangements" abgelöst werden. Theoretisch wird wohl ja gesagt zu Geschlechtergerechtigkeit und Gleichberechtigung – praktisch aber wirken geschlechterpolarisierende Traditionen, Normen und Werte in Unternehmungen und Betrieben weiter, bei allen Beteiligten. Bei „Frauen und Führung" und dem Vereinbarkeitsthema, das insbesondere Frauen betrifft, spielen diese Widersprüchlichkeiten eine große Rolle, da große Unternehmungen auch heute noch ein auf Männer abegestimmtes Unternehmungsklima haben – die „männlichen Monokulturen auf den Chefetagen" sind nach wie vor die Regel.

Die Herausgeberinnen meinen abschließend, dass das mit den neuen Informationsmedien verbundene Aufbrechen von Produktion und Reproduktion/Öffentlichkeit und Privatheit neue Spielräume eröffnet. Es sind vielschichtige Prozesse mit noch offenem Ausgang, mit Chancen und Gefahren. Aber es lohne sich, die Potenziale für bewegliche Geschlechterarrangements auszuschöpfen – im Sinne einer größeren Geschlechtergerechtigkeit. Das bedeute auch eine grundsätzlich neue Auffassung der männlichen Rolle, wozu nicht alle bereit sind, sowie eine radikale Veränderung des Arbeitslebens.

Monika Jarosch

Karin Rick. Venuswelle

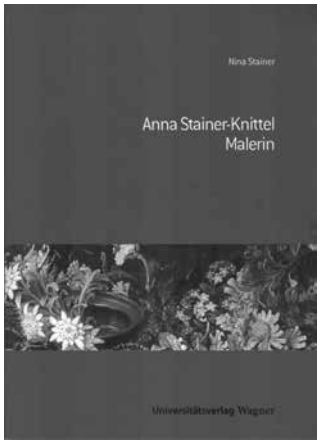
konkursbuch Verlag Tübingen, 2015, ISBN 978-3-88769-674-0, 219 S., 9,90 Euro

Karin Rick hat viele erfolgreiche erotische lesbische Liebesromane geschrieben. In diesem Buch geht sie über die Grenzen lesbischer Liebe hinaus in noch nicht erforschte Gebiete queerer Liebe. Nina und Steve treffen einander auf einer atlantischen Insel – eine Insel, die Urlaubsträume wahr macht. Nina ist erfolgreiche Fotografin, sie liebt Frauen und die Lust. Steve ist DJ und Surfer, aber er ist nicht nur das, sondern einiges mehr, er ist auch Cindy, eine dunkle Schönheit. Es entwickelt sich eine Liebesgeschichte – eine menage à trois, à deux –, in der beide die Wünsche und Emotionen ihres sexuellen Begehrens kennen lernen und ausleben – Nina ist nicht nur lesbisch, Steve nicht nur ein Mann. Der Roman schildert all die erotischen Spannungen und Erfüllungen, die sich aus dieser Konstellation ergeben. Die Autorin ist eine Meisterin der erotischen Sprache, offen und doch sehr poetisch. Sie schildert die Liebe, das Begehren, die Lust als etwas Fließendes, sich Wandelndes, als etwas immer Sehnsuchtsvolles. Das „Happyend" ist nicht das übliche: „Und sie lebten glücklich bis ans Ende ihrer Tage", sondern beide Protagonist_innen werden sich ihrer selbst bewusst, zumindest für das Jetzt. „... und dann stöckle ich los, in den High Heels, mit Hüftschwung an ihr vorbei. Mit einer anmutigen Bewegung werfe ich meine schwarzen Locken über die Schultern. ... Einer Windböe gleich erfasst mich plötzlich ein unbändiges Glücksgefühl."

Monika Jarosch

Nina Stainer. Anna Stainer-Knittel Malerin

Universitätsverlag Wagner Innsbruck 2015, ISBN: 978-3-7030-0888-7. 96 S., 19,90 Euro

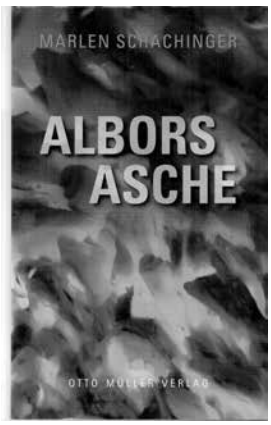


Von der ersten bis zur letzten Seite bietet dieses Buch eine spannende Lektüre. Nina Stainer, eine Nachfahrin der aus dem Tiroler Lechtal stammenden Malerin Anna Knittel, verheiratete Stainer, bringt ein lebendiges Portrait der Malerin, die nicht nur eine bedeutsame Persönlichkeit, sondern auch eine hervorragende Künstlerin war. Leider ist Anna Stainer-Knittel oft mehr bekannt als die „Geierwally" denn über ihre wirklich schönen Werke, die Landschafts-, Portrait- und Blumenmalerei umfassen. Und leider sind ihre Werke zum Großteil in Privatbesitz – das Buch zeigt einige dieser Werke. Auch das Tiroler Landesmuseum Ferdinandeum besitzt einige wenige Bilder, die zum Anschauen einladen. Die von der Malerin selbst verfassten Lebenserinnerungen stehen im Mittelpunkt des Buches, die ein anschauliches Bild des nicht leichten Lebenswegs als Kunststudentin in München, Malerin in Innsbruck, Ehefrau, Künstlerin zeigen. Umrahmt und ergänzt werden diese autobiographischen Aufzeichnungen durch Informationsblöcke, die auf ihr Leben im geschichtlichen Kontext (Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts) hinweisen. Briefe, Fotos, Bilder und insbesondere ihre Selbstbildnisse lassen eine vielschichtige, bewusst lebende und doch sehr reflektierende Persönlichkeit erkennen, die unbeirrt ihren Weg ging, sich trotz großer Widerstände und finanziellen Sorgen ihrem Kunststudium widmete, sich den Mann erwählte, den sie wollte. Und die beim Ausnehmen des Adlerhorsts Männerhosen anzog. Ein erfolgreicher Heimatroman, mehrere romantisch-rührselige Heimatfilme machten sie als Geierwally bekannt und berühmt und schufen ein Bild, aus dem sie nun endlich heraustreten kann. Ich wünsche mir eine Gesamtausstellung ihrer Werke.

Monika Jarosch

Marlen Schachinger. Albors Asche. Roman

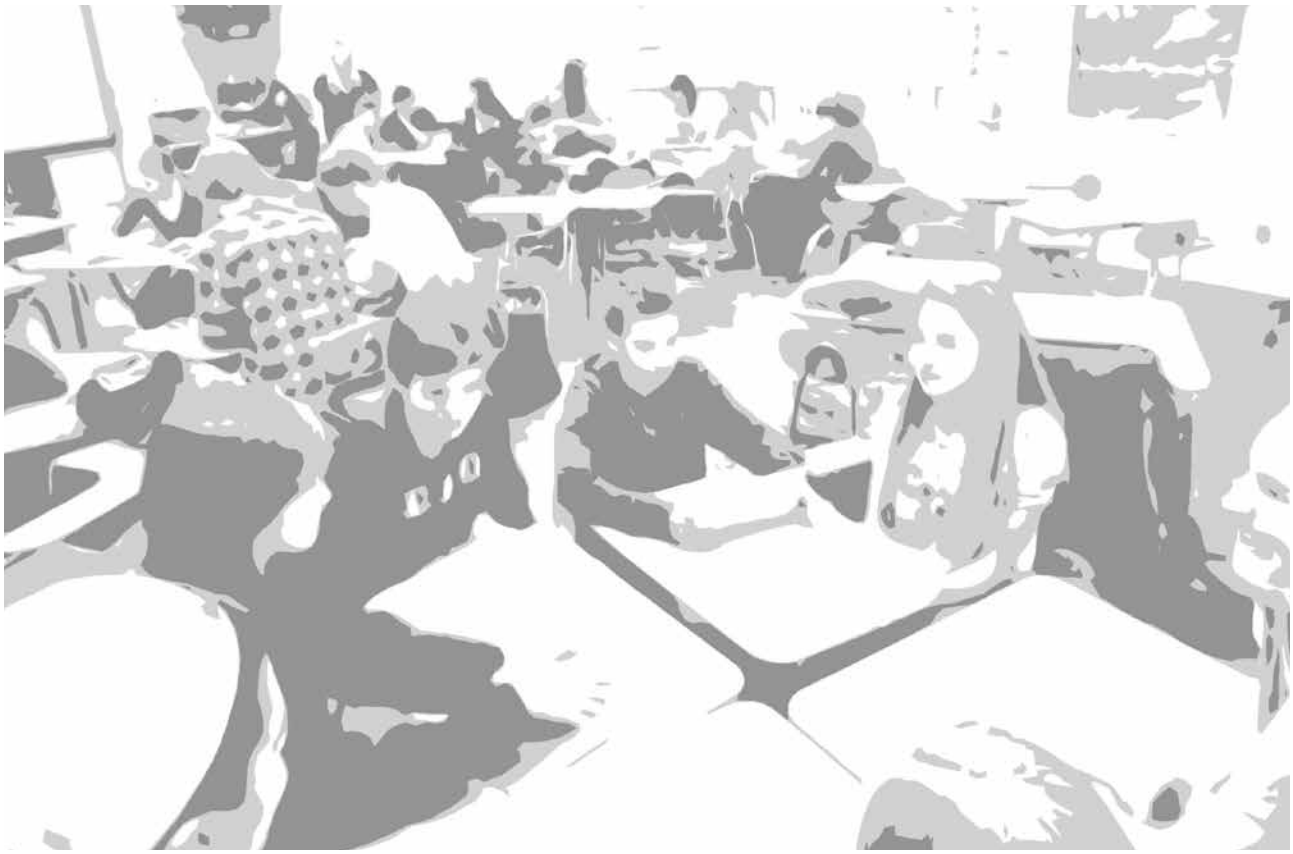
Otto Müller Verlag Salzburg, 2015, ISBN: 978-3-7013-1229-0, 263 S., 19,00 Euro



Es ist die Geschichte einer Zauberfrau, einer Wassernymphe, einer Undine, die in das Städtchen Albor kommt und sich in der verfallenen Kirche einrichtet. Das Städtchen Albor wird beherrscht vom Bösen, die dort lebenden Menschen sind untot, ihre Seelen verdorben. Mit einigen Ausnahmen: da ist die Apothekerin, die im Bordell ihre Verwandlung erfährt, da ist der wissbegierige Junge Jakob mit der Hupe und da ist auch Valerian. Valerian hat sein Zimmer seit über zwanzig Jahren nicht mehr verlassen, nachdem ihm in der Vergangenheit Grauenhaftes widerfahren war. Er beschäftigt sich pedantisch mit Meteorologie, mit Maßeinheiten, mit weisen Aphorismen. Und es ist auch seine Geschichte, wie er sich in die Fremde verliebt. Diese Fremde wirbelt in Albor so einiges auf, den Frauen ist sie eine Hexe, die ihre Männer verführt, den Männern verwirrt sie nicht nur den Kopf – sie belagern die Kirche wie Hunde, die einer läufigen Hündin nachlaufen. Die Fremde hat einiges auszustehen,

der Diktator-Bürgermeister gibt jeden Tag neue Dekrete heraus, was sie alles nicht tun darf und schneidet ihr die bodenlangen roten Haare ab. Auch der tote Vater der Fremden mischt mit und lässt schon mal einen Sturm durch die Stadt wirbeln. Es braucht eine Weile, bis dies alles ausgebreitet ist – die Leserin muss sich auf das Buch einlassen und nicht ungeduldig nach Action rufen. Aber dann geht es so richtig los – Morde geschehen, die Katze wird an die Wand genagelt, dem Schaf der Kopf abgeschnitten. Und Valerian verlässt sein Zimmer – eine kurze Liebesepisode wird ihm zugestanden. Zum Ende hin wollen die Bösen in Albor die Kirche mit der Fremden anzünden, setzen dabei die Stadt in Brand. Die Wassernymphe – nicht umsonst eine Nachfahrin der Urmutter Gaia (oder ist es Rhea?) – verlässt, schwanger geworden, als Isis zusammen mit Jakob nunmehr Darian, der Apothekerin und einer Ziege die unwirtliche Stätte. Es wird in diesem Buch munter fabuliert und erzählt mit vielen Anspielungen, auch in Griechisch, denn im Hintergrund spielen auch Platon, Aristoteles und Heraklit mit. Es ist ein Buch über Fremdenhass, Terror, Spießbürgertum, Urweibliches und einer poetischen Liebesgeschichte. Es ist ein Lesevergnügen, wenn auch nicht für schnelle Leserinnen, gut geschrieben, unterhaltsam mit großem Tiefgang. Die Leserin schließt das Buch nachdenklich geworden und etwas benommen ob der Fülle.

Monika Jarosch



AKTUELL

SPÖ WILL VÄTER ZU MEHR KARENZ MOTIVIEREN

Bei der Neugestaltung des Kindergelds sind sich die Koalitionspartner uneinig. Es spießt sich daran, wie die Beteiligung der Väter an der Karenz gehoben werden kann. Frauenministerin Gabriele Heinisch-Hosek (SPÖ) will, dass ein Drittel des Kindergeldes entfällt, wenn der Vater nicht in Karenz geht. Das geht Familienministerin Karmasin zu weit, dadurch hätten auch alleinerziehende Mütter weniger Kindergeld zur Verfügung. Heinisch-Hosek stellte indes per Aussendung klar, dass auch bei ihrem Vorschlag zu einer höheren Väterbeteiligung Alleinerzieherinnen nicht schlechter gestellt würden: Zusätzliche Leistungen für Alleinerziehende könnten beispielsweise über die nicht in Anspruch genommenen Väteranteile finanziert werden. Nein zu Heinisch-Hoseks Vorschlag sagt auch die FPÖ: Der SPÖ-Vorstoß sei „geradezu totalitär". Für die Grünen ist eine gewisse Anzahl von Extra-Monaten als Ausgleich für Alleinerzieherinnen vorstellbar, erklärte Familiensprecherin Judith Schwentner, die die rote Position unterstützt: „Wenn ein Drittel der Zeit für Väter festgesetzt wird, nähern wir uns dem Ziel der Gleichstellung wieder ein bisschen an." (dieStandard.at, 22.7.2015)

GESCHLECHTERROLLEN IN ÖSTERREICHISCHEN FAMILIEN STARK AUSGEPRÄGT

Die Frauen bleiben zu Hause oder arbeiten Teilzeit, die Männer machen Überstunden, zeigt eine neue OECD-Studie. Frau ist gut ausgebildet, gibt ihren Job aber zumindest für zwei Jahre auf, wenn sie schwanger wird. Der Vater ihres Kindes arbeitet Vollzeit und macht viele Überstunden. Wenn die Tochter drei Jahre alt ist, geht die Mutter Teilzeit arbeiten. Sie geht in Pflegeurlaub, wenn ihr Kind krank ist, kocht das Abendessen, unterstützt die Tochter bei den Hausaufgaben. Erst wenn die Kinder „aus dem Gröbsten draußen sind", also mit 15 Jahren die Sekundarstufe in der Schule abschließen, geht die Mutter wieder Vollzeit arbeiten, verdient dann aber weiterhin weniger als ihr Mann. So oder so ähnlich sieht ein typisches Familienleben in Österreich laut dem Wirtschaftsbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) für dieses Jahr aus. Ein Fazit: Die Aufteilung der Aufgaben im Arbeits- und Familienleben ist stark nach Geschlechtern getrennt. „Dies führt zu Geschlechterungerechtigkeit und hindert die Gesellschaft daran, bestehende Talente zu entdecken", schreiben die Autoren in ihrem Bericht.

Der **Lohnunterschied** zwischen Männern und Frauen ist in Österreich einer der größten im OECD-Raum. Der Stundenlohn von Frauen war 2012 durchschnittlich um 23 Prozent geringer als jener von Männern. Zudem arbeiten Frauen häufiger in atypischen Arbeitsverhältnissen. Während 85 Prozent der Männer Vollzeit arbeiten, tun dies nur 50 Prozent der Frauen. 36 Prozent der Frauen arbeiten Teilzeit (Männer: fünf Prozent), 14,6 in anderen atypischen Arbeitsverhältnissen (Männer: 10 Prozent). Laut Zahlen aus den Jahren zwischen 2005 und 2009 arbeitet in 65 Prozent der Familien nur ein Partner, wenn das Kind unter zwei Jahre alt ist. In vergleichbaren Staaten habe die Erfahrung gezeigt, dass bei einem besseren Angebot an Betreuungsstätten für Kinder unter zwei Jahren viele dieser Frauen zu Fulltime-Jobs tendieren würden. Einen Grund dafür, dass viele Mütter Teilzeit arbeiten bis ihre Kinder die Sekundarstufe abgeschlossen haben, sehen die Studienautoren auch im Schulsystem. **Ganztagsschulen** sind in Österreich die Ausnahme. Männer in Österreich übernehmen nur 24 Prozent der unbezahlten Arbeit für Familie und Haushalt. Die geringe Beteiligung der Männer an der Haushalts- und Erziehungsarbeit hat direkte Auswirkungen auf die Fruchtbarkeit: Je zufriedener eine Mutter mit der Arbeitsteilung im Haushalt ist, desto eher ist sie geneigt, ein zweites Kind zu bekommen, wie eine österreichische Studie aus dem Jahr 2014 zeigt.

Trotzdem: Die Lebenszufriedenheit von Männern und Frauen in Österreich ist im internationalen Vergleich hoch. Die Lebenszufriedenheit von Frauen sinkt allerdings, wenn sie Kinder haben. Aber nur dann, wenn sie nicht Vollzeit arbeiten. (Lisa Kogelnik, Maria Sterkl, dieStandard.at, 14.7.2015)

WORKING MUM: WIE DIE TÖCHTER PROFITIEREN

Mädchen, deren Mütter berufstätig sind, legen später steilere Karrieren hin und führen gleichberechtigtere Beziehungen, zeigt eine neue Harvard-Studie. Auf dem Weg zum Büro, zur Schule, zum Kindergarten, zur Kindertagesstätte hetzen? Und das ganze am Abend wieder retour? Zwischen zwei Geschäftsterminen am Telefon ein aufgeregtes Kind beruhigen? Am einzigen freien Tag einen Kuchen für den Kindergeburtstag backen? Berufstätige Mütter haben ihn tagtäglich zu bewältigen, den Spagat zwischen Job und Familie. Und hadern mit sich, bei dem Versuch, alle Ansprüche zu erfüllen. Gesellschaftliche Stereotype, die Mütter immer noch in der Rolle der

TKI OPEN 16_ FEMINISMUS RELOADED

Seit 2002 wird die Projektförderschiene TKI open jährlich ausgeschrieben und seither wurden tirolweit 137 zeitgenössische Kulturprojekte zu unterschiedlichen Schwerpunktthemen umgesetzt.

TKI open 16 regt zur feministischen Reflexion an, ermutigt dazu, Feminismus mit frischen Inhalten aufzuladen, umzuschreiben, abzufeiern. In seine Teile zu zerlegen und Neues entstehen zu lassen. Die Ausschreibung lädt zur Einreichung zeitgenössischer Kunst- und Kulturprojekte ein, die sich Feminismus analytisch, spielerisch oder queerdenkerisch nähern.

FORMALE KRITERIEN

- Explizite Auseinandersetzung mit dem Ausschreibungsthema
- Realisierung des Projektes innerhalb des Kalenderjahres 2016
- Geschlechtersensible, rassismuskritische und antisexistische Herangehensweise bei der Projektkonzeption und der Auswahl der mitwirkenden Künstler_innen und Referent_innen
- Ortsbezug und regionale Verankerung der Projekte, Tirolbezug

NÄHERES: www.tki.at

Einreichunterlagen, Wer kann (nicht) einreichen, Dotierung, Jury, Termine und Hilfe bei der Projekteinreichung

RÜCKFRAGEN

Dr.in Anita Moser, 0512/586781,
office@tki.at, www.tki.at
TKI – Tiroler Kulturinitiativen /
IG Kultur Tirol
c/o Die Bäckerei, Dreiheiligenstraße 21a,
6020 Innsbruck

AKTUELL

Vollzeitsorgenden begreifen, tragen ihr Übriges zum schlechten Gewissen bei.

Aber was sind tatsächlich die Konsequenzen, wenn eine Mutter sich nicht rund um die Uhr selbst kümmert? Werden aus den Kids dann wirklich schlechtere Erwachsene? Dazu veröffentlichte die Harvard Business School nun eine umfassende Studie – für die repräsentative Umfragedaten aus 24 Ländern, darunter auch Österreich und Deutschland, analysiert wurden. Das Ergebnis: Den Kindern schadet die mütterliche Berufstätigkeit keineswegs. Ganz im Gegenteil. Wie sich zeigt, würden vor allem Töchter einen Vorteil daraus ziehen: Sie haben als erwachsene Frauen nicht nur einen höheren Ausbildungslevel (vier Jahre verbringen sie durchschnittlich länger in Ausbildung), sondern finden auch schneller einen Job und steigen eher in Führungspositionen auf: Die Wahrscheinlichkeit dafür ist um 16 Prozent höher als bei Töchtern nicht berufstätiger Mütter. Sie arbeiten zudem um rund 45 Minuten pro Woche mehr – was sich wiederum auf das Gehalt niederschlägt: Im Schnitt verdienen sie um etwa vier Prozent besser.

Aber nicht nur beruflich, auch privat hat das Vorbild Mama nachweislich Einfluss: Töchter von berufstätigen Müttern verbringen später weniger Zeit mit Haushaltstätigkeiten – 35 Minuten weniger sind es in der Woche – und berichten insgesamt von egalitäreren Beziehungen als jene von Vollzeitmüttern. Söhne von berufstätigen Müttern beschäftigen sich als Erwachsene um eine Stunde pro Woche mehr mit ihren Kindern und bringen sich auch stärker im Haushalt ein. „Unsere Befunde widersprechen klar dem herrschenden Vorurteil, Mütter, die arbeiten, würden ‚ihre Kinder vernachlässigen' und das habe wiederum einen negativen Effekt auf die Gesellschaft als Ganzes", so die Conclusio der Forscherinnen. (Lisa Breit, diestandard.at, 30.6.2015)

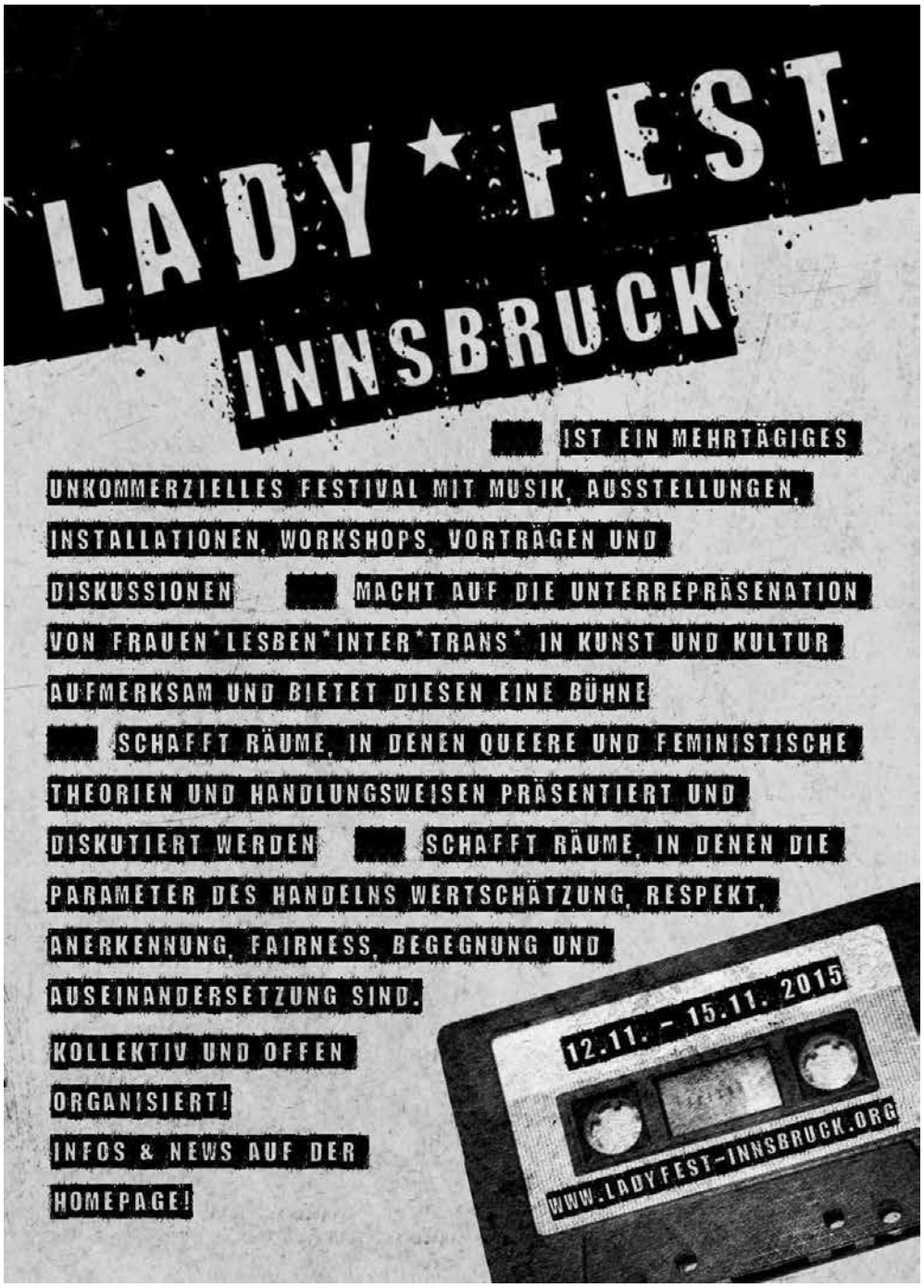
EU LÄSST BEI FRAUENPOLITIK NACH

Noch immer gibt es keine neue Zieldefinition für die Gleichstellungspolitik nach 2015 – FrauenaktivistInnen sind alarmiert. Ende 2015 läuft die aktuelle EU-Gleichstellungsstrategie aus und bis jetzt lässt die Kommission die Öffentlichkeit im Unklaren, ob sie auch in Zukunft in diesem Politikbereich aktiv sein wird. Frauenorganisationen und Parteien in Europa sind der Ansicht, dass es unbedingt eine weitere Gleichstellungsstrategie braucht. Denn wie sich in den letzten Jahrzehnten gezeigt hat, war die EU in den Mitgliedsstaaten ein großer Motor für gleichstellungspolitische Neuerungen. Gerade weil auf EU-Ebene Ziele formuliert wurden, konnte auf nationalstaatlicher Ebene Druck erzeugt werden. So wurde in der EU zum Beispiel definiert, dass Frauen vor allem existenzsichernde Jobs brauchen; eine klare Ansage gegen die weitverbreitete Teilzeit-Falle für Frauen.

Irene Pimminger, Sozialwissenschafterin und Kennerin der EU-Gleichstellungspolitik, befürchtet, dass die einst stark vertretene Gleichstellungsagenda der EU immer weiter zurückgedrängt wird. „In der EU-2020-Strategie wird Gleichstellungspolitik nicht mehr erwähnt und auch in den beschäftigungspolitischen Leitlinien ist der Bezug weniger konkret", kritisiert Pimminger. Im Ringen um eine neuerliche Initiative der Kommission konnte nun ein Teil-Erfolg erzielt werden. Kennerinnen der Szene werten die Annahme des Noichl-Reports im EU-Parlament am 9.6. für ein gutes Zeichen. Der Bericht formulierte Eckpfeiler für eine weiterführende Gleichstellungsstrategie, mit der Aufforderung an die Kommission, aktiv zu werden. Dass der Text angenommen würde, war nicht sicher, denn gegen die im Bericht verankerten reproduktiven Rechte für Frauen liefen im Vorfeld konservative und rechts-nationale Abgeordnete Sturm. Für die Grüne Europa-Parlamentarierin Monika Vana wurden durch das Votum die Weichen für eine neue Strategie gestellt. Die im Bericht verankerten sexuellen und reproduktiven Rechte für Frauen seien „unabdingbare Grundvoraussetzung für die Gleichstellung von Frauen und Männern", ließ sie in einer Aussendung wissen. Der Beschluss des Parlaments ist für die Kommission nicht bindend. Ohne ein klares Bekenntnis des Parlaments zur Gleichstellungspolitik der EU wären die Chancen für eine neue Strategie aber vermutlich ins Bodenlose gesunken. (Ina Freudenschuß, diestandard.at, 10.6.2015)

PAPST: WENIGER GEHALT FÜR FRAUEN IST „EIN SKANDAL"

Papst Franziskus hat die oft ungleiche Bezahlung von Männern und Frauen in der Arbeitswelt als Skandal bezeichnet. „Warum geht man davon aus, dass Frauen weniger verdienen müssen als die Männer? Nein! Sie haben die gleichen Rechte", sagte das Oberhaupt der katholischen Kirche am Mittwoch bei der Generalaudienz vor Hunderten Pilgern auf dem Petersplatz in Rom. „Diese Ungleichbehandlung ist einfach ein Skandal!" Es sei falsch zu glauben, dass die Emanzipation und Berufstätigkeit von Frauen die Krise der Familie ausgelöst habe. „Das ist eine Form des Machismus, der die Frau dominieren will", erklärte der 78-Jährige. „Wir müssen die Frau verteidigen." (APA, 29.4.2015)


LADY*FEST
INNSBRUCK
IST EIN MEHRTÄGIGES
UNKOMMERZIELLES FESTIVAL MIT MUSIK, AUSSTELLUNGEN,
INSTALLATIONEN, WORKSHOPS, VORTRÄGEN UND
DISKUSSIONEN MACHT AUF DIE UNTERREPRÄSENATION
VON FRAUEN*LESBEN*INTER*TRANS* IN KUNST UND KULTUR
AUFMERKSAM UND BIETET DIESEN EINE BÜHNE
SCHAFFT RÄUME, IN DENEN QUEERE UND FEMINISTISCHE
THEORIEN UND HANDLUNGSWEISEN PRÄSENTIERT UND
DISKUTIERT WERDEN SCHAFFT RÄUME, IN DENEN DIE
PARAMETER DES HANDELNS WERTSCHÄTZUNG, RESPEKT,
ANERKENNUNG, FAIRNESS, BEGEGNUNG UND
AUSEINANDERSETZUNG SIND.
KOLLEKTIV UND OFFEN
ORGANISIERT!
INFOS & NEWS AUF DER
HOMEPAGE!
12.11. – 15.11. 2015
WWW.LADYFEST-INNSBRUCK.ORG

AKTUELL

MEHR ALS EIN DRITTEL DER FRAUEN IN BEHANDLUNG SIND GEWALTOPFER

Der Tiroler Landesverband für Psychotherapie (TLP) schlägt Alarm: Mehr als ein Drittel der Frauen, die sich in Tirol in psychotherapeutische Behandlung begeben, sind Opfer von Gewalt. Dies erklärten die Verantwortlichen bei einer Pressekonferenz in Innsbruck.

Die Formen der Gewalt würden sich in körperliche, psychische und sexualisierte Gewalt unterteilen, sagte die Psychotherapeutin Monika Frenes. „Am meisten krank macht über die Zeit gesetzte Verletzung", wies Frenes auf die Problematik von langjähriger psychischer Gewalt hin. Die betroffenen Frauen würden selten von sich aus über die Gewalterfahrungen sprechen – aus Schuldgefühlen und Scham. Dies sei ein Teil der „Gewaltdynamik".

Gewalterfahrungen seien zudem mit traumatischem Stress verbunden. Auch die Häufigkeit psychischer Erkrankungen sei bei Frauen mit Gewalterfahrungen ungleich höher, meinte die Expertin. Bei diesen Erkrankungen handle es sich etwa um Depressionen, Angststörungen, Essstörungen, posttraumatische Belastungsstörungen oder Schmerzstörungen. Auch körperliche Erkrankungen der weiblichen Organe oder auch Störungen der Sexualität können Ausdruck von Gewalterfahrungen sein. Hier brauche es auch bei der medizinischen Abklärung eine „gewisse Sensibilität", forderte Frenes. Jüngere Ärzte und Ärztinnen seien hier bereits „viel offener".

Der TLP machte auch durch weitere Zahlen die Problematik der Gewalt an Frauen deutlich. So hätten sich etwa im Jahr 2014 insgesamt 917 Frauen an den gemeinnützigen Verein „Gewaltschutzzentrum Tirol" gewandt. Dies sei aber nur die „Spitze des Eisbergs", betonte die Landesverbands-Vorsitzende Verena Berger-Kolb. Denn dabei würde es sich um jene Frauen handeln, die sich trauen, über die an ihnen verübte Gewalt zu sprechen. Auch mit Zahlen aus der im Jahr 2011 veröffentlichten, österreichweiten Gewaltpräventionsstudie versuchten die Verantwortlichen die Dringlichkeit des Problems zu verdeutlichen. Dabei sei bekannt geworden, dass drei Viertel aller Frauen im Laufe ihres Lebens Gewalt erfahren würden, 30 Prozent davon sexuelle Gewalt. (APA, 7.7.2015)

ISLAND: LEDIG, BERUFSTÄTIG, MUTTER – UND GLÜCKLICH

Während in Österreich das Familienministerium mit einer neuen Kampagne gegen Geschlechterstereotype ankämpft, ist ein Lokalaugenschein in Island eine erfrischende Inspirationsquelle in Sachen Gender-Mainstreaming. Die Ehe ist hier längst keine Institution mehr, Island hat mit beinahe 70 Prozent die im OECD-Schnitt höchste Geburtenrate unverheirateter Mütter. Gleichzeitig gehen aber 80 Prozent der Frauen zwischen 15 und 64 Jahren einer bezahlten Beschäftigung nach: Island hält damit die Spitzenposition in der OECD. Von den wenigen, die heiraten, lassen sich relativ viele wieder scheiden. Das führt aber nicht etwa zu Stigmatisierung und unglücklichen Kindern: Zusammenbleiben wegen der Kinder ist hier nicht üblich, gelebt wird die „extended family". Mit diesem Modell zählen die Isländer laut „OECD Better Life Index" zu den glücklichsten und gesündesten Menschen überhaupt. Island nimmt nicht nur die Spitzenposition in puncto Erwerbsarbeit von Frauen ein, es liegt auch über dem Durchschnitt bei sozialen Beziehungen, subjektivem Wohlbefinden, Gesundheit, Sicherheit, Bildung und Zivilengagement – bei Männern und Frauen. Wie gelingt das und welche Rolle spielt diesbezüglich die Familienpolitik?

84 Prozent der isländischen Väter gehen in Karenz. Das ist mehr als in den skandinavischen Musterländern, die gern als Beispiel angeführt werden. Drei Faktoren dürften dabei eine Rolle spielen: Die sogenannte „Geburtskarenz" ist erstens gut bezahlt, zweitens mittellang im internationalen Vergleich und bietet drittens spezifische Anreize für Männer. Sie kann auf drei Jahre nach der Geburt des Kindes aufgeteilt werden, gezahlt werden 80 Prozent des Durchschnittseinkommens vor der Geburt (bis maximal 2.180 Euro monatlich). Jeweils drei Monate sind für den Vater, drei Monate für die Mutter vorgesehen, drei individuell aufteilbar. Verzichtet der Vater auf seine Zeit, geht diese der Familie insgesamt verloren. Es gibt nur dieses eine Karenzmodell, also keine Wahlmöglichkeit wie in Österreich. Die Gemeinden zahlen 95 Prozent der Kindergartenkosten, mehr als 90 Prozent der Kinder unter fünf Jahren sind in Kinderbetreuungseinrichtungen. Die Berufstätigkeit ihrer Mütter scheint den isländischen Kindern nicht zu schaden, deren Pisa-Leistungsstandard ist hoch. Dabei schneiden die Mädchen in Island im Durchschnitt um 22 Punkte besser ab als die Buben. Insgesamt ist die Lebenserwartung in Island eine der höchsten der Welt. Dazu trägt auch die hohe Lebenszufriedenheit insgesamt (7,5) im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (6,6) bei. 96 Prozent aller IsländerInnen geben an, dass sie jemanden kennen, der ihnen im Notfall Beistand leisten würde – das ist der höchste Wert im OECD-Raum. Auch hier gibt es kaum einen Unterschied zwischen

NACHBARINNENSCHAFTLICH – SPÄTSOMMERLICH DAS STRASSENFEST IN DER ZOLLERSTRASSE

Zum sechsten Mal laden das ArchFem, die Frauen des Kunst-Kultur-Kollektivs und das Team von shirt24.at zum Straßenfest: Bilder-Buch-Kino, Feministisches Bingo, Musik von Gospel bis Punk, 3m2 Ausstellung … Speis und Trank … Feministisch–raumnehmend–feiern – Kommt vorbei!

SAMSTAG, 19. SEPTEMBER 14:30, 22:00 UHR ZOLLERSTRASSE/ WILTEN
weitere Infos zum Programm:
www.archfem.at

BUCHPRÄSENTATION

GABRIELE WINKER: CARE REVOLUTION. SCHRITTE IN EINE SOLIDARISCHE GESELLSCHAFT

Dienstag, 20. Oktober 2015, 19:30 Uhr
Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft – AEP
Schöpfstraße 19, Innsbruck

Viele Menschen geraten beim Versuch, gut für sich und andere zu sorgen, an die Grenzen ihrer Kräfte. Was als individuelles Versagen gegenüber den alltäglichen Anforderungen erscheint, ist Folge einer neoliberalen Krisenbearbeitung. Notwendig ist daher ein grundlegender Perspektivwechsel, eine Care Revolution.

Gabriele Winker entwickelt Schritte in eine solidarische Gesellschaft, die nicht mehr Profitmaximierung, sondern menschliche Bedürfnisse und insbesondere die Sorge umeinander ins Zentrum stellt. Ziel ist eine Welt, in der sich Menschen nicht mehr als KonkurrentInnen gegenüberstehen, sondern ihr je individuelles Leben gemeinschaftlich gestalten.

Referentin: Dr. Gabriele Winker ist Professorin für Arbeitswissenschaft und Gender Studies an der TU Hamburg-Harburg. Sie ist Mitbegründerin des Feministischen Instituts Hamburg und Aktivistin im Netzwerk Care Revolution.

AKTUELL

Männern und Frauen. In Österreich glauben dies im Vergleich 89 Prozent.
Das Aufgeben traditioneller Rollenbilder, so scheint es, führt nicht zur Auflösung von verlässlichen sozialen Netzen und hoher Lebenszufriedenheit. Wo ein politischer Wille, da auch ein Weg: Vielleicht ist es hilfreich, dass der Frauenanteil im isländischen Parlament 40 Prozent beträgt. (Tanja Paar, dieStandard.at, 6.8.2015)

CSU HÄLT TROTZ GERICHTSSCHLAPPE AN „HERDPRÄMIE" FEST

Das deutsche Verfassungsgericht kippt das Betreuungsgeld für Eltern, die ihre kleinen Kinder nicht in den Kindergarten schicken. Doch Horst Seehofer, Ministerpräsident von Bayern, CSU-Chef sowie Erfinder und Verfechter des vom Bund bezahlten Betreuungsgeldes will sein Projekt nicht aufgeben. Noch bevor das Bundesverfassungsgericht sein Urteil verkündete, stellte er klar: Bayern wird einen finanziellen Ausgleich für jene Eltern schaffen, die ihre Kinder im Alter von 15 bis 36 Monaten zu Hause betreuen und nicht in den Kindergarten schicken wollen. Die Leistung von 150 Euro im Monat erhalten in Deutschland derzeit rund 455.000 Familien. In 94,6 Prozent der Fälle beantragen die Mütter Betreuungsgeld. Doch nun wird, zumindest aus Sicht der CSU, tatsächlich finanzieller Ausgleich nötig. Denn das Gericht hat das Betreuungsgeld erwartungsgemäß gekippt. „Wegen der fehlenden Zuständigkeit des Bundes hat sich der Senat nicht mehr mit der materiellen Frage befasst, ob ein Betreuungsgeld mit den Grundrechten vereinbar wäre", sagte Richter Ferdinand Kirchhof am Dienstag bei der Urteilsverkündung. Der achtköpfige Senat fällte seine Entscheidung einstimmig und begründete sie so: Das Betreuungsgeld sei in Deutschland „nicht zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse erforderlich". Dies wäre nur der Fall, „wenn sich die Lebensverhältnisse in den Ländern in erheblicher, das bundesstaatliche Sozialgefüge beeinträchtigender Weise auseinanderentwickelt hätten oder sich eine derartige Entwicklung konkret abzeichnete".
Die SPD ist über das Urteil, das das rot-grün regierte Bundesland Hamburg erstritt, äußerst erfreut. Im Wahlkampf hatte sie das Betreuungsgeld noch als „Herdprämie", die Mütter vom Arbeitsmarkt fernhalte, gegeißelt und kritisiert, dass es gerade Kindern aus sozial schwächeren Schichten den Weg in den Kindergarten versperre. Eine Studie der Uni Heidelberg zeigt, dass die Zahl der erwerbstätigen Mütter zweijähriger Kinder nach der Einführung des Betreuungsgelds um 20 Prozent gesunken ist. Doch die CSU lässt trotz der Niederlage nicht locker und fordert weiterhin Bundesmittel für das Betreuungsgeld.
(Birgit Baumann, derStandard.at, 21.7.2015)

„DIE UNIVERSITÄT IST DAS FREMDE"

650 Jahre, das ist ein stattliches Alter. Doch Frauen dürfen an diesem ehrwürdigen Ort, der Universität Wien, erst seit etwas mehr als 100 Jahren mitmischen. „Warum erst 1897?", wollte also ein universitäres Frauenkomitee wissen und lud zu einer sommerlichen Feier im Arkadenhof der Universität Wien. Elfriede Jelinek, selbst ehemalige Studentin der Uni Wien, schrieb für den Event einen eigenen Text namens „Schlüsselgewalt". Dieser wurde im Rahmen einer performativen Lesung mit insgesamt 118 Frauen – so viele Jahre ist die erste Zulassung von Frauen an der philosophischen Fakultät her – vorgetragen. „Die Wissenschaft, die Universität, ist das Fremde, in das viele eingelassen werden, das viele für sich nutzen wollen. Doch sie lässt sich nicht auf jeden ein. Nicht ganz so viele sind berufen, noch weniger sind auserwählt", heißt es in dem Text, den der Chor über den gut gefüllten Arkadenhof rief. „Für den Mann ist Wissen, das er sich aneignet, niemals Schändung, für die Frau das jahrhundertelang nicht denkbar, dass sie in Wissen hineinkommen durfte, man musste ja in sie hineinkommen, damit was weiterging." Die 154 Büsten von Wissenschaftern im Arkadenhof nahmen die Intervention der Geschlechterforscherinnen stoisch zur Kenntnis. Und Elfriede Jelinek? Die Schriftstellerin hat ihr Studium an der Universität nie abgeschlossen. In ihrem Text erläuterte sie, vorgetragen in einer Solostimme, ihre damalige Entscheidung: „Mir hat sich damals, vor vielen Jahren, nichts eröffnet, keine Tür, nicht einmal ein Briefkasten, an dem mir etwas hätte zugestellt werden können. Es hat sich alles immer nur mit irgendwelchem Gerümpel zugestellt, ich habe den Weg nicht gesehen." Ein Schicksal, das sie vermutlich bis heute mit vielen Studierenden teilt. Jelinek hat das „Gerümpel" entfernt und dann ihr eigenes Gedanken-Universum errichtet.
(freu, 11.6.2015)

FRAUENBEWEGUNGEN: GESCHICHTE UND AKTUALITÄT

VERANSTALTUNGSREIHE IM AUTONOMEN FRAUENLESBENZENTRUM. ARCHFEM UND AEP

Viele Rechte, Freiheiten und Möglichkeiten von Frauen werden heute als Selbstverständlichkeit angesehen, sind aber historisch erkämpfte Errungenschaften. Die Erste Frauenbewegung forderte das Frauenwahlrecht, den Zugang zu Bildung und Arbeitsmöglichkeiten, die Zweite Frauenbewegung politisierte u.a. Gewalt- und Machtverhältnisse im Privaten.
Die jüngere Generation von Frauen ist heute mit anderen Lebensrealitäten konfrontiert als ihre Vorkämpferinnen. Trotzdem sind bis heute nach wie vor viele frauenbewegte Forderungen uneingelöst. Die Veranstaltungsreihe „Frauenbewegungen: Geschichte und Aktualität" soll vor diesem Hintergrund einen generationenübergreifenden Austausch und die Vermittlung von Wissen und Erfahrung ermöglichen.

„WIR WOLLEN NICHT MENSCHEN ZWEITER KLASSE SEIN!"
Vorkämpferinnen und Pionierinnen der Ersten Frauenbewegung
Freitag, 25. September, 18:00–21:00 Uhr
Autonomes FrauenLesbenZentrum, Liebeneggstraße 15, Innsbruck
Wer waren die Pionierinnen der Ersten Frauenbewegung? Was waren ihre Anliegen? Wie haben sie sich organisiert? Wie ist der internationale Frauentag entstanden? ...
Im Rahmen eines Workshops werden unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt, um gemeinsam unsere „Ausstellung" zur Ersten Frauenbewegung zu gestalten: Anhand von Fotografien, Zitaten, biografischen Notizen, Informationen über Vereinsgründungen/Organisationen ... entstehen Wandplakate, die einen Einblick in die Geschichte der Ersten Frauenbewegung ermöglichen.
Im anschließenden Vortrag wird Hintergrundwissen über die Erste Frauenbewegung vermittelt, um so einen Bogen zu spannen zwischen den Ausstellungselementen.
Referentin: Gabriella Hauch (Professorin für Geschichte der Neuzeit - Frauen- und Geschlechtergeschichte, Universität Wien)

„DAS PRIVATE IST POLITISCH!"
Rückblick - Einblick - Ausblick: Die Zweite Frauenbewegung
Mittwoch, 7. Oktober, 18:00–21:00 Uhr
Archfem, Zollerstraße 7, Innsbruck
In den 1970er-Jahren setzte weltweit die zweite Welle der Frauenbewegungen ein, auch in Tirol. Nach einem einleitenden Impulsreferat über Forderungen und Errungenschaften der Zweiten Frauenbewegung sowie deren Geschichte in Innsbruck werden anschließend in einer szenischen Lesung Schlüsseltexte, Slogans und Forderungen der Zweiten Frauenbewegung zur Diskussion gestellt.
Im zweiten Teil des Abends erwartet das Publikum eine interaktive Performance, die dazu anregt, Normen und Identitäten zu hinterfragen.
Abgerundet wird der Abend durch die Eröffnung einer 3m² Ausstellung im Schaufenster des ArchFem zur Künstlerin Claude Cahun. Die Ausstellung baut eine Brücke zwischen den 1920er-Jahren über die 1980er-Jahre mit der Wiederentdeckung der Künstlerin bis zu aktuellen queeren Positionen.
Referentin: Monika Jarosch (seit Jahrzehnten in der Tiroler Frauenbewegung aktiv, Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft – AEP)
Performance: Maria Anegg, Sandra Weger (ArchFem)
Moderation: Flavia Guerrini (Erziehungswissenschafterin mit Schwerpunkt Geschlechterforschung, aktiv in der Frauenbewegung)

5 FRAUEN – 5 BÜCHER: LITERATUR UND POLITISIERUNG
Freitag, 30. Oktober, 19:30–21:00 Uhr
Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft – AEP, Schöpfstraße 19, Innsbruck
Welche Romane, Gedichte, wissenschaftlichen Werke... haben meine politisch-feministische Sichtweise geprägt und mein Leben verändert?
Fünf frauenbewegte Frauen unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen Hintergründen erzählen anhand von 5 Büchern aus ihrem Bücherregal über die Bedeutung von Literatur für ihre eigene Politisierungsgeschichte.
Moderation: Gerti Eder (Obfrau Autonomes FrauenLesbenZentrum)
DiskutandInnen: Darinka Krpata, Elfi Oblasser, Margit Preve, Sarah Milena Rendel, Melike Tohumcu

BÜCHER IN DER AEP-FRAUENBIBLIOTHEK ZU BILDUNG UND PÄDAGOGIK – AUSWAHL

Botros, Maria-Luise (Hg.). Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten. Milena Verlag Wien, 2000.
Brinkmann, Tanja Marita. Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotentiale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung. Unrast Münster, 2006.
Buchmayr, Maria (Hg.). Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Studien Verlag Innsbruck, [u.a.] 2008.
Busche, Mart (Hg.). Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Transcript Bielefeld 2010.
Casale, Rita/Forster, Edgar (Hg.). Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Barbara Budrich Opladen, 2011.
Christof, Eveline. Feministische Bildungsarbeit: Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Leske & Budrich Opladen, 2005.
Chwalek, Doro (Hg.). Jungen-Pädagogik Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Springer Wiesbaden, 2012.
Ciupke, Paul. Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Klartext-Verl. Essen, 2001.
Costetti, Vilma. Sophie und das rote Kleid. Junfermann Paderborn, 2006.
Dzierzbicka, Agnieszka; Richard Kubac; Elisabeth Sattler (Hg.). Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Löcker Wien, 2005.
Eble, Karin (Hg.). Mädchen mit Medien aktiv. Medienarbeit in der außerschulischen Bildung. kopaed München, 2005.
Edition: menschlichkeit 3.Band. Fragen Sie doch die Kinder! Vom Wert der Bildung. Eigenverlag Salzburg, 2005.
Edschmid, Ulrike. Ich bin ein faules Lenchen. Du auch? Für eine rebellische Mädchenbildung. Frauenoffensive München, 1977.
Erler, Ingolf. Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Studienverlag Innsbruck, 2011.
Falkinger, Barbara. Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule. StudienVerlag Innsbruck, 2006.
Felden, Heide von. Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Leske & Budrich Opladen, 2003.
Flich, Renate. Wider die Natur der Frau? Entstehungsgeschichte der höheren Mädchenschulen in Österreich. BMUK Wien, 1992.
Führenberg, Dietlinde. Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit. Edition Ebersbach Zürich, 1992.
Geißel, Brigitte. Bildungspolitik und Geschlecht. Ein europäischer Vergleich. Leske & Budrich Opladen, 2001.
Gieseke, Wiltrud. Handbuch zur Frauenbildung. Leske & Budrich Opladen, 2001.
Glaser, Edith (Hg.). Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2004.
Gruber, Elke. Bildung - Geschlecht - Ökonomie. Frauen an der Universität. Frauenforschung und die Ökonomisierung der Bildung. Postverlag Innsbruck, 2002.
Hadjar, Andreas. Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2011.
Hartmann-Tews, Ilse (Hg.). Handbuch Sport und Geschlecht. Hofmann Schorndorf, 2006.
Hasenhüttl, Erika. Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung. Milena Verlag Wien, 2001.

Haug, Frigga. Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Argument Hamburg, 2004.
Haug, Frigga/Gschwandtner, Ulrike Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend. Argument Hamburg, 2006.
Heiliger, Anita. Mädchenarbeit im Gendermainstream. Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion. Frauenoffensive München, 2002.
Kampshoff, Marita (Hg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Springer Verlag Wiesbaden, 2012.
Klemenc, Judith. Begehren, Vermittlung, Schule. Suchende Erkundung dessen, was auftaucht, während man tut. kopaed München, 2014.
Klemenc, Judith. Briefwechsel zu Bildungsprozessen. Zwischen Begehren und Ereignis. kopaed München, 2014.
Klemenc, Judith. subjektversionen. möglichkeiten der individualisierung in der kunstdidaktik. ATHENA Oberhausen, 2009.
Klemenc, Judith. Unterrichtsfäden. kopaed München, 2014.
Koreuber, Mechthild. Geschlechterforschung in Mathematik und Informatik. Eine (inter)disziplinäre Herausforderung. Nomos Baden-Baden, 2010.
Krämer, Judith. Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung. transcript Bielefeld, 2015.
Krüger, Dorothea (Hg,). Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. VS-Verl. Wiesbaden, 2011.
Lauggas, Meike. Mädchenbildung bildet Mädchen. Eine Geschichte des Begriffs und der Konstruktion. Wiener Frauenverlag Wien, 2000.
Meinhof, Ulrike Marie. Bambule. Fürsorge-Sorge für wen? Wagenbach Berlin, 1981.
Miller, Alice. Am Anfang war Erziehung. Suhrkamp Frankfurt, 1983.
Miller, Alice. Das Drama des begabten Kindes. Suhrkamp Frankfurt, 1983.
Montessori, Maria. Kinder sind anders. Deutscher Taschenbuchverlag München, 1984.
Mörth, Anita P. (Hg.). Geschlecht + Didaktik. Graz, 2006.
Prengel, Annedore. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2006.
Rendtorff, Barbara. Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Kohlhammer Stuttgart, 2006.
Rendtorff, Barbara. Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Leske & Budrich Opladen, 1999.
Schiersmann, Christiane. Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Juventa Weinheim, 1993.
Schultz, Dagmar (Hg.). Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge. Sexismus in der Erziehung. Frauenselbstverlag Berlin, 1979.
Schweighofer-Brauer, Annemarie. Cross Work. Geschlechterpädagogik überkreuz in Deutschland und Österreich. Ulrike Helmer Sulzbach/Taunus, 2011.
Stalmann, Franziska. Die Schule macht die Mädchen dumm. Die Probleme mit der Koedukation. Piper München, 1991.
Stein-Hilbers, Marlene. Wem gehört das Kind? Campus Frankfurt/Main [u.a.], 1994.
Tesar, Eva. Hände auf die Bank. Erinnerungen an den Schulalltag. Böhlau Wien, 1985.
Uecker, Regine. Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Centaurus Pfaffenweiler, 1998.
Walter, Melitta. Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. Kösel München, 2005.

P.b.b.
Verlagspostamt 6020 Innsbruck

Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft
Schöpfstraße 19, 6020 Innsbruck
office@aep.at, bibliothek@aep.at
informationen@aep.at
familienberatung@aep.at
Tel. 0512/583698, Fax 0512/583698
www.aep.at

aep informationen

Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft

Unterstützen Sie den aep und werden Sie Mitglied in einem der ältesten Frauenvereine Österreichs.

Für 25 Euro pro Jahr sind Sie ordentliches Mitglied des aep und können unser umfassendes Angebot nutzen: Seit 1974 betreibt der aep eine **Frauen- und Familienberatung** und gibt die **Zeitschrift aep informationen,** feministische zeitschrift für politik und gesellschaft heraus, die Sie mit einer Mitgliedschaft gratis beziehen (4x im Jahr).
Sie erhalten in Abständen einen **Newsletter,** der Sie über feministische Neuigkeiten und Veranstaltungen informiert, und Sie können das **Angebot feministischer Bildungsveranstaltungen** im aep nutzen.
Überdies betreiben wir seit 1979 eine **Bibliothek,** in der Sie als Mitglied kostenlos Bücher aus dem umfassenden Bestand an Belletristik, Frauen und Politik, Feministische Wissenschaft, Beruf und Familie, Biographien etc. ausleihen können.
Die aep **informationen** – feministische zeitschrift für politik und gesellschaft gibt es in folgenden Buchhandlungen:
Buchhandlung Alex, Hauptplatz 21, A-4020 Linz · Fachbuchhandlung ÖGB, Rathausstraße 21, A-1010 Wien,
Buchhandlung ChickLit-Verein zur Förderung feministischer Projekte, Kleeblattgasse 7, 1010 Wien,
Liber Wiederin, Erlerstraße 6, A-6020 Innsbruck · Tyrolia Buchhandlung, Maria-Theresienstr. 15, A-6020 Innsbruck,
Thalia Buchhandlung – Wagnersche in Innsbruck, Museumstr. 4, A-6020 Innsbruck

AEP FAMILIENBERATUNG INNSBRUCK

WIR BERATEN SIE: in allen sozialen und rechtlichen Fragen des Mutterschutzes, in Fragen der Familienplanung, Empfängnisverhütung und Kinderwunsch, bei Schwangerschaftskonflikten und ungewollten Schwangerschaften, bei Partnerschaftskonflikten und Sexualproblemen.
PSYCHOLOGISCHE BERATUNG UND PAARBERATUNG: Drei Psychologinnen helfen Ihnen, Ehekrisen und Partnerschaftskonflikte anzugehen und zu bearbeiten; ebenso allgemeine Lebenskrisen, Neuorientierung nach einem einschneidenden Erlebnis oder Ablösungsprozesse kreativ zu bewältigen.
RECHTSBERATUNG: Wir bieten Ihnen die Möglichkeit, unverbindlich und kostenlos mit einer Juristin über Ihre rechtlichen Angelegenheiten wie Scheidung, Unterhaltsfragen, Rechte der Frau in der Ehe, Sorgerecht für die Kinder, Besuchsregelung usw. zu sprechen.
DAS BERATUNGSTEAM: • eine Sozialarbeiterin • drei Psychologinnen • eine Juristin • eine Gynäkologin
BERATUNGSZEITEN: Mo 16.00–19.00 Uhr, Di 17.00–19.00 Uhr, Do und Fr 9.00–12.00 Uhr, Telefon: 0512/57 37 98 – Fax: 0512/57 37 98

ÖFFENTLICHE FRAUENBIBLIOTHEK AEP

Feministische Literatur, Bücher zu Partnerschaft, Berufswelt, Erziehung, Geschlechterverhältnisse, Belletristik, etc.
ÖFFNUNGSZEITEN: Mo 16.30–19.30 Uhr, Do 16.30–19.30 Uhr und Fr 10.00–13.00 Uhr, Telefon: 0512/58 36 98 – Fax: 0512/58 36 98

❏ Ich möchte mitarbeiten und ersuche um nähere Auskünfte
❏ Ich bestelle die AEP-Informationen
(jährlich € 20,00 / Ausland € 23,00)
Ich möchte dem AEP beitreten:
❏ als ordentliches Mitglied (€ 25,00 / Jahr)
❏ als unterstützendes Mitglied (Beitragshöhe freigestellt)
Konto: Tiroler Sparkasse 0200-101061 BLZ 20503
IBAN: AT 592050300200101061, BIC: SPIHAT22HF

An: AEP, Schöpfstraße 19, 6020 Innsbruck

Name: . . . . . .
Adresse: . . . . . .
Telefon: . . . . . .
Datum:. . . . . Unterschrift: . . . . . .