

Mag^a Andrea Strutzmann

Matr.Nr. 08901784

Feministische Bildung im Rahmen der zweiten Frauen- bewegung in Österreich

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Advanced Studies (MAS)

im Rahmen des Universitätslehrganges

Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Wissenschaftliche Begutachterin: Univ.- Profⁱⁿ Drⁱⁿ Elke Gruber

Praxisbetreuerin: Mag^a Mag^a Drⁱⁿ Anita Thaler

Karl-Franzens-Universität Graz

und UNI for LIFE



Wien, August 2022

Danksagungen:

Für das Zustandekommen dieser Masterarbeit möchte ich mich bei MMag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Thaler für ihre sehr unterstützende Betreuung herzlich bedanken. Dank auch an Dr. Georg Zepke, seine Inputs beim empirischen Teil waren äußerst hilfreich. Dr.ⁱⁿ Sabine Prokop hat durch ihr Lektorat wesentlich zur Verbesserung der Arbeit beigetragen. Danke an meine Freundin und langjährige Kollegin in der Bildungsstätte Frauenhetz Dr.ⁱⁿ Birge Krondorfer für den laufenden inhaltlichen Austausch und Literaturtipps. Besonders bedanke ich mich bei meinen Freundinnen Mag.^a Eveline Pammer und cand.sient.pol. Louise Fluger-Callesen für die langen Spaziergänge. Ihr Zuhören und Aufmuntern führten mich durch so manch schreibhemmende Zeiten.

Abstract

Die Bildungsangebote in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung haben sich hinsichtlich Frauenbildung und feministischer Bildung, ihrer Konzepte und Vermittlungsformen stark verändert bzw. sind nicht mehr existent. Es fand eine Verschiebung und Erweiterung der Zielgruppen und Inhalte – z.B. bilden Angebote für die berufliche Weiterbildung eine zentrale Rolle – aufgrund gesellschaftspolitischer Anforderungen statt. Da ich selbst seit über 25 Jahren im Bereich der Frauen- und feministischen Bildungsarbeit tätig bin, gilt mein besonderes Interesse der Entstehung von Konzepten, Projekten und deren Weiterentwicklung in der zweiten Frauenbewegung in Österreich. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zu Beginn eine historische Rückschau über den Beginn der zweiten Frauenbewegung in Deutschland und Österreich gestellt. Daran anschließend werden verschiedene Definitionen von Frauenbildung und die Auswirkung auf divergierende Ansätze für die konkrete Bildungsarbeit dargestellt. Die Frage, ob und inwieweit eine Differenz zwischen Frauenbildung und feministischer Bildung besteht, bildet die Schnittstelle zur Sichtbarmachung der Ziele und Grundprinzipien feministischer Bildungsangebote. Wie feministische Bildungskonzepte in der zweiten Frauenbewegung in Österreich entstanden sind und weiterentwickelt wurden, und ob sie für die aktuelle Erwachsenenbildung noch Gültigkeit besitzen, wird im Empirie Teil anhand von 6 Interviews mit Gründerinnen und Expertinnen von Bildungsprojekten untersucht. Als qualitative Forschungsmethode wurde das leitfadengestützte Interview aus der empirischen Sozialforschung angewandt.

Abstract

The educational offers in contemporary adult education have changed considerably with regard to women's education and feminist education, their concepts and forms of delivery, or they no longer exist. There has been a shift and an expansion of the target groups and contents – offers for vocational further education play a central role – due to socio-political demands. As I have been working in the field of women's and feminist education for more than 25 years, I am particularly interested in the emergence of concepts, projects, and their further development in the second women's movement in Austria. The theoretical part of this master thesis begins with a historical review of the beginning of the second women's movement in Germany and Austria. This is followed by a presentation of different definitions of women's

education and the impact of these on different approaches to concrete educational work. The question of whether and to what extent there is a difference between women's education and feminist education forms the interface for visualising the goals and basic principles of feminist educational offers. In the empirical part of the study, six interviews with founders and experts of educational projects are used to investigate how feminist educational concepts were created and further developed during the second women's movement in Austria and whether they are still valid for adult education today. The qualitative research method used was the guided interview from empirical social research.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1 Einleitung	4
2 Die zweite Frauenbewegung – politische Ausgangslage Deutschland	6
2.1 Student:innenproteste in Deutschland	6
2.2 Politisches Programm – Haupt- und Nebenwiderspruch	7
2.3 Frauen als Hilfsarbeiterinnen für die Revolution und die freie Liebe	8
2.4 Das Private ist politisch! Aktionsrat zur Befreiung der Frau	9
2.5 Die Kinderladenbewegung	10
2.6 Tomatenwurf – Beginn der zweiten Frauenbewegung	12
3 Die zweite Frauenbewegung – politische Ausgangslage in Österreich	13
3.1 Student:innenproteste 1968er Protestbewegung	13
3.2 Zweite Frauenbewegung Kunst und Aktionismus	14
3.3 „Ob Kinder oder keine, entscheiden wir alleine!“	15
3.4 Der § 144 und die Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ)	17
3.5 Johanna Dohnal – neue Frauenpolitik	18
3.6 Seminare zu Mädchen- und Frauenbildung	19
4 Frauenbildung	19
4.1 Definitionen	20
4.2 Ansätze der Weiterbildungsarbeit mit Frauen	22
4.2.1 Der parteilich emanzipatorische Ansatz	22
4.2.2 Der Ansatz einer reflektierten Arbeit mit Frauen und Männern ...	23
4.2.3 Der individualisierte Ansatz	24
4.2.4 Der Gleichgültigkeitsansatz	24
4.2.5 Kompensatorisch ausgerichtete Weiterbildungsangebote	25
4.2.6 Frauenbildung defizitorientierter Ansatz	25
4.2.7 Gleichheitsansatz	27
4.2.8 Anerkennung und Differenz	27
5 Feministische Bildung	28
5.1 Differenz zwischen Frauenbildung und feministischer Bildung	28

5.2	Ziele feministischer Bildung	29
5.3	Grundprinzipien feministischer Bildung	32
5.3.1	Autonomie.....	32
5.3.2	Parteilichkeit.....	34
5.3.3	Hierarchiefreiheit.....	35
6	Methodisches Vorgehen	37
6.1	Gütekriterien qualitativer Forschung	37
6.1.1	Hypothesen.....	37
6.1.2	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit.....	38
6.1.3	Indikation des Forschungsprozesses	38
6.1.4	Kommunikative Validierung.....	39
6.1.5	Selbstreflexion	40
6.2	Methode der Erhebung.....	40
6.3	Der Leitfaden	42
6.4	Die Rolle der Interviewerin.....	43
6.5	Forschungsleitende Fragestellungen.....	44
6.6	Kontaktaufnahme	45
6.7	Führen der Interviews.....	45
6.8	Datensicherung Transkription.....	46
6.9	Auswertungsmethode.....	46
6.10	Stichprobe	47
6.11	Datenauswertung	47
6.11.1	Bildungsbiografie	48
6.11.2	Stellenwert von Bildung in der Familie	51
6.11.3	Geschwister als bildungsfördernd	52
6.11.4	Bildungsreform – Kreisky Ära.....	53
6.11.5	Kontakt zu Feminismus und feministischer Bildung	53
6.11.6	Feministische Bildungskonzepte.....	58
6.11.7	Eigener Beitrag zu feministischer Bildung.....	63
6.11.8	Weitergabe von Wissen an die jüngere Generation	66
6.11.9	Einschätzung zu Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und Erwachsenenbildung	68
6.12	Darstellung der Ergebnisse	71

6.13	Beantwortung der Forschungsfragen	79
7	Kritische Reflexion	81
8	Ausblick.....	83
9	Literaturverzeichnis	85
10	Interviewleitfaden	93

1 Einleitung

Feministische Bildungstheorien, ihre Konzepte, Verknüpfungen und Anwendungen innerhalb der Erwachsenenbildung im Rahmen der zweiten Frauenbewegung, welche die Ungleichheit von Frauen im Bildungssystem, ihre politischen Forderungen und ihren Veränderungswillen in Bezug auf patriarchale Strukturen und den damit einhergehenden geschärften Blick auf die Differenz von Geschlecht und Bildung zu stärken, werden im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht.

Mit der Ablösung der Frauenstudien durch Gender Studies an den Universitäten fand ein Paradigmenwechsel statt. Waren die Frauenstudien inhaltlich eng mit der politischen Dimension von Geschlechtsunterschieden und ihrer Auswirkungen aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation verknüpft, so steht im Rahmen der Gender Studies der politische Bezugsrahmen und die Entwicklung und Umsetzung von realpolitischen Forderungen nicht mehr im Fokus. Dass sich jedoch Themen und Forderungen als Grundlagen für die Etablierung von Genderforschung aus der zweiten Frauenbewegung herausbildeten, wird kaum mehr berücksichtigt und/oder als antiquiert betrachtet.

Um die in der zweiten Frauenbewegung in Österreich entstandene feministische Frauenbildung nicht als historisches Phänomen zu definieren, braucht es eine Sichtbarmachung und eine systematische Untersuchung darüber, welche feministischen Bildungskonzepte es gibt. Zu Beginn werden in den Kapiteln eins und zwei anhand einer Rückschau die gesellschaftspolitische Ausgangslage im Rahmen der 1968er Bewegung und Student:innenproteste¹ in Deutschland und Österreich skizziert, da sie für den Beginn der zweiten Frauenbewegung zentral waren. Wichtige Themenbereiche, mit denen sich die vielerorts entstandenen Frauengruppen auseinandersetzten, um die Überwindung patriarchaler Strukturen zu befördern und die Stellung der Frau zu verändern werden beschreiben.

¹ Für die geschlechtergerechte Schreibweise wird der Doppelpunkt : gewählt, in jenen Passagen, wo dezidiert Frauen gemeint sind, wird die weibliche Form angewandt.

Das 3. und 4. Kapitel behandelt die entstandene Frauenbildung, deren Definitionen und Ansätze. Es wird auf die Unterschiede von Frauenbildung und feministischer Bildung eingegangen und welche Grundprinzipien und Ziele für die feministische Bildung zentral waren.

Im empirischen Teil werden anhand von 6 leitfadengestützten Expertinneninterviews mit Pionierinnen/Gründerinnen feministischer Bildungsprojekte, Bildungskonzepte und Bildungsinhalte genauer untersucht. Forschungsleitende Fragen waren: Welche feministischen Bildungskonzepte im Rahmen der zweiten Frauenbewegung in Österreich gab es? Wo und wie wurden sie angewandt? Welche Einschätzungen zu Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und generell der Erwachsenenbildung bestehen?

2 Die zweite Frauenbewegung – politische Ausgangslage Deutschland

Im folgenden Kapitel soll anhand der Forschungsfrage, wie und warum die zweite Frauenbewegung, die ihren Ausgangspunkt im Rahmen der Proteste der 1968er Revolution hatte, sich als eigene Gruppe formierte und sich letztendlich als autonome Frauenbewegung manifestierte. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Deutschland und Österreich.

2.1 Student:innenproteste in Deutschland

Ende der 1960er Jahre entstanden ausgehend von der Bürgerrechtsbewegung in den USA auch in Europa Protestbewegungen, die zu einem großen Teil von Student:innen getragen wurden. Zentrale Punkte waren das Aufbegehren gegen das restaurative politische Klima, die autoritäre konservative Politik, die bewusste Nichtauseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus („Politik des Vergessens“), der Protest gegen Atomwaffen, Proteste gegen den Vietnam Krieg und generell Forderungen nach einem neuen politischen System. (Vgl. Gerhard 2018: 110) Verkrustete Wertvorstellungen, die durch die Ablösung des in der Zeit des Nationalsozialismus „heruntergewirtschafteten bürgerlichen Subjekts“ (Trumann 2019: 16) geprägt wurden, aufzubrechen, war ein zentrales Element der Bewegung.

„Es war ein Protest gegen die Väter und durch die Frauenbewegung auch gegen die Mütter, die sich mit dieser langweiligen, sinnlosen und trotzdem stets geschäftigen Existenz, die sie zu gesichtslosen Angestellten und Hausfrauen in Vorstädten machte, abfanden.“ (Trumann 2019: 16)

Die beschriebene Rollenzuschreibung, mit der Frauen hier adressiert wurden, fand auch im Rahmen der Student:innenproteste keine Veränderung. Zwar wurde der Vergleich mit den ‚Hausfrauen in den Vorstädten‘ nicht so direkt angesprochen, aber innerhalb der Protestbewegungen wurden Frauen weiterhin vor allem mit reproduktiven Tätigkeiten in Verbindung gebracht.

2.2 Politisches Programm – Haupt- und Nebenwiderspruch

Die entstandenen Student:innenprotestgruppen setzten sich vor allem mit der kommunistischen Gesellschaftsform als Ideal einer Staatskonstruktion in Abgrenzung zum kapitalistischen System auseinander. Ziel war die Ablösung der Klassengesellschaft und die Befreiung der Arbeiter:innen aus ausbeuterischen Bedingungen. Um Arbeiter:innen anzusprechen sich für die gesamtgesellschaftliche Revolution zu engagieren, und die Auflösung der aktuellen Machtverhältnisse durchzusetzen, gingen Genoss:innen in die Betriebe. Vor Ort fanden Diskussionen statt, es wurde versucht, Belegschaften zu motivieren, eigene Protestaktionen wie Arbeitsniederlegung, und von Gewerkschaften organisierte Streiks abzuhalten, um die weitere Verbreitung der revolutionären Ziele voranzutreiben. Die Genoss:innen, die in die Betriebe gingen, wussten wenig über die realen Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeiter:innen. Agitationen für eine gesamtgesellschaftliche Revolution fanden bei der Bevölkerung und zu einem Großteil in der Arbeiter:innenklasse keinen großen Anklang. Für Trumann (2019) manifestiert sich hier der Widerspruch zwischen angestrebter revolutionärer Gesellschaftsveränderung und den tatsächlichen Alltags- und Lebensbedingungen der Arbeiter:innen, denn „wie konnte ernsthaft die Machtfrage gestellt werden, wenn die Bevölkerung und vor allem die Arbeiter von der Revolution so gar nicht wissen wollten?“ (Trumann 2019: 19f.)

Der Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit wurde zum Hauptwiderspruch, um die Revolution, die von den Arbeiter:innen ausgehen sollte, umzusetzen. Alle weiteren zu ändernden gesellschaftspolitischen Bereiche, wie auch die Frauenfrage, galten als Nebenwiderspruch. Der von Marx postulierte Anspruch einer Gesellschaftsuto pie, die eine egalitäre Gesellschaft hervorbrächte, implizierte auch, dass nach der Lösung des Hauptwiderspruchs weitere Ungleichheiten beseitigt werden müssten bzw. sich von selbst auflösen. So würde die Differenz zwischen Mann und Frau in eine Gleichwertigkeit beider Geschlechter münden.

In den studentischen Protestbewegungen, deren Kampf sich gegen das ausbeuterische und unterdrückende Klassensystem richtete, wurden die Anliegen und Forderungen der Frauen der Klassenfrage untergeordnet. Doch diese Unterordnung ist selbst Ausdruck des patriarchalen Systems. Auch wenn eine Hauptmotivation der

Proteste und revolutionärer Ideologien die Ablehnung der Werte der Nachkriegsgeneration prägten, so blieben patriarchale und männerbündische Strukturen unhin- terfragt in revolutionären Bewegungen bestehen. Auseinandersetzungen fanden mit dem Unterschied zwischen den Geschlechtern, die von den Frauen als kulturell und strukturell verankerte Prinzipien betrachtet wurden keinen Eingang in die Gesamt- debatten als eine weitere revolutionäre Forderung. (Vgl. Pilzweger 2015: 81ff.) Frauen gründeten daher eigene Gruppierungen, die vor allem die Auseinset- zungen mit der realgesellschaftlichen Situation und der damit einhergehenden Aus- beutung der Frauen zum Ziel hatten. Jedoch wurden die Frauengruppen, die für ein gesondertes Eintreten der Frauen im Sinne einer Geschlechteregalität standen, so- gar als hinderlich gesehen und als nicht 100%ige Revolutionärinnen betrachtet, son- dern sich mit dem Vorwurf der Spaltung und damit Schwächung der Bewegung kon- frontiert sahen. (Vgl. Karl 2020: 133)

Wenn innerhalb der bestehenden studentischen Organisationen Frauen mit ihren Forderungen sichtbar werden wollten, merkten sie, dass ihre männlichen Genos- sen, obwohl diese sich als linke und antiautoritäre Revolutionäre definierten, diesel- ben Verhaltensmuster und Unterdrückungsmechanismen anwandten, wie sie ge- samtgesellschaftlich vorherrschten. Karl (2020) beschreibt die studentischen Grup- pen als ein Abziehbild der Gesellschaft. (ebd. 2020: 132) Die Frauen meldeten sich selten zu Wort, weil ihre Beiträge nicht ernstgenommen, verlacht und Vorschläge von ihnen mit männlichen Beiträgen als nicht gleichwertig gesehen wurden. (Vgl. ebd.: 132ff.)

2.3 Frauen als Hilfsarbeiterinnen für die Revolution und die freie Liebe

Studentische Organisationen, Diskussionszirkel, Aktionskomitees etc. waren reine Männerbünde. Frauen wurden als Hilfsarbeiterinnen für die Revolution angesehen. Neben revolutionären Aufgaben, wie das Verteilen von Flugblättern wurde erwartet, dass sie sämtliche Reproduktionstätigkeiten verrichteten, damit die Männer unge- stört ihre Ansichten, zu planende Aktionen, gemeinsames Debattieren z.B. über die Lösung der Klassenfrage diskutieren konnten. Kochen, putzen, die Kinder versor- gen und als Geschlechtspartnerin zur Verfügung zu stehen waren die Bereiche, die

Frauen ganz im Sinne des gesamtgesellschaftlichen Patriachats zugewiesen wurden.

Die sexuelle Revolution, die sich gegen die verkrusteten Strukturen (kein Sex vor der Ehe, lebenslange Monogamie etc.) richtete und freie Liebe als Gegenbewegung und Ablehnung dieses Wertekanons sah, wurde in der Linken mit dem Spruch ‚Wer zweimal mit derselben pennt, gehört schon zum Establishment‘ propagiert. Der Slogan impliziert, dass es um die männliche sexuelle Freiheit geht und durch die verschiedenen Sexualpartnerinnen keine Verpflichtungen, wie sie noch in ihrer Eltern-generation galten, entstünden. Durch die Einführung der Pille konnten ungewollte Schwangerschaften verhindert werden. Das war praktisch, Männer mussten sich so beim Sex keine Gedanken um eventuelle Folgen machen. Auch war es für Frauen eine Erleichterung aufgrund der Pille eine selbstbestimmte Sexualität leben zu können. Freie Liebe wurde mit der Möglichkeit, Sex ohne Verpflichtungen haben zu können, gleichgesetzt. Paarbeziehungen galten als kleinbürgerlich, es galt sich vom Vater-Mutter-Kind System abzulösen. Für Frauen hatte der Slogan ‚Wer zweimal mit derselben pennt, gehört schon zum Establishment‘ aber andere Auswirkungen. Er impliziert, dass Sexualität mit der Beliebigkeit von Frauen als Sexualpartnerinnen einherging. (Vgl. Trumann 2019: 90f.) Enge Bindungen, Partnerschaften und Monogamie galten als Relikt aus der Eltern-generation und wurden abgelehnt. Dass dabei die Rolle der Frauen als Objekte im Sinne der Austauschbarkeit tradiert wurde, war kein Diskussionsanlass. Die Verhinderung der Weiterführung dieser patriarchalen Strukturen war kein Thema.

2.4 Das Private ist politisch! Aktionsrat zur Befreiung der Frau

Innerhalb des SDS (Sozialistischer Deutscher Studentenbund) organisierten sich Frauen, die sich konkret nicht nur mit Forderungen nach Geschlechteregalität, Geschlechtergleichheit und Gerechtigkeit auseinandersetzen, sondern vor allem die Gesamtsituation der Genossinnen in den Blick nahmen. Hierbei ging es vor allem darum, dass für die Reproduktionsarbeiten und die Kindererziehung bislang Frauen unhinterfragt zuständig waren. Wie selbstverständlich übernahmen sie auch innerhalb der revolutionären Bewegung alle reproduktiven Tätigkeiten, damit die Genossen ohne sich mit Gedanken um die Alltagsorganisation kümmern zu müssen die Revolution vorantreiben konnten.

Als Reaktion auf die Nichtdebatten über die Situation der Frauen als doppelt Belastete (politisch aktiv und privat für alle Belange zuständig) innerhalb der APO (außerparlamentarische Opposition) gründete sich 1968 die feministische Gruppe „Aktionsrat zur Befreiung der Frau“ in Westberlin. Der Aktionsrat thematisierte nicht nur die reale Lebenssituationen der Frauen allgemein, sondern zeigte auf, dass ein politisches Engagement – sobald die Frauen Mütter wurden – aufgrund von Kinderbetreuung schwer möglich war. Die Kritik des Aktionsrates richtete sich auch gegen die hierarchischen Strukturen innerhalb des SDS. In der inneren organisationalen Struktur des Aktionsrates galten antihierarchische Zugänge als wesentlich. Es entstand eine Basisbewegung, die sich nicht mit Diskussionen über zu besetzende Positionen innerhalb des Aktionsrates beschäftigte. Es wurden keine Vereine gegründet, die Frauen verstanden sich als einen Zusammenschluss für politische Aktionen. (Vgl. Mauritz 2018: 22)

Um ihre eigenen Anliegen auch in eine breitere Öffentlichkeit zu tragen, wurden Flugblätter speziell an Frauen der Freien Universität Berlin verteilt. Die Inhalte zielten – neben den konkret formulierten Schwierigkeiten als Mütter, die aufgrund mangelnder Unterstützung meist ausschließlich für die Kinderbetreuung zuständig waren und somit aus Zeitmangel kaum mehr Platz für politische Debatten hatten – auf eine gemeinsame Organisation von Kinderläden, um sich gegenseitig mehr Raum zu ermöglichen. Vor allem berufstätige Frauen mit Kindern sollten so unterstützt werden.

2.5 Die Kinderladenbewegung

„Aus Zeitmangel ist die Frau nicht in der Lage, über ihre Situation nachzudenken und daraus Konsequenzen zu ziehen [...]. Es gibt ein akutes Bedürfnis nach einer Organisationsform, die den Müttern zu bestimmten Zeiten ihre Kinder abnimmt, um arbeiten zu können. Dieses Bedürfnis läßt sich vor allem aus zwei Gründen nicht befriedigen: a) gibt es zu wenig Kindergärten; b) sind die Kindergärten, die es gibt, autoritär geleitet, so daß es für die Kinder schädlich wäre, sie in eine solche Anstalt zu schicken. Daraus folgt, es müssen schnellstens Kindergärten gegründet werden“. (Menschik 1977 zit. nach Mauritz 2018: 37)

Kinderläden sollten Frauen nicht nur Zeit für Diskussionen und zu planende Aktionen verschaffen, auch die Abwendung von autoritären Erziehungsmodellen, die in öffentlichen Kindergärten noch immer vorherrschten, waren ein weiterer und wichtiger Faktor.

„Die öffentlichen Kindergärten waren überfüllt, tausende von Kindern standen auf den Wartelisten und bevorzugt wurden die Kinder der Frauen, die durch einen Kindergartenplatz in die Berliner Wirtschaft integriert werden konnten oder ihr deswegen nicht verlorengingen. Zudem waren die Kindergärten kein Platz zu dem man sie gerne schickte“. (Sander 1978: 41)

Ein neues Politikverständnis wurde – ausgehend vom „Aktionsrat zur Befreiung der Frau“ – definiert, indem der gesamte weibliche Lebenszusammenhang und vor allem die Bedürfnisse von Müttern und die gegenseitige Unterstützung als Basis einer neuen politischen Ordnung entwickelt wurden. Die politische Organisation der Frauen

„impliziert nicht die ‚Politisierung‘ des Privatlebens, sondern die Aufhebung der bürgerlichen Trennung von Privatleben und gesellschaftlichen Leben: Es gilt, die Unterdrückung im Privatleben nicht als private zu begreifen, sondern als politisch-ökonomisch bedingte.“ (Sander 1968 zit. nach Schrader-Klebert 1969: 43, H.i.O.)

Das politische Konzept, das zuerst die Selbsthilfe für Frauen mit Kindern, die aufgrund der Doppelbelastung kaum Zeit fanden, sich politisch zu betätigen, ihrer Berufstätigkeit nachzugehen, oder ihr Studium fortzusetzen, ins Zentrum setzte wurde zu einer breiten Bewegung, die sich generell mit den strukturellen Unterdrückungsmechanismen im SDS beschäftigte und diese auch zur Diskussion stellte. Ziel war es, den realen Alltag und die damit verknüpften Tätigkeiten von Frauen als Ausgangspunkt einer neuen politischen Ordnung ins Zentrum zu stellen. Es entstand so eine neue radikalpolitische Strömung in der Frauenbewegung, die das Alltagsleben von Frauen zur Grundlage hatte. Das Grundverständnis von dem ausgegangen wurde, war, dass alle im Privaten verortete Bereiche, die von Frauen ausgeführt wurden in eine politische Debatte rund um eine Neuordnung der Gesellschaft einbezogen werden müssten. Der Slogan ‚das Private ist politisch‘ wurde zur Basis und meint, dass ohne die Einbeziehung der privaten Situationen der Frauen keine vollständige gesellschaftlich neue Utopie möglich sei. (Vgl. Mauritz: 42ff.)

Zu Beginn der Kinderladenbewegung wurden innerhalb des SDS Debatten rund um antiautoritäre Erziehungsmodelle zwar innerhalb der Linken geführt, die Umsetzung aber fand in den zahlreich gegründeten Kinderläden statt. Die Grundidee war, dass mit einer antiautoritären Erziehung sich Kinder zu kritischen Erwachsenen, die die bestehende Leistungsgesellschaft ablehnten und von klein auf ein linkspolitisches Verständnis entwickelten, erzogen wurden. Göddertz und Mauritz (2018) halten fest, dass mit den Kinderläden viele Eltern aktiv politisch tätig wurden, weil sie die direkte Verknüpfung mit ihren Lebenszusammenhängen sahen „der Kinderladen wird damit zur Schnittstelle zwischen Privatem und Öffentlichem. Erziehung erfährt eine gesellschaftlich relevante und gleichsam politische Bedeutung.“ (Göddertz, Mauritz 2018: 42) Die Vereinnahmung des Prinzips der Kinderläden, die ja als Hauptmotivation für die Befreiung von Mütter und Frauen aus dem ihnen gesellschaftlich zugewiesenen Privatem entstanden, erfolgte durch die auf die männlichen Industriearbeiter fixierte Linke, die innerparteilich keine Diskussion über die Anliegen der Frauen führten, sondern die Kinderladenbewegung als neues Erziehungsmodell für die Entwicklung einer Theorie der sozialistischen und antiautoritären Erziehung nützten. (Vgl. Sander 1978: 41)

2.6 Tomatenwurf – Beginn der zweiten Frauenbewegung

Um die Nichtdebatten innerhalb des SDS sichtbar zu machen und einzufordern, dass politische Veränderungsprozesse nur stattfinden können, wenn die gesamten, bisher ins Private verschobene Lebensbereiche, die den Frauen zugewiesen waren, als Grundlage einer neuen politischen Ordnung gesehen werden müssen, hielt Helke Sander als Vertreterin des Aktionsrates zur Befreiung der Frauen auf der 23. Delegiertenkonferenz des SDS am 13. September 1968 ihre berühmte Rede, in der sie den SDS und seiner Organisationsform „als Spiegelbild gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse“ kritisierte. (Sander 1968: Abs. 3) Ziel der Rede war, eine größere Öffentlichkeit für schon bestehende Projekte der Frauengruppen zu gewinnen. Eine Hauptforderung der Frauen betraf „die Erweiterung des herkömmlichen Politikmodells, das in der Folge die Diskussionen um bislang in der Privatsphäre verdeckt gehaltene Probleme bestimmen sollte.“ (Paulus 2011: 3) Sander beendete ihren Beitrag mit der Feststellung, dass die männlichen Genossen und der SDS, wenn

sie sich einer inhaltlichen Diskussion verweigerten, ein konterrevolutionärer Verband seien. (Vgl. Sander 1968) Doch als sie geendet hatte, weigerten sich die männlichen Delegierten tatsächlich, die Rede und die beschriebenen Forderungen der Frauen inhaltlich zu diskutieren. Daraufhin folgte der ebenfalls berühmte Tomatenwurf der SDS Delegierten Sigrid Rüger, die den nächsten Redner und alle männlichen Vorsitzenden mit Tomaten bewarf. Diese Aktion löste nicht nur Empörung innerhalb des SDS aus, sondern es wurde dadurch auch öffentliches Interesse geweckt. Im Nachhinein wurde diese Aktion als Beginn der zweiten Frauenbewegung in Deutschland angesehen. Nicht nur für den „Aktionsrat zur Befreiung der Frauen“, sondern auch für viele Frauen im SDS war die Ignoranz der männlichen Genossen der letzte Anstoß aus dem SDS auszutreten. Das Eintreten der Frauen für ihre Rechte und Autonomie waren nun die Hauptmotivation ihres politischen Handelns. „Autonomie wurde für sie zum Schlüsselbegriff für Selbstbestimmung und die Befreiung aus patriarchaler Bevormundung und wirtschaftlicher ‚Abhängigkeit.‘“ (Paulus 2011: 3)

3 Die zweite Frauenbewegung – politische Ausgangslage in Österreich

In diesem Kapitel werden die markanten gesellschaftspolitischen Inhalte und Protestformen näher beschrieben, die am Beginn der zweiten Frauenbewegung Anfang der 1970er im Zentrum standen. Welche Inhalte waren prägend und wie sind autonome Frauengruppen und Initiativen entstanden? Ein Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung aktionistischer Protestformen.

3.1 Student:innenproteste 1968er Protestbewegung

Wie in Deutschland entstand auch in Österreich im Rahmen der 1968er Revolution eine Protestbewegung, die vor allem von Student:innen getragen wurde. Im Gegensatz zu Deutschland fanden die Proteste in gemäßiger Form statt und bezogen sich zudem stark auf den universitären Bereich. Gefordert wurde unter anderem, dass in universitären Entscheidungsgremien auch Student:innen als Institutsvertreter:innen einen Sitz in den jeweiligen Fakultätsgremien bekommen sollen, um mehr Mitbestimmung und Partizipation und dadurch eine Demokratisierung der Hochschulen zu erreichen.

Ein besonderes Merkmal war, dass es in Österreich bei Demonstrationen und Protestaktionen eine enge Verknüpfung mit revolutionären Künstler:innen gab. Eine dieser Aktionen, die zu heftigen Reaktionen in der Öffentlichkeit führte, wurde von Künstler:innen des Wiener Aktionismus unter dem Titel „Kunst und Revolution“ am 7. Juni 1968 im Audimax – dem größten Hörsaal der Universität Wien – veranstaltet. Die Protagonisten Günter Brus, Otto Mühl, Peter Weibl, Oswald Wiener, Hermann Nitsch und als einzige Frau Valie Export brachen bei ihrer Aktion, die später auch Uni-Ferkelei genannt wurde, zahlreiche Tabus: Nacktheit, Verrichten der Notdurft, Onanie, Auspeitschen, Selbstverstümmelung, Verschmieren der eigenen Exkremente auf dem nackten Körper, Erbrechen. Dabei wurden Staatssymbole verwendet. So wurde auf die österreichische Nationalflagge uriniert und während des Singens der Bundeshymne onaniert. (Vgl. Gfader, 2010/2011: 294ff)

Im Gegensatz zu Deutschland wurde die 1968er Revolution in Österreich rückblickend als sanftere Bewegung gesehen. Schindel (Aktivist, Mitgründer der nach Berliner Vorbild aufgebauten Studentenbewegung Kommune Wien und späterer Schriftsteller) beschreibt sie folgendermaßen:

„In Österreich glich 1968 einer Sonate, während in Deutschland eine Symphonie gespielt wurde. Hier war der Aufstand poetischer, literarischer eher gemütlich und auch ein bisschen chaotisch.“ (Schindel zit. n. Bauer 2009: 131)

Auch diminutive Bezeichnungen wie z.B. „Mailüfterl, heiße Viertelstunde, zahme Revolution oder Revolution light, Beistrich der Geschichte“ (Bauer 2009: 131) wurden für die Beschreibung der 1968er Proteste in Österreich genannt. Die enge Verbindung von Protest und Kunst, wie schon die Aktion „Kunst und Revolution“ zeigte war weiterhin – auch für die zweite Frauenbewegung – charakteristisch.

3.2 Zweite Frauenbewegung Kunst und Aktionismus

Wie schon bei den Student:innenprotesten waren politischen Forderungen mit künstlerischen Aktionen verknüpft. Diese Verzahnung fand auch in der zweiten Frauenbewegung statt. Z.B. kletterten in Wien einige Frauen auf das Denkmal Maria-Theresias, die 16 Kinder geboren hatte, und hängten ihr ein Plakat gegen den

Abtreibungsparagrafen um den Hals. Bei einer Demonstration 1972 wurde die Aktionskünstlerin Erika Mis in einem Käfig auf einem Schandkarren von einem ‚Priester‘, einem ‚Arzt‘ und ‚Richter‘ (gezogen, um am Ende den Käfig mit einer Axt zu zertrümmern. (Vgl. Langthaler 2018: 125, Riese 1989: 23) Eine Aktion, die medial besonders verbreitet wurde, war die Inszenierung gegen das Weihnachtstitelblatt einer Zeitschrift, das eine nackte Frau als Paket verschnürt zeigte.

„Wichtige Voraussetzungen für die Aktion waren Geheimhaltung und präzise Planung. [...] Eine der Frauen hat Herbert I. angerufen, einen Termin mit ihm wegen eines Interviews vereinbart, möglichst spät am Abend, damit niemand mehr in der Redaktion ist. Wir haben vorher trainiert, haben uns einen kräftigen Mann gefunden der bereit war, an sich üben zu lassen. I. war sportlich und kräftig und wir nicht gerade im Nahkampf geübt. Wir haben vorher genau festgelegt, wer welchen Arm packt, wer welches Bein, wer ihm welches Kleidungsstück runterzieht, wer die Schleife um den Penis bindet und ihn in Lametta einwickelt. Und wer fotografiert. [...] Zunächst habe ich mit meiner sanften Stimme eine kleine Ansprache gehalten, erklärt, was wir von ihm wollen, nämlich ein nacktes Titelbild mit ihm, und warum. Ausziehen wollte er sich nicht. Er hat überhaupt nicht gewusst wie ihm geschieht war eher unter Schock als ihn Frauenhände soweit entblößten und mit Schleife und Lametta schmücken wie das Fotomodell auf der Weihnachtsnummer seines Magazins. Die Aktion war erfolgreich, der Chefredakteur wurde als Fotomodell berühmt [...] er zierte Titelblätter feministischer Zeitschriften der Schweiz Italiens und der BRD selbst der Spiegel brachte den Redakteursstrip [...]. Erstaunlich viele Frauen [...] freuten sich aufrichtig, dass diese verrückten Frauen etwas Vernünftiges getan hatten: Da wir endlich einmal einem Mann angetan, was Frauen alltäglich angetan wird.“ (Lehmann 2013: 27)

Durch solche Aktionen gelang es eine breitere Öffentlichkeit anzusprechen und auch Frauen, die nicht im studentischen Bereich verortet waren zu erreichen. Es wurde deutlich, dass es gemeinsame Themen gab, die sich aufgrund des noch vorherrschenden konservativen Frauenbilds, ergaben.

3.3 „Ob Kinder oder keine, entscheiden wir alleine!“

Eines der Hauptthemen zu Beginn der zweiten Frauenbewegung in Österreich war – wie schon in vielen Ländern – der Kampf gegen den § 144, der Abtreibungen als

Straftatbestand beinhaltete. Ziel der Frauen war es den § 144 generell abzuschaffen, der noch aus der Zeit Maria Theresias stammte.² Die Slogans „ob Kinder oder keine entscheiden wir alleine“ und „wir wollen nicht dienen als Gebärmaschinen“ wurden als Parolen bei Demonstrationen und Aktionen skandiert. Deren Anfänge waren geprägt durch die enge Verflechtung zwischen Parteifrauen der SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreich) und der KPÖ (Kommunistische Partei Österreichs). Arbeitskreise zu Emanzipationsthemen wurden gegründet, gemeinsame Aktionen geplant. (Vgl. Geiger 2012: 51)

Eine wichtige gemeinsame Plattform war der Arbeitskreis „Emanzipation der Frau“ (AKE) gegründet 1974 von SPÖ und autonomen Frauengruppen. Das „Komitee zur ersatzlosen Streichung der § 144“ – getragen von der Jungen Generation der SPÖ – lud 1972 zu einer Arbeitstagung unter dem Titel „Situation der Frau in Österreich“ am Mondsee in Oberösterreich ein. Rund 30 Frauen aus österreichischen Arbeitskreisen und zwei Frauen aus der Schweizer Frauenbefreiungsbewegung tauschten sich über die jeweiligen Erfahrungen und gelungene Aktionen aus. Ein wichtiger Diskussionspunkt war auch welche Protest- und Organisationsformen nötig sind, um eine breitere Mobilisierung von Frauen zu erreichen. Die Fragen, ob es eine parteiunabhängige Bewegung braucht und ob es wichtig ist, dass die autonome Frauenbewegung aus reinen Frauengruppen bestehen soll, wurden ebenfalls heftig diskutiert. Des Weiteren waren die Erfahrungsberichte der Schweizer Aktivistinnen für die österreichischen Frauen als Ansporn sehr motivierend für die weiteren Planungen von Aktionen.

„[...] es bedurfte bloß der Auftritte der zwei Vertreterinnen der Schweizer FBB (Frauen Befreiungsbewegung) um den Funken zum Überspringen zu bringen. Während wir noch vor kurzem voller Bewunderung in die USA, nach Deutschland und Frankreich geblickt hatten, schüchtern uns die Aktivistinnen aus der kleinen Schweiz weniger ein. Was die können, können wir auch! Müssen wir können! Der Druck war groß, die Zeit war reif. Es musste sein.“ (Fischer 2018: 52)

² 1768 unterzeichnete Kaiserin Maria Theresia die „*Constitutio Criminalis Theresiana*“. Als Strafe für Abtreibung war entweder schwerer Kerker oder bei Hilfestellung die Hinrichtung durch das Schwert vorgesehen. Nachdem während der Nazizeit die Abtreibung mit der Todesstrafe belegt war, wurde zu Beginn der zweiten Republik der mariatheresianische § 144 wieder eingeführt. Abtreibungen waren somit wieder unter Haftstrafe gestellt. (Vgl. Hammer-Luza, Elke 2019: 7)

Rückblickend wird diese Arbeitstagung als Initialzündung und Beginn der autonomen Frauenbewegung in Österreich gesehen. (Vgl. Geiger 2012: 51f., Hacker/Geiger 1989: 13f.)

3.4 Der § 144 und die Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ)

Zu Beginn der 1970er Jahre fanden die Diskussionen und Forderungen nach einer Entkriminalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen auch in der Realpolitik eine breitere Plattform. Erstmals kam es zu einer engen Zusammenarbeit zwischen der autonomen Frauenbewegung und der jüngeren Generation der SPÖ Frauen. Der gemeinsame Schulterschluss von Parteipolitik und autonomer Frauenbewegung gegen den Abtreibungsparagrafen war erfolgreich. Seit 1975 gilt in Österreich die Fristenregelung. Dies bedeutet, dass ein Schwangerschaftsabbruch bis zum dritten Monat straffrei gestellt ist und auch ein späterer Abbruch, wenn es z.B. um eine ernste Gefahr für das Leben von Mutter oder Kind geht, möglich ist. Die Strafflosigkeit des Schwangerschaftsabbruchs ist im Strafgesetzbuch (StGB) vom 29. 1. 1975, geregelt. Der konkrete Gesetzestext lautet:

(1) Die Tat ist nicht strafbar,
wenn der Schwangerschaftsabbruch innerhalb der ersten drei Monate nach Beginn der Schwangerschaft nach vorhergehender ärztlicher Beratung von einem Arzt vorgenommen wird oder
wenn der Schwangerschaftsabbruch zur Abwendung einer nicht anders abwendbaren ernststen Gefahr für das Leben oder eines schweren Schadens für die körperliche oder seelische Gesundheit der Schwangeren erforderlich ist oder eine ernste Gefahr besteht, dass das Kind geistig oder körperlich schwer geschädigt sein werde, oder die Schwangere zur Zeit der Schwängerung unmündig gewesen ist und in allen diesen Fällen der Abbruch von einem Arzt vorgenommen wird; oder
wenn der Schwangerschaftsabbruch zur Rettung der Schwangeren aus einer unmittelbaren, nicht anders abwendbaren Lebensgefahr unter Umständen vorgenommen wird, unter denen ärztliche Hilfe nicht rechtzeitig zu erlangen ist.

(2) Kein Arzt ist verpflichtet, einen Schwangerschaftsabbruch durchzuführen oder an ihm mitzuwirken, es sei denn, dass der Abbruch ohne Aufschub notwendig ist, um die Schwangere aus einer unmittelbar drohenden, nicht anders abwendbaren Lebensgefahr zu retten. Dies gilt auch für die in gesetzlich geregelten Gesundheitsberufen tätigen Personen.

(3) Niemand darf wegen der Durchführung eines straflosen Schwangerschaftsabbruchs oder der Mitwirkung daran oder wegen der Weigerung, einen solchen Schwangerschaftsabbruch durchzuführen oder daran mitzuwirken in welcher Art immer, benachteiligt werden. (Mustergemeinde GHP (gesundheit.gv.at))

Der gemeinsame Kampf gegen den §§ 144 löste auch innerhalb der SPÖ Parteifrauen weitere Diskussionen aus, um gesetzliche Verbesserungen für Frauen zu erwirken. Veränderungen und Neuorientierungen der bislang eher traditionell ausgerichteten Frauenpolitik waren die Folge und in Zukunft kam es immer wieder zur Zusammenarbeit zwischen der Frauenbewegung und der SPÖ. Vor allem Johanna Dohnal war federführend für den laufenden Austausch mit Frauen der autonomen Frauenbewegung und konnte Forderungen politisch umsetzen.

3.5 Johanna Dohnal – neue Frauenpolitik

Johanna Dohnal wurde 1979 als Staatssekretärin für Frauenangelegenheiten (im Bundeskanzleramt) unter der Regierung von Bruno Kreisky eingesetzt. Von 1990 – 1995 war sie die erste Frauenministerin Österreichs und von 1987 – 1995 Bundesfrauenvorsitzende der SPÖ.

„Der Name Johanna Dohnal steht für eine Vielfalt von Verbesserungen für die Lebenswelten der Frauen. Dohnals frauenpolitische Aktivitäten fallen eng mit der Einführung der Fristenlösung zusammen. Diese für alle Frauen zu ermöglichen, war ihr immer wieder ein wichtiges politisches Anliegen. Ebenso konnte sie viele andere Problembereiche thematisieren und oft nachhaltige Verbesserungen für die Situation der Frauen erreichen, so zum Beispiel beim Gewaltschutz, der Frauengleichbehandlung und Frauenförderung, dem Ehe- und Familienrecht.“ (Zach 1993 aktualisiert 2021)

Dohnal war es wichtig, mit Vertreterinnen der autonomen Frauenbewegung eng in Kontakt zu sein, um durch gemeinsame Debatten über Inhalte, Anliegen und Anregungen für realpolitische Umsetzungen von Forderungen aus der Frauenbewegung einzutreten. Sie war eine zentrale politische Ansprechpartnerin für die autonome Frauenbewegung. Debatten und Diskussionen auf Augenhöhe mit Vertreterinnen von Fraueneinrichtungen (Frauenhäuser, Beratungsstellen, explizite Förderung von Mädchen- und Frauenbildungsprojekten etc.) wurden von Johanna Dohnal im Rah-

men von Vernetzungstreffen initiiert. Sie installierte Frauenenqueten und Frauenforen deren Ziel es war, Vertreterinnen aller politischen Parteien, der autonomen Frauenbewegung, kirchlicher Einrichtungen und Interessenverbände zusammenzubringen. und die als Austausch- und Diskussionsplattformen fungierten. (Vgl. Schacherl, Szalai 2012: 88-96) Dadurch war es möglich über Parteigrenzen hinweg mit politisch engagierten Frauen zu kooperieren.

3.6 Seminare zu Mädchen- und Frauenbildung

Im Bildungsbereich wurden Mädchen- und Frauenbildungsinitiativen durch Projekte und Seminare stark gefördert. Das Projekt „Selbstbewusstsein kann ich lernen. Ein Seminar für Hausfrauen“ wurde Mitte der 1980er flächendeckend in ganz Österreich angeboten. Im Rahmen des Projektes wurden über 400 Frauen als Multiplikatorinnen und Trainerinnen ausgebildet. Die Seminare fanden immer vormittags statt und spiegelten dadurch den Lebensalltag vieler Frauen (Kinder, Haushalt etc.). Inhalte der Seminare waren z.B. die Lebensbedingungen von Frauen zu reflektieren, Erfahrungen austauschen, zu lernen, die eigene Meinung zu vertreten, ein höheres Selbstwertgefühl zu entwickeln. Auch Bildungsangebote für Frauen im ländlichen Raum wurden umgesetzt. Die Initiative „Töchter können mehr“ bei der es um den Zugang von Mädchen zu nicht traditionellen Berufen (in Bereichen von Technik und Digitalisierung, Handwerk und Naturwissenschaften etc.) ging, findet auch heute noch im Rahmen des Töchertages statt. Mädchen können Einblicke in verschiedene Lebens- und Arbeitsbiografien von Frauen bekommen, um so über breiteres Wissen von vielfältigen Berufsmöglichkeiten bei der eigenen Karriereplanung zu verfügen.

4 Frauenbildung

Im Rahmen dieses Abschnitts werden zu Beginn verschiedenen Definitionen aus der Literatur über Bildungsarbeit mit Frauen skizziert. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen welche – teilweise gegensätzliche – Ansätze es gibt und inwieweit weisen sie unterschiedliche Stärken und Schwächen auf.

4.1 Definitionen

Der kleinste gemeinsame Nenner von Frauenbildung ist die Zielgruppe an sich, grundsätzlich werden erwachsenen Frauen angesprochen. (Vgl. Ortner 2006: 73) Gieseke hingegen hinterfragt, ob Frauen eine eigene Zielgruppe seien, und verneint dies, da Frauen mehr als die Hälfte der Bevölkerung ausmachen. (Vgl. Schlüter 2010: 12) In Bezug auf die verschiedenen Angebote von Frauenbildung formuliert Schiersmann, dass Bildungsformate, die sich gezielt an Frauen richten, als Ausgangspunkt zu verstehen sind, um die Verbindung von subjektiven Interessensdefinitionen zu einem Ausgangspunkt für die „strukturellen Veränderungen zur Aufhebung geschlechtsspezifischer Benachteiligung als Zielperspektive“ möglich machen. (Schiersmann 1993: 7)

Gieseke (1999) versteht unter Frauenbildung Initiativen und Angebote, die sich mit politischen Diskursen zur Gesellschaftssituation von Frauen auseinandersetzen. Um dies zu ermöglichen, braucht es bildungspolitische Initiativen und Modelle zur Frauenförderung. Auch die Bereiche berufliche Bildung, Bildung durch selbsterfahrungsorientierte Zugänge sowie Bildung durch kulturelle Entwicklung und Angebote von und für Frauen sind ein wichtiger Teil von Frauenbildungsarbeit. (Vgl. Gieseke 1999: 137) Frauenbildung soll als Unterstützung und Bestärkung verstanden sein, um die im eigenen Selbst verinnerlichten und in der Gesellschaft verankerten Klischees aufzulösen um „die sich immer in einer dem Zeitgeist entsprechenden Form zeigen und alte Hierarchien transportieren.“ (Gieseke 2001: 12)

Schon 1969 forderte Schrader-Klebert, dass Frauen die gesellschaftliche Natur des Menschen verändern müssen oder, wenn sie das nicht tun, weiterhin als Opfer und Objekt ihren damit einhergehenden Verzicht auf Selbstbestimmung bis in alle Ewigkeit perpetuieren. Für Schrader-Klebert hat die Frau keine eigene Geschichte, auf die sie sich beziehen könnte, denn sie hat die Welt, die sie verändern muss, um sich zu befreien, nicht geschaffen. (Vgl. Schrader-Klebert 1969: 2)

Die Bezugnahme aufeinander, die Erkenntnis, dass auch andere Frauen mit ähnlichen Problemlagen im Alltag konfrontiert sind, werden zur Ausgangsbasis, um gemeinsame Perspektiven und Lösungswege für die eigene Zukunft zu entwickeln.

Dazu braucht es ein gegenseitiges Ernstnehmen und ein geschützter Raum ist notwendig, um vorerst individuelle Wünsche, Bedürfnisse und Zukunftsvorstellungen von einem eigenen individuellen Leben entwickeln zu können. Das Miteinandererzählens über die je individuellen Lebens- und Bildungsbiografien zu fördern und ein gegenseitiges Verständnis für die unterschiedlichen Lebensgeschichten zu entwickeln sind zentral. Dabei ist ein wichtiger Ansatz für Frauen Strategien jenseits männlicher Maßstäbe für andere Lebenskonzepte zu erarbeiten. (Vgl. Strichau 2001: 562)

Des Weiteren gilt es Voraussetzungen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen zu schaffen, um Bildungsangebote für Frauen gut gestalten zu können. Ein Hauptaspekt ist, dass im Rahmen von Bildungsangeboten Frauen Zeit und Raum gegeben werden muss, damit sie sich überhaupt mit dem eigenen Denken und Fühlen auseinandersetzen können. (Vgl. Strichau 2001: 562) Umso wichtiger ist es, Orte zu schaffen, damit Frauen – auch durch den bewussten Ausschluss von Männern – Austauschmöglichkeiten haben. Daher sind im Rahmen der autonomen Frauenbewegung Fraueninitiativen, Frauengesprächskreise, Frauencafés, Frauenbuchläden etc. entstanden.

Verknüpfungen von theoretischen Konzepten mit dem realen Alltag von Frauen sind in der autonomen Frauenbildungsarbeit zentral, um gelebte Alltagspraxis (z.B. Unvereinbarkeit von Kindern und Beruf, Care-Arbeit, die meist von Frauen geleistet wird, Altersarmut etc.) mit Konzepten und Strategien, die sich auf gesellschaftspolitische Veränderungen beziehen (Frauen und Ökonomie, Umverteilung der Reproduktionsarbeit etc.) gemeinsam als Ganzes zu sehen. Frauenbildung ist eine Veränderungsbewegung, eine Suchbewegung und Aufklärung, die die Auflösung von hierarchischen Geschlechterstrukturen, Geschlechterverhältnissen und patriarchalen Strukturen zum Thema macht. Frauenbildung ist auch immer politische Bildung die

„als Auswertungsort für die widerständigen patriarchalen Problemlagen die eigenen Ambivalenzen den selbstbewußten Widerstand gegen Unzulänglichkeiten benötigt. In eine professionelle Sicht transformiert, umfaßt Frauenbildung alle Angebote, Kurse sowie selbstorganisierten Gruppen der allgemeinen politischen und beruflichen Weiterbildung, die sich gezielt an Frauen wenden oder von Frauen nachgefragt werden, um dem

tradierten hierarchischen Geschlechterverhältnis und den damit zusammenhängenden individuellen und gesellschaftlichen Folgeproblemen zu begegnen. Dabei handelt es sich um Aufklärungs-, Kompensations-, Selbsthilfe- und Nachqualifizierungsangebote, die auf den gesellschaftlich vorstrukturierten weiblichen Lebenslauf zwischen Beruf und Familie reagieren.“ (Gieseke 2001: 11f.)

Zum einem soll Bildung unterstützen, sich über die individuelle Verstrickung des Handelns und ihre Einbettung in soziale Strukturen bewusst zu werden. Zum anderen gilt es fundierte Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, es geht also um einen doppelten Ansatz: Bildungsarbeit schließt an die konkreten Probleme von Frauen an, sie rekurriert auf Lebenssituationen und Konflikte, die im Alltag von Frauen sichtbar werden und entreißt sie so ihrer Privatheit. Aber Bildungsarbeit kann nicht stellvertretend die Probleme der Frauen lösen. Es gilt Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, die das autonome Handeln von Frauen unterstützt, um ein breites Interesse für strukturelle Ungleichheit zu erwecken, die Bildung für Frauen in einen größeren Kontext stellt. (Vgl. Christof, Forster, Müller et al. 2005: 5f.)

4.2 Ansätze der Weiterbildungsarbeit mit Frauen

Hanna Kiper (Professorin an der Universität Oldenburg) veröffentlichte im Rahmen der Oldenburger Universitätsreden (1999) die Schrift „Feminismus und Bildungsbegriff - eine kritische Auseinandersetzung“ in der sie sehr prägnant unterschiedliche Ansätze im Rahmen der Bildungsarbeit mit Frauen skizziert. Ihre Darstellung von Ansätzen feministischer Weiterbildungsarbeit bietet einen guten Überblick, Stärken und Schwächen der Ansätze und ihre Abgrenzungen voneinander werden aufgezeigt und stellen so eine mögliche Einordnung und Anwendung der differenten Ausgangslagen ins Zentrum. (Vgl. Kiper 1999: 28ff.)

4.2.1 Der parteilich emanzipatorische Ansatz

beruht auf der Annahme, dass Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen grundlegend benachteiligt sind. Deshalb soll im Rahmen von Weiterbildungsangeboten Frauenemanzipation gefördert werden. Parteilichkeit für Frauen wird mittels Darstellung und Sichtbarmachung dieser gesellschaftspolitischen Benachteiligungen Frauen bewusst gestärkt, indem durch Frauenbildungsarbeit eine Aufwertung ihrer Sichtweisen und Fähigkeiten gestellt wird. stehen und für die Entwicklung von Bildungsangeboten einen zentralen Ansatzpunkt bildet. Zudem sollen auch Strategien

erarbeitet werden, um sich auf eine gesellschaftliche Gegenwehr in vielen Bereichen vorzubereiten, denn inhaltlich bezieht sich dieser Ansatz auf das Aufbrechen der privilegierten und durch Jahrhunderte ungleichen Verteilung zwischen Männern und Frauen. Dass mit Abwehrhaltungen zu rechnen ist, beschreibt Johanna Dohnal³ die erste Frauenministerin Österreichs pointiert

„Wer sollte uns Frauen den Kampf abnehmen, bei dem es um die Neuverteilung von gesellschaftlichen Rechten und Privilegien geht?“ (Dohnal zitiert 2014: 13)

Es gilt den Abbau männlicher Privilegiertheit die in vielen Bereichen (Arbeitsplätze mit Leitungsfunktion, Lohn- und Gehaltsschere, Teilzeitarbeit, Pflege von Angehörigen, Altersarmut etc.) noch immer auf Kosten der Frauen zementiert ist, zu fordern. Um dies zu erreichen, braucht es eine strukturelle gesellschaftliche Neuordnung, um die vorherrschende Umverteilung zwischen den Geschlechtern aufzulösen. Für Kiper bietet der parteilich emanzipatorische Ansatz die Möglichkeit, gewonnene Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung in die konkrete Bildungsarbeit mit Frauen einzubeziehen. Für Kiper wird aber im parteilich emanzipatorischen Ansatz der Fokus zu wenig auf die Auswirkungen der Geschlechterverhältnisse für beide Geschlechter gelegt. (Vgl. Kiper ebd: S. 29)

4.2.2 Der Ansatz einer reflektierten Arbeit mit Frauen und Männern

fokussiert als zentralen Unterschied zu den vorher beschriebenen Ansätzen der Frauenbildung auf die Aufhebung von Rollenzuweisungen qua Geschlecht. Kernaussage ist, dass die Bezugnahme auf die Lebenssituationen beider Geschlechter notwendig ist, um zugeschriebene Stereotypen genauer zu analysieren. Es gilt die Mythen und Tradierungen der unterschiedlichen Geschlechterzuschreibungen aufzulösen, um eine unbefangene Begegnung für die Bildungsarbeit mit Frauen und Männern zu ermöglichen. Ziel des Ansatzes ist es, in einen gemeinsamen Diskurs über vorhandene gesellschaftliche Unterschiede und Einflussmöglichkeiten, aber auch über die unterschiedlichen Problemstellungen von Frauen und Männern zu treten, „um sich zu vergegenwärtigen, welchen physischen und psychischen Preis beide Geschlechter für die Aufrechterhaltung des Geschlechterverhältnis zahlen.“

³ Staatssekretärin für allgemeine Frauenfragen, 1990-1995 die erste Frauenministerin Österreichs.

(Kiper 1999: 30) Die Vergegenwärtigung dieser Belastungen können zu einer grundlegenden Veränderung und Neugestaltung der differentiellen Lebens- und Bildungsbiografien beitragen. Durch die fehlende Parteilichkeit für Frauen wird im reflektierten Ansatz für Kiper die Analyse historisch bedingter Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten und eingeschränkter Partizipationsmöglichkeiten von Frauen zu wenig mit einbezogen. (ebd.: 30f.)

4.2.3 Der individualisierte Ansatz

Grundannahme ist, dass durch die häufige Rekurrerung auf die Geschlechterthematik diese eher zu einem Doing Gender ohne besondere Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen hinsichtlich des biologischen Geschlechts führt. So entstehen negative Effekte in Bildungsprozessen und treten in den Vordergrund. Um zu verhindern, dass Frauengeschichte und patriarchale Unterdrückungsstrukturen kaum oder gar nicht behandelt werden, gilt es die Auseinandersetzung mit/unter Frauen zu stärken, die individuellen Erfahrungen, Lebensgeschichten und Zukunftsbilder in den Fokus zu stellen, zu untersuchen, inwieweit hier die Ungleichheit aufgrund männlichen und weiblichen Geschlechts verknüpft sind und diese zu konkretisieren. Die Offenheit, Auswirkungen aufgrund der Kategorie Geschlecht als einen Bildungsansatz zu sehen, ermöglicht so auch einen generationenübergreifenden Ansatz, da vor allem individuelle Lebens- und Zukunftsentwürfe einen großen Teil im individualisierten Ansatz einnehmen. So könnte ein Brückenschlag zwischen Frauen der älteren und der jungen Generationen gelingen. (ebd.: 30)

4.2.4 Der Gleichgültigkeitsansatz

geht, wie schon im Namen ersichtlich, von einer bewusst gewählten Nichtdebatte über Geschlechterverhältnisse aus und begreift diese als unerheblich. Laut Kiper tendieren Bildungseinrichtungen im Rahmen des Gleichgültigkeitsansatzes dazu, die Geschlechterordnung – auch in ihren angebotenen Kursen und deren Organisationsstrukturen – zu determinieren und zu übernehmen, denn in Frage zu stellen. Wie auch im individualistischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass die Benennung der Unterschiede zu einer größeren und nicht gewollten Aufmerksamkeit führt und durch Diskussionen verschärft wird. Durch ein gleichgültiges Verhalten gegenüber Fragen des Geschlechts treten Geschlechterunterschiede als Bezugspunkt für einen Bildungsansatz in den Hintergrund. Aufgrund dieser Ausklammerung ist es

zwar möglich sich mit allgemeinbildenden Fragen zu beschäftigen, jedoch wird davon ausgegangen, dass die Nichteinbeziehung der Differenz zwischen Männern und Frauen eine egalitäre Ausgangslage suggeriert und den Bereich der Weiterbildungsarbeit mit Frauen nicht als Ausgangsform für didaktische Überlegungen übernimmt. (ebd.: 31)

4.2.5 Kompensatorisch ausgerichtete Weiterbildungsangebote

legen ihren Blick auf die Defizitorientierung oder auf eine einseitige Orientierung. Damit sind Weiterbildungsangebote für Frauen gemeint, um in Feldern, die als männlich dominiert gesetzt sind, Knowhow und Kenntnisse der jeweiligen Materie zu erlangen und/oder nachzuholen. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist also die Grundannahme, dass männliche Bildungs- und Berufsbiografien als Standards dafür welche Kompetenzen es für Frauen noch zu erlangen gilt, gesetzt werden, um „die Verkürzungen und Reduktionen durch geschlechtsspezifische Sozialisation zu korrigieren.“ (Kiper 1999: 29). So entstanden bildungspolitisch initiierte Programme, um Frauen durch verstärkte Förderungen in Bereichen wie z.B. Technik und Handwerk, Vorbereitung auf Leitungsfunktionen, Selbstbewusstseinsstrainings, Rhetorikseminare (z.B. Titel eines Angebotes war Kampfrhetorik für Frauen von Cicero und Kuderna 1999) etc. zu unterstützen, aber immer in Bezug auf schon Vorhandenes mit dem Impetus, dass Frauen aufholen müssten. Als problematisch identifiziert Kiper, dass der kompensatorische Ansatz Frauen als mangelhafte und defizitäre Wesen sieht und damit auch eine Abwertung ihrer eigenen Kompetenz befördern kann. Solche Bildungsangebote können zwar die Chancengleichheit – vor allem im beruflichen Kontext – für Frauen erhöhen, aber der negative Bias ist im Ansatz an sich eingeschrieben. (ebd.: 31)

In der Literatur werden drei weitere Ansätze als wichtig für die Konzeption von Bildungsangeboten genannt, deren Hauptziele sind gesellschaftskritische Prozesse in Gang zu setzen.

4.2.6 Frauenbildung defizitorientierter Ansatz

Da der kompensatorische Ansatz der Frauenbildung sich noch immer – vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung – als Aneignung bestimmter (männlicher) Kompetenzen definiert, die Frauen noch zu erwerben haben wird hier detaillierter

auf den defizitorientierten Ansatz eingegangen. Der defizitorientierte Ansatz beruht auf der Annahme, dass Frauen Defizite haben, Mängel aufweisen, die durch Weiterbildung anzugleichen sind. Vor allem in Bezug auf berufliche Aufstiegsmöglichkeiten wird die männliche Lebens- und Arbeitsbiografie als gegeben gesetzt. Gieseke stellt bereits 1995 zur Diskussion, ob nicht durch berufliche Weiterbildung die Geschlechterdifferenz verstärkt und Frauen ausgeschlossen werden.

„Es wird noch viel Überzeugungsarbeit nötig sein, um zu erreichen, daß nicht die Frauen als defizitär betrachtet werden, sondern daß sich die Erkenntnis durchsetzt, daß die Organisationsstrukturen – in diesem Fall der Weiterbildung – allein auf den männlichen Lebenslauf, die männliche Lebenssituation zugeschnitten sind und nur diese als die normale gilt. In keinem anderen Bereich werden die gleichen Fähigkeiten von beiden Geschlechtern in dieser Breite eingebracht wie in der Weiterbildung, umso deutlicher ist aber zu erkennen, daß dies nicht die gleichen Folgen hat. Kein Zweifel, Leistung und Differenzierungsvermögen allein genügen nicht, damit Frauen entsprechend ihren Kompetenzen und differenzierten Lebenssituationen gesellschaftliche Strukturen im institutionellen und organisatorischen Bereich beeinflussen oder neu schaffen.“ (Gieseke 1995: 12)

Jurinek-Stinner (1982) beschreibt das „Defizit-Potentiale-Denken als Rationalisierung des Geschlechterverhältnisses, die mehr Komplexität wegnimmt als wahrnehmbar macht.“ (Jurinek-Stinner 1982: 59) Sie plädiert für die Ablegung des Prinzipiendenkens und die Auflösung der zwei poligen Männer-Frauen Sichtweise. Durch Erarbeitung neuer Bestimmungen unter Auflösung traditioneller Geschlechterzuweisungen könne für Jurinek-Stinner ein anderer Ansatz für Theorieentwicklungen sein. (Vgl. Jurinek-Stinner 1982: 59) Für Christof, Forster, Müller u.a. (2005) ist Eine Wendung des Mangel- und defizitorientierten Ansatzes zielen auf neue Strategien, die den Blick auf vorhandene Ressourcen – auch in Bezug auf Lernprozesse richten.

„Lernherausforderungen (sind A.S.) nicht notwendig beim Mangel oder Defizit ansetzen. Es muss vielmehr kritisch danach gefragt werden, ob es sich bei dem, was vordergründig als Mangel erscheint, nicht auch um eine für die jeweilige Person verfügbare Ressource handeln könnte.“ (Christof, Forster, Müller et. al 2005 :81)

Gezielte Weiterbildung für Frauen darf nicht nur durch den defizitären kompensatorischen Ansatz definieren werden. Es geht vielmehr darum spezielle Bildungsangebote zu entwickeln, in denen individuelle Lebenssituationen Ausgangspunkte für Reflexionsprozesse darstellen. Diese Reflexionen fanden im Rahmen der zweiten Frauenbewegung u.a. in Selbsterfahrungsgruppen, Gesprächskreisen und Diskussionsrunden mit Frauen statt. (Vgl. Schiersmann 1993: 267)

4.2.7 Gleichheitsansatz

Ein grundsätzlich anderer Bezugspunkt für Konzepte ist der Gleichheitsansatz, dessen Ziel es ist die Gleichstellung von Frauen und Männern zu erlangen. Es geht darum, dass Frauen gleichermaßen im öffentlichen Leben, in der Politik, in der Erwerbstätigkeit, in der Wissenschaft etc. präsent sind. Um dies zu ermöglichen wurden Instrumente entwickelt, die bei der Zielerreichung förderlich sind, da viele Bereiche noch immer männerdominierend sind. So wurde z.B. die Quotenregelung eingeführt, um den Prozentanteil von Frauen zu erhöhen. Diese führte anfangs zu heftigen Diskussionen, ob dadurch nicht Frauen bei Stellenbesetzungen bevorzugt werden, wenn gleiche Qualifikationen wie bei männlichen Bewerbern vorhanden sind.

4.2.8 Anerkennung und Differenz

Ein weiterer Ansatz für gesellschaftliche Veränderungen bezieht sich auf die Anerkennung der Differenz zwischen den Geschlechtern. Eben diese kann als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Bildungsangeboten fungieren. Für Schiersmann (ebd.) ist die Bezugnahme bei der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, die auf dem Gleichheits- oder Differenzansatz rekurrieren eine entweder/oder Entscheidung eine falsche Alternative, denn auch

„für die Zukunft wird es bei der Gestaltung der Weiterbildung im Interesse von Frauen und die Durchsetzung von Gleichheit und die Anerkennung von Differenzen gehen. Eine solche Zielperspektive orientiert sich an der Vorstellung, dass der Geschlechtervertrag neu ausgehandelt werden muss, und zwar in einer Form, die die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung aufhebt und Frauen – wie Männern – eine selbstbestimmte Lebensgestaltung im Privatleben im Erwerbsbereich sowie in öffentlichen Handlungsfeldern ermöglicht.“ (Schiersmann 1993: 267)

5 Feministische Bildung

In diesem Kapitel werden nach der Darstellung der Differenz von Frauenbildung und feministischer Bildung, die Ziele und Grundprinzipien feministischer Bildungsarbeit – Autonomie, Parteilichkeit und Hierarchiefreiheit – näher beschrieben.

5.1 Differenz zwischen Frauenbildung und feministischer Bildung

Frauenbildung und feministische Bildung im Rahmen der zweiten Frauenbewegung lassen sich insofern differenzieren, als dass ihre Entstehung, Ziele und Inhalte auf unterschiedlichen Grundansätzen beruhen. Frauenbildung bezieht sich auf das eigene Selbst. Die Veränderungen und Verbesserungen der individuellen Lebenssituation sind dabei wichtige Punkte. Begriffe wie Selbstwahrnehmung, Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, Selbstermächtigung und Identitätsentwicklung sind von zentraler Bedeutung. Feministische Bildung hingegen ist als ein breiterer Begriff zu verstehen, der sich unter anderem mit der Ungleichheit für Frauen aufgrund einer patriarchalen Gesellschaftsstruktur auseinandersetzt und fragt, welche Unterdrückungsmechanismen und Ausgrenzungen von Frauen sich daraus ableiten lassen. Individuelle Erfahrungen, eigene Wünsche und Ziele zur Veränderung und Verbesserung der eigenen Lebenswelten werden mit gesellschaftspolitischen – die Frauen ausgrenzenden – Strukturen verknüpft, um so in eine weiterführende Systemkritik zu münden.

Das Aufzeigen von bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnissen, das Sichtbarmachen struktureller Ungleichheiten und die daraus resultierenden theoretischen Auseinandersetzungen sind Ziele feministischer Bildung. Die Grenzen zwischen Frauenbildung und feministischer Bildung sind aber fließend. In der Literatur werden beide Begriffe auch synonym verwendet. (Vgl. Bindel-Kögel 1995: 2, Kolk 1994: 42ff.) Eine mögliche Differenz zwischen Frauenbildung und feministischer Bildung zeigt sich an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, die als voneinander getrennten Bereiche beschrieben werden, die unterschiedlichen Grundsätzen folgen.

„Während im politischen Kontext, der von Entscheidungsdruck geprägt sei, von den Handelnden normative Zielentscheidungen erwartet würden, entstehe theoretisches Wissen im Gegensatz dazu gerade in der Entlastung von Handlungsdruck; es gestalte

sich losgelöst von konkreten Personen und zeichne sich durch hohe Komplexität aus.“
(Blome/Erfmeier/Gülcher et.al. 2005: 71ff.)

Die Differenz von Theorie und Praxis ist aber nicht zielführend, da beide Bereiche zusammengedacht werden müssen und einander bedingen. So ist Theoriebildung nicht als Anleitung für politische Praxis zu verstehen, politische Praxis wiederum kann als Ausgangspunkt für theoretische Überlegungen dienen. (Vgl. Blome/Erfmeier/Gülcher et.a. 2005: 71ff.) Feministische Theorie hat Auswirkungen auf die gelebte Praxis, sie kann als Metaebene zur Reflexion von Bildungscurricula fungieren und bietet die Möglichkeit praktische Bildungsarbeit mit einem theoretischen Fundament zu verknüpfen. Um das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis als gemeinsam fruchtbaren Ansatz herzustellen, konstatiert Jurinek-Stinner (1982) „dass feministische Bildungstheorien eine Lösung des Theorie Praxis-Problems ermöglichen, indem sie Theorie als gemeinsames Wissen von Frauen aus der Bildungspraxis heraus entwickelt.“ (Jurinek-Stinner 1982: 20)

Die Verschränkung zwischen Praxis und Theorie ist zentral, um möglichen Zuschreibungen, dass Praktikerinnen sich nicht mit theoretischen Konzepten befassen und Theoretikerinnen keinen Einblick in feministisch praktische Bildungsarbeit haben, entgegenzuwirken. Für Kolk entwickelt sich feministische Theoriebildung auf den Ebenen der Patriarchatsanalyse und verbundener Kritik, der Analyse konkreter persönlicher positiver Erfahrungen und die Sichtbarmachung des weiblichen Potentials. (Vgl. Kolk 1994: 81) Theoriebildung ist nicht als Entkoppelung von praktischer Bildungsarbeit zu sehen, sondern die aufeinander Bezogenheit von Bildungspraxis und Bildungstheorie ermöglichen weiterführende Erkenntnisse wie sich feministische Bildungsarbeit entwickeln kann.

5.2 Ziele feministischer Bildung

Die Bildung als weibliches Subjekt, das Erkennen gemeinsamer Erfahrungen im Rahmen von Selbsterfahrungsgruppen, (vgl. Biechl, 1999, Schiersmann 1993: 53ff.) die Erforschung des eigenen Körpers durch Selbstuntersuchungsgruppen (vgl. Schwarzer 1977: 176) und die Auseinandersetzungen mit Verbesserungen der individuellen Lebensbedingungen stehen als Ziele der Frauenbildung im Vorder-

grund. Die Erweiterung, Sichtbarmachung und Kritik am androzentristischen Weltbild hingegen sind Ziele feministischer Bildung. Das Aufzeigen von Macht- und Herrschaftsstrukturen haben besondere Bedeutung. Die Ausbildung weiblicher „Seinsmächtigkeit als subjektive Basis“ (Gerber 1996: 187) ist zentral, um sich in gesellschaftspolitische Prozesse einmischen zu können.

„Feministische Bildung hat mit dem Herstellen von Handlungsfähigkeit zu tun. Besser mit den subjektiven und objektiven Widersprüchen umgehen zu lernen ist Ziel jeder feministischen Bildung.“ (Pevny, Rollett 1995: 39)

Neben der Kritik an patriarchalen Verhältnissen, der Reflexion eigener Erfahrungen und dem Entwurf von Utopien braucht es einen Ort, um Handlungen erst zu ermöglichen, denn „ohne einen solchen Ort bleiben die anderen Dimensionen blaß.“ (Holzkamp zit. nach Cramon-Daiber 1990: 148).

Das Ziel feministischer Bildung kann nicht nur eine Reduktion auf individuelle Förderungen von Frauen im Sinne positiver Wendungen der eigenen Lebensbereiche sein. Vielmehr geht es darum, ein politisches, historisches und internationales Bewusstsein zu schaffen. Um wirksam zu sein und gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu erwirken, muss emanzipatorische feministische Bildung an zwei zentralen Handlungsfeldern ansetzen. Zum einen gilt es, sich auf einer personellen Ebene in gesellschaftliche Vorgänge einzumischen. Sowohl Personen aus dem eigenen Umfeld als auch öffentlich relevante Personen – z.B. aus der Politik und Wirtschaft – sollen mit feministischer Kritik konfrontiert werden. Des Weiteren ist eine historische Bezogenheit auf Frauen wichtig, um ein eigenes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Für eine gemeinschaftliche Handlungsfähigkeit, die es für die Einmischung in gesellschaftspolitische Strukturen und Prozesse braucht, ist die Verknüpfung von theoretischen Zugängen und gelebter Praxis wichtig, um so zu einer feministischen Weltsicht gelangen. Die dabei entstehenden Bewusstwerdungsprozesse werden durch Vernetzungs- und Bündnisfähigkeit unter Frauen gestärkt um in einer patriarchal organisierten Gesellschaft durch Theorien feministischer Bildung – verknüpft mit Praxisumsetzungen – größere Schlagkraft für die Einforderungen gesellschaftlicher Veränderungen im Sinn einer feministischen Denkweise zu erlangen.

(Vgl. Gerber: 188) Emme (1993) definiert die Ziele feministischer Bildung anhand von sieben Thesen, in denen sie die große Bandbreite prägnant darstellt:

1. Die Interessen und Lebensrealitäten von Frauen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebenszusammenhängen sollen ins Zentrum feministischer Bildungsarbeit gestellt werden.
2. Sexistische und rassistische Diskriminierungen im Alltag und in Bildungscurricula sind aufzudecken. Emme bezieht sich hier auch auf das Aufzeigen von Diskriminierungen in Lehrplänen.
3. Vernachlässigte Themenbereiche in Bezug auf die historische und gegenwärtige Lage von Frauen werden bearbeitet, um so die weitgehend verborgene Geschichte von Frauen sichtbar zu machen.
4. Um den oft in den Medien unterschlagenen Sichtweisen von Frauen entgegenzuwirken, zielt feministische Bildungsarbeit auf die Einmischung in bereits bestehende und neue oft verzerrende Berichterstattungen ab. Es gilt feministische Kritik zu formulieren und diese öffentlich zu machen.
5. Eine weitere Intention feministischer Bildungstheorie ist, die patriarchale Unterdrückung und Unterdrückbarkeit von Frauen kritisch aufzuzeigen, zu hinterfragen, und Veränderungsmöglichkeiten zu erarbeiten.
6. Ein wesentlicher Bestandteil feministischer Bildungsarbeit ist es, Gesellschaftskritik grenzüberschreitend und interkulturell sichtbar zu machen. Dadurch wird auch dem Verständnis feministische Arbeit sei separatistisch und insulär entgegengewirkt.
7. Es gilt Arbeitsformen zu entwickeln, die eine mögliche Spaltung von Frauen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeiten vorwegnehmen und glaubwürdig machen, dass die Förderung von Vermittlungsformen und Themenschwerpunkten feministischer Bildungsarbeit im Interesse aller Frauen liegt. (Vgl. Emme 1993: 122)

Kolk beschreibt die Ziele feministischer Bildungsarbeit ähnlich. Es gilt, vorab die Stärkung und auch Unterstützung bei der Entwicklung eines eigenen Selbstbewusstseins zu fördern. Die gemeinsamen Erfahrungen der Frauen ermöglichen es, zu einer frauenbewegten Sichtweise zu kommen und damit zu einer

„Interpretation der Welt, entsprechend den unterschiedlichen feministischen Positionen. Ziele, die in dieser Weise formuliert werden, sind nicht durch Teilnahme an einem Wochenendseminar zu verwirklichen, sondern sie kennzeichnen einen Prozeß, der über Jahre zur Wirkung kommt, und der voraussetzt, daß sich die in den Bildungsprozessen manifestierten Potenziale in den Alltag integrieren lassen. Dazu sind auch im Alltag Orte und Beziehungen aufzusuchen und zu pflegen die der Einschreibung des Weiblichen in die symbolische Ordnung den Vorrang geben.“ (Kolk 1994: 80)

Nicht nur für Kolk ist die gegenseitige Achtung der Frauen ein wesentlicher Punkt, um von der eigenen Lebenssituation ausgehend eine kollektive Basis für feministische Bildungsarbeit herzustellen.

5.3 Grundprinzipien feministischer Bildung

In der feministischen Bewegung der zweiten Frauenbewegung und ihrer gelebten Praxis waren handlungsleitende Prinzipien wie Autonomie, Parteilichkeit und angestrebte Hierarchiefreiheit zentral. Ihre Anwendung im Rahmen der feministischen Bildungsarbeit betrafen die Lehr- und Lernsituationen sowie die Auswahl der Vermittlungsmethoden und Themen, die in institutionellen Bildungsangeboten keinen Eingang fanden. Das autonome Bildungsverständnis bezog sich bewusst nicht auf Bildungsangebote, die den Erwerb von beruflichen Qualifikationen zum Ziel hatten. Vielmehr ging es darum, einen Zusammenhang zu allen Bereichen, die Frauen in ihrem Alltagsleben betreffen, herzustellen.

5.3.1 Autonomie

Der Anspruch der Autonomie gilt als wesentliches Merkmal der neuen Frauenbewegung und spiegelt sich in der feministischen Bildungsarbeit wider. Autonomie bezieht sich auf die Veränderung der eigenen Lebenssituationen, bisherigen Rollen im Familienverband und die Erlangung einer selbstbestimmten Lebensweise. Organisations- und Entscheidungsprozesse innerhalb der Frauenbewegung wurden autonom gestaltet und standen für ein anderes politisches Verständnis gegenüber dem Staat und dessen Institutionen. Die Kennzeichnung ‚autonom‘ bezieht Knäpper (1984) sowohl auf die Binnenstruktur als auch auf die politischen Ziele und die bewusste Abgrenzung von gemischten linken Gruppen.

Zunächst meint Autonomie der Frauenbewegung ihre Selbstorganisation, Separierung von der männerdominierten Linken und Männern überhaupt. Darüberhinaus bezieht sie

sich auf das Verhältnis der Bewegung zum Staat und seinen Institutionen, die, als patriarchalische und systemstabilisierende erkannt, abgelehnt werden.“ (Knäpper 1984: 120)

Die Gründung von Vereinen und spezifischen Organisationsformen, die in der ersten Frauenbewegung wichtig waren, wurden in der zweiten Frauenbewegung bewusst vermieden. Sie verstand sich als Basisbewegung und es galt antihierarchische Strukturen, ohne eine Stellvertreterinnenpolitik zu entwickeln. So entstanden lose Netzwerke von Initiativen und Gruppen, um gesellschaftliche Themen rund um die Lebenssituationen von Frauen in eine breitere Öffentlichkeit zu tragen und die Mobilisierung und Verbreitung feministischer Ansätze zu fördern. Autonomie kann auch zweiseitig sein. Als Stärke hat sie die Möglichkeit sich mit unterschiedlichsten Anliegen innerhalb der Bewegung auseinanderzusetzen. Die politische Unabhängigkeit ermöglicht gemeinsames autonomes Handeln. Es ging um die Selbstbestimmung vor allem auch über den eigenen Körper und die Befreiung aus männlicher Bevormundung und ökonomischer Abhängigkeit. Die dogmatische Trennung von Autonomie und Institution kann als Schwäche gesehen werden, weil die entstanden Kontroversen entlang dieser Achse die Durchsetzung feministischer Ziele verhindere und eine breitere Vernetzung mit z.B. institutionellen und politischen Frauenorganisationen nicht angestrebt wurde. (Vgl. Gerhard 2012: 116f.)

Zu Beginn der 1980er entstand eine neue Debatte innerhalb der Frauenbewegung, die sich entlang dem unterschiedlichen Verständnis, wie und wo feministische Arbeit möglich ist, vollzog. Für autonome Projektfeministinnen war zentral, dass gesellschaftliche Strukturkritik und Forderungen nach politischen Veränderungen nur von außen wirksam sind. Sie prognostizierten, dass entstehende Kompromisse, die im institutionellen Kontext notwendig sind, Grundsätze wie Parteilichkeit und Solidarität untergraben. (Vgl. Kolk 1994: 28) Die Gründung von Frauenräumen sahen sie als eine Möglichkeit der Entwicklung einer eigenen Frauenkultur, in der neue Kommunikationsformen, Arbeit und Organisationsstrukturen ausprobiert werden konnten. Kritikerinnen bezeichnen dieses Vorhaben einer eigenen Frauenkultur als Ghettoisierungsprozess, abseits der gesellschaftlichen Realität. Feministinnen, die in Institutionen tätig waren, vertraten die Position, dass die Integration feministischer

Politik mit dem Ziel, entsprechende Themen und Haltungen zu forcieren, nur innerhalb von Institutionen möglich sind.

5.3.2 Parteilichkeit

Ein wichtiger Ansatz im Feminismus und feministischer Bildungsarbeit ist die Parteilichkeit für und unter Frauen. Sie fußt auf der bewussten Bezugnahme aufeinander. Parteilichkeit und die darin inkludierte Betroffenheit geht davon aus, dass die gemeinsamen Erfahrungen als Unterdrückte in einer patriarchalen Gesellschaft das verbindende Element sind, und es gilt, sich kollektiv zu wehren. Das Prinzip des *affidamento*, das von Frauen des Mailänderinnen Frauenbuchladens und der feministischen Philosophinnengruppe *Diotima* als Basis für kollektive Handlungen verwendet wurde, stellt die Bezogenheit der Frauen untereinander ins Zentrum.

„Die These, die hinter dem Wort »*affidamento*«, sich anvertrauen, steht, lautet: Immer dann, wenn eine Frau sich (...) einer anderen Frau anvertraut, wenn also das Begehren einer Frau mit Hilfe der Vermittlung einer Anderen, die ein »Mehr« hat und die deshalb mit Autorität spricht, einen Weg in die Welt findet, dann ist eine Frau frei, in der Welt zu handeln.“ (Schrupp 2005: Absatz 4)

Im Gegensatz zu emanzipatorischen Bestrebungen, die auf die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Gesellschaft zielt, stellt das *affidamento* die Beziehung unter Frauen ins Zentrum, um ‚weibliche Freiheit‘ zu erlangen. Konkret soll sich nach dem *affidamento*-Ansatz eine ‚unwissende‘ Frau einer ‚wissenden‘ anvertrauen, und diese ihr außerhalb einer Freundschafts- oder Liebesbeziehung den ‚Vorrang geben‘. (Vgl. *Libreria delle donne* die Milano 2001: 128) In der Praxis bedeutet das, dass eine Frau, die sich eine soziale Existenz schaffen möchte, sich eine andere Frau sucht, die über größere Erfahrungen verfügt und quasi als Vermittlungsinstanz angesprochen wird. *Affidamento* zielt auf die Herstellung von verbindlichen Beziehungen unter Frauen ab, um gemeinsam weibliche Freiheit zu erlangen. (Vgl. Sattler 2001: 19)

Parteilichkeit setzt voraus, dass die Beziehungen unter Frauen solidarisch und unhinterfragt sind. Zu Parteilichkeit gehört nicht nur die gegenseitige Bezugnahme aufeinander aufgrund erlebter Ausgrenzung und Diskriminierung, sondern auch die

Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien, um eine Verbesserung für Frauen zu erkämpfen.

Kolk schlägt vor, sich auch auf die bereits geleisteten und sichtbaren Potentiale zu beziehen und Parteilichkeit nicht nur über Negativerlebtes, sondern auch über bereits Errungenes zu definieren. Parteilichkeit resultiert nicht nur aus einer gemeinschaftlichen Unterdrückungserfahrung und dem Wunsch gleiche gesellschaftliche Möglichkeiten für Frauen und Männer herzustellen, sondern auch einem Beteiligtsein an der Konkretion einer weiblichen Genealogie, d.h. einer bewussten Bezugnahme auf das Wissen die Erkenntnis und die Erfahrung von Frauen. (Kolk 1994: 25) Bezogen auf feministische Bildungsarbeit beschreibt Quinten (1987) Parteilichkeit als bewusste Abgrenzung vom Objektivitätsanspruch in traditionellen Bildungskontexten. Parteilichkeit ist ein politisches Element, Interessen von Frauen sollen miteinbezogen werden, um dadurch geschlechtsspezifischen Benachteiligungen von Frauen entgegenzuwirken. Durch die Verbindung von Teilnehmerinnen und Veranstalterinnen entsteht so ein kollektives Handeln, das die Verbesserungen individueller und gesellschaftlicher Positionierung von Frauen zum Ziel hat. (Vgl. Quinten 1987: 239)

5.3.3 Hierarchiefreiheit

Feministische Bildungsarbeit zielt nicht zuletzt auf die Aufhebung hierarchischer Lernsituationen ab. Dafür wird der Expertinnenstatus, der in herkömmlichen Bildungsprogrammen durch die Differenz von Kursleiterinnen, die Inhalte vermitteln, und Kursteilnehmerinnen, die Wissen aufnehmen, aufgelöst. Teilnehmerinnen sind nicht mehr in einer defizitäreren Position. Dies setzt bereits bei der Konzeption von feministischen Bildungsprogrammen an. Der grundlegende Unterschied zu gängigen Bildungscurricula, die vorab Vermittlungssettings, Methoden und Inhalte festlegen, ist für die feministische Bildung eine offene Bildungssituation, die den Anspruch hat, jeden Expertinnenstatus zu vermeiden. Die ursprünglich hierarchischen Positionen von Referentinnen und Teilnehmerinnen werden aufgehoben. Referentinnen werden zu Teilnehmerinnen, Teilnehmerinnen zu Referentinnen. (Vgl. Jurinek-Stinner 1982:18) Dadurch sind Teilnehmerinnen nicht mehr in einer defizitären Position. Kolk (1994) vereint unter dem Begriff der angestrebten Hierarchiefreiheit

neben der expliziten Bildungspraxis auch feministische Gruppen- und Organisationsstrukturen, die gesellschaftlichen Werten und Normen wie Leistungs- und Konkurrenzdruck entgegenwirken. Es geht darum, spezifische und antihierarchische Kommunikations- und Interaktionsformen zu entwickeln, eine kontinuierliche Sensibilität und Selbstkritik zu üben, ohne Differenzen zu verwischen. (Vgl. Kolk 1994: 24f.)

„Angestrebte Hierarchiefreiheit bedeutet keineswegs eine >Gleichmacherei< zwischen Frauen bzw. Negation von Unterschiedlichkeiten. Das Prinzip der angestrebten Hierarchiefreiheit zeichnet sich vielmehr dadurch aus, daß es einer neuen Qualität des Umgangs Ausdruck verleiht.“ (Kolk: 1994:25, H.i.O.)

Die unterschiedlichen Kompetenzen in Lehr- und Lernsituationen anzuerkennen, und eine nicht wertende Umgangskultur, die die Eigenheit jeder Frau schützt, zu entwickeln, sind wichtige Elemente, um eine möglichst hierarchiefreie Bildungssituation zu ermöglichen. Der veränderte Umgang untereinander kann so als Erkenntnisquelle für die gemeinsame Bildungsarbeit genutzt werden. (Vgl. Gerber 1996: 186) Es geht nicht um die Verleugnung unterschiedlicher Qualifikationen und Wissensbeständen unter Frauen. (Vgl. Krondorfer: 2022:12) Die Differenz zu Bildungsprozessen in Institutionen besteht jedoch darin, dass Frauen Expertinnen ihrer Situation sind und Lehrende als Orientierungshilfe dienen. Es ist daher wichtig, dass sie laufend ihre Rolle selbstkritisch reflektieren müssen und von Teilnehmerinnen hinterfragen lassen. Es gibt so kein ‚richtiges‘ Wissen, alle Frauen sollen voneinander lernen, damit kein Machtgefälle von Wissenden und Lernenden entsteht. Feministische Bildung ist

„vorrangig eine Bildungssituation unter Frauen ohne männliche Vermittlungsinstanz bei maximaler Selbstbestimmung der Teilnehmenden. Das Autonomiebestreben in einem feministischen Bildungskontext, das über die individuelle Selbstbefreiung einzelner Frauen aus patriarchalen Prägungen hinauszielt, beabsichtigt ein kollektives Fortschreiten im Handeln und Denken der beteiligten Frauen unter Einschluß der politischen Konsequenzen des eigenen Tuns für das weibliche Geschlecht als Ganzes.“ (Gerber 1996: 186)

Zusammengefasst braucht feministische Bildung historisches Wissen über politische Zusammenhänge gewachsener Strukturen in einer patriarchal geprägten Gesellschaft, um diese auflösen zu können. Angestrebt wird eine – auch internationale – Bewusstseinsbildung. Feministische Bildungsarbeit kann erst dann emanzipatorisch wirken und somit Gesellschaft verändern, wenn sie sich in gesellschaftliche Vorgänge einmischt, öffentlich sichtbar wird und eigene Positionen formuliert. (Vgl. Gerber 1996:188)

6 Methodisches Vorgehen

Ein wesentlicher Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens ist die Darstellung der gewählten Forschungsmethode und deren konkrete Umsetzung, um die vorab definierten Forschungsfragen beantworten zu können. Dies betrifft alle Schritte, die gesetzt werden, um eine möglichst breite Datengewinnung zu ermöglichen. Dazu gehören die Auswahl und Begründung der gewählten Methode, die Beschreibung warum und welche Stichproben ausgewählt wurden und nach welchem Vorgehen die Auswertung der gewonnenen Informationen erfolgte.

6.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Um die Qualität empirischer Forschung zu gewährleisten braucht es Gütekriterien anhand derer überprüft werden kann, ob sich durch die gewonnenen Forschungsergebnisse aus dem speziellen Kontext heraus verallgemeinernde Erkenntnisse herstellen lassen. Gütekriterien sind Maßstäbe, anhand derer die Qualität sozialer Forschung überprüft werden kann. (Vgl. Zepke 2016: 18)

6.1.1 Hypothesen

Ein wesentlicher Unterschied zur quantitativen Sozialforschung ist die Hypothesenbildung. Die qualitative Sozialforschung versteht sich im Unterschied zur quantitativen Forschung nicht als Hypothesen prüfendes, sondern als Hypothesen generierendes Verfahren. In der quantitativen Forschung werden vorab Hypothesen formuliert, die mittels verschiedener Methoden (Fragebögen, Tests, Skalierungen) überprüft werden. Der Hypothesenentwicklungsprozess ist bei qualitativen Forschungsprozessen erst nach dem Ende der Auswertung der Ergebnisse abgeschlossen.

(Vgl. Lamnek, Krell 2016: 34) So werden in dieser Masterarbeit auf Basis der Zusammenfassung der Interviewergebnisse im Anschluss Annahmen formuliert und auf ihre Richtigkeit überprüft.

6.1.2 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

„Qualitative Sozialforschung ist *empirische* Forschung. Sie beruht auf Erfahrung, d. h. auf Beobachtungsdaten, die aus einer erfahrbaren Welt stammen. Damit es sich um Forschung und nicht etwa um Journalismus handelt, müssen diese Daten in einen systematischen Zusammenhang mit Theorien gebracht werden. Sowohl die Sammlung der Daten als auch der Weg von den Daten zur Theorie muss *intersubjektiv überprüfbar* gestaltet werden.“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2021: 13)

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der einzelnen Forschungsschritte ist eines der Hauptkriterien zur Qualitätssicherung. Dadurch kann eine größtmögliche Transparenz sichergestellt werden. Die lückenlose Dokumentation des Forschungsprozesses ermöglicht es einem externen Publikum die Untersuchung Schritt für Schritt nachvollziehen zu können und so den Forschungsprozess und die daraus hervorgegangenen Ergebnisse zu bewerten.

Wichtige Aspekte dabei sind z.B. das theoretische Vorverständnis des/der Forscher:in genau zu erläutern, um die expliziten und impliziten Vorannahmen und Erwartungshaltungshaltungen des/der Forscher:in sichtbar zu machen. (Vgl. Steinke 2016: 324f.) In dieser Masterarbeit werden in der Erläuterung der Motivation zum Thema einzelne Annahmen und Erwartungen an die Forschung beschreiben. Des Weiteren werden theoriegeleitende Kapitel über z.B. Grundprinzipien feministischer Bildung dem Forschungsprozess vorangestellt, die für mich als Basis für die Formulierung einzelner Interviewfragen relevant waren.

6.1.3 Indikation des Forschungsprozesses

Unter Indikation ist die Gegenstandsangemessenheit in Bezug auf den gesamten Forschungsprozess zu verstehen. Zum einen betrifft das die gewählte Forschung an sich. Kann der zugrundeliegende Forschungsgegenstand besser durch quantitative oder qualitative Methoden bearbeitet werden? Des Weiteren wird die Auswahl der Untersuchungsmethode dahingehend geprüft, ob sie für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen angemessen ist. (Vgl. Steinke 2016: 326ff.) In dieser

Masterarbeit werden durch leitfadengestützte Expertinneninterviews die Interviewten mit persönlichen Erinnerungen und Einschätzungen konfrontiert. Dies wäre durch Fragebögen nicht möglich, weil vor allem das Erzählen der eigenen Geschichten im Vordergrund steht und dies durch die gewählte Methode sichergestellt wird. Auch die Kriterien, nach denen der Erhebungskontext und die Auswahl der Stichproben erfolgte, ist Teil der Indikation. So wurde für diese Masterarbeit, welche die Frage nach feministischen Bildungskonzepten der zweiten Frauenbewegung verfolgt, Bildungsprojekte ausgewählt, die sich dezidiert als feministisch beschrieben und ihre Bildungskonzepte anhand von Grundprinzipien feministischer Bildungsarbeit entwickelten.

6.1.4 Kommunikative Validierung

Um zu überprüfen, ob die Auswertung des Datenmaterials (in Falle dieser Masterarbeit die Expertinneninterviews) und die daraus gewonnenen Ergebnisse der Forschung und deren Darstellung nicht nur auf der Interpretation der Forscher:innen beruht, ist die kommunikative Validierung ein wichtiges Gütekriterium. Damit ist konkret gemeint, dass die Interviewpassagen und Auswertung an die interviewten Personen rückgemeldet werden. Dadurch können etwaige Unklarheiten, Fehldarstellung aber auch die inhaltliche Zustimmung der Interviewergebnisse überprüft werden.

„Letztlich zielt dieses Verfahren darauf ab zu überprüfen, inwieweit die Konstruktionen der ForscherInnen mit den Konstruktionen der Beforschten übereinstimmen und wie sehr sie wechselseitig füreinander nachvollziehbar sind.“ (Zepke 2016: 21)

Forscher:innen sollen diese Rückmeldungen nicht als Kritik an ihrer Auswertung verstehen und nicht um die Wahrheit ihrer Ergebnisse kämpfen, sondern selbstkritisch überprüfen, welche Einwände der interviewten Personen berechtigt sind und diese einarbeiten. (Vgl. Zepke 2016:21f.) In dieser Masterarbeit wurden den Expertinnen die Darstellung der verwendeten Interviewpassagen und deren Interpretation rückgemeldet. Dies war besonders wichtig, da es in den Interviews viel ums Erzählen ihrer eigenen Bildungsbiografien und weiterer Verläufe ihrer Geschichte in feministischen Bildungsprojekten ging. Eine Expertin ergänzte ihre Interviewpassagen um ein längeres Zitat, dies wurde in

Auswertung extra markiert. Zwei weitere Expertinnen konkretisierten ihre Auswertungen um historische Details. Eine Expertin hatte keine Veränderungswünsche, eine andere hat keine Rückmeldung gegeben.

6.1.5 Selbstreflexion

In der qualitativen Sozialforschung ist die Rolle der Forscher:innen und die Interaktionen mit den Beforschten ein zentrales Element. Es ist daher wichtig sich der Motivation für den Forschungsgegenstand, möglicher eigener Erfahrungen zum Thema, Vorannahmen, Empfindungen etc. durch kontinuierliche Selbstreflexion bewusst zu sein, da diese Einfluss auf die Auswertung der Forschungsergebnisse haben können. Die individuellen Zugänge zum Forschungsgegenstand sollen dabei nicht negiert, sondern durch selbstreflexive Settings im Forschungsprozess transparent und nutzbar zu machen. In dieser Masterarbeit wurden verschiedene Selbstreflexionsschleifen angewandt: Der regelmäßige Austausch mit meiner Betreuerin und die daraus resultierenden Inputs waren für die Gestaltung des Forschungsprozesses wesentlich. So wurde gesichert, dass meine Nähe zu den interviewten Expertinnen, die aufgrund von Arbeitsbeziehungen und persönlichen Bekanntschaften mit den Expertinnen erfolgte, transparenter dargestellt und als ein Teil des Forschungsdesign nutzbar gemacht werden konnte. Die Gründung einer kontinuierlichen Austauschgruppe mit Studienkolleg:innen, in der aktuelle Ist-Zustände der Masterarbeiten vorgestellt und diskutiert wurden, war als wichtiges Gruppenreflexionssetting hilfreich, da ich durch kritische Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge meine Rolle im Forschungsprozess genauer überdenken konnte. Gespräche mit einer Kollegin im Rahmen eines Forschungsprojekts zu feministischer Frauenbildung in Wien waren ebenfalls eine sehr gute Reflexionsmöglichkeit, die sich vor allem auf die inhaltliche Darstellung zu Frauenbildung und feministischer Bildung im Rahmen des Theorieteils bezogen.

6.2 Methode der Erhebung

Es wurden 6 leitfadengestützte Expertinneninterviews durchgeführt.⁴ Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte anhand zuvor recherchierter Bildungsprojekte,

⁴ Die Interviews entstanden im Rahmen eines durch die Stadt Wien - Kultur finanziertes Forschungsprojekts von Dr.ⁱⁿ Birge Krondorfer ‚Feministische Frauenbildung in Wien seit den 1970er Jahren‘,

die im institutionellen, teilinstitutionellen und autonomen Bereich verankert waren, um eine möglichst große Bandbreite abzubilden. Als Erhebungsmethode wurde das leitfadengestützte Expert:inneninterview gewählt, das im breiteren Kontext der Sozialforschung eingebettet ist.

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten <<von innen heraus>> aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick, von Kardorff, Steinke 2009: 14)

Zentral dabei ist, dass in der qualitativen Forschung die Kontextgebundenheit, die Einbeziehung sozialer Systeme, die Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten wichtige Grundelemente sind. Der Unterschied zwischen quantitativer und qualitativer Forschung liegt in einem anderen Wissenschaftsverständnis. Dies impliziert einen grundsätzlich anderen Zugang sowie eine andere Haltung als Forscher:innen. Wichtige Elemente sind dabei unter anderem das Prinzip der Offenheit, die Miteinbeziehung der Rolle als Forscher:innen, diese offensiv zu nutzen und auch zu reflektieren.

Soziale Kompetenz ist in der qualitativen Erhebung eine wichtige Eigenschaft, um die verschiedenen Interviewsituationen gut steuern und auf etwaige unvorhersehbare Gesprächssituationen reagieren zu können wie etwa stark emotionale Situationen. (Vgl. Zepke 2016) Als Methode wurde das leitfadengestützte Expert:inneninterview gewählt. Qualitative, leitfadengestützte Interviews sind eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen. Das entsprechende Gütekriterium im Qualitativen besteht darin, die Kontextgebundenheit der Textgenerierung einzubeziehen, also den Kontext der Interviewsituation nicht nur sorgfältig zu gestalten, sondern auch in der Auswertung die spezifische kommunikative Entstehung des Textes aufzugreifen. (Vgl. Deppermann 2013)

Ziel ist es Daten zu gewinnen, die aufgrund der Erzählungen von Expert:innen gewonnen werden. Expert:innen sind insofern definiert, dass sie über spezifisches Wissen in jenen Forschungsbereichen, die erforscht werden sollen, mitbringen.

(Vgl. Helfferich 2014: 574) Vor allem in Forschungsprozessen die auf die Rekonstruktion sozialer Situationen oder Prozesse zielen, um sie in einen kausalen Zusammenhang zu bringen ist das qualitative Expert:inneninterview eine weit verbreitete Methode der qualitativen Forschung. Das offene Leitfadeninterview ist in solchen Forschungskontexten angebracht, in denen eine relativ enge begrenzte Fragestellung verfolgt wird. Dabei stehen oft beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi im Vordergrund. (Vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2021: 165) Diese Interviewform ist gekennzeichnet durch eine schriftlich festgelegte grobe Skizzierung für den Gesprächsverlauf. Leitfadeninterviews werden vor allem in der qualitativen Sozialforschung als explorative Methode eingesetzt. Sie dienen einerseits zur qualitativen Analyse aufgrund der gesammelten Daten im Rahmen der Interviews und andererseits unterstützen sie die Forscher:innen bei der Hypothesenbildung. (Vgl. Zepke 2016)

6.3 Der Leitfaden

Für die Erstellung des Leitfadens⁵ werden vorab grobe Themenbereiche definiert, die für die Beantwortung der Forschungsfragen und des Forschungsprozesses als relevant erachtet werden und die Interviewenden durch das Gespräch führen. Grob deshalb, damit genügend Raum für die je einzelnen persönlichen Sichtweisen bleiben. Der Umfang des Leitfadens ist variabel und kann neben dem festlegen, welche Bereiche befragt werden auch bis hin zu konkreten Fragestellungen reichen. Wichtig dabei ist sich im Vorhinein klar zu sein, was die Ziele des Interviews sind.

„Teilstrukturierte Interviews, die in der qualitativen Sozialforschung wohl am meisten verbreitete Interviewform, sind dadurch gekennzeichnet, dass die ForscherInnen auf der Basis der Fragestellung sowie theoretischen Vorüberlegungen die Themenblöcke und Fragestellungen für das Interview festlegen und zu einem Leitfaden verdichten. Diese Themen sollen im Interview möglichst vollständig behandelt werden. Gleichzeitig soll aber auch darauf geachtet werden, dass Offenheit für neue, im Gespräch entstehende Aspekte besteht. Das Interview ist damit durch den Leitfaden lose strukturiert und gleichzeitig flexibel gegenüber unerwarteten Wendungen.“ (Zepke 2016: 49)

⁵ Der Leitfaden für diese Masterarbeit wurde unter wissenschaftlicher Begleitung von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien, Institut für Bildungswissenschaft Wien im Rahmen des erwähnten Forschungsprojekts (siehe Fußnote 3) erstellt.

Die genaue Formulierung der Fragen, ihre Abfolge und die Reihenfolge einzelner Themen sollten den Interviewer:innen überlassen bleiben.

Bortz und Döring (2006) formulieren, dass qualitative Befragungen meist mit offenen Fragen arbeiten, da sie mehr inhaltliche Informationen geben und einen besseren Einblick in die individuellen Befindlichkeiten der Interviewenden ermöglichen. Dadurch entsteht ein hohes Maß an Spielräumen für Erzählungen der Interviewten, die durch ein Abarbeiten der Fragen nicht gewährleistet werden kann. Auch die Interaktion zwischen Interviewer:innen und Interviewten wird dadurch verstärkt. (Vgl. Bortz, Döring: 309) Gleichzeitig bedarf es aber auch geschlossener Fragen, um z.B. zeitliche Dimensionen sichtbar zu machen, z.B. in den Interviews dieser Masterarbeit: *Wann hat das Engagement für feministische Bildung begonnen?*

Im Gegensatz zu quantitativen Fragebögen ist es im Rahmen des Leitfadeninterviews möglich authentische individuelle Aussagen der Personen zu bekommen und durch die Möglichkeit des Nachfragens können Themen auch noch konkreter spezifiziert und vertieft werden. Wichtig dabei ist es, die Fragen möglichst flexibel zu stellen, um wirklich eine Gesprächssituation herzustellen, also nicht am Leitfaden zu kleben, um nicht eine Verhörsituation zu generieren. Hilfreich bei der Erstellung des Interviewleitfadens ist es, basierend auf den Forschungszielen etwa mit Hilfe eines Brainstormings mögliche interessante Fragen zu sammeln, und darauf zu achten, dass alle wesentlichen Bereiche des Erkenntnisinteresses abgebildet sind. Im nächsten Schritt gilt es, die generierten Fragen in eine sinnvolle zeitliche Dramaturgie zu bringen. (Vgl. Zepke 2016: 49) Vorab gilt es also zu klären, welche Themen behandelt werden sollen und was das Ziel / die Ziele des Interviews sind. Weiters gilt es die Dokumentationsmethode festzulegen.

6.4 Die Rolle der Interviewerin

Eine Hauptaufgabe von Interviewer:innen ist, durchgehend in der Fragehaltung zu bleiben und keine eigenen Bewertungen und Werthaltungen in das Interview einzubringen.

„Die Grundhaltung orientiert sich dabei an dem Paradigma nondirektiver Gesprächsführung. Ihre Hauptfunktion besteht damit darin, den Gesprächsverlauf im Blick zu behalten, Impulsfragen zu stellen und ansonsten den Interviewten einen maximal großen Spielraum beim Beantworten der Fragen und bei der Reflexion über den Forschungsgegenstand zu geben.“ (Zepke 2016: 84)

Dadurch wird ein großer Raum für die eigenen Sichtweisen der interviewten Person möglich. Ziel ist es unterschiedlicher Betrachtungsweisen auf die einzelnen Themen und Prozesse zu gewinnen. Suggestive und rhetorische Fragen sollen nicht gestellt werden, da die Meinungen und Standpunkte der Interviewer:innen in keinem Fall Teil des Interviews sind. Auch bleiben die Antworten der Interviewten unkommentiert. Das Aushalten von Pausen ist ebenso wichtig, auch wenn diese Schweigephasen für die Interviewer:innen oft schwer auszuhalten sind. Durch diese Pausen können zusätzliche Informationen gewonnen werden, die eventuell beim direkten raschen Antworten auf die Fragen nicht zur Sprache gekommen wären. Im Falle dieser Arbeit war besonders die Frage „was würdest du aus deiner Erfahrung anderen oder jüngeren kritischen Bildnerinnen weitergeben wollen?“ spannend. Hier kam es zu sehr langen Gesprächspausen und die Interviewten gaben an, dass dies eine schwierige Frage sei.

6.5 Forschungsleitende Fragestellungen

Ziel dieser Masterarbeit war es anhand einer Rückschau über feministische Bildungsorte in der zweiten Frauenbewegung in Österreich Erkenntnisse über etwaige feministischen Bildungskonzepte zu gewinnen und in einem weiteren Schritt ihre Wirkung und Gültigkeit in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung zu überprüfen. Auf Basis der dargestellten Definitionen im Theorieteil, vor allen in Bezug auf feministische Bildungsprinzipien wurden zwei Forschungsfragen entwickelt.

Erste Forschungsfrage: Welche feministischen Bildungskonzepte im Rahmen der zweiten Frauenbewegung in Österreich gab es? Wo und wie wurden sie angewandt?

Zweite Forschungsfrage: Welche Einschätzungen zu Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und generell der Erwachsenenbildung bestehen?

6.6 Kontaktaufnahme

Grundsätzlich beginnt das Führen der Interviews schon mit der Terminvereinbarung. Egal ob die Kontaktaufnahme schriftlich per mail oder telefonisch erfolgt ist es sicher hilfreich der/dem Interviewpartner:in schon vorab einige Informationen zu geben, was der Sinn und Zweck des Interviews sind und gegebenenfalls auch grobe Inhalte zu formulieren. Die Kontaktaufnahme in dieser Masterarbeit erfolgte telefonisch und per E-Mail. Nach den individuellen Terminvereinbarungen wurden die Interviews innerhalb von vier Wochen durchgeführt. Aufgrund der Bekanntheit zwischen Interviewerin und der interviewten Expertinnen (in 5 Fällen) ist schon vorab bei der Kontaktaufnahme eine vertrauensfördernden Gesprächsatmosphäre entstanden. Bei der 6. Expertin, mit der die Interviewerin nicht bekannt war, gestaltete sich die Anfrage zu Anfang etwas schleppender, weil sie sich nicht als Expertin sah und anfangs nicht zustimmte. Nach näherer Erläuterung, warum sie angesprochen wurde, war sie bereit sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Die Reaktionen der angefragten Expertinnen waren unterschiedlich. Eine Interviewpartnerin fühlte sich geehrt, dass sie überhaupt ausgewählt wurde. 4 Expertinnen gaben an, dass sie sich zwar ungern mit ihrer Geschichte in der zweiten Frauenbewegung und ihrer Beteiligung an feministischen Bildungsprojekten auseinandersetzen wollten, aber aufgrund der durch die Interviews historische Sicherung der angefragten Projekte gaben sie an, dass sie sich wohl für die Interviews zur Verfügung müssen.

6.7 Führen der Interviews

Zu Beginn aller Interviews bedankte sich die Interviewerin nochmals für die Bereitschaft sich interviewen zu lassen. Nach einer kurzen Vorstellung der Interviewerin wurde der Kontext nochmals detaillierter erläutert. Weiters wurde die zeitliche Vereinbarung (mindestens eine Stunde für das Interview) besprochen. Das Thema Verschwiegenheit wurde angesprochen, grundsätzlich ist das schwierig, denn die Ergebnisse aus den Interviews sollen ja allen zugutekommen. Die Frage dabei ist wie die Ergebnisse rückgespiegelt werden. Im Rahmen der geführten Interviews gaben alle 6 Expertinnen an, dass ihre vollen Namen angegeben werden können. Bei der Archivierung der Transkripte und Tonbandmitschnitte (diese sind im Stichwort dem Archiv der Frauen- und Lesbenbewegung in Wien einzusehen) wird der volle Name

genannt. Als Einstieg wurde nochmals die Funktion der Interviews erläutert und weiters die groben Inhalte nochmals konkretisiert. Um eine angenehme und entspannte Gesprächsatmosphäre herzustellen war es wichtig, nicht Frage für Frage durchzugehen, sondern je nach Gesprächsverlauf zwischen den Fragen zu „switchen“. Vor allem Neugierde und Interesse am Gegenüber sind zentrale Punkte in der Interviewführung.

6.8 Datensicherung Transkription

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden als Datensicherungsinstrumente der Tonbandmitschnitt gewählt und direkt nach den Interviews ein Gesprächsprotokoll angefertigt. Alle Expertinnen stimmten zu, das Interview aufzuzeichnen. Die Gespräche wurden als Ganzes lautmalerisch transkribiert, auch Pausen und Wortwiederholungen waren vermerkt. Die Interviewprotokolle werden im Stichwort, Archiv der Frauen- & Lesbenbewegung in Wien archiviert.

6.9 Auswertungsmethode

Je nach Problemstellung bzw. interessierendem Themengebieten wird bei der Auswertung eines Leitfadeninterviews unterschiedlich vorgegangen. Die Einhaltung einiger Schritte ist jedoch empfehlenswert: Zu Beginn werden die transkribierten Texte oder Protokolle gründlich durchgelesen und dabei wichtige Textstellen markiert. Die Transkriptionsprotokolle in dieser Masterarbeit wurden mit unterschiedlichen Farbcodes je nach Kategorie hinterlegt, um das Auffinden von Passagen leichter zu gestalten. Danach erfolgt auf Basis der Auswertungsrasters die Zuordnung nach thematischen Zusammenhängen und diese werden in aussagekräftigen Kategorien zusammengefasst. Im Anschluss daran gilt es, die unterschiedlichen Kategorien miteinander zu vergleichen, etwaige Spannbreiten einzelner Kategorien zu erfassen, sowie Bezüge zwischen den verschiedenen Interviewpartner:innen herzustellen.

„Die inhaltliche Vorbereitung greift auf die theoretischen Vorüberlegungen zurück, die zu Beginn der Untersuchung angestellt wurden. Ebenso wie die Experteninterviews für die Datenerhebung bedarf die Auswertung (...) eines Suchrasters, damit die Informationen beschafft werden können, die für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind.“ (Gläser, Laudel, 2010, S. 206)

6.10 Stichprobe

In der vorliegenden Arbeit wurden im Vorfeld folgende Kriterien festgelegt: Die Auswahl der Interviewpartnerinnen sollte einen multiplen Blick auf die Forschungsfrage ermöglichen. Um eine breitgefächerte Sicht zu erhalten, wurden Expertinnen aus unterschiedlichen Bildungsprojekten gewählt. Ein Punkt dabei war die verschiedenen Kontexte in denen feministische Bildungsarbeit stattfand zu berücksichtigen. So wurden Expertinnen aus institutionellen, teilinstitutionellen und autonomen Projekten angesprochen. Da sich die Forschungsfrage auf die Entstehung feministischer Bildungskonzepte und ihre Wirksamkeit in der aktuellen Erwachsenenbildung bezieht, wurden bewusst Gründerinnen/Pionierinnen angesprochen, die über viel Erfahrungswissen und rückblickende Einschätzungen zur Wirksamkeit der Bildungsprojekte verfügen. Die Auswahl der Stichproben wurde zum größten Teil aufgrund von Arbeitsbeziehungen und persönlichen Bekanntschaften gewählt, um ein persönliches Vertrauensverhältnis zu haben, damit – manchmal schmerzhaftes – Erinnern möglich wurde.

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Interviewpartnerinnen:

Nr.	Name	Projekt ⁶	Themen	Kontext
1	Waltraud Fürnwein	Sunwork - Bildungsalternativen für Mädchen und Frauen	Unterstützung bei der Berufswahl im technischen Bereich	teilinstitutionell
2	Elisabeth Eckhart	FEB - feministische Erwachsenenbildungswochen	Austausch und Weiterentwicklung feministischer Bildung	autonom
3	Eva Geber	AUF - eine Frauenzeitschrift	Plattform für Themen der Frauenbewegung, kritische Reflexionen zur Realpolitik	autonom
4	Ilse Rollett	Frauenbildungsstätte Frauenhetz	Verknüpfung von Theoretikerinnen und Praktikerinnen	autonom
5	Ruth Devime	Frauenforum Urania	Feministische Bildung an Volkshochschulen	teilinstitutionell und autonom
6	Margit Appel	Frauenakademie - KSOE katholische Sozialakademie Österreich	Lehrgänge zu feministischer Ökonomie, Politik und Gesellschaft	institutionell

6.11 Datenauswertung

Im Vorfeld wurden im Leitfaden grob 4 Themenbereiche definiert, die handlungsleitend für die Expertinneninterviews waren: Der Blick auf die Bildungsbiografie, die

⁶ Detaillierte Beschreibungen und Quellen dieser und weitere Projekte in Wien: Krondorfer, Birge (2022): Feministische Frauenbildung in Wien seit den 1970er Jahren. Erste Erfassung einer undokumentierten Geschichte. Wien. Frauenhetz

eigene Beteiligung an feministischer Bildungsarbeit, feministische Bildungskonzepte sowie Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und der aktuellen Erwachsenenbildung bildeten die Ausgangsbasis für die Interviews. Durch vertiefende Fragen stellten sich weitere Kategorien heraus, insgesamt wurden 7 Kategorien identifiziert. Die Auswertung erfolgte anhand der Fragestellungen:

- Wie war die eigenen Bildungsbiografie?
- Welchen Stellenwert hatte Bildung in der Familie?
- Wie entstand der Kontakt zu Feminismus und feministischer Bildung?
- Was war der eigene Beitrag zu feministischer Bildung?
- Gab es ein feministisches Bildungskonzept? Wie sah das aus?
- Welche Punkte für die Weitergabe von Wissen an die jüngere Generation sind wichtig?
- Welche Einschätzung zu Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und Erwachsenenbildung in Österreich besteht?

Zudem stellten sich im Rahmen der Kategorie „Stellenwert von Bildung in der Familie“ zwei weitere Kategorien als relevant heraus. Eine bezieht sich auf die Wichtigkeit von Geschwistern als bildungsfördernd, die andere wurde durch die Einbeziehung gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen sichtbar.

6.11.1 Bildungsbiografie

Zu Beginn der Interviews wurde die Frage gestellt, über welche Basisbildung / Bildungsbiografien die einzelnen Expertinnen verfügen.

Waltraud Fürnwein, die in einem kleinen Dorf mit ihren Schwestern aufgewachsen ist erzählt sehr positiv über ihre Zeit im Gymnasium, die sie als persönlichkeitsbildend beschreibt.

„Ich war in einem Bundesstufen-Oberrealgymnasium in Wiener Neustadt im musischen Zweig, (...) und wir waren damals - dieses Gymnasium ist bis heute ein Gymnasium, das nicht durch Leistung besticht, sondern eher durch Persönlichkeitsbildung - sozusagen die Posthippies.“ (Z. 33ff.)

Nach der Matura zog sie mit Freundinnen nach Wien. In ihrem Freundinnen- und Freundeskreis waren viele Menschen, die ins Ausland – meist nach Mittel- und Süd-

amerika – gegangen sind, um in NGO Projekten mitzuarbeiten. Dies beschreibt Waltraud Fürnwein als sehr spannend und für sich als kämpferische Möglichkeit für die eigenen Interessen einzustehen. (Vgl. Z. 42f.) Sie studierte in Wien Politikwissenschaften und Englisch, das sie nicht abschloss und ging für ein Jahr nach Amerika, wo sie als Au-pair-Mädchen arbeitete. Nach ihrer Rückkehr nach Wien absolvierte sie die Sozialakademie.

Elisabeth Eckhart besuchte ein Gymnasium in Wien und absolvierte ein Studium. Als einen interessanten Punkt in ihrer Bildungsbiografie beschreibt sie, dass sie immer in Mädchenschulen war, die Reaktionen ihrer Umwelt dies als nicht positiv ansahen.

„weil ich das immer sehr heftig diskutiere mit gleichaltrigen Frauen, weil ja die erste Reaktion immer ist: ‚Mah, du Arme!‘. Und ich hab’ das aber eigentlich ziemlich genial gefunden.“ (Z. 35ff.)

Sie bezeichnet sich als eine gute Mathematikerin, die zuerst durch eine Professorin, die die erste Frau in Österreich war, die Mathematik studiert hat und dann durch eine junge Lehrerin beeinflusst wurde, die sich mit unterschiedlichen Zuschreibungen qua Geschlecht befasste und sagte *„sie hasste nichts mehr als diese Einteilung, Mädchen können nicht Mathematik, Burschen aber schon. Also das hat mich schon sehr sehr geprägt.“ (Z. 41ff.)* Elisabeth Eckhart beschreibt diese Einstellung der Lehrerin als sehr prägend für. Sie studierte Theologie und Philosophie in Wien.

Eva Geber war ein Jahr in Wien in der Volksschule, die Lehrerin empfand sie als grässlich, ihr Bruder, der 5 Jahre älter ist, besuchte das Amerlinggymnasium das in der französischen Zone lag. Kinder aus Offiziersfamilien besuchten das Lycée Français, das in einem Teil des Amerlinggymnasiums untergebracht war, und ihr Bruder machte den Vorschlag, dass auch seine Schwester Eva ins Lycée wechseln sollte, *„das ist doch was für Eva, weil dort in der Schul fühlt sie sich nicht wohl.“ (Z. 47f.)* Sie erzählt, dass sie aus einer Familie kommt, die sich so eine Schule leisten konnte. Nach dem Lycée absolvierte Eva Geber eine Textilschule im Zweig Textildesign, die auch schon vor ihr der 5 Jahre ältere Bruder abgeschlossen hatte, da die Mutter eine Fabrik für Weberei betrieb. Eva Geber beschreibt diese Zeit als sehr interessant. *„Wir hatten ganz, ganz aufgeschlossene Lehrer, antifaschistische, und natürlich waren im Lycée (...) auch keine faschistischen Lehrer.“ (Z. 64ff)* Nach der

Schule wollte Eva Geber an der Akademie der bildenden Künste in Wien studieren, oder *„so schnell als möglich Kinder bekommen.“* (Z. 132) Im 7. Monat schwanger schloss sie die Textilschule mit Matura ab. Als sie ein paar Jahre nach der Geburt ihrer Kinder berufstätig wurde und bei einem Anwalt arbeitete, hatte sie kurz Jus studiert, aber als alleinerziehende Mutter mit zwei Kindern und voll berufstätig war dies nicht mehr möglich. Im Hinblick auf ihre weitere Bildung beschreibt sie sich als eine ausgeprägte Autodidaktin und *„wenn ich was wissen will, dann weiß ich es dann auch bald und das ist, habe ich gemerkt, bei vielen Arbeiten, nicht schlecht.“* (Z. 155ff.)

Ilse Rollett wuchs in einem kleinen Ort in der Steiermark auf, in der Unterstufe besuchte sie in einem Gymnasium, danach absolvierte sie die HAK (die Handelsakademie ist eine berufsbildende höhere Schule, deren Schwerpunkt auf einer kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Ausbildung liegt). Zuerst war für sie klar, dass sie Germanistik studieren wollte. Nach der Matura verbrachte Ilse Rollett ein Jahr in Rom, wo sie als Babysitterin arbeitete, und änderte nach ihrer Rückkehr nach Österreich ihre Studienwahl und studierte Italienisch auf Lehramt in Graz.

„Meine ursprüngliche Idee, Philosophie zu studieren – Germanistik und Philosophie – habe ich dann fallen gelassen und habe Italienisch studiert. Weil (...) Philosophie habe ich mich dann doch nicht getraut, da hatte ich irgendwie schon Hochachtung vor und habe mir gedacht, so gescheit bin ich nicht und das traue ich mich nicht.“ (Z. 106ff.)

Ruth Devime kommt aus einer Arbeiterfamilie im Mühlviertel, die Mutter war jüdischer Herkunft der Vater hatte eine Nazi-Hintergrund. Sie bezeichnet ihre Eltern als ‚Hackler‘ (österr. Schwerarbeiter, Arbeiter) und beschreibt, sie habe in ihrer Jugend bemerkt, dass es große soziale Unterschiede gab und erst durch die Kreisky-Ära der Besuch eines Gymnasiums möglich war.

„ich bin auf ein sehr schlechtes Gymnasium gegangen - Göttin sei Dank Kreisky-Jahre/Ära, weil sonst wär ich eher nicht ins Gymnasium gegangen - das wäre sich nicht ausgegangen - weil meine Mutter war dann zu Hause und mein Vater hat gearbeitet (...) und - das war sich ned ausgegangen, dass wir ins Gymnasium gegangen wären - also ohne Kreisky keine Matura ohne Matura keine Erwachsenenbildung.“ (Z. 13ff.)

Nach der Matura ging Ruth Devime nach Wien, um zu studieren, musste das Studium allerdings abbrechen, weil sie nebenbei immer gearbeitet hat und beschreibt dies als Scheitern, *„typisch Arbeiterkind - weil i halt immer gearbeitet hab.“* (Z. 19)

Margit Appel ist in Wien in einer Kleinfamilie aufgewachsen, und ging ins Gymnasium am Wiedner Gürtel. Ihr war bewusst, dass dies eine Traditionsschule war und in der in der Oberstufe teilweise auch hauswirtschaftliche Fächer unterrichtet wurden wie z.B. Kochen, Kindergartenpraxis, Handarbeiten und Nähen. Sie fand es immer sehr ärgerlich, wenn sie ihre Schule erwähnte, weil die Reaktionen oft mit einer Abwertung einhergingen. *„Was ich dann nachher erst gemerkt hab ist, dass diese Schule im Wiener Volksmund als die Knödelakademie gilt.“* (Z. 21ff.) Für die Familie von Margit Appel war mit der Matura die Ausbildung – auch finanziell – abgeschlossen. Margit Appel war danach berufstätig, nach der Geburt ihrer zweiten Tochter beschloss sie, ein Studium in den Fächern Politikwissenschaften, Soziologie und Frauenforschung zu beginnen, das sie abschloss. Sie bezeichnet dies als entscheidenden Bildungsakt.

6.11.2 Stellenwert von Bildung in der Familie

Inwieweit der Wert von Bildung in den Herkunftsfamilien prägend für die Expertinnen war, wurde in den Interviews nachgefragt, um herauszuarbeiten, ob die Wichtigkeit von Bildung auch spätere Bildungsschritte beförderte.

Bei Waltraud Fürnwein war der Wert von Bildung in der Familie nicht wichtig. Waltraud Fürnwein kommt aus finanziell einfachen Verhältnissen. Durch die Kreisky Ära war es möglich, dass sie studieren konnte. Waltraud Fürnwein beschreibt ihren familiären Hintergrund folgendermaßen:

„Meine Mutter ist Hausfrau gewesen - keine Akademikerin, natürlich auch keine Unterstützung was Bildung betrifft, keine spezielle Förderung oder Begeisterung, sondern das mussten wir uns selber aneignen.“ (Waltraud Fürnwein Z. 57ff.)

Bei Ilse Rollett hat Bildung in ihrer Familie eine große Rolle gespielt. Da ihre Eltern vor dem Krieg geboren wurden konnten beide die angestrebte Bildung, die sie gerne gehabt hätten, nicht erlangen. Ihre Eltern haben nicht studiert. *„Meine Mutter war Volksschullehrerin, der Vater war Buchhalter, der irgendwie die Matura gemacht hat und dann in den Krieg eingezogen wurde.“* (Z. 103ff.)

Margit Appel erzählt, dass ihre drei Jahre ältere Schwester und sie selbst schon ins Gymnasium gehen konnten es aber klar war, *„das ist sozusagen dann das Ende der Fahnenstange.“* (Z. 15f.) In der Familie bestand ein hoher Leistungsdruck und aus Sicht ihrer Eltern war klar, dass Margit Appel, wenn sie schon auf ein Gymnasium ging, immer gute Leistungen zu erbringen hatte. Es gab von Seiten ihrer Eltern in deren Bildungsverständnis kaum Unterstützung, der Vater hatte einen Pflichtschulabschluss, ihre Mutter war zwar sehr bildungsaffin, aber sie war immer

„unter ihrem Wert unterwegs gewesen, aber dann natürlich in den Fächern, zu denen sie nie Zugang hatte wie Fremdsprachen (...) waren wir halt immer auf uns alleine gestellt.“ (Z. 18ff.)

Die drei weiteren Interviewpartnerinnen äußerten sich nicht zum Stellenwert von Bildung in ihren Herkunftsfamilien.

6.11.3 Geschwister als bildungsfördernd

Zwei Expertinnen gaben an, dass die Beziehung zu ihren Geschwistern maßgeblich den eigenen Bildungsweg prägte. Eva Geber, die während des zweiten Weltkriegs geboren wurde, erzählte, dass ihr 5 Jahre älterer Bruder nicht nur für die Auswahl welche Bildungsinstitutionen Eva Geber besuchte (Lycée Français und die Textilschule) eine große Rolle spielte, sondern ihr auch politische Bildung vermittelte.

„mein Bruder, von wegen Bildung. Mein Bruder war für meine Bildung zuständig (...), hat die Sachen gelesen, was in den KZs war, hat es mir immer erzählt und hat mir gesagt, das was die Eltern denken, das denken wir nicht. Ich hab gesagt, das kommt mir vernünftig vor (lacht). So. So war das.“ (Z. 110ff.)

Für Waltraud Fürnwein waren ihre Schwestern besonders in Hinblick auf ihr späteres feministisches Engagement sehr wichtig. Sie diskutierten schon in ihrer Jugend frauenpolitische Themen und was Frau sein an sich bedeutet. *„Wir haben nach wie vor eine sehr enge Bindung und Frauenthemen oder Frau sein war eigentlich immer wichtig ab der Pubertät, würd' ich meinen.“* (Z. 51f.) Während ihres Studiums und ihrer Ausbildung zog sie in die Frauenwohngemeinschaft ihrer Schwester, mit der sie sich ein Zimmer teilte. Diese Zeit war weiterhin für sie wichtig, da in der Wohngemeinschaft gesellschaftspolitische und feministische Themen besprochen wurden.

6.11.4 Bildungsreform – Kreisky Ära

5 von den 6 Expertinnen wurden in den 1960er geboren. Waltraud Fürnwein und Ruth Devime gaben an von der Bildungsreform unter der Alleinregierung der Sozialdemokratischen Partei Österreich geführt von Bruno Kreisky profiziert zu haben. Neben der Einführung der Schüler:innenfreifahrt und Gratisschulbücher konnten durch die Abschaffung der Aufnahmeprüfung für Gymnasien auch Kinder aus unteren sozialen Schichten Zugang zu höherer Bildung erlangen. Der freie Hochschulgang ermöglichte es auch Kindern aus Arbeiter:innenfamilien zu studieren. (Vgl. Waltraud Fürnwein Z. 56f., Ruth Devime Z. 13ff.) Ein weiterer Punkt der Schulreform war die Einführung der Koedukation – dem gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben. Zwei Expertinnen besuchten reine Mädchenschulen (Elisabeth Eckhart und Margit Appel), wobei Elisabeth Eckhart dies als förderlich beschreibt, Margit Appel hingegen nicht. Eine Interviewpartnerin wurde 1940 geboren, ihre Bildungsbiografie war durch die Nachkriegszeit geprägt. Ein Faktor für sie waren die politischen Haltungen ihrer Lehrer:innen in Bezug auf Faschismus.

6.11.5 Kontakt zu Feminismus und feministischer Bildung

Im Interview wurde nach der Rückschau auf die eigene Bildungsbiografie in einem weiteren Schritt nach dem individuellen Kontakt und Einstieg in den Feminismus und feministischer Bildung gefragt. Im Laufe der Interviews erzählten die Expertinnen auch welche Themen für sie zentral waren. Dies ist insofern relevant, da die angesprochenen Bereiche für die spätere Beteiligung an feministischen Bildungsprojekten eine große Rolle spielten.

Waltraud Fürnwein beschreibt ihren Zugang zu Feminismus durch ihren Vater, der autoritär war, und glaubt, dass sein Verhalten einen Grundstein für ihr Interesse an feministischem Gedankengut legte. (Vgl. Z. 48ff.) Des Weiteren wurde sie in ihrer Zeit als Au-pair-Mädchen in den USA erstmals mit dem Thema Gewalt in der Familie konfrontiert und beschreibt diese als wesentlich für ihr weiteres Leben.

„Die Mutter war Österreicherin aus Diplomatenkreisen und der Vater war - ich erwähn das deswegen, weil das für mein feministisches Verständnis und Leben so prägend war - der Vater war Marine, also bei der Eliteeinheit und es hat ganz viel Gewalt gegeben im Laufe der Zeit, physische Gewalt“. (Z. 70ff.)

Nach dem Wechsel in eine andere Familie, war die Frau der Gastfamilie ein Anstoß und Vorbild sich mit frauenspezifischen- und politischen Themen zu befassen. Dadurch kam sie mit der Organisation Plannend Parenthood, die Vorsorgeuntersuchungen anbot und Abtreibungen organisierte in Kontakt. Sie beschreibt, dass es nicht so einfach war in der Organisation mitarbeiten zu dürfen, da die Betreiberinnen die Sorge hatten, dass sie unterwandert werde, es kam oft zu körperlichen Auseinandersetzungen mit Abtreibungsgegner:innen. Waltraud Fürnwein hat in der Organisation mitgearbeitet und bezeichnet diese Zeit als ihren Einstieg in die feministische Bewegung. Nach ihrer Rückkehr nach Österreich engagierte sie sich weiterhin in Organisationen und Abtreibungskliniken und beteiligte sich auch im Kampf gegen Abtreibungsgegner:innen. Sie bezieht sich im Interview auf die Klinik am Fleischmarkt in Wien, vor der es immer wieder zu körperlichen Angriffen auf das Klinikpersonal und die Frauen, die die Klinik aufsuchen, kommt. (Vgl. Z. 112ff.) Um sich ihren Wunsch im sozialen Bereich mit Frauen zu arbeiten zu erfüllen meldete sich Waltraud Fürnwein an der Bundesakademie für Sozialarbeit an und schloss diese nach zwei Jahren ab.

„Und ich weiß noch, die Direktorin war die Frau vom Professor Ringel⁷ und sie hat gemeint, Frauenarbeit ist vielleicht nicht Alles in der sozialen Arbeit, aber sie hat mich trotzdem aufgenommen. Also ich war da sehr entschieden, zu sagen, ich mache nichts Anderes als das, wenn ich fertig bin. Das hat gut geklappt.“ (Z. 144ff.)

Durch eine Freundin war es ihr möglich in Kursen für Mädchen mitzuarbeiten und diese bei der Berufswahl für nichttraditionelle Berufe zu unterstützen. Ein eigener Schwerpunkt befasste sich mit feministischer Mädchenarbeit, deren Ziel es war eigene Räume für Mädchen zu schaffen, Stärkung des Selbstbewusstseins zu fördern, und das Schätzen von reinen Mädchengruppen zu erkennen. Dort begann Waltraud Fürnwein ihre feministische Bildungsarbeit mit Mädchen, obwohl diese nicht ihrem ursprünglichen Wunsch Frauenarbeit zu machen, entsprach.

„Mädchenbildung war nicht so auf meinem Radar, wenn ich ganz ehrlich bin, sondern ich wollte Frauenarbeit machen, feministische Frauenarbeit. Meine Studienkollegin (...) hat gesagt: ‚du, ist ja wurscht, ich sitz im Arbeitskreis feministische Mädchenarbeit und das ist echt spannend und ur cool und steig doch so mal ein‘. Und eigentlich ist es bis heute meine Leidenschaft, nach wie vor. Ich find’ feministische Mädchenarbeit wirklich sehr berührend, bereichernd, also ich hab’s nie bereut, dass so der Fokus und eigentlich

⁷ Ringel war Facharzt für Psychiatrie, Neurologie und Suizidforschung. Autor von „Die österreichische Seele“ in der er Österreicher:innen als Neurotiker:innen beschrieb.

mein Berufsleben, zwei Drittel meines Berufslebens auf feministische Mädchenarbeit konzentriert war“ (Z. 202ff.)

Gemeinsam gründete sie 1991 mit ihrer Kollegin das Projekt ‚Sunwork‘, um feministische Mädchenarbeit zu betreiben.

Elisabeth Eckhart begann sich Mitte der 1980er in der Frauenbewegung und feministischer Bildung zu engagieren, die für sie neben der formalen Bildung genauso bedeutend war. Anfang 1990 begann sie in einem Frauenprojekt zu arbeiten, das arbeitslose Frauen unterstützte. Zu dieser Zeit nahm sie an einer Workshop Reihe zu feministischer Erwachsenenbildung in Strobl (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) teil und lernte dort Frauen kennen, die ein anderes Verständnis von feministischer Bildungsarbeit hatten.

„und wir (wollten) damals irgendwie ein bisschen Stunk machen. Also ich kann dir (A.S.) jetzt nicht mehr genau den Auslöser sagen, ich weiß nur, dass wir sozusagen aus Protest in den dortigen Atombunker übersiedelt sind, um zu symbolisieren, wir machen Untergrundarbeit, also das, was sozusagen im Sichtbaren stattfindet, taugt uns nicht.“ (Z. 54ff.)

In Strobl entwickelten diese Frauen einen anderen feministischen Bildungsansatz, der weiter gefasst wurde. Hauptpunkt war Bildung mit Politik zu verbinden und nicht losgelöst von strukturellen Ungleichheiten zu begreifen. Vor allem Autonomie jenseits der Institutionen war ein wichtiger Ansatz, um konsequent politische feministische Bildung machen zu können. Mit Hedi Presch gründete Elisabeth Eckhart nach Strobl mit anderen Frauen die Feministischen Erwachsenenbildungswochen (FEB), deren Ziel es war partizipative Bildungsangebote umzusetzen.

Für Eva Geber fand der Erstkontakt zu Feminismus und feministischer Bildung über das Lesen statt, *„ich hab ziemlich früh angefangen zu stierln in den Antiquariaten, zwei Sachen fand ich und das eine hat mir z.B. die Rosa Mayreder vorgestellt und auch die Betty Paoli.“ (Z. 169ff.)* Sie begann sich in der zweiten Frauenbewegung zu engagieren. Zu Beginn kam sie mit dem Thema häusliche Gewalt an Frauen in der Familie in Berührung, da eine Freundin sie um juristische Unterstützung bat.

„sie hat mich jetzt angerufen (die Freundin) und hat gebeten, dass ich dich frage, da hab ich noch beim Anwalt gearbeitet und alle wussten, dass ich Familienrecht weiß, und gestern kam er nach Hause und war zu ihr sehr ekelhaft und danach wollte er mit ihr schlafen und sie hat gefunden, das ist jetzt kein guter Moment und daraufhin hätte

er sie grün und blau geschlagen und sie ließ mich fragen, ob er das durfte, weil sie sich verweigert hat.“ (Z. 243ff.)

Nach diesem Ereignis arbeitete sie in der AUF (Aktion unabhängiger Frauen, gegründet 1972, so hat sich die neue Frauenbewegung in Österreich genannt) mit, in der neben der gewaltfreien Frage auch breitere Themen (wie z.B., feministische Reaktionen zu aktuellen politischen Themen und auch feministische Bildung) diskutiert wurden. 1974 wurde die AUF-Zeitschrift gegründet, 1976 trat Eva Geber in die Redaktion ein. In weiterer Folge war Eva Geber fast 36 Jahre lang als führende Kraft für Zeitschrift tätig. 2011 wurde die AUF eingestellt, da sich keine Frauen aus der jüngeren Generation fanden, die diese weiterführen wollten.

Ilse Rollett hatte ihre ersten engeren Berührungspunkte mit Feminismus am Ende ihres Studiums in Graz. Dort fand die erste Frauenringvorlesung statt. *„Und da bin ich irgendwie sehr interessiert hingegangen, das hat irgendwie ganz viel meinen Horizont erweitert – meinen politischen und feministischen Horizont.“ (Z.12ff.)* Sie erzählt, dass sie es anfangs ganz komisch fand auf Feste zu gehen bei denen nur Frauen waren. Nach Ende ihres Studiums zog sie nach Wien und beschloss sich in einer Frauengruppe zu engagieren und hat das *„ziemlich generalstabsmäßig angelegt.“ (Z. 24f.)* Sie ging bei einer Demonstration am 08. März (internationaler Frauentag) mit, wo sie eine Broschüre in die Hand bekommen hat, in der 20 Frauengruppen beschrieben waren. Sie entschied sich beim ‚Club der politisch engagierten Frauen‘ mitzumachen. Der Club wurde vom ‚Bund Demokratischer Frauen in Österreich BDFÖ‘ der Frauenorganisation innerhalb der KPÖ maßgeblich betrieben und organisierte laufend Veranstaltungen.

„Ich bin dort hin und das hat meine Erwartungen von Anfang an total befriedigt, weil ich dort – da waren keine Studentinnen mehr – weil ich dort auf eine ganz für mich neue soziale Gruppe gestoßen bin. Und die haben – dort, die das organisiert haben, schnell mitgekriegt, da kommt eine interessierte, toughe, junge Frau. Und ich war da eigentlich sehr schnell drinnen und habe ein bisschen mitorganisiert oder hab dann moderiert auch (bei) Veranstaltungen.“ (Z. 45ff.)

Sie organisierte einen Frauenkongress und lernte viele engagierte Frauen aus den Bundesländern kennen. Nach dem Kongress arbeitete sie im (BDFÖ), der in vielen Bündnissen vertreten war, so auch in der Aktionseinheit zum 8. März, wo autonome Frauen, katholische Frauen, kommunistische Frauen, die junge Generation innerhalb der SPÖ sowie Gewerkschaftsfrauen dabei waren. (Vgl Z. 70ff.) Ihre Anstellung

endete, „als die sozialistischen Staaten gecrasht haben und die Sowjetunion gecrasht ist“ (Z. 77), und fast alle Angestellten der KPÖ gekündigt wurden. Sie arbeitete danach in feministischen Kontexten weiter. Der BDFÖ hatte die Idee ein Frauenzentrum mit dem Schwerpunkt Bildung zu gründen und sich dies noch von der KPÖ finanzieren zu lassen. Die Idee wurde umgesetzt und 1993 wurde das Bildungszentrum Frauenhetz (Verein für feministische Bildung, Kultur und Politik) eröffnet. Ilse Rollett war von Anfang an beteiligt, „und (ich) habe praktisch am Konzept mit etlichen anderen Frauen da gearbeitet.“ (Z. 89ff.)

Ruth Devime erzählt, dass ihr Kontakt mit feministischer Bildung während eines Türkei Aufenthaltes entstanden ist. Sie hat türkische Frauen getroffen, die Feministinnen waren und eine kurdische Freundin hat ihr das Buch „Gegen unseren Willen“⁸ von Susan Brownmiller geschenkt.

„Also ich hab mit diesem Buch gewusst ich bin Feministin und war irrsinnig froh, dass ich jetzt endlich was hab was ich bin - weil davor hab ich es nie genau gewusst was ich bin.“ (Z. 28ff.)

Eine Freundin empfahl ihr weitere feministische Bücher, die sich unter anderem mit den Themen Frauensprache Männersprache und Frauen und Gewalt auseinandersetzen. In weiterer Folge wurde Ruth Devime in der autonomen Frauenbewegung unter anderem in feministischen Bildungsfragen aktiv. Sie war Mitbegründerin der feministischen Mädchenschule Virginia Woolf und war federführend für die Programmgestaltung im Rahmen des Frauenforums Urania. Ruth Devime arbeitet auch heute noch als Erwachsenenbildnerin, wobei wichtige Punkte für sie nach wie vor Diskussionen zu Feminismus und feministischer Bildung sind. Für sie ist klar, „dass das Patriarchat nur so stark sein kann, weil die Frauen das nicht wissen. Dass es etwas anderes gibt“ (Z. 32f.)

Margit Appel gab an, dass ihr erstes Engagement für feministische Bildung durch die Auseinandersetzung mit feministischer Theologie entstand. Sie arbeitete nach der Matura in der Katholischen Frauenbewegung Österreichs (KFBÖ) und zu dieser Zeit – 1970er und 1980er – gab es die ersten feministischen Theologinnen. Margit Appel las Artikel und Bücher, die einen radikaleren Ansatz in Bezug auf Feminismus

⁸ „Against Our Will: Men, Women and Rape“ ist ein Grundlagenwerk des Feminismus. Das Buch gilt als bahnbrechend, weil darin erstmals Vergewaltigung als soziales Problem und als Gewalt gegen Frauen definiert wurde

und Theologie vertraten, unter anderem von der bekannten niederländischen feministischen Theologin Catharina J.M. Halkes,⁹ die zum männlichen Gottesbild und der Unterdrückung der Frauen publizierte. Dies beschreibt Margit Appel als höchst faszinierend. Sie begann in ihrer Organisation und darüber hinaus Frauen zu suchen, mit denen sie feministische Themen in der katholischen Kirche diskutieren konnte. Es gab aber nur geringe Anklänge, sich mit dem Thema feministische Theologie zu befassen, für viele war sie ein Ärgernis.

„Die hab ich halt dann angefangen zu lesen und damit war irgendwie klar, okay, das was ich an Unbehagen hab mit meinem Platz als Frau in der Gesellschaft, das, ja, ist eh schon ewig quasi ein Thema, oder geht auf Fragen zurück, oder auf Machtverhältnisse zurück, die schon uralt sind, ja, damit war dieses Interesse klar.“ (Z. 95ff.)

Sie erzählt, dass der Kontakt zur feministischen Theologie und feministischen Theologinnen für sie zentral war, weil sie das „*erste feministische Futter*“ (Z. 246) für sie waren, wo sie verstanden habe, dass Frauengeschichte mit einem anderen Blick gesehen werden kann. In diesem Umfeld hat sich Margit Appel später mit jüngeren Frauen – auch aus der evangelischen Kirche – vernetzt und sich am Ökumenischen Frauenforum und den Frauensynoden beteiligt. Die so entstandenen Zusammenschlüsse waren in weiterer Folge für die Positionierung feministischer Theologie sehr wichtig.

6.11.6 Feministische Bildungskonzepte

Besonderes Interesse in den Interviews galt der Frage nach spezifischen Bildungskonzepten in den jeweiligen Projekten. Einige Expertinnen erzählten, dass es ein klar formuliertes Konzept gab. Andere gaben an, kein spezielles Konzept entwickelt zu haben. Bei genauerem Nachfragen stellte sich heraus, dass es gemeinsame Elemente gab, die von allen beteiligten Frauen in ihrer Bildungspraxis angewandt wurden. In allen Erzählungen wurde sichtbar, dass konkrete feministischen Grundsätze handlungsleitend waren.

Waltraud Fürnwein, die in einem Projekt in der feministischen Mädchenbildung tätig war, beschreibt, dass sie einem genauen Bildungskonzept folgten, das neben dem Vermitteln von technischen und handwerklichen Fähigkeiten, die die das Spektrum

⁹ Eines ihrer Standardwerke ist „*Gott hat nicht nur Söhne. Grundzüge einer feministischen Theologie*“

der Berufswahl für Mädchen erweiterten, feministische Grundsätze wie Autonomie und Selbstbestimmung in der Konzeption eine zentrale Rolle spielten.

„es ist immer um den feministischen Ansatz gegangen, es ist um Autonomie gegangen, es ist um Selbstbestimmung gegangen. Also Autonomie, sozusagen auch sich für die eigenen Interessen einzusetzen und einzutreten. Ja wir sind auch auf die Frauen Demo gegangen zum Beispiel oder auch auf andere Demos mit den Mädchen und jungen Frauen.“ (Z. 329ff.)

Für Waltraud Fürnwein waren diese Projekte auch immer politische, da es neben der Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten auch um die Sichtbarmachung gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen an Mädchen und Frauen ging und diesen etwas entgegenzusetzen. *„Es ist darum gegangen, dass die Mädchen auch angestupst werden zu hinterfragen und zu schauen welches Frauenleben sie eigentlich wollen.“ (Z.353ff.)* Auch Selbstverteidigungskurse wurden durchgeführt. Ein wichtiger Punkt war die Einbeziehung von Fachfrauen aus den verschiedenen technischen Berufen, die als Role Models fungierten. Weitere Vorbilder bezogen sich auf die Sichtbarmachung historischer Erfinderinnen, z.B. wurde ein Kalender erstellt, in dem Portraits und Lebensgeschichten dieser Frauen abgebildet wurden.

Elisabeth Eckhart erzählt, dass sie mit anderen feministisch politischen Frauen ein Bildungskonzept entwickelte, der Anspruch war ein verändertes Verständnis von Bildung zu erarbeiten. Ein erster Punkt dabei war der Anspruch außerhalb von Institutionen ein alternatives Bildungsangebot zu schaffen, das sich auch als politisch begreift. *„Der zweite Punkt ist, wir wollten mehr Spaß haben, also ich hab’ das unglaublich langweilig gefunden, was die Institutionen uns angeboten haben.“ (Z. 69f.)* Ein weiterer Punkt bezog sich auf das Ende der Frauensommeruniversitäten (1996), die bisher als Austauschort und Möglichkeit sich ein eigenes Bildungsangebot zu schaffen, fungierten.

„Es gab eigentlich in der Szene nichts mehr wo sich Frauen so ein eigenes Bildungsangebot organisieren konnten (...) da ist vielleicht auch eine Leerstelle, dass diese Frauen (aus den Frauensommeruniversitäten) auch ansprechbar wären. Zum anderen waren wir alle in der Bewegung aktiv, in der Frauenbewegung, und hatten alle unsere Kontakte zu spannenden Frauen, die sich auch explizit oder implizit damit beschäftigt haben, die vorherrschende Bildung zu kritisieren.“ (Z. 73ff.)

Den Initiatorinnen der feministischen Erwachsenenbildungswochen war die Umsetzung eines partizipativen Bildungsangebotes wichtig, um der konsumistischen Haltung etwas entgegenzusetzen, *„man bucht einen Workshop, man setzt sich dorthin, man wird irgendwie berieselt und geht wieder heim und bestenfalls finde(t) dazwischen noch die eine oder andere Diskussion statt.“* (Z. 87ff.) Um intensiv miteinander an feministischer Bildung arbeiten zu können trafen sich Frauen aus unterschiedlichen Kontexten (an der Universität Verortete, Praktikerinnen, die direkt in der Bildungsvermittlung tätig, allgemein interessierte Frauen) an kostengünstigen Orten, die sich alle Frauen leisten konnten, denn der Ansatz Bildung für alle war auch ein wichtiges Prinzip. (Vgl. 86ff.) Die Organisatorinnen planten vorab ein grobes Themengerüst, das Anstoß für Diskussionen und der Weiterentwicklung zu feministischen Bildungsthemen bot. Statements und Impulsvorträge von geladenen Expertinnen boten Anregungen, in Themen einzusteigen. Der Anspruch war auch, Frauen zu motivieren eigene Arbeitskreise anzubieten, um für sie relevante Themen genauer diskutieren zu können.

„Das ist mäßig gelungen. (A.S: Warum?) Weil sich die Frauen nicht getraut haben, würd' ich sagen. Weil doch irgendwie die Tatsache, dass wir Frauen, die einen eindeutig akademischen Hintergrund hatten, vielleicht sogar auch schon publiziert hatten, (...) das hat schon ein bisschen eingeschüchtert.“ (221ff.)

Der Ansatz, die Vernetzung zwischen Theoretikerinnen und Praktikerinnen und so Erkenntnisse der Frauenforschung mit der Alltagsarbeit in meist sozialarbeiterischen Projekten, Beratungsstellen etc., zu verknüpfen konnte nicht erfüllt werden. *„Also wir haben auch nicht gefunden, dass es gut ist Frauenforschung zu betreiben, ohne zu wissen, was an der Basis passiert“* (Z. 293ff.)

Eva Geber, die sich in der feministischen Zeitung AUF engagierte und maßgeblich daran beteiligt war, dass diese 36 Jahre lang erschien, berichtet, dass es kein genau benanntes Bildungskonzept gab. Ein Grundsatz jedoch war, Beiträge von Einzelpersonen aber auch von Gruppen und Projekten zu veröffentlichen, um Informationen über aktuelle politische und feministische Themen – auch im Ausland – zu veröffentlichen. Einmal pro Woche – immer dienstags – gab es ein Plenum, bei dem alle Frauen, die Interesse am Inhalt der Zeitung hatten, teilnehmen konnten. Für Eva Geber und ihren Kolleginnen war dieser Dienstag sehr wichtig.

„weißt du der Dienstag war schon immer toll, da wurde hereingestürzt, hast du schon gehört, was der Vranitzky gesagt hat, oder das Gesetz oder so und da muss man sofort

was machen. Und dann kamen Frauen zum Beispiel und haben gesagt, ihr habt noch nie etwas über Mütter gemacht. Machen wir doch! Wenn ihr wollt, schreibt ihr, aber reden wir miteinander, wer noch darüber schreiben könnte.“ (Z. 599ff.)

Ilse Rollett war Mitgründerin eines feministischen Bildungszentrums (Frauenhetz) und erzählt, dass es zu Beginn kein klar formuliertes Konzept gab, das wurde erst im Laufe der Zeit erarbeitet. *„Also das war nicht so, dass da am Anfang irgendein klares Konzept, klares politisches oder gar ein klares bildungspolitisches Konzept gab, das war es gar nicht.“ (Z. 140ff.)* Sie beschreibt, dass es schon einen harten Kern, eine fixe Gruppe gab, die kontinuierlich im Projekt tätig war und später ein bildungspolitisches Konzept erarbeitete. Ein wichtiger Teil betraf Entscheidungsfindungsprozesse, die hierarchiefrei und basisdemokratisch stattfinden sollen. So konnten an den regelmäßig stattfindenden Plena alle interessierten Frauen teilnehmen, um z.B. Ideen oder Themen für Veranstaltungen einzubringen. Dies beschreibt Fr R. als schwierig,

„(das A:S.) war manchmal natürlich unheimlich zack, weil dann einzelne für 3 Monate aufgetaucht sind, irrsinnig viel mitbestimmt haben, sehr energisch waren, sehr gute Ideen hatten, sehr euphorisch waren und dann waren sie aber wieder weg. Also es war schon das Prinzip es entscheiden die, die da sind (...) eine echte Arbeitsteilung oder Zuständigkeiten gab es in dieser Form nicht“ (Z. 246ff.)

Ein wesentlicher Punkt war auch, dass alle Frauen ehrenamtlich im Projekt mitarbeiteten, um autonom zu bleiben und nicht durch Vorgaben von Subventionsgeber:innen eingeschränkt zu werden. Eine Grundlage und Ziel des Projektes war, dass feministische Vermittlung und feministische Bildung allen interessierten Frauen zugänglich war. Wichtig war auch jüngere engagierte Frauen anzusprechen, die sich in der feministischen Bildung engagieren wollen. Für Ilse Rollett war dies *„eine ganz feine Geschichte, so im Sinne der Weitergabe von Wissen“ (Z. 321f.)* Ein wichtiger Grundsatz war auch eine Verknüpfung zwischen Theoretikerinnen und Praktikerinnen zu ermöglichen, *„um Begegnungen zwischen ganz unterschiedlichen Frauen zu ermöglichen“.* (Vgl. Z. 282f.) Abschließend formuliert sie, dass sie die Frauenhetz bewundernswert finde, weil es noch Frauen gibt, die weiterhin ehrenamtlich arbeiten, um das Projekt aufrechterhalten zu können.

Ruth Devime, die im Frauenforum Urania (Volkshochschule) als Erwachsenenbildnerin Kurse zu feministischen Themen anbot, erzählt, dass diese Kurse offiziell als

Handarbeitskurse geführt wurden, weil damals vor der Familienrechtsform Ehemänner den Frauen noch vieles verbieten konnten. *„Da waren Frauen, die haben zu Hause gesagt, dass sie (in) einen Handarbeitskurs gehen und da sind sie zum Frauenforum gegangen.“* (Z. 225ff.) Sie beschreibt, dass bewusst eine Volkshochschule als Ort gewählt wurde, da die Volksbildung – vor allem in der Arbeiter:innenschicht – große Tradition hatte und in den 1920ern und 1930er Jahren schon Feministinnen dort Kurse anboten. Der erste Kurs von Ruth Devime bezog sich auf das Konzept der Dinnerparty, in dessen Rahmen vergessene Frauenbiografien im Kunstwerk sichtbar wurden.¹⁰ In ihren weiteren Kursen arbeitete Ruth Devime mit historischen Frauenfiguren, weil für sie Feminismus nur vermittelt werden kann, wenn die Beziehungen unter Frauen im Zentrum stehen.

„Das Wichtige ist die Beziehung unter Frauen und nicht, ob wir mit Männern und Frauen gleichgestellt sind, das ist komplett wurscht, das wichtige ist, dass die Frauen miteinander tun und wenn du deine Beziehungen zu Frauen nicht hast, dann hast du dich selber nicht.“ (Z. 437ff.)

Das Bildungskonzept der angebotenen Kurse bezeichnet Ruth Devime *„als absolut genial.“* (Z. 513) Kursteilnehmerinnen sollten nach einem Einführungsvortrag über ihre historische Lieblingsfrau referierten. Neben dem Vermitteln von historischem Wissen lernten Frauen zum ersten Mal einen Vortrag vor Publikum zu halten. Ein wesentlicher Punkt im feministischen Konzept war, Frauen dazu zu bringen sich öffentlich zu äußern, Themen anzusprechen, die für sie wichtig waren, da auch viele Proletarierinnen an den Kursen teilnahmen. (Vgl. Z. 524ff.)

Margit Appel, die ab Ende der 90er Jahre in der Katholischen Sozialakademie Österreichs (ksoe) für die Begleitung von Lehrgängen zuständig war, gründete mit Kolleginnen die Frauenakademie, bei der es um die Vermittlung frauenspezifischen Wissens z.B. im Bereich der Ökonomie in Form von Lehrgängen ging. Ein wichtiger Punkt war die bewusste Auseinandersetzung mit Vermittlungsmethoden, die vorab mit jeder Referentin besprochen wurden. (Vgl. Z. 498ff.) Elemente aus der Biografiearbeit wurden eingesetzt und in allen Lehrgängen gab es expertinnenfreie Zeit,

¹⁰ Die Dinnerparty ist ein feministisches Kunstwerk, das letzte Abendmahl wurde anstatt mit den 13 Männern mit 39 historischen Frauenbiografien nachgestellt, unter dem Tisch waren die Namen von weiteren 1000 Frauen. Ausgestellt ist es im Brooklyn Museum in New York.

„weil wir gesagt haben, es braucht eine Zwischenbilanz. (...) Ich finde, es war irgendwie ein ziemlich cooles Konzept, das wir da gehabt haben, um einen größtmöglichen Austausch zu forcieren.“ (Z. 511f.)

Zudem gab es in der KSOE ein allgemeines Positionspapier, in dem die Grundsätze des Bildungsverständnisses, des Menschenbildes und geeignete Methoden der Bildungsvermittlung beschrieben waren.

6.11.7 Eigener Beitrag zu feministischer Bildung

Im Rahmen dieser Kategorie wurden die Expertinnen nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt, wie sie rückblickend ihren eigenen Beitrag, ihre Wirksamkeit an feministischer Bildung beschreiben würden.

Waltraud Fürnwein bezieht sich bei der Beantwortung dieser Frage auf die Wirksamkeit ihres Projektes (Sunwork) und beschreibt, dass der ganzheitliche feministische Ansatz in der Umsetzung von Bildungsangeboten sehr wichtig war, bei dem es um die Rolle der Frau, um Zuschreibungen und Gendercodes ging. Frauen wurden sichtbar. Eine Reise nach Berlin zu Frauenprojekten, die auch in der Mädchenbildung arbeiteten, war für sie prägend. (Vgl. Z. 750ff.)

„die Berlinerinnen haben immer gesagt (...) die Frauen sollen nicht kleckern, sondern klotzen. Und das war so unsere Triebfeder, auch dass Mädchen und junge Frauen (ein A.S.) vielfältiges Angebot vorfinden, ob sie sich jetzt beruflich bilden wollen, ob sie zum Thema Frau sein eine Frage haben und sich da irgendwie bilden wollen, dass sie da sozusagen eine Landschaft vorfinden, wo sie willkommen sind, und da hat Sunwork sicherlich einen Fußabdruck hinterlassen.“ (Z. 761ff.)

Sie bedauert, dass sie aufgrund der vielen Arbeit im Projekt, bei der es auch um die Absicherung von Arbeitsplätzen ging – Sunwork hatte 36 Angestellte und 15 Honorarkräfte – den Draht zu feministischen Bildungsprojekten verlor, weil keine Zeit und Energie da war sich mit anderen zu vernetzen. Zur Gesamtwirksamkeit des Projektes sagt sie rückblickend. *„Also ich find' wir haben was Tolles auf die Beine gestellt, ich find' wirklich, wir haben was Tolles auf die Beine gestellt.“ (Z. 913ff.)*

Elisabeth Eckhart erzählt, dass sie und die jeweiligen Organisatorinnen keine Mühen gescheut haben, das Projekt – Feministische Erwachsenenbildungswochen – mit anderen zu realisieren. Trotz Berufstätigkeit und Kindern war ihr das sehr wichtig. Sie beschreibt sich als sehr reflektiert, auch im Sinne der Brüche und Kanten,

die sich im Projekt zeigten, dass dadurch eine andere Art des Denkens in Gang gebracht wurde, „*also, dass ich gut und bereit war so mitzudenken, immer zu denken, das hab‘ ich richtig gelernt.*“ (Vgl. Z. 621ff.) Diese Art zu denken war auch in weiterer Folge im Rahmen ihrer Berufstätigkeit wichtig. Das Formulieren von Ansätzen – bezogen auf einen feministischen Blick – zu reflektieren, anzuleiten was notwendig ist und dies immer kritisch zu beleuchten sind für Elisabeth Eckhart wichtig. (Vgl. Z. 624) Sie ist sehr stolz, dass es ihr gelungen ist in der Institution, in der sie tätig war – eine Frauenberatungsstelle – ein kooperatives, teilautonomes Leitungsteam im Gegensatz zu einer hierarchischen Geschäftsführung zu erhalten.

„Das ist ein ganz komplizierter Begriff, den wir uns mühsam erarbeitet haben, der aber inhaltlich für den feministischen Bildungs- und Kooperationsansatz ganz viel heißt. Das heißt die Mühen der Auseinandersetzung hab‘ ich sozusagen institutionalisiert, weil es eben nicht eine Person gibt, die den Tarif vorgibt. Und das halte ich mir zugute und ansonsten ja das ist mein Beitrag.“ (Z. 630ff.)

Eva Geber beantwortet die Frage nach ihrem eigenen Beitrag zu feministischer Bildung sehr kurz. Als zentralen Punkt nennt sie ihren integrativen Ansatz, durch den sie jüngere Frauen in der feministischen Zeitung AUF unterstützte, um die Einbeziehung möglichst vieler Frauen zu ermöglichen. Sie habe immer mit den Neuen, den Jungen, gearbeitet und auch Schwerpunkthefte mit ihnen gemacht. Auch im Umgang mit schwierigen Frauen war sie zentral.

„Ich war schon, ich war immer integrativ. manchmal gab es sehr schwierige Frauen, also oftmals, es gab schwierige Frauen in der AUF, aber das war kein Problem, solange ein paar nicht schwierige da waren.“ (679ff.)

Ilse Rollett erzählt, dass sie ihre Rolle in der feministischen Bildungsarbeit als einigermaßen wichtig betrachtet. Aufgrund ihrer Tätigkeiten – sie hat hauptberuflich in Kontexten zu Frauen- und feministischer Politik gearbeitet – hat sie viele Frauen gekannt. Des Weiteren hat sie Artikel geschrieben und das Archiv der Zeitschrift AUF systematisiert. Im Rahmen eines Forschungsprojektes hat sie zu feministischer Mädchenbildung gearbeitet und gemeinsam mit einer Kollegin (Frau. D, die auch als Expertin interviewt wurde) ein Buch über die feministischen Mädchenschule Virginia Woolf Wolf herausgegeben. Danach war sie als Lehrerin tätig und beschreibt, dass sie ihre Erfahrungen in der feministischen Bildung eingebracht.

„wie ich in der Schule angefangen habe zu arbeiten, (...) habe dann versucht sozusagen in einem ganz normalen beruflichen Umfeld was keinerlei feministische Ambitionen (hatte A.S.) so ein bisschen was zu bewirken und ein bisschen Pflöcke einzuschlagen und das hat angefangen nur von einer Gender Redensweise, dass man auch mal die Frauen mit erwähnt.“ (Z. 404ff.)

Heute ist Ilse Rollett Direktorin eines Gymnasiums, in dem im Konzept das Thema Gender wichtig ist. Bei ihrer Personalauswahl legt sie besonderen Wert auf eine Genderexpertise der Lehrer:innen.

Ruth Devime beschreibt ihren eigenen Beitrag zu feministischer Bildung sehr kurz und bezieht sich auf ihre jahrelange Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin, auch aktuell gibt sie noch Kurse.

„40 Jahre lang ganz konkrete Arbeit. Reicht doch. Tu ich ja immer. Und ich mach es überall. Also jetzt referiere ich (...) hin und wieder die Dinnerparty. Und manchmal geben wir (...) wen do-Kurse¹¹ für die Queer- und Lesbenszene. Also die laufen auch nicht unter Feminismus, die laufen unter Selbstverteidigung, aber natürlich (...) sind das feministische Kurse.“ (Z. 915ff.)

Margit Appel war die Durchführung von frauenspezifischen Lehrgängen im Rahmen der katholischen Frauenbewegung als Beitrag wichtig, dadurch entstanden Vernetzungen mit anderen feministischen Organisationen außerhalb des kirchlichen Kontextes. Die Wirksamkeit ihrer Arbeit wurde für sie insofern sichtbar, als dass sehr unterschiedliche Frauen an den Lehrgängen teilnahmen, die ihrerseits in anderen Organisationen tätig waren und dort den Blick auf feministische Themen weitervermittelten.

„also ich hab schon wahrgenommen das es weiter geflossen ist (...) weil die Frauen die teilgenommen haben waren ja also zu fast 100% irgendwo tätig und (...) schlagartig fällt mir ein eine Frau die bei der Wiener Caritas gearbeitet hat für den Bereich von Hilfe für schwangere Migrantinnen, diese ganze Problematik da irgendwie zu organisieren, und die hat dann in ihrem Bereich angefangen ganz, ganz niederschwellige Kaffees glaub ich hat sie es genannt anzubieten, wo die migrantischen Frauen dann eingeladen waren und wo sie Inhalte vom Lehrgang da so heruntergebrochen hat.“ (Z. 852ff.)

Sie erzählt, dass sie immer wieder Nachfragen bekommen hat den Lehrgang in anderen Bildungsinstitutionen durchzuführen. Die Schwierigkeit für sie war, dass nicht

¹¹ wendo ist feministische Selbstverteidigung, die von Feministinnen entwickelt wurde und ausschließlich an Frauen und Mädchen weitergegeben wird.

der ganze Lehrgang, sondern nur bestimmte Themen gewünscht wurden, es musste einfacher sein, das Programm musste entschlinkt werden. (Vgl. Z. 953ff.)

6.11.8 Weitergabe von Wissen an die jüngere Generation

In dieser Kategorie wurden die Expertinnen zu ihren Überlegungen in Hinblick auf wesentliche Punkte zur Weitergabe von Erfahrungswissen an die jüngere Generation – gemeint ist hier die Zeitspanne ab 2000 – befragt.

Waltraud Fürnwein wünscht sich für jüngere Frauen, dass sie die Wahl haben auch immer feministische Angebote besuchen zu können.

„Ja was ich ihnen wünschen würde, wären Möglichkeiten, sozusagen sich auch Standpunkte zu erarbeiten, feministische oder auch nicht feministische, aber überhaupt politische Standpunkte zu erarbeiten.“ (Z. 998ff.)

Ein Punkt, den sie weitergeben möchte, ist, besser auf sich zu achten um nicht Selbstaussbeutung – die sie rückblickend auf ihre eigene feministische Bildungstätigkeit konstatiert – zu betreiben. Sie findet es schade, dass durch das Verschwinden von Frauenorten Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Diskussionen unter Frauen in den Privatbereich zurückgedrängt werden.

„vielleicht sind das die Medien jetzt, soziale Medien, aber sonst hab ich den Eindruck, gibt es wenig, wo Frau sagen kann, na das horch' ich mir jetzt mal an, oder da geh' ich hin, da hör' ich, was die andern zu sagen haben, das finde ich, gibt's wenig.“ (Z. 1001ff.)

Für Elisabeth Eckhart ist die Generationenfrage und damit einhergehende übergreifende Gespräche auf Augenhöhe mit jungen Frauen zentral und aus ihrer Sicht ungelöst und verbesserungswürdig. Insofern ist ihre Empfehlung an jüngere, kritische Frauen, sich außerhalb von Institutionen eigene Orte zu schaffen. Auch die punktuelle Vernetzung mit pro-feministischen Männereinrichtungen würde sie der jüngeren Generation empfehlen, die sie in ihrer Tätigkeit in der Frauenberatung betrieben hat. Der hohe organisatorische und administrative Aufwand in feministischen Beratungs- und Bildungseinrichtungen verhindert aus ihrer Sicht die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit. Daher braucht es diese externen Räume,

„die nicht jetzt auf Frauenprojekte, oder nicht auf Uni oder nicht auf Subkultur (...) fokussiert sind, sondern was Übergeordnetes miteinander finden und ich finde das könnten die Jungen checken und machen, also ich hoffe.“ (Z. 724ff.)

Das Thema Selbstausschöpfung ist ihr ebenfalls ein Anliegen, sie empfiehlt jüngeren Frauen mehr auf die eigenen Ressourcen zu achten. Auch Frauen, die sich innerhalb der Diskurse überfordert fühlen zu unterstützen ist für sie wichtig. (Vgl. 645ff.) Für Eva Geber sind gemeinsame Veranstaltungen ohne inhaltliche Themen, eine gute Möglichkeit sich mit der jüngeren Generation zu vernetzen. In Bezug auf einen konkreten Bildungsort (Frauenhetz) empfiehlt sie, *„dass es gelegentlich so etwas wie ein Festl' gibt, ganz ohne nix, und macht irgendein Motto, ein lustiges, (...) so was, was da belebt.“* (Z. 903ff.)

Eva Geber findet es wichtig, dass es Angebote für Frauen braucht, welche nicht wahrnehmen, dass es die gläserne Decke gibt. Um sie zu motivieren, zu Veranstaltungen zu kommen, braucht es laut Eva Geber provozierende Titel, *„also wirklich solche reißerischen Titel, die echt provozieren oder lustig sind (...) wie z.B. „lieber gleich berechtigt als später“* (Z. 728ff.) und auch aktuelle Debatten zum Inhalt haben. Die Angebote sollen auch auf Universitäten und Volkshochschulen stattfinden, um möglichst viele Frauen zu erreichen. Um dies zu gewährleisten, ist eine Möglichkeit, prominente Frauen einzuladen, *„solche Frauen, die einen Saal füllen (...), aber dazu muss man sie halt reinlocken.“* (Z. 743f.)

„An sich war es ja so, dass gleich als ich in die AUF noch in der legendären Tendlergasse reinging, mir die vielen großen Plakate ins Auge fielen, auf denen die Arbeitskreise aufgelistet waren: von „Politische Ökonomie“, über „Sexualität und Klassenkampf“, diverse Selbsthilfe-, Beratungs- (besonders „INFRA betr. Abtreibung), Rechts- und Theatergruppen, Lesben, Ökologie, AKW, Erziehung – und das wichtige Thema Gewalt inkl. Frauenhausprojekt! Das war natürlich alles Bildung pur! Von trockenster Theorie bis zur Selbstbespiegelung der Vagina war alles da. Und das alles fand natürlich Eingang in die Zeitschrift AUF. Vielfältig und auch kontrovers war da der Diskurs.“ (Dieses Zitat fügte Eva Geber nach ihrer Rückmeldung im Rahmen der kommunikativen Validierung ein.)

Ilse Rollett beschreibt als wesentlichen Punkt, dass es für jüngere kritische Bildnerinnen in ihrer Bildungsarbeit wichtig ist, *„dranzubleiben, hartnäckig zu bleiben“* (Z. 611) und sich um ihre ökonomische Absicherung in Bezug auf die Pension zu kümmern. Um dies zu ermöglichen, empfiehlt sie nicht so viel ehrenamtlich zu arbeiten, sondern in Strukturen tätig zu sein, bezahlt zu werden und doch feministische Arbeit und Bildungsarbeit machen zu können. (Vgl. Z. 613ff.) Des Weiteren findet sie Orte,

an denen sich unterschiedliche Frauen treffen können, zentral, um einen Austausch zu pflegen. *„Sich um den Nachwuchs zu kümmern. Also das Wissen immer weitergeben.“* (Z. 625f.)

Für Ruth Devime ist es wichtig, dass jüngere Frauen gesellschaftliche Machtverhältnisse in Frage stellen, und sich mit der Linie Geschlechter und Klasse bewusst auseinander zu setzen, *„weil sonst bist sofort auf – bist sofort irgendwo wo du benutzt werden kannst.“* (Z. 1087ff.) Zur konkreten Bildungsarbeit mit jüngeren Feministinnen empfiehlt sie sich ein spannendes Thema zu suchen, und *dann „packst du den Feminismus rein.“* (Z. 1090f.) Sie glaubt, damit könne derzeit mehr für den Feminismus erreicht werden.

Margit Appel freut sich über die Frage, *„das ist schön einmal gefragt zu werden, wer fragt einen das je.“* (Z. 1098f.) Jüngeren Frauen empfiehlt sie, wenn sie den Impuls haben kritische Frauenbildung zu machen, sich nicht davor zu scheuen, ihre Ideen, Ansätze und Umsetzungen auch mit out-of-the box-Leuten zu besprechen und sich Rückmeldungen einzuholen. Sie selbst hat dies als sehr bereichernd für die eigene Bildungsarbeit empfunden. (Vgl. Z. 1104ff.) Die Rolle der Vermittlerinnen ist für sie ein wichtiger Punkt, denn Erwachsenenbildnerinnen sollen sich ihrer professionellen Rolle als Kursleiterinnen bewusst sein und sich nicht als schwesterliche Begleitung verstehen.

6.11.9 Einschätzung zu Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und Erwachsenenbildung

Aus Sicht von Waltraud Fürnwein ist die Bildungslandschaft im weitesten Sinn für Frauen und Mädchen sehr viel kleiner und enger geworden. (Vgl. 767f.) Vor allem die Sichtbarkeit von feministischer Bildung vermisst sie, denn Bildungsangebote findet sie wichtiger denn je. Sie erinnert sich, dass es z.B. in Strobl¹² viele feministische Angebote gegeben hat und diese früher in Institutionen sichtbar waren. *„Heute müsste man suchen, ich wüsste gar nicht, wie (...) ich wüsste nicht mehr, wo ich da hinschaue.“* (Z. 959ff.)

¹² In Strobl befindet sich das bifeb, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Elisabeth Eckhart überlegt bei der Beantwortung der Frage nach Gegenwart und Zukunft sehr lange und meint, die kann die Frage nicht beantworten. weil sie keinen Überblick über feministische Bildungsangebote hat. In Bezug auf ihre Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin ist sie entsetzt darüber, wie wenig Wissen über die Entstehung feministischer Bildung und der zweiten Frauenbewegung vorhanden ist. Aus ihrer Sicht kennen sich viele Frauen mit Gender-Mainstreaming und Gender-Zugängen aus, wissen aber nichts über die historische Entstehung von Feminismus und feministischer Bildung *„das sind jetzt nicht Frauen von der Straße, sondern das sind Frauen, die (zum (Teil auch Anm. A.S.) Gleichbehandlungs-Beauftragte sind.“* (Z. 666f.) Wichtig erscheint ihr auch für die Zukunft die für sie noch ungelöste Generationenfrage in der Übergabe von Projekten in den Blick zu nehmen. Sie bemerkt, dass es wenig Räume gibt, in denen sich Frauen generationenübergreifend kollektiv verständigen können, *„wo auch junge Frauen sich positionieren könnten und nicht nur von den alten lernen müssen.“* (Z. 688ff.)

Eva Geber findet es wichtig, dass es Angebote für Frauen braucht, welche nicht wahrnehmen, dass es die gläserne Decke gibt. Um sie zu motivieren zu Veranstaltungen zu kommen braucht es laut Eva Geber provozierenden Titel, *„also wirklich solche reißerischen Titel, die echt provozieren oder lustig sind (...) wie z.B. „lieber gleich berechtigt als später“* (Z. 728ff.) und auch aktuelle Debatten zum Inhalt haben. Die Angebote sollen auch auf Universitäten und Volkshochschulen stattfinden, um möglichst viele Frauen zu erreichen. Um dies zu gewährleisten ist eine Möglichkeit prominente Frauen einzuladen, *„solche Frauen, die einen Saal füllen (...), aber dazu muss man sie halt reinlocken.“* (Z. 743f.) und auch politische Bildung zu vermitteln.

Ilse Rollett glaubt, dass es vergleichsweise zu den 1980ern aktuell auf den Universitäten viele feministische Debatten gibt.

„Also da habe ich das Gefühl und das merke ich zum Teil auch bei Lehrer:innen die sich bei mir bewerben, dass die schon eine Ahnung über Feminismus über die Uni haben. Also das gibt es ein Angebot an Lehrveranstaltungen, ich denk mal, das ist schon beeindruckend.“ (461ff.)

Des Weiteren ist es für sie bewundernswert, dass es noch Frauen gibt, die autonome Orte aufrechterhalten (z.B. Frauenhetz). und ein Veranstaltungsprogramm organisieren. Auch an ihrer Schule wird viel zum Thema feministische Bildung getan,

so steht z.B. Feminismus im Leitbild des Gymnasiums, in dem Ilse Rollett als Direktorin tätig ist.

„Wir haben viel Zulauf dadurch, ja, weil es einfach genug Eltern gibt, Mütter gibt, die halt wollen, dass ihre Kinder – und zwar wurscht ob Buben oder Mädchen – dann genau in so eine Schule kommen.“ (Z. 473ff.)

Für Ilse Rollett hat sich feministischer Bildung jetzt verändert und impliziert queere und Gendertheorie, Cultural Studies und die LGBTIQ-Diskussion. Das fehlende Interesse des Frauenministeriums feministische Bildung zu fördern und Kontakt zu Organisationen und Vereinen zu halten vermisst sie, da so eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Realpolitik nicht möglich ist. Sie bezieht sich auf Johanna Dohnal, die im Rahmen von Frauenenqueten den Austausch zwischen Frauenministerium und autonomen Bildungseinrichtungen gefördert hat. Für Ilse Rollett gibt es das aktuell nicht mehr.

Für Ruth Devime ist die aktuelle Lage zu feministischer Bildung *„derzeit beschissen. (...) Es sind ja diese Frauentöpfe gemischt worden - mit dieser ganzen Gender-Theorie was ich auch wichtig find - also keine Frage das ist alles wichtig.“ (Z. 847ff.)* Die Nichtzugänge und Auseinandersetzungen mit Feminismus und aktuellen gendertheoretischen Konzepten verortet sie in den differenten Bildungsbiografien von Frauen, dadurch ist aus ihrer Sicht Partizipation nicht möglich. Den Vermittlungsansatz Frauen dort abzuholen, wo sie sind, findet Ruth Devime *„blöd (und) einen kompletten Topfen - der ist auch irrsinnig prolo-feindlich (...), weil eine (die) diese patriarchale Bildung nicht hat - heißt es nicht, dass sie blöd ist.“ (Z. 851ff.)* Andererseits braucht es bestimmte Vorbildungen, um aktuelle theoretische Ausgangspunkte zu verstehen. Für Ruth Devime ist das ein Widerspruch, weil es ihrer Ansicht nach jetzt nicht mehr möglich ist normale Frauen zu erreichen. In Bezug auf feministische Bildungsarbeit ist es aus ihrer Sicht aktuell nicht möglich reine Frauenkurse anzubieten, um keine Abwehrhaltungen zu produzieren *„Ich glaub es wär – ich glaub es sind wieder die Zeiten, wo man feministische Bildung nicht so direkt - macht, sondern so – nebenbei.“ (Z. 887f.)* In ihrer Praxis als Erwachsenenbildnerin gelingt es Ruth Devime auch bei Kursen mit Themen wie z.B. Gartenanbau – feministische Inhalte zu vermitteln.

Margit Appel erscheint es wichtig, auch in Zukunft feministische Inhalte und Bildung weiter zu betreiben, da sie nicht wüsste, wo diese Inhalte sonst vermittelt werden würden. Bewusste feministische Bildung zeichnet sich für Margit Appel durch die Verständigung über gemeinsame verbindende Bildungsstandards in feministischen Fragen aus, „*man spürt ja doch noch immer ein Stück weit diesen Spirit, ja, der entsteht, wenn Frauen wieder gemeinsam sich organisieren können.*“ (Z. 1061f.) Als Beispiele nennt sie z.B. „Mehr für Care – ein feministisches Konjunkturpaket, oder das „Sonnenkabinett“¹³

6.12 Darstellung der Ergebnisse

Zu Beginn der Zusammenfassung der einzelnen Kategorien der Interviews werden Annahmen zu den Forschungsfragen vorangestellt und diese im Rahmen der jeweiligen Ergebnisse überprüft.

Stellenwert von Bildung in der Familie

Annahme: Je höher der Wert von Bildung in der Familie als Allgemeingut angesehen wird, desto stärker war auch die Bildungsunterstützung aus dem Elternhaus und auch die Lust der einzelnen Expertinnen höhere Bildung zu erlangen.

Interessant ist, dass sich 4 Interviewpartnerinnen in Bezug auf den Stellenwert von Bildung in der Familie nicht zu ihrer weiteren Bildungslaufbahn im Erwachsenenalter geäußert haben. Zwei Frauen gaben an, dass sie Kinder haben und es für sie aufgrund der Doppelbelastung Kinderbetreuung und Berufstätigkeit nicht möglich war ein Studium abzuschließen. Eine Interviewpartnerin schloss, nachdem ihre Kinder größer waren ein Studium ab. Ein weiterer Aspekt, der sich im Rahmen der Interviews herauskristallisierte war, dass die Geschwister bei zwei Expertinnen maßgeblich für ihre Bildungssituation als Vorbild fungierten. Auslandsaufenthalte nach der

¹³ Die genannten Beispiele sind aktuell Zusammenschlüsse von Frauen, die feministische Standpunkte zu gesellschaftspolitischen Themen formulieren und Petitionen erarbeiten wie z.B. „Das feministische Konjunkturpaket - Mehr für Care! (mehr-fuer-care.at) oder „Das Sonnenkabinett – eine feministische Vision anlässlich 100 Jahren Frauenwahlrecht in Österreich, bei dem die Leitung der Regierung und ihrer zugehörigen Ministerien in Frauenhänden liegen würden z.B. Gründung eines Ministeriums für ein gutes Leben für alle <https://zwanzigtausendfrauen.at/?s=Sonnenkabinett>

Matura hatten bei zwei Frauen großen Einfluss auf die Wahl ihrer weiteren Bildungsmöglichkeiten. Es wurde deutlich, dass in Familien, die aus sozial unteren Schichten stammten, Bildung oft nicht als wertvoll angesehen wurde und die Ermöglichung weitere Bildungsschritte ihrer Kinder wenig unterstützt wurden. Ein Grund dafür kann sein, dass die Eltern selbst keine höhere Bildung erlangen konnten, weil in deren Familien der Besuch von weiterführenden Schulen oft nicht möglich war und so Bildung nicht als zentral angesehen wurde. Andere Expertinnen, die aus bildungsaffinen Familien kamen, deren Eltern selbst über höhere Bildungsabschlüsse verfügten, wurden sehr unterstützt.

Diese Annahme hat sich teilweise bestätigt, da eine Expertin in späteren Jahren ein Studium abschloss.

Kontakt zu Feminismus und feministischer Bildung

Annahme: Je höher der Bildungsabschluss, desto stärker fand der Zugang zu Feminismus und feministischer Bildung über die Auseinandersetzung mit feministischen Theorien statt. Je niedriger der Bildungsstand war erfolgte der Kontakt durch das Engagement in der Praxis.

Die Zugänge zu feministischer Bildung und feministischen Themen waren sehr unterschiedlich. Ein Teil der Expertinnen setzte sich über ihre praktische Bildungsarbeit mit Frauen mit theoretischen Überlegungen auseinander, um ihre Arbeit besser reflektieren zu können. Andere Expertinnen fanden ihren Einstieg über theoretische Diskurse an Universitäten und versuchten diese in weiterer Folge in der Praxis umzusetzen. Bei Waltraud Fürnwein fungierte die Ehefrau ihrer Gastfamilie als Vorbildfunktion und motivierte Waltraud Fürnwein sich auch feministisch zu engagieren. Waltraud Fürnwein arbeitete dann in einer Abtreibungsklinik mit. Ihr Zugang zu feministischer Bildung entstand so in der praktischen Bildungsarbeit. Elisabeth Eckhart war in einer arbeitsmarktpolitischen Beratungsstelle tätig, die Frauen bei ihrem Berufseinstieg beratend unterstützte und hatte dadurch einen guten Einblick in die alltäglichen Lebensbedingungen der Frauen. Der Wunsch nach der Entwicklung gemeinsamer Ansätze für feministische Bildung zwischen Frauen, die in der Praxis tätig waren und jenen, die sich im universitären Kontext verorteten spielte für sie eine zentrale Rolle. Der Anspruch war die unterschiedlichen Erfahrungen fruchtbar

zu nutzen. Theoretikerinnen sollten Einblicke in die Praxis bekommen und im Gegenzug sollten Praktikerinnen ihre Bildungsarbeit auf einem theoretischen Hintergrund reflektieren. Wie diese Vermittlung möglich sein könnte, wurde im Rahmen der österreichweiten feministischen Erwachsenenbildung erprobt. Elisabeth Eckhart begann wie Waltraud Fürnwein ihr Engagement in der praktischen Bildungsarbeit, verband diese im Unterschied zu Frau Fürnwein in weitere Folge mit theoretischen Ansätzen. Auch bei Eva Geber war ihr Engagement für feministische Bildung zuerst über ein konkretes Thema – Gewalt an Frauen in der Familie – geprägt. In weiterer Folge war es ihr wichtig im Rahmen einer feministischen Zeitschrift Frauen zu informieren und zu Diskussionen über gesellschaftspolitische Themen und deren Auswirkungen auf Frauen anzuregen. Ilse Rollett fand ihren Einstieg in feministische Bildungsarbeit zuerst über den universitären Kontext, den Frauenringvorlesungen, die auch aktuell noch bestehen. Im Rahmen ihrer Mitarbeit in einer politischen Frauenorganisation wurde für sie – wie bei Eva Geber – die Thematisierung und Auseinandersetzung mit Ungleichheiten von Frauen und daraus notwendiger Veränderungen in der Gesellschaft wesentlich. In einem autonomen feministischen Bildungszentrum, bei dem Ilse Rollett maßgeblich an der Gründung beteiligt war wurden Angebote zu inhaltlichen Debatten mit verschiedenen frauenpolitischen Themen und unterschiedlichen Vermittlungsformen entwickelt. Bei Ruth Devime fungierte wie bei Waltraud Fürnwein eine Freundin als Vorbild und brachte sie mit feministischen Themen in Kontakt. Sie begann in einer Volkshochschule Kurse anzubieten, die sehr gut besucht waren. Sie beschreibt sich als Praktikerin, ihr war es wichtig Wissen über Frauengeschichte, über berühmte und prägende Frauen, die oft in Vergessenheit geraten sind zu vermitteln. Bei Eva Geber und Ruth Devime war das Lesen feministischer Bücher für eine Auseinandersetzung mit Feminismus und feministischer Bildung wesentlich. Auch für Margit Appel begann die Auseinandersetzung mit frauenpolitischen Themen innerhalb ihrer kirchlichen Institution – die katholische Frauenbewegung – mit dem Lesen. Theoretische Ansätze und moderne Ansichten zur Stellung der Frau fand sie in Büchern fortschrittlicher Theologinnen, deren theoretische Überlegungen und Konzepte als Basis für weitere Debatten zur Rolle der Frau in der Kirche aus feministischer Perspektive eine wichtige Rolle spielten. Margit Appel entwickelte mit anderen Frauen ein frauenspezifisches Bildungsangebot, Frauenseminare und in weiterer Folge einen Lehrgang.

Die Annahme hat sich nicht bestätigt, da sich Praktikerinnen auch laufend mit Theorien zu Feminismus (z.B. über das Lesen von relevanter Literatur) beschäftigten und Expertinnen mit theoretischem Vorwissen zu Bildungsveranstaltungen einluden, um eine Verknüpfung mit der Bildungspraxis herzustellen.

Feministisches Bildungskonzept

Annahme: Es gab keine dezidiert festgeschriebene Bildungskonzepte, aber feministische Grundsätze wurden in der Planung von Bildungsangeboten und der praktischen Arbeit mit Frauen angewandt.

Waltraud Fürnwein und ihre Kollegin entwickelten ein detailliertes Konzept zu feministischer Mädchenbildung, das auch in ihrer jahrelangen Arbeit angewandt wurde. Grundsätze feministischer Bildung wie Selbstbestimmung und Autonomie waren zentrale Elemente. Neben der Vorbildfunktion durch Frauen aus der Praxis – eingeladene Expertinnen fungierten als Role Models – war die Sichtbarmachung historischer Erfinderinnen ein großer Teil im Konzept. Als Vermittlungsform wurde mit geschichtlichen Portraits über Erfinderinnen gearbeitet. Für Elisabeth Eckhart und ihre Mitgründerinnen waren vor allem der Punkt raus aus Institutionen wichtig, der Anspruch war außerhalb von Institutionen ein alternatives Bildungsangebot zu schaffen, das sich auch als politisch begreift. Interessant ist hier, dass auch der Faktor ‚Spaß haben‘ mitgedacht wurde. Ziel war die Entwicklung eines partizipativen Bildungsangebotes, das für alle interessierten Frauen offen war. Die Umsetzung gestaltete sich als schwierig, die Aufhebung der Trennlinien zwischen Frauen aus dem universitären Kontext und Frauen, die in der feministischen Bildungspraxis tätig waren, konnten nicht aufgelöst werden. Auch die Frage, welche Art von Bildung mit theoretischen Hintergründen verknüpft wird, um zu einer feministischen Bildungstheorie zu kommen, waren wesentliche Elemente. Elisabeth Eckhart und ihre Kolleginnen verschriftlichen ihre Ansätze, insofern gab es ein Bildungskonzept, in dem auch Vermittlungsformen und die Anwendung feministischer Bildungsgrundsätze festgeschrieben waren. Eva Geber beantwortet die Frage nach einem Bildungskonzept zwar mit Nein. Aber feministische Grundsätze in der Arbeit mit Frauen waren wichtig. Vor allem größtmögliche Partizipation zu fördern, um interessierte Frauen anzusprechen und einzuladen sich zu engagieren, war für sie zentral. Gemeinsame

Diskussionen und der Austausch über aktuelle politische Themen und die Auswirkung auf Frauen standen im Zentrum. Ein weiterer Anspruch war, dass Frauen aus unterschiedlichen Kontexten gemeinsame Beiträge für die Zeitschrift (AUF) schrieben. Auch für Ilse Rollett war eine breite Teilnahme von Frauen wichtig und Plena der Ort, an dem über das Projekt, die Inhalte und einzuladende Referentinnen gesprochen wurde. So wie bei Elisabeth Eckhart und Eva Geber war die Herstellung von Partizipation im Bildungszentrum (Frauenhetz) wesentlich. Die Plena waren basisdemokratisch, Ilse Rollett beschreibt dies als mühsam, da lange Diskussionen entstanden, bei der Umsetzung der Veranstaltungen jedoch teilweise nur wenig Frauen mitarbeiteten. Ein Aspekt im Rahmen des Bildungskonzeptes bezog sich auf die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, die durch die Einbeziehung möglichst unterschiedlicher Frauen hergestellt wurde. Die Zugänge zu feministischer Bildung, ihre theoretischen Hintergründe und auch Beschreibungen von speziellen Vermittlungsformen in der Praxis hat der Verein Frauenhetz in einem Buch ¹⁴ beschrieben. Wie schon bei Waltraud Fürnwein war die Einbeziehung historischen Frauenbilder auch bei Ruth Devime in ihren Kursen (Frauenforum Urania) eine wesentliche Vermittlungsmethode. Interessant hier ist, dass die Kurse bei Ruth Devime als Handarbeitskurse betitelt waren, um vielen Proletarierinnen jenseits der juristischen Stellung – Mann als Entscheidungsträger und Vormund – den Zugang zu ermöglichen. Auch wie schon bei Waltraud Fürnwein war für Ruth Devime in der Konzeption ihrer Kurse die Vermittlung feministischer Themen über die Sichtbarmachung historischer Frauen und Frauengeschichte zentral. Teil ihres Bildungskonzeptes ist die Beziehungen der Frauen untereinander und ihre Bezüglichkeiten aufeinander zu stärken. Die Ausarbeitung eines Bildungskonzeptes im Rahmen der Frauenakademie (ksoe) verlief für Margit Appel zeitgleich mit der Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte und der Strukturierung ihrer Lehrgänge. Die Weiterentwicklung des Konzeptes wurde anhand der Erfahrungen eines vorangegangenen Lehrgangs erweitert. Vorher nicht mitgedachte Themen z.B. wie sich Partizipation herstellen lässt, wenn Teilnehmende mit konservativen Wertehaltungen z.B. über die Stellung der Frau gesamtgesellschaftlich und auch in der Kirche, sich in einem Lehrgang zu inhaltlichen Themen austauschten wurden im darauffolgenden Lehrgang besonders berücksichtigt und Teilnehmende aus möglichst vielen religiösen

¹⁴ Frauenhetz (1995): Differenzen und Vermittlung. Feminismus -Bildung-Politik. Wien: Edition Frauenhetz

Zugängen eingeladen. Im Bereich der Methodik wurden Elemente aus der Biografiearbeit angewandt. Auch auf die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Kontexte der Referentinnen wurde sehr geachtet. Als einen wichtigen Punkt dabei beschreibt Margit Appel die Abstimmung über die Vermittlungsmethoden.

Diese Annahme hat sich nicht bestätigt, lediglich eine Expertin gab an, dass nach keinem spezifischen Bildungskonzept gearbeitet wurde. Alle anderen 5 Expertinnen verwiesen auf klar formulierte und festgeschriebene Konzepte. Alle Expertinnen formulierten, dass die Anwendung von feministischen Grundsätzen wie Hierarchielosigkeit als Entscheidungsprinzip, Autonomie (Bildung außerhalb von Institutionen in selbstgeschaffenen Räumen) und Partizipation, um möglichst viele Frauen anzusprechen, zentrale Elemente waren.

Eigener Beitrag

Annahme: Aufgrund der kollektiven Bildungsarbeit – vor allem bei der Gründung von Projekten – formulieren die Expertinnen wenig zu ihrem individuellen Beitrag.

Für Waltraud Fürnwein war die Kooperation mit ihrer Kollegin wesentlich, sie erzählte von ihren gemeinsamen Beiträgen zu feministischer Bildung, indem neben den Fachtrainings die Ausrichtung des Projektes einen ganzheitlich feministischen Ansatz zu vermitteln gut gelungen ist. Als Manko sieht sie im Nachhinein, dass die Vernetzungsarbeit mit anderen Bildungsprojekten aufgrund knapper Zeitressourcen nicht geglückt ist. Elisabeth Eckhart verknüpft ihre Wirksamkeit mit ihrer Berufstätigkeit. So ist es ihr wichtig feministische Grundsätze wie z.B. Hierarchiefreiheit auch im Alltag umzusetzen. Besonders hervorgehoben hat sie die andere Art des Denkens mit stark reflexivem Charakter, die sie im Rahmen ihres feministischen Engagements gelernt hat. Durch ihre integrative Art unterstützte Eva Geber neue Interessentinnen. So beschreibt sie die gemeinsame Arbeit an inhaltlichen Beiträgen für die Zeitung als wesentlich, um eine längerfristige Mitarbeit von möglichst vielen Frauen herzustellen. Auch Ilse Rollett bezieht sich in ihrer Rückschau wie Elisabeth Eckhart auf die Verbindung von ihrer Tätigkeit im feministischen Bildungskontext und ihrer späteren Berufslaufbahn. Zum einen sieht sie ihren Beitrag im Schreiben von Artikel und der Herausgabe eines Buches zu Mädchenbildung. Des Weiteren spielt für sie im Rahmen ihrer Funktion als Schuldirektorin bei der Personalauswahl

auch Gendersensibilität eine große Rolle. Ihre jahrelange Praxis in der Abhaltung von Workshops, in denen sie immer feministische Grundhaltungen vermittelt, beschreibt Ruth Devime als wichtigen Beitrag. Margit Appel sieht als wesentliche Wirkung neben der Konzeption der Lehrgänge vor allem die dabei entstehenden Netzwerke unter den Teilnehmerinnen. So war es möglich, dass Teilnehmerinnen auch in ihrem jeweiligen Berufsalltag Themen und ihre feministische Expertise einbringen konnten.

Diese Annahme hat sich teilweise bestätigt. Für zwei Expertinnen war die Arbeit im Kollektiv wichtig und betrachten die gemeinsame Bildungsarbeit als wesentlich für die Bildungslandschaft in der zweiten Frauenbewegung. Die Frage nach ihren eigenen Beiträgen beantworteten sie nicht, sondern verwiesen auf die Auswirkungen ihrer Projekte. 2 Expertinnen berichteten, dass individuelle Eigenschaften und jahrelanges Engagement für feministische Bildung als eigener Beitrag wesentlich waren. Eine Expertin verwies auf ihre eigenen Beiträge, die sie durch das Verfassen von Artikel und Herausgabe eines Buches verdeutlichte. In ihrem Berufsalltag nahmen zwei Expertinnen bewusst feministische Ansätze und Haltungen ein und versuchten diese in ihren Institutionen umzusetzen.

Weitergabe von Wissen an die jüngere Generation

Annahme: Alle Expertinnen arbeiteten in kollektiven Projekten, der Wunsch an jüngere Frauen, sich neue eigene Räume zu schaffen ist zentral.

Drei Expertinnen betonten das Fehlen kollektiver Orte für einen Austausch. Sowohl das gemeinsame Erarbeiten politischer Standpunkte als auch eine größere Vernetzung älterer und jüngerer Frauen könnten dort stattfinden. Eva Geber plädiert als Vernetzungsform gemeinsame Feste zu organisieren, um verschiedene Generationen lustvoll miteinander in Kontakt zu bringen. Um Selbstausbeutung zu verhindern, formulieren zwei Expertinnen, dass der Blick auf die eigenen Ressourcen und das Kümmern um die eigene ökonomische Absicherung wichtig sind. Auch die Unterstützung und Integration von Frauen, die über keinen theoretischen Background verfügen oder neu in Projekten mitarbeiten möchten sind für Elisabeth Eckhart, Eva Geber und Ilse Rollett im Sinne der Nachwuchsförderung bedeutsam. Für Margit

Appel braucht es als kritische Erwachsenenbildnerin einen Blick auf Machtstrukturen und diese auch in Kursen mit den Teilnehmerinnen zu hinterfragen. Sich der eigenen professionellen Rolle als Vermittlerin bewusst zu sein und diese laufend zu reflektieren sind für Ruth Devime und Margit Appel zentrale Eigenschaften, die sie jüngeren Bildnerinnen vermittelten.

Die Annahme wurde nicht bestätigt, da neben dem Wunsch kollektivere Räume als Austauschmöglichkeiten zwischen der älteren und jüngeren Generation zu schaffen der Umgang mit eigenen Ressourcen und die ökonomische Absicherung als zentrale Punkte für junge engagierte Frauen angesprochen wurden.

Einschätzung zu Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und Erwachsenenbildung in Österreich

Annahme: Die Auseinandersetzung mit Gendertheorien und queeren Ansätzen, die Großteils im universitären Kontext stattfinden beziehen sich nicht auf realpolitische Forderungen und befassen sich nicht mit feministischer Bildungsarbeit.

Mehrere Expertinnen – wie auch schon bei der Frage nach der Wissensweitergabe an jüngere Generationen – gaben an, dass durch das Fehlen kollektiver feministischer Räume, die innerhalb der zweiten Frauenbewegung als Ort für gemeinsame Diskussionen und dem Erarbeiten von Bildungskonzepten dienten, die Sichtbarkeit und Weiterentwicklung feministischer Bildungsangebote nur schwer möglich sei. Insofern sei es wichtig diese Räume wiederherzustellen, um gemeinsame Aktionen für realpolitische Veränderungen zu ermöglichen. Ziel ist es, anhand von politischen Themen wie z.B. unbezahlte Care Arbeit, die meist von Frauen geleistet wird und weitere Bereiche, die noch immer durch patriarchale Unterdrückungsmechanismen geprägt sind, sichtbar zu machen. Für Margit Appel braucht es Zusammenschlüsse, um mit konkreten Inhalten nach außen gehen und mögliche Konzepte und Alternativen zu den noch immer bestehenden Ungleichbehandlungen von Frauen zu erarbeiten und Lösungen anzubieten. Die thematische Veränderung und Verlagerung an die Universitäten im Rahmen von Genderstudies und queeren Ansätzen stellen für Ruth Devime feministische Bildung und damit einhergehende politische Konzepte in den Hintergrund. Für Elisabeth Eckhart ist das Fehlen von historischem

Wissen über die Entstehung feministischer Bildung und Inhalte der zweiten Frauenbewegung ein Manko, weil für sie die Generationenfrage im Sinne der Weitergabe von Wissen und der Verständigung mit jungen Frauen dadurch nicht gelöst werden kann. Für Eva Geber ist neben der Ablösung durch jüngere Frauen, die ihrer Ansicht nach wieder verstärkt politische Bildung betreiben sollen, das Erreichen möglichst vieler Frauen aus unterschiedlichen Kontexten wichtig. Auch Ilse Rollett und Ruth Devime konstatieren, dass Forderungen, die den realen Alltag von Frauen politisch aufgreifen in der aktuellen Erwachsenenbildung kaum eine Rolle spielen. Ruth Devime findet es problematisch, dass Frauen, die über keine höhere Bildung verfügen sich nicht an theoretische Debatten beteiligen können. Generell ist ihrer Ansicht nach ausgewiesene feministische Bildungsarbeit aktuell nicht möglich, sondern kann nur als Nebenthema in unterschiedlichen Bildungsangeboten im Rahmen der Erwachsenenbildung vermittelt werden. Die Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung generell beschreibt Ilse Rollett zum einen als positiv, und verweist auf den universitären Kontext, wo es aus ihrer Sicht viele Angebote, sich mit Feminismus im Rahmen der Gender Studies und Cultural Studies auseinander zu setzen gibt. Auf der anderen Seite vermisst sie Netzwerkmöglichkeiten, um mit Frauen aus Institutionen besser kooperieren zu können und verweist auf die von Johanna Dohnal organisierten Frauenenqueten. 5 Expertinnen gaben an, wenig über die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung zu wissen, da sie keinen Überblick über das Bildungsangebot haben und sie so keine klare Vorstellung über die Zukunft der Erwachsenenbildung treffen können.

Die Annahme hat sich nicht bestätigt. Zwar waren für zwei Expertinnen die Debatteverlagerung und Themenverschiebungen an Universitäten ein Punkt, der sich nicht in feministischer realpolitischer Arbeit widerspiegelte. Alle Expertinnen betonen jedoch die Wichtigkeit feministische Bildung auch im Rahmen der Erwachsenenbildung weiter zu vermitteln und bei aktuellen Bildungsthemen in der Erwachsenenbildung den Bezug zu Frauenbildung und feministischer Bildung herzustellen.

6.13 Beantwortung der Forschungsfragen

Erste Forschungsfrage: Welche feministischen Bildungskonzepte im Rahmen der zweiten Frauenbewegung in Österreich gab es? Wo und wie wurden sie angewandt?

Wie schon in der Zusammenfassung der Interviewergebnisse skizziert, entstanden Bildungskonzepte im Zuge der Gründung von Bildungsprojekten und der Durchführung von Bildungsveranstaltungen. Die Konzepte folgten handlungsleitenden Prinzipien wie z.B. Partizipation, Autonomie, Hierarchiefreiheit, Selbstbestimmung. Zielgruppenspezifische Vermittlungsformen z.B. Mädchen, bildungsinteressierte Frauen im inner- und außeruniversitären Kontext und Praktikerinnen, die in Bildungsprojekten tätig waren wurden erarbeitet. Die Verknüpfung von Theoretikerinnen und Praktikerinnen waren dabei wichtig. Es galt Räume zu schaffen in denen ein gemeinsamer Austausch und Diskussionen zwischen möglichst vielen bildungsinteressierten Frauen stattfinden konnten. Damit waren nicht nur konkrete Orte, sondern auch andere Plattformen z.B. feministische Zeitungen gemeint. Einige Bildungskonzepte wie z.B. Curricula zur Durchführung von Lehrgängen und Ausbildungen wurden in Papers festgeschrieben. Laufende Veränderungen und Anpassungen erfolgten nach dem feministischen Grundsatz der Hierarchiefreiheit. Die Konzepte wurden gemeinsam anhand der gewonnenen Erfahrungen von Teilnehmerinnen und Vermittlerinnen adaptiert. Allen Konzepten ist gemeinsam, bestehende strukturelle Ungleichheiten aufgrund der patriarchalen Gesellschaftsordnung sichtbar zu machen und gesellschaftliche Gegenentwürfe zu entwickeln.

Zweite Forschungsfrage: Welche Einschätzungen zu Gegenwart und Zukunft feministischer Bildung und generell der Erwachsenenbildung bestehen?

Ausgewiesene frauenspezifische und feministische Bildungsangebote gibt es in der aktuellen Erwachsenenbildung kaum mehr. Ob Frauenbildung und feministische Bildung in Veranstaltungen thematisiert werden hängt oft von den jeweiligen Referent:innen ab. Auch Diskussionen um die Auflösung der Geschlechter Binarität Mann/Frau, die sich in der zweiten Frauenbewegung mit den Ungleichheiten und Unterschieden von gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zwischen Männern und Frauen bezog, ist heute kein Ansatz mehr an sich.

Ein wichtiges Element feministischer Bildung in der zweiten Frauenbewegung war neben der Sichtbarmachung der Differenz die Entwicklung von gemeinsamen Visionen und Utopien, wie eine entpatriarchalisierte Gesellschaft aussehen könnte. Hier fand eine Diskursveränderung durch die Verschiebung hin zu Gendertheorien,

Queeren Ansätzen und generell die Beschäftigung mit der Auflösung und Erweiterung von Identitäten sowie die Verlagerung in den universitären Bereich statt. Auch in der Erwachsenenbildung haben sich Themenfelder verändert und regieren auf gegenwärtige und zukünftig relevante Entwicklungen. So spielt z.B. die Digitalisierung und ihre Auswirkungen auf die bildnerische Praxis eine große Rolle. Interessant ist, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen und sozialen Unterschieden hier mehr Raum findet. So befasst sich die Erwachsenenbildung im Zuge der stark ansteigenden Home-office Arbeit aufgrund der Covid 19 Pandemie auch mit den Auswirkungen auf Frauen. Denn die Determinierung der Rolle als Versorgerin der Familie und dem Zurückstecken ihrer eigenen Bedürfnisse sind Themen, die auch in der zweiten Frauenbewegung in Bezug auf den Verzicht auf Selbstbestimmung wichtig waren.

7 Kritische Reflexion

Im Rahmen dieser Arbeit wurden Interviews mit 6 Pionierinnen/Gründerinnen von Bildungsprojekten im Rahmen der zweiten Frauenbewegung geführt. Aufgrund der großen Vernetzung der damaligen Bildungsprojekte und generell feministischer Organisationen, die sich gemeinsam für gesellschaftsverändernde und verbesserte Bedingungen für Frauen einsetzten, gab es ein gegenseitiges Wissen voneinander. Die meisten Expertinnen kannten sich persönlich, manche bezogen sich in den Interviews aufeinander. Alle Interviewpartnerinnen standen in einem Bekanntheitsverhältnis zur Interviewerin, das meist aus der gemeinsamen Bildungsarbeit herrührte. Bei der Interviewführung war es dadurch noch wichtiger, sich der Rolle als Interviewerin bewusst zu sein und diese laufend zu reflektieren, um nicht unbewusst eigene Vorannahmen und Deutungen einfließen zu lassen.

Kritisch anzumerken ist, dass die Beantwortung der Forschungsfrage zu gegenwärtigen und zukünftigen Einschätzungen der Erwachsenenbildung ergiebiger gewesen wäre, wenn die Stichprobenauswahl um jüngere Frauen, die sich mit aktuellen Trends und Themen in der Erwachsenenbildung beschäftigen, erweitert worden wäre.

Eine Kategorie bei der Stichprobenauswahl bezog sich auf die jeweiligen Verortungen der Projekte. 3 Expertinnen kamen aus dem autonomen, zwei aus teilinstitutionellen und eine aus dem institutionellen Kontext. Teilinstitutionell bedeutet hier, dass zwar die Finanzierung von Institution erfolgte, aber die Inhalte und Veranstaltungen von den Bildungsanbieterinnen selbst bestimmt wurden. Autonome Projekte wurden fast ausschließlich ehrenamtlich durchgeführt und grenzten sich bewusst von institutionellen Fördergeber:innen ab, um frei von etwaigen Vorgaben zu sein. Eine Expertin war im institutionellen Kontext tätig. Inwieweit diese Unterscheidung wichtig war, wurde von der Interviewerin zu wenig explizit nachgefragt. Angesprochen wurde diese Differenz von Expertinnen aus dem autonomen Kontext vor allem in Bezug auf die Weitergabe von Wissen an die jüngere Generation. Überforderung und das sich Kümern um die eigenen persönlichen und finanziellen Ressourcen in autonomen Projekten wurde als Herausforderung gesehen. Die Länge der Interviews variierten zwischen einer und zweieinhalb Stunden. Dieser Unterschied hatte Auswirkungen auf die Breite der Erzählungen, je länger die Interviews waren, desto detailreicher waren die persönlichen Erinnerungen, je kürzer sie waren, desto komprimierter waren die Erzählungen über die eigenen Projekte.

Kritisch anzumerken ist hier, dass eventuell durch eine stringenteren Interviewführung mehr Einfluss genommen werden sollte, um den Ebenen des individuellen Erinnerns und den Fokus auf die Geschichte der Projekte ähnlichen Raum zu ermöglichen. Die einzelnen Interviews wurden an verschiedenen Orten geführt. Zwei in den Räumlichkeiten des autonomen Frauenbildungszentrum Frauenhetz, zwei in der Küche der Interviewerin und zwei in den Wohnungen der Expertinnen. Es wäre eventuell noch ein ergiebiger Punkt gewesen, sich bei der Auswertung auf die Unterschiedlichkeiten der Orte zu beziehen. Vor allem die Interviews in den zwei Wohnungen der Expertinnen unterschieden sich sehr von den anderen. Es entstand eine intimere Atmosphäre, persönliche Details über die eigene Mitarbeit in der zweiten Frauenbewegung und die Auswirkungen auf das eigene Leben wurden stärker thematisiert. Die Konzentration auf die Interviewsituation war etwas schwieriger herzustellen, eine Interviewpartnerin war noch mit dem Geschirrabwasch beschäftigt, die andere lebt in Ungarn und holte die Interviewerin vom Bahnhof mit dem Auto ab. Dabei war es wichtig darauf zu achten, dass das Interview nicht schon bei der Autofahrt quasi informell begonnen wurde.

8 Ausblick

Diese Masterarbeit bezieht sich auf die zweite Frauenbewegung in Österreich. Spannend wäre auch sich die Entwicklung von Frauenbildung und feministischer Bildung in Deutschland anzusehen, wo in Frauenbildungshäusern weiterhin feministische Bildungsarbeit stattfindet.

In den Vorüberlegungen, welche Themenfelder in dieser Arbeit behandelt werden sollen, war auch die Frage der Finanzierung von Bildungsprojekten in der zweiten Frauenbewegung angedacht, diese hat sich aber in der weiteren Entwicklung der Masterarbeit als zu weitreichend für diesen Forschungskontext erwiesen. Ein Ansatzpunkt weiterer Forschungsarbeit wäre, sich mit den Auswirkungen staatlicher Finanzierungen auf die Erarbeitung und Erweiterung von feministischen Bildungskonzepten und der Bildungsarbeit mit Frauen zu befassen, um weitere Einschätzungen zur damaligen und auch heutigen Bildungsarbeit zu gewinnen. Etwaige Forschungsfragen könnten sein: Welche Auswirkung haben staatlichen Finanzierungen / Subventionen auf die Bildungskonzepte? Produziert die finanzielle Unterstützung von staatlicher Seite ein Abhängigkeitsverhältnis? Und wenn ja, welche Auswirkungen hat dies auf Strukturen der Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalte? Vorab Überlegungen wären z.B., dass durch Subventionen aus öffentlicher Hand ein inhaltliches und organisatorisches Abhängigkeitsverhältnis besteht. Um die Anforderungen der Subventionsgeber:innen zu erfüllen, werden ihrerseits Inhalte mitbestimmt, Vereine verändern ihre Strukturen nach marktökonomischen Gesichtspunkten. Andererseits haben kontinuierliche Subventionen den Vorteil besser und nachhaltiger Konzepte in der Praxis feministischer Bildung voranzutreiben. Alle Projekte der Expertinnen und weitere, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurden sind in einer aktuellen Pilotstudie zu feministischer Frauenbildung in Wien seit den 1970er Jahren detailliert sowohl in ihrer Organisationsstruktur als auch der Bildungsinhalte beschrieben. (Vgl. Krondorfer 2022: 18ff.)

Zu Beginn der Masterarbeit entstand die Idee eine Österreich Landkarte zu entwickeln, um einen Überblick über damalige Bildungsprojekte und deren Inhalte zu konkretisieren und sichtbar zu machen. Für die vorliegende Masterarbeit erwies sich dieser Gedanke als zu umfangreich, aber in zukünftigen weiteren Forschungen

wäre dies sicher ein interessanter Ansatz, um die Gesamtheit feministischer Bildung in Österreich in der zweiten Frauenbewegung abzubilden.

Um sich mit feministischer Bildung wieder stärker auseinanderzusetzen und aktuelle Diskurse anzustoßen wurde 2016 die Initiative Feministische Erwachsenenbildung gegründet. Dieses Netzwerk von verschiedenen Organisationen möchte die Wichtigkeit feministischer Bildung wieder ins Zentrum von Bildungsdebatten rücken. (Vgl. Krondorfer 2021: 15ff.) Aktuell wird eine Konferenz, die möglichst breit Akteurinnen aus dem praktischen und inner- und außeruniversitären Kontext und bildungsinteressierte Frauen anspricht geplant. Ziel ist es feministische Bildung wieder in der Erwachsenenbildung zu verankern. Dazu braucht es genau solche Orte, um feministische Bildung wieder sichtbarer zu machen.

9 Literaturverzeichnis

Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (Hrsg.) (2021): Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer

Bauer, Ingrid (2009): Das 68er Gedächtnis in Österreich, männergeschichtliche Interpretationen und Models als ‚Expertinnen der Emanzipation. In: L’homme Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft (2009): 2 Wien: Universität Wien: Jg. 20, Nr.2: 129 – 136

Biechl, Ina (1999): Selbsterfahrungsgruppen für Frauen im Rahmen der Wiener Volksbildung 1975-1998 unter dem Blickwinkel der Veränderung des Politikverständnisses. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang/Strobl: Masterarbeit Diplomlehrgang feministisches Grundstudium

Bindel-Kögel, Gabriele (1995): Frauenbildung in selbstorganisierten Projekten. Institutionalisation, Professionalisierung, Differenzierung. Aktuelle Frauenforschung (1995): Band 26. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag

Blome/Erfmeier/GülcherSmykalla (2005): Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen.Von der Frauenförderung zum Diversity Management? Wiesbaden: Springer VS, 2. überarb. Auflage

Bock, Karin/Göddertz, Nina/Heyden, Franziska/Gerhard, Ute/Mauritz, Miriam (Hrsg.) (2019): Zugänge zur Kinderladenbewegung. Wiesbaden: Springer VS

Bortz, Jürgen/Döring, Nicole (Hrsg.) (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer, 4. überarb. Auflage

Christof, Eveline/Forster, Edgar/Müller, Lydia/Pichler, Barbara/Rebhandl, Nina/Schlembach, Christopher/Steiner, Petra/Strametz, Barbara (Hrsg.) (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich

Cicero, Antonia/Kuderna, Julia (Hrsg.) (1999): Die Kunst der „Kampfrhetorik“. PowerTalking in Aktion. Paderborn: Junfermann

Cramon-Daiber, Birgit (1990): Bausteine für eine feministische Kritik der Bildung. In: Cremer, Christa/Bader, Christiane/Dudeck, Anne (Hrsg.) (1990): Frauen in sozialer Arbeit. Zur Theorie und Praxis feministischer Bildungs- und Sozialarbeit. Weinheim und München: Juverta: 138-154

[Deutsche Geschichte: Studentenbewegung - Deutsche Geschichte - Geschichte - Planet Wissen \(planet-wissen.de\)](#) [abgerufen am 21.09.2022]

Emme, Marina (1993): Mittäterschaft und Entdeckungslust. Zum Spannungsfeld eines feministischen Konzepts. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (1993): Feministische Bildung-Frauenbildung. Pfaffenweiler: Centaurus: 111-124

Fischer, Erika (2018): Mein Feminismus – Eine persönliche Rückschau. In: Frauenkollektiv RitClique (Hrsg.) (2018): Zündende Funken. Wiener Feministinnen der 70er Jahre. Wien: Löcker: 50-56

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. überarb. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt: 14-29

Frauenbildungshäuser Deutschland: [LIBS e.V. - Frankfurt | Frauenbildungshäuser \(w4w.net\)](#) [abgerufen 02.05.2022]

Frauenkollektiv RitClique (Hrsg.) (2018): Zündende Funken. Wiener Feministinnen der 70er Jahre. Wien: Löcker

Fristenregelung bei Abteibungen in Österreich: [Mustergemeinde GHP \(gesundheit.gv.at\)](#) [abgerufen 22.12.2021]

Geiger, Brigitte (2012): „viel geschehen“ – frauenbewegte Kontexte der zweiten Welle in Österreich. In: Krondorfer, Birge/Grammel, Hilde (Hrsg.) (2012): Frauen – Fragen. 100 Jahre Bewegung, Reflexion, Vision. Wien: Promedia Verlag: 51 – 60

Gerber, Pia (1996): Wann ist eine Fort- oder Weiterbildung *feministisch*? In: Sozialwissenschaftliche Forschung & Praxis für Frauen e.V (Hrsg.) (1996): Um Bildung Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Köln: Eigenverlag: Band 19, Heft: 43/44: 185-191

Gerhard, Ute (2018): Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1786. München: Verlag C.H. Beck: 3. aktualisierte Auflage

Gfader, Nele (2012): Der Wiener Aktionismus im Kontext des gesellschaftlich-kulturellen Umbruchs der Sechzigerjahre. In: historia.scribere (2012): Universität Innsbruck: Eigenverlag: Nr. 4: S. 285–298

Gieseke, Wiltrud (1995): Geschlechterverhältnis und Weiterbildung. In: Gieseke, Wiltrud u.a. (Hrsg.) (1995): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Gieseke, Wiltrud (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer: 137-156

Gieseke, Wiltrud (2001): Einleitung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2001):. Handbuch zur Frauenbildung. Wiesbaden: Springer: 11-22

Göddertz, Nina/Mauritz, Miriam (2018): Die Neue Frauenbewegung und die „Kinderfrage“ – Zur Kollektivierung der Kindererziehung als Moment der Emanzipation. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (2018) Universität Essen: Eigenverlag: Nr. 42: 39-43

Hacker, Hanna/Geiger, Brigitte (1989): Donauwalzer Damenwahl. Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Promedia Verlag: Wien

Hagel, Antje/Schuhmann, Antje (1994): Aufstieg und Fall der Frauenbewegung. In: Eichhorn, Cornelia/Grimm, Sabine (Hrsg.) (1994): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin; Amsterdam. Edition ID-Archiv: 69-75

Hammer-Luza, Elke (2019): Weil es schon der dritte Fall gewesen sey. Das Delikt des Kindsmordes und seine Motive in Österreich von der Frühen Neuzeit bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Ammerer, Gerhard/Fritz, Gerhard/Tauchen, Jaromir (Hrsg.) (2019): Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs. Wien: Verlag der österreichischen Wissenschaften. Jg. 9, Heft 1: 207 – 266

Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS: 559 – 574

Jurinek-Stinner, Angela (1985): Neue Frauen-Bildungsarbeit – Wer arbeitet für wen? In: Jurinek-Stinner, Angela/Weg, Marianne (Hrsg.) (1985): Frauen lernen ihre Situation verändern. Was kann Bildungsarbeit dazu beitragen? München-Wien-Baltimore: Urban und Schwarzenberg: 11 – 64

Jurinek-Stinner, Angela (1985): Neue Frauen-Bildungsarbeit – Wer arbeitet für wen? In: Jurinek-Stinner, Angela/Weg, Marianne (Hrsg.) (1985): Frauen lernen ihre Situation verändern. Was kann Bildungsarbeit dazu beitragen? München-Wien-Baltimore: Urban und Schwarzenberg

Karl, Michaela (2020): Die Geschichte der Frauenbewegung. Ditzingen: Philipp Reclam jun.: 6. aktual. und erw. Auflage

Kiper, Hanna (1999): Feminismus und Bildungsbegriff. Eine kritische Auseinandersetzung. In: Busch, Friedrich W./Havekost, Hermann (Hrsg.) (1999): Oldenburger Universitätsreden, Vorträge, Ansprachen, Aufsätze. Oldenburg: Uni-Oldenburg: Nr. 107

Knäpper, Marie-Theres (1984): Feminismus, Autonomie, Subjektivität. Tendenzen und Widersprüche in der neuen Frauenbewegung. Bochum: Germinal Verlag

Kolk, Sylvia (1994): Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht. Ein Befreiungsweg im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Bielefeld: Kleine

Kratz, Käthe/Trallori, Lisbeth N. (Hrsg.) (2013): Liebe Macht und Abenteuer. Zur Geschichte der neuen Frauenbewegung in Wien (2013). Wien: Promedia Verlag

Krondorfer, Birge (2022): Feministische Frauenbildung in Wien seit den 1970er Jahren. Erste Erfassung einer undokumentierten Geschichte. Wien: Frauenhetz

Krondorfer, Birge (2021): IFEB – Feministische Frauen- und Erwachsenenbildung revitalisieren. In: Magazin Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2021): Die Sichtbarkeit von Frauen. Ausgabe 43: 15-1 – 15-4

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Online-Material. 6. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Langthaler, Hilde (2018): Wir wollen nicht dienen als Gebärmaschinen“. In: Galerie Kunst und Handel. Galerie Konzett (Hrsg.) (2018): 968 Roll over and over again... Wien: Edition Roesner: 124 – 26

Lehmann, Brigitte (2013): Aufbruch aus trägen Zeiten. In: Kratz, Käthe/Trallori, Lisbeth N. (Hrsg.) (2013): Liebe Macht und Abenteuer. Zur Geschichte der neuen Frauenbewegung in Wien (2013): Promedia Verlag: Wien: 27

Mauritz, Miriam (2018): Emanzipation in der Kinderladenbewegung. Wie das Private politisch wurde. Kasseler Edition soziale Arbeit. Frankfurt am Main: Springer VS

Menschik, Jutta (1977): Vom „Aktionsrat zur Befreiung der Frau“ zum „Sozialistischen Frauenbund Westberlins“. In: Menschik, Jutta (Hrsg.) (1977): Grundlagen-texte zur Emanzipation der Frau. Köln: Pahl-Rugenstein: 2. aktual. und erw. Auflage: S.358 – 367

Niederberger Marlen/Wasserman, Sandra (Hrsg.) (2015): Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Wiesbaden: Springer VS

Ortner, Rosemarie (2006): Der Homo Oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Köln: PapyRossa Verlag

Paulus, Julia (2011): Zusammenfassung der Rede von Sander, Helke. München: BSB [dok_0022_san_de.pdf \(1000dokumente.de\)](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:1000dokumente-0022-san-de.pdf) [abgerufen 29.03.2022]

Perincioli, C. (1999): Anarchismus – Lesbianismus – Frauenzentren. Warum musste die Tomate so weit fliegen? 68erinnen Gala der Reflexion. In: Feministisches Institut der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (1999): Berlin: Eigenverlag: 98-117

Pevny, Katharina/Rollett, Ilse (1995): Ein Round-Table Gespräch. In: (Hrsg.) (1995): Differenzen und Vermittlung. Feminismus -Bildung-Politik. Wien: Edition Frauenhertz: 26-39

Pilzwegger, Stefanie (2015): Männlichkeit zwischen Gefühl und Revolution. Eine Emotionsgeschichte der bundesdeutschen 68-Bewegung. Bielefeld: Transcript Verlag

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg) (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Berlin/Boston: De Gruyter. 5. überarb. Auflage

Quinten, Brigitte (1987): Das Bildungsverständnis in der autonomen Frauenbewegung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1987). Frankfurt am Main: wbv Media: 237-240

Rendtorff, Barbara (1985): Weibliches Prinzip – weibliche Praxis. Grundlagen für eine feministische Bildungsarbeit. Giessen: Focus

Riese, Katharina (1989): AUF und Abtreibungen. In: Hacker, Hanna/Geiger, Brigitte (Hrsg.) (1989): Donauwalzer Damenwahl. Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Promedia Verlag: Wien: 19 – 31

Sander, Helke (1968): Rede auf der 23. Delegiertenkonferenz. [dok_0022_san_de.pdf \(1000dokumente.de\)](#) [abgerufen 29.03.2022]

Sander, Helke (1978): Die Kinderfrage seit '68. Mütter sind politische Personen. In: Courage (1978): Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung: Universitätsdruckerei: 3. Jg. :38 – 42

Schacherl, Irene/Szalai Elke (2012): Die richtige Frau zum richtigen Zeitpunkt. Frauenpolitik in Österreich. In: Stiegler, Barbara (Hrsg.) (2012): Erfolgreiche Geschlechterpolitik. Ansprüche – Entwicklungen – Ergebnisse. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung: Universitätsdruckerei: 8 – 96

Schiersmann, Christiane (1993): Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim und München: Juventa

Schlüter, Anne (2010): Erwachsenenbildung für Frauen: In: Zeuner, Christine (Hrsg.) (2010): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim, München: Juventa: 2 – 29, [Schlüter: Erwachsenenbildung für Frauen \(researchgate.net\)](#) [abgerufen am 27.12.2021]

Schrader-Klebert, Karin (1969): Die kulturelle Revolution der Frau. In: Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.) (1969): Kursbuch 17, Frau, Familie, Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 2 – 46

Schwarzer, Alice (1977): Der „kleine Unterschied“ und seine großen Folgen. Frauen über sich-Beginn einer Befreiung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag: 6. aktual. und erw. Ausgabe

Sozialdemokratische Partei Österreichs und Abschaffung des §§ 144 [Wie kam es zur Fristenregelung? – Frauen machen Geschichte](#) [abgerufen am 27.12.2021]

SPÖ Bundesfrauen (Hrsg.) (2014): Dohnal zitiert. Wien: Eigenverlag

Steinke, Ines (2009): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowolt: 319 – 331

Strichau, Doratheia (2001): Frauenbildung in der evangelischen Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Wiesbaden: Springer VS: 561 – 571

Studentenproteste 1968. (2021): In: Österreichische Mediathek. Audiovisuelles Archiv Wien: Technische Universität: [Österreichische Mediathek](#) [abgerufen am 30.03.2022]

Trumann, Andrea (2019): Feministische Theorie. Frauenbewegung und weibliche Subjektbildung im Spätkapitalismus. Reihe Theorie.org. Stuttgart: Schmetterlingverlag: 7. Auflage

Ueker, Regine¹(1998): Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Pfaffenweiler: Centaurus

webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/historiascribere/article/viewFile/213/126 [abgerufen 14.09.2021]

Zach, Angelika. (2003): Frauenpolitik in Österreich seit 1970. [Frauenpolitik in Österreich seit 1970 – Frauen machen Geschichte](#). Wien Karl-Renner-Institut (Hrsg.) (2003): aktual. Auflage 2021 [abgerufen 19.09.2021]

Zepke, Georg (2016): Lust auf qualitative Forschung. Eine Einführung für die Praxis. Wien: T.S.O. Texte zur systemischen Organisationsforschung

10 Interviewleitfaden

Der Leitfaden ist in 4 Themenbereiche gegliedert:

- Eigene Bildungsbiografie
- Fragen zum Bildungsprojekt der Expertin
- Eigene Beteiligung an feministischer Bildung
- Einschätzung zur gegenwärtigen und zukünftigen Situation feministischer Bildung und der Erwachsenenbildung generell

Biografie

Einstieg: biographische Vorstellung der IP, Weg zur feministischen Bildung in den 1970er Jahren

Ich möchte Dich im ersten Teil des Interviews bitten, dich vorzustellen und mir zunächst etwas über deine persönliche Geschichte zu erzählen. Wie war dein Lebens- und Bildungsweg und wie bist du dann zum Thema feministische Bildung gekommen?

Vertiefung:

- Wie ging es dann/damit weiter?
- Was hast du da gemacht? Kannst du das etwas genauer erzählen?
- Und wann/wo war das? Nur damit ich folgen kann...

Danke erst einmal für spannende Erzählung über deinen persönlichen Weg zur feministischen Bildungsarbeit. Ich möchte nun im zweiten Teil gerne auf das Projekt XY kommen:

Projekt

Fragen zum Projekt XY, an dem die IP maßgeblich beteiligt war

Du hast ja erzählt, dass du an der Gründung von Projekt XY maßgeblich/aktiv/... beteiligt warst.

- Wie ist es genau dazu gekommen das Projekt xy zu gründen?
- Kannst du dich noch an konkrete Situationen aus dieser Zeit erinnern?
- Was fällt dir ein, wenn du an diese Zeit zurückdenkst?
- Wie ging es dann weiter? Entwicklung des Projekts bis heute?

Vertiefung: (je nachdem, was noch nicht im Rahmen der Erzählung gesagt wurde)

- Kannst du von einem konkreten Beispiel der Umsetzung/aus dieser Zeit/zu dieser Aktivität ... erzählen?

- Gab es ein feministisches Bildungskonzept, auf das ihr euch bezogen habt?
- Wenn ja, kannst du das bitte konkreter beschreiben?
- An welche Grenzen bist du gestoßen?
- Welche Konflikte gab es?
- An welche Erfolge kannst du dich noch erinnern?
- Fallen dir konkrete Beispiele ein?

Haben wir noch etwa vergessen? Gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

Eigene Beteiligung an feministischer Bildung

Einschätzung zur Geschichte des Projekts und der eigenen Beteiligung an feministischer Bildung im Rückblick

- Wenn du auf die Geschichte deines Projekts xy und die feministische Bildung in Österreich insgesamt zurückschaust – wie siehst du die Rolle feministische Bildung in Österreich?
- Und wie siehst du deinen eigenen Beitrag zur feministischen Bildung im Rückblick?
- Welche Konsequenzen/ Wirkung hatte/hat deine Arbeit?
- Rückblickend auf die eigene Bildungsarbeit: Würdest du – von heute ausgehen – etwas anders machen? Was genau?
- Wo steht das Projekt XY heute und wie siehst du die Zukunft des Projekts XY/deiner Arbeit im Projekt XY?

Danke für deine Einschätzungen und Sichtweisen. Ich würde nun zum Schluss gerne noch mal etwas allgemeiner zur Gegenwart der Bildungslandschaft in Österreich kommen:

Feministische Bildung – Erwachsenenbildung aktuell

Einschätzung zur aktuellen und zukünftigen Situation von feministischer Bildung und generell der Erwachsenenbildung

- Wie siehst du die Situation der feministischen Bildung heute?
- Wie siehst du den Stand der Erwachsenenbildung insgesamt?
- Welche Zukunft siehst du für feministische Bildung?
- Was würdest du aus deiner Erfahrung anderen oder jüngeren kritischen Bildnerinnen weitergeben wollen?

Abschluss:

Gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

Dann danke für das ausführliche Interview! Ich habe viel daraus gelernt, aber es kann sein, dass mir im Nachhinein noch Fragen kommen, darf ich dann nochmals auf dich zukommen?

Wenn dir noch etwas Wichtiges einfällt, das du noch hinzufügen möchtest, melde dich einfach bei mir.