



Eveline Christof / Edgar Forster / Lydia Müller /
Barbara Pichler / Nina Rebhandl / Christopher Schlembach /
Petra Steiner / Barbara Strametz

Feministische Bildungsarbeit

Leben und Lernen zwischen Wunsch und
Wirklichkeit

Verlag Barbara Budrich



Eveline Christof • Edgar Forster •
Lydia Müller • Barbara Pichler •
Nina Rebhandl • Christopher Schlembach
• Petra Steiner • Barbara Strametz
Feministische Bildungsarbeit

Eveline Christof • Edgar Forster •
Lydia Müller • Barbara Pichler •
Nina Rebhandl • Christopher Schlembach
• Petra Steiner • Barbara Strametz

Feministische Bildungsarbeit

Leben und Lernen zwischen
Wunsch und Wirklichkeit

Verlag Barbara Budrich, Opladen 2005

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums
für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für die Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2005 Verlag Barbara Budrich, Opladen
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-938094-26-5

eISBN 978-3-8474-1454-4

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Susanne Rosenkranz
Satz: Christopher Schlembach
Umschlaggestaltung: disegno, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

Vorwort

Dieses Buch basiert auf einem mehrjährigen Forschungsprojekt und dokumentiert – wie viele andere Bücher auch – eine komplexe Forschungspraxis, in die unzählige Ideen und Denktraditionen eingeflossen sind, die die wissenschaftlichen Biografien der beteiligten ForscherInnen ebenso widerspiegeln wie aktuelle humanwissenschaftliche Diskurse und drängende Debatten zur Bildungs- und Geschlechterpolitik. Was am Ende als kontinuierliche Entfaltung eines Forschungsgegenstandes erscheint, ist tatsächlich das Ergebnis einer komplexen Forschungspraxis, in der jeder einzelne Schritt gemeinsam verhandelt wurde, ohne widerstreitende Positionen einfach zu tilgen, sondern vielmehr die Arbeit des Aushandelns als wichtigen Teil der gemeinsamen Forschungsarbeit sichtbar zu machen und damit unserem gemeinsamen Forschungsfeld gerecht zu werden: feministische Bildungsarbeit voranzutreiben.

Das Projekt ging ursprünglich aus einem Seminar mit Wolfgang Schmidl am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien hervor. In Interviews über Alltagsroutinen sollten strukturelle Lernherausforderungen aufgespürt werden, um ihnen auf „bildende Weise“ zu begegnen. Bildung sollte, das war die Annahme, dazu befähigen, sich selbst über Verstrickungen des eigenen Handelns mit sozialen Strukturen aufzuklären und so Veränderungen zu ermöglichen. Daraus lässt sich in einem zweiten Schritt eine empirisch fundierte Bildungsarbeit weiter entwickeln, die einem doppelten Anspruch gerecht wird: Erstens schließt Bildungsarbeit an konkrete Probleme und Konflikte im Alltag von Frauen an und entreißt sie ihrer Privatheit. Zweitens löst aber Bildungsarbeit nicht stellvertretend die Probleme von Frauen. Unsere Vision feministischer Bildungsarbeit zielt auf Bildungsformen, die autonomes Handeln von Frauen in unserer patriarchal formierten Gesellschaft unterstützen, ohne einem verklärenden Autonomiebegriff das Wort zu reden.

Über eine Reihe von Wegen, Abwegen, Umwegen, aber auch Brücken und Schwellen und in ständiger Auseinandersetzung mit Geschichten, Erfahrungen und Zukunftsentwürfen des eigenen Lebens, sind wir in den vergangenen zwei Jahren diesen Ideen nachgegangen. Dabei haben wir uns im besten Sinn der *Grounded Theory* in langen Interpretationsprozessen theoretische Konzepte angeeignet, modifiziert und neu geschrieben und sie mit dem empirischen Material konfrontiert. Was sich zuweilen unter dem Begriff der Validität verbirgt, hieß bei uns: den Widerstand der Interviewaussagen gegen jede vorschnelle Theoretisierung stark zu machen. Dieses Widerstehen gegenüber

voreiligen kategorialen Zurichtungen von konkreten Lebenserfahrungen ist hier nicht nur eine allgemeine methodologische Vorsichtsmaßnahme, sondern eine konkrete Erfahrung mit der eigenen Forschungspraxis, die selbst durch theoretische Widersprüche und Brüche, denen personelle folgten, gekennzeichnet ist. So ist daraus ein Projekt entstanden, in dem Autonomie nicht nur theoretisch durchdacht, sondern in allen Aspekten praktisch realisiert wurde.

Dass unter diesen nicht immer einfachen Bedingungen eines unabhängigen Forschungsprojekts ein Buch entstanden ist, freut uns, weil es auch nach außen dokumentiert, dass immer neue, hartnäckige Anläufe zu autonomem Handeln lohnend sein können. Wir konnten dabei auf WegbegleiterInnen und UnterstützerInnen zählen, denen wir danken. Ohne Wolfgang Schmidl und seine Kollegen Kurt Finger und Guido Heintel hätte es dieses Projekt nicht gegeben. Wenn wir auch in vielem andere Wege gegangen sind, so bauen wir trotzdem auf ihrer Arbeit auf. Jo Reichertz und vor allem Norbert Schröer danken wir für wissenssoziologische Expertisen. Katharina Pewny unterstützte uns in vielen Belangen feministischer Bildungsarbeit. Wir danken Ines Maria Breinbauer vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien für die Bereitschaft, das Projekt institutionell zu fördern. Organisatorisch wurden wir von Andrea Fennes ausgezeichnet unterstützt. Für die kritische Lektüre unserer Texte bedanken wir uns bei Verena Barthel, David Bogner, Alexandra Gruber, Brigitte Hörtinger, Roswitha Kröll, Iris Radler, Lea Raffl, Gertraud Reznicek und Thomas Schwarz. Insbesondere geht unser Dank an jene Frauen, die uns in Interviews einen Einblick in ihren Alltag ermöglichten. Die Institutionen BFI, VHS-Meidling, BZ Floridsdorf, welche uns eben diese Interviewpartnerinnen vermittelt haben, sollen hier nicht vergessen werden – Danke! Schließlich gilt unser Dank der Stadt Wien, die unser Projekt aus den Mitteln der Hochschuljubiläumsstiftung unterstützt hat.

Wien, Januar 2005

Die AutorInnen

Vorwort	5
1. Einleitung: Handlungslogiken und Lernherausforderungen von Frauen in gesellschaftlichen Spannungsfeldern	11
1.1 Zeitdiagnosen	14
1.1.1 Individualisierung	14
1.1.2 Flexibilisierung	16
1.1.3 Theorien des gesellschaftlichen Wandels – Kritik	17
1.1.4 Widersprüche und Geschlechterlogik	18
1.2 Strukturelle Handlungsprobleme und Lernherausforderungen	21
1.2.1 Verschlüsselungen	22
1.2.2 Kunst des Handelns	23
1.2.3 Kristallisationspunkte, Konfrontationsthemen	24
1.3 Feministische Bildungsarbeit	25
2. Methodologischer Rahmen und methodisches Vorgehen	29
2.1 Methodologischer Rahmen	30
2.2 Die Entwicklung des methodischen Ansatzes	32
2.2.1 Wissenssoziologie und Objektive Hermeneutik	33
2.2.2 Strukturlogiken	36
2.3 Generierung des Interviewmaterials	37
2.3.1 Die interviewten Frauen	38
2.3.2 Die Erhebungsmethode: „Interview zur Anregung von Selbstaufklärung“	39
2.4 Die Analyse des Interviewmaterials	40
2.4.1 Eingrenzung und Auswahl des Materials	40
2.4.2 Interpretationsschritte	41
2.4.3 (Re-)Konstruktionsebenen	44
2.5 Validierung des Forschungsprozesses	45
3. In Bewegung sein	47
3.1 In Bewegung kommen – Morgenrituale	54
3.1.1 Familie beim Frühstück herstellen und wegstellen	56
3.1.2 Familie im Bett herstellen	61

- 3.1.3 *Frauenfrühstück – ein „kleinemanzipatorisches Arrangement“* 65
- 3.1.4 *Der unsichtbare und der sichtbare Morgen* 67
- 3.1.5 *Späte Freisetzung? Oder die vier Morgen einer Leihoma* 69
- 3.1.6 *Zwischenresümee* 76
- 3.2 Tages(ab)läufe** 82
 - 3.2.1 *Entgrenzung als Normalzustand* 84
 - 3.2.2 *Muße, Spielraum und Grenze* 94
 - 3.2.3 *„Na ja, ich bin voll berufstätig“* 99
 - 3.2.4 *Such(t)laufen* 104
 - 3.2.5 *Auf Reserve fahren* 105
 - 3.2.6 *Immer unterwegs sein, um nichts zu versäumen* 107
 - 3.2.7 *Zwischenresümee* 108
- 3.3 Lebensläufe** 110
 - 3.3.1 *„Das war so wie es ist“* 113
 - 3.3.2 *„Karriere wäre drin gewesen, aber Familie müsste sich auch ausgehen“* 116
 - 3.3.3 *„Auf der Strecke bleiben“* 117
 - 3.3.4 *„Im Job weiterkommen“ – Mein Leben zu meinem machen* 119
 - 3.3.5 *Was begehrt sie noch?* 123
 - 3.3.6 *„Das ist alles relativ offen und ich möchte eben in diese Richtung gehen“* 125
 - 3.3.7 *Schicksalsmimikry* 130
 - 3.3.8 *Ökonomie, Stillstand und Verlustspirale* 132
 - 3.3.9 *„In meinem Leben hat sich so viel geändert“* 134
 - 3.3.10 *„Ja, da hab ich geglaubt, der Märchenprinz kommt“* 135
 - 3.3.11 *„Ich hab Angst, dass ich irgendwas verpasse“* 138
 - 3.3.12 *Zwischenresümee* 142
- 3.4 Fluchtbewegungen, Quergänge, Gegenbewegungen** 146
 - 3.4.1 *Der Mangel des Mangels* 149
 - 3.4.2 *„flach liegen“* 153
 - 3.4.3 *„Am Sonntag ist Patschen strecken angesagt“* 155
 - 3.4.4 *„Meine heilige Aerobicstunde“* 157
 - 3.4.5 *Ausnahme als Normalzustand* 159
 - 3.4.6 *„Mit einem Partner ist alles anders“* 161
 - 3.4.7 *„Mein Leben gestalten, wie ich es gerne hätte“* 163
 - 3.4.8 *Zwischenresümee* 165

4. Strukturen und Ökonomien: Handlungslogiken

169

- 4.1 **Struktur als Karte: intensive und extensive Kartografien** 171
 - 4.1.1 *Ökonomien: die abstrakte Linie* 177
 - 4.1.2 *Die Ökonomie der Knappheit: die Macht der Bedürfnisse* 178
 - 4.1.3 *Ökonomie der verknappten Verschwendung* 180
 - 4.1.4 *Gebrauch, Konsum – eine andere Produktion* 181
 - 4.1.5 *Die ökologische Wende: homöostatische Ökonomie* 182
 - 4.1.6 *Ökonomien der Schadensminimierung* 183
 - 4.1.7 *Knappheitsökonomie als Emanzipation: eine andere Lesart* 183
- 4.2 **Ausdifferenzierung von Handlungsstrukturen nach den Kategorien Zeit, Energie, Sicherheit** 184
 - 4.2.1 *Zeit* 184
 - 4.2.2 *Energie* 190
 - 4.2.3 *Sicherheit* 195
- 4.3 **Zusammenfassung – Übergang** 199

5. Lernherausforderungen

201

- 5.1 **Lernherausforderungen – Annäherung an den Begriff** 202
- 5.2 **Strukturen, Subjekte, Kristalle und Falten: Annäherungen an den Begriff Lernherausforderung in der Welt der Rhizome** 207
- 5.3 **Riss, Provokation und Sehnsucht: Transformation von Erfahrungen in Lernherausforderungen** 211
- 5.4 **Lernen im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie** 213
 - 5.4.1 *Dynamische Autonomie* 215
 - 5.4.2 *Illusionen von Autonomie* 216
- 5.5 **Lernen: Reflexion – Option – Aktion** 219
 - 5.5.1 *Reflexion* 221
 - 5.5.2 *Option* 223
 - 5.5.3 *Aktion* 224
 - 5.5.4 *Lernschemata?* 225

- 5.6 Der Umgang mit Zeit, Energie, Sicherheit –
Lernherausforderungen für Frauen 226
- 5.6.1 *Zeitknappheit: Gleichzeitigkeit und Nacheinander* 227
- 5.6.2 *Die dynamische Haltung im R-O-A Prozess* 233
- 5.7 ... und die Männer? 233

6. Feministische Bildungsarbeit: Kritik und Vision **237**

- 6.1 Aufgaben feministischer Bildungsarbeit:
Ergebnisse aus den Analysen 237
- 6.1.1 *Ausgangsposition* 237
- 6.1.2 *Erkenntnisse empirischer und theoretischer
Bewegungsanalysen für feministische Bildungsarbeit* 238
- 6.2 Kritik 241
- 6.3 Vision, Partialität, Positionierung 244

7. Literaturverzeichnis **247**

8. Anhang: Steckbriefe der Interviewpartnerinnen 259

- 8.1 Ergotherapeutin 259
- 8.2 Horterzieherin 259
- 8.3 Bankangestellte 260
- 8.4 Sozialarbeiterin 260
- 8.5 Die Leihoma 261
- 8.6 Die Rezeptionistin 262

AutorInnen **263**

1. Einleitung: Handlungslogiken und Lernherausforderungen von Frauen in gesellschaftlichen Spannungsfeldern

Die vorliegende Studie befasst sich mit Alltagspraktiken und Lebensentwürfen von Frauen: mit der Organisation ihres Alltags, mit Alltagsritualen und den verschiedenen, oft widerstreitenden Interessen, Verpflichtungen und Aufgaben, die sie zu bewältigen haben. Diese Praktiken werden nicht allein von der Not des Augenblicks diktiert. Zum einen strukturieren fremde und eigene Erwartungen an das eigene Leben den Alltag und treiben ihn voran und verändern eigene Wahrnehmungsweisen und Handlungsräume, zum anderen überschreiten Wünsche, Fantasien und Sehnsüchte die Tages(ab)läufe und erweitern Erfahrungsräume. Uns interessiert, wie Alltagspraktiken von Frauen und deren Lebensentwürfe zusammenhängen: wie sie aus ihren Lebensentwürfen, in denen – vermittelt über die Kategorie Fantasie – Zukunftserwartungen, Utopien, Forderungen und Erwartungen zusammengeführt sind (vgl. Casale/Larcher 2004, 63), Energien für ihren Alltag beziehen und wie sie umgekehrt ihre Entwürfe modifizieren müssen, um den Alltag lebbar zu machen. Bei den wechselseitigen Modifikationen und Korrekturen bleibt eine Differenz, an der uns liegt, weil in ihr eine offene Zukunft und Hoffnung begründet ist. Unsere Fragen nach dem Alltag zielen deswegen auf Risse, Wünsche und Ambivalenzen: Mit welchen Schwierigkeiten sind Frauen im Alltag konfrontiert? Welchen Interessenskonflikten müssen sie sich stellen? Wo kommen hartnäckig verborgene Wünsche und Ziele zum Vorschein? Auf welche Weise drängen Träume, Sehnsüchte und Leidenschaften an die Oberfläche? Welche Strategien entwickeln Frauen, um ihre Wünsche zu realisieren? Wie setzen sie ihre Lebensentwürfe durch und wie verteidigen sie ihre eigenen Räume? Was steht ihrer Autonomie entgegen? Welche Werte erachten sie als wichtig und warum?

Dass sich Lebensentwürfe durch konkrete Alltagspraktiken nicht vollständig repräsentieren und niemals ganz erfüllen, erzeugt Unsicherheiten, Ängste, bietet aber auch Möglichkeiten und Chancen. Wir begreifen diese Differenzen freilich nicht als Resultat individueller Unzulänglichkeiten von Frauen, die ihren selbstgesteckten Zielen nicht gerecht werden, sondern sie materialisieren gesellschaftliche Entwicklungen, die heute vor allem unter dem Stichwort der reflexiven Moderne diskutiert werden. Individuell erzeugt das Auseinanderfallen von wünschbarem und gelebtem Leben Handlungsprobleme, die sich als

‚Krisen‘ von HandlungsROUTINEN bemerkbar machen. Sie beschreiben aber nicht den Sonderfall oder die Ausnahme, sondern die Normalität eines Handelns, das nicht mehr umstandslos auf ein tradiertes Handlungsrepertoire zurückgreifen kann. Gesellschaftliche Prozesse, die unter dem Namen reflexiver Modernisierung verhandelt werden, entlassen Männer und Frauen aus traditionellen Werten, Normen und Biografiemustern, forcieren Individualisierung und zwingen dazu, Lebensentwürfe immer wieder umzuschreiben, neu zu definieren und das Handeln zu reorganisieren. Daraus resultieren, so unsere Annahme, ‚epochaltypische‘ Lernherausforderungen. Darunter verstehen wir aktuelle historisch-gesellschaftliche Strukturen, die Frauen (und Männer) dazu zwingen, ihre eigenen Praktiken zu befragen und in einem zweiten Schritt zu verändern oder aber – mit viel Energie – auf ihnen zu beharren. Daraus entstehen eine Reihe von forschungsleitenden Fragen: Lassen sich an der Beschreibung von Alltagspraktiken epochaltypische Lernherausforderungen ablesen? Entstehen für Frauen daraus neue Handlungsspielräume? Gibt es zeittypische ‚Krisen‘, die als strukturelle Handlungsprobleme auf notwendige Lernherausforderungen verweisen? Theoretisch lassen sich solche ‚Krisen‘ als Orte permanenter Subjektconstitution begreifen, denn sie definieren jene Erfahrungsräume, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Praktisch untersuchen wir, welche Situationen Frauen als ‚krisenhaft‘ erfahren und welche Bedeutung sie diesen Erfahrungen für die eigene Handlungsfähigkeit und die Entwicklung neuer Handlungsperspektiven geben.

Unsere theoretischen und empirischen Analysen haben einen praktischen Zweck. Von Anfang an sollte es darum gehen, feministische Bildungsarbeit zu positionieren und ihre Ziele und Aufgaben, ihre Themen und Methoden, aber auch ihre Visionen weiter zu entwickeln. Ausgangspunkt unserer Diskussion ist die Annahme, dass sich gesellschaftlich evozierte Lernherausforderungen identifizieren lassen, an die feministische Bildungsarbeit anknüpfen muss. Dies lässt sich so begründen: Wenn feministische Bildungsarbeit Frauen in ihren Autonomiebestrebungen unterstützen soll und wenn diese Autonomiebestrebungen in konkreten Praktiken des Umgangs mit Lernherausforderungen bestehen, dann zielt feministische Bildungsarbeit darauf ab, diese ‚epochaltypischen‘ Lernherausforderungen zum Thema zu machen. Nicht selbstverständlich müssen solche Lernherausforderungen von Frauen als solche wahrgenommen oder gar als Veränderungschance begriffen werden. Feministische Bildungsarbeit müsste Frauen darin unterstützen, das Problematischwerden eigener Erfahrungen voranzutreiben, um damit zugleich neue Perspektiven des Handelns eröffnen zu können.

Eine der theoretischen Schwierigkeiten, die hier bereits durchschimmert, wird darin bestehen, die Reichweite und den theoretischen Status von Lern-

herausforderungen zu beschreiben, denn weder handelt es sich bloß um subjektive Handlungskrisen noch einfach um objektive Elemente gesellschaftlicher Strukturen, die sich ohne weiteres abbilden lassen. Wir präferieren in unseren Untersuchungen hybride Verbindungen: Erfahrungen von Frauen beziehen sich auf gesellschaftliche Strukturen und durchkreuzen sie. Und beide Dimensionen lassen sich nicht unabhängig von theoretischen Interventionen lesen, also von der Art und Weise, *wie* wir Erfahrungen und Strukturen definieren und wechselseitig aufeinander beziehen. Aus diesem Grund ist unser theoretischer Blick niemals verborgen, sondern wird selbst zum Gegenstand der Problematisierung.

Differenzierte qualitative Analysen mit wenigen Frauen sind wissenschaftlich dann ergiebig, wenn man davon ausgehen kann, dass individuelle Erfahrungen niemals nur individuell, sondern Teil eines Erfahrungsraums von Frauen sind. Zugleich sind wir aber weit davon entfernt zu glauben, dass dieser Erfahrungsraum homogen ist. Weder gehen wir davon aus, dass es ‚eine Krise‘ der Gesellschaft gibt, noch besteht unser Ziel darin, das zentrale Handlungsproblem von Frauen zu identifizieren. Vielmehr liegt uns an der Heterogenität dieses Erfahrungsraums, an den vielen verschiedenen Möglichkeiten, die Frauen ergreifen, also gewissermaßen um eine sich zerstreute Struktur, deren Zentrum jeweils durch eine theoretische Intervention, die von diesen Erfahrungsräumen nicht prinzipiell verschieden ist, gesetzt wird. Aus diesem Grund haben wir aus einem größeren Pool von interviewten Frauen diejenigen ausgewählt, von denen wir wissen, dass sie sich in unterschiedlichen Lebensphasen befinden und unterschiedliche Lebensformen leben. Alle Frauen haben zum Zeitpunkt der Interviews an Erwachsenenbildungsprogrammen teilgenommen oder in Erwachsenenbildungsinstitutionen gearbeitet. Von dieser doppelten Perspektive – Teilnehmerinnen und Anbieterinnen – erwarten wir uns mehr Aufschluss über Erwartungen, die an Erwachsenenbildungsprogramme adressiert werden.

Im nächsten Schritt skizzieren wir jene gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die Folie unserer Analysen bilden. Wir stützen uns insbesondere auf jene sozialen Prozesse, die sich dem Begriff der reflexiven Modernisierung subsumieren lassen. Dabei benutzen wir dieses theoretische Modell auf doppelte Weise: Zum einen beschreibt und erklärt es gesellschaftliche Strukturen, zum anderen aber bildet es diese nicht bloß ab, sondern funktioniert auch performativ. Die Theorie der reflexiven Moderne bietet nicht nur eine Beschreibung der Regeln und Funktionsweisen unserer Gesellschaft, sondern stellt Männern und Frauen ebenso Begriffe zur Verfügung, mittels derer sie sich selbst als moderne Menschen erkennen und benennen können und/oder *sollen*. Auf diese Weise schieben sich beschreibende, konstruierende und normie-

rende Dimensionen ineinander. Anschließend artikulieren wir unsere These von strukturellen Handlungsproblemen und epochaltypischen Lernherausforderungen, um die Logik unserer Untersuchungen deutlich zu machen.

1.1 Zeitdiagnosen

Die meisten sozialwissenschaftlichen Gegenwartsdiagnosen, die sich unter hinlänglich bekannten Begriffen wie „Risikogesellschaft“ und „Individualisierung“ (Beck 1986, Beck/Beck-Gernsheim 1990; vgl. auch Blanke 1991), „Erlebnis-Gesellschaft“ (Schulze 1992), „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994), „Sinngesellschaft“ (Bolz 1997) oder „Flexibilisierung“ (Sennett 1998) subsumieren lassen, weisen auf strukturelle Spannungsfelder und Handlungsprobleme hin, die sich bei Mitgliedern der beschriebenen westlichen Industriegesellschaften als „Krisen“, „Orientierungsverlust“, „Freisetzung“, Zunahme von Optionen etc. niederschlagen und Lernherausforderungen mit sich bringen, die nicht einfach als Adaptierung von Menschen an bestehende Verhältnisse beschrieben werden können. Alle Gesellschaftsdiagnosen stimmen darin überein, dass sie für westliche Gesellschaften einen tief greifenden Wandel konstatieren, der mehr oder weniger krisenhafte Züge trägt.

Der Begriff ‚Krise‘ wird zum einen wertfrei benutzt, um zu beschreiben, dass das Handeln nicht mehr nach tradierten Routinen abläuft, sondern immer wieder neu legitimiert werden muss. Zum anderen aber verweist der Begriff ‚Krise‘ auf die Gefahr von Verlusten: Verlust von Werten und Traditionen, die es zu bewahren gilt.¹

1.1.1 Individualisierung

Schien sich die Krise Mitte der 1970er-Jahre noch auf den sich wandelnden Arbeitsmarkt zu beschränken, hat sie nunmehr nach weitgehend übereinstimmender Auffassung (Beck 1986, Heitmeyer/Olk 1990, Galuske 1993) den Status einer allgemeinen Gesellschaftskrise erreicht. Der wichtigste Aspekt des gesellschaftlichen Wandels ist der von Beck (1997, 23) beschriebene gesamtgesellschaftliche Individualisierungsprozess, der als Wandel von „Wohlstandsbiografien zu Risikobiografien“ charakterisierbar ist, „denen die materielle Zu-

1 So diagnostiziert etwa Schulze (1992) aus einer kultursoziologischen Perspektive eine in alle Verästelungen reichende Wohlstandsgesellschaft, in der Individuen zu willenlosen Geschöpfen am Gängelband des Erlebnismarktes mit verschiedenen Erlebnismilieus verkommen.

kunftssicherheit und soziale Identität abhanden kommt“. Individualisierung bedeutet die Herauslösung und Freisetzung von Individuen aus traditionellen Werten, Normen und Biografiemustern. Damit lösen sich auch tradierte Geschlechterrollen und ihre Handlungsvorgaben allmählich auf.

Mit der kollektiven „Freisetzung“ (Beck) aufgrund der Pluralisierung von Werten und Lebensformen eröffnen sich dem/der Einzelnen neue Handlungsspielräume jenseits eingeschliffener Traditionen. Entscheidungs- und Auswahlprozesse werden unausweichlich. Freiheit schlägt um in Entscheidungszwang und man muss für die gewählte Option auch dann einstehen, wenn man weder genügend Informationen über andere Optionen besitzt, noch das Ausmaß und die Folgen der eigenen Entscheidung einzuschätzen vermag. Der Individualisierungsdruck erzeugt das Phantasma der Wahlmöglichkeit und suggeriert gleichzeitig absolute Eigenverantwortlichkeit für getroffene Entscheidungen. Phantasmatisch ist das Bild von der Souveränität des/der Handelnden und der beliebig wählbaren Konstruktion von Identität, weil es ständig durch neue Formen der Abhängigkeit unterlaufen wird, zum Beispiel durch Abhängigkeiten von liberalisierten Arbeitsmärkten und sozialpolitischen Maßnahmen, in denen schwächer werdende Nationalstaaten weniger steuernd eingreifen; schließlich von zunehmend komplexeren Machtstrukturen, die nicht mehr identifizierbar sind und damit tendenziell demokratische Strukturen außer Kraft setzen. Individualisiert wird in diesem komplexen Machtgefüge die Verantwortung für das eigene Wohlergehen, für den eigenen Erfolg, kurz: für das eigene Leben. Die Möglichkeit, eine Chance im eigenen Leben zu ergreifen, wird umgekehrt und zur Verantwortung wird gezogen, wer seine Chance nicht ergreift – Chancen im eigenen Leben zu ergreifen wird, ohne dass man so recht weiß, was darunter zu verstehen sei, zur Verpflichtung, die man kaum je einlösen, aber allzu leicht verpassen kann.

Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim orten 1990 ein ebenso unverhülltes wie ungelöstes Spannungsfeld zwischen den auf dem Arbeitsmarkt geltenden Maßstäben und familialen Werten. Die notwendigen Anpassungen an den Arbeitsmarkt und die Verinnerlichung seiner Maßstäbe finden Eingang in die individuelle Lebensplanung und müssen so zwangsläufig mit Familienwerten und den sich ändernden Familienordnungen kollidieren. Ähnlich dramatisch beurteilt auch Giddens (2001, 69) gesellschaftliche Veränderungen und ihre Folgen für die Institution Familie: „Die wichtigste der gegenwärtigen globalen Veränderungen betrifft unser Privatleben – Sexualität, Beziehungen, Ehe und Familie. Unsere Einstellung zu uns selbst und zu der Art und Weise, wie wir Bindungen und Beziehungen mit anderen gestalten.“ Unter dem Aspekt der Individualisierung kann für die Familie eine geringere gegenseitige Abhängigkeit von Familienmitgliedern und eine größere Selbstständigkeit al-

ler Mitglieder angenommen werden. In letzter Konsequenz könnte das Individualisierungstheorem eine prinzipielle Ungebundenheit an bestimmte Rollen und damit einhergehende Aufgaben in der Familie bedeuten. Ehemals selbstverständliche und deswegen zumindest moralisch einklagbare Verbindlichkeiten müssen nun immer wieder neu verhandelt und festgelegt werden.

Diese Tendenzen führen umgekehrt aber auch zu einer Überhöhung der Familie als Gegenwelt und zur Idealisierung von Partnerschaften: „Liebe wird nötig wie nie zuvor und unmöglich gleichermaßen.“ (Beck/Beck-Gernsheim 1990, 9) Für die Zweierbeziehung hat Luhmann dieses Paradox als ein zentrales Phänomen der so genannten bürgerlichen Gesellschaft herausgestellt. Familie wird zu jenem Ort, der die modernen Prozesse der Freisetzung repräsentiert, an dem sie verhandelt werden und an dem zugleich eine Art Gegenwelt inthronisiert wird, die der zunehmenden Rationalisierung der sozialen Welt trotz. Sie wird zum Ort des Trostes, der Emotionen und Wertevermittlung. Und die Familie wird zu jenem Drama, das das Scheitern all dieser widerstreitenden Ansprüche aufführt. Weil sie zu jenem Ort wird, an dem das Phantasma zwischenmenschlichen Glücks inszeniert wird, hat Familie auch kein entdramatisiertes Instrument ihrer eigenen Auflösung entwickelt.

1.1.2 Flexibilisierung

Richard Sennett (1998) bietet eine auf der Analyse von Einzelfällen basierende Theorie gesellschaftlicher Transformation an, in deren Zentrum das Phänomen der Flexibilisierung steht. „Flexibilität“ ist nach Sennett die Formel, mit der sich der neue Kapitalismus auf einen Begriff bringen lässt. ArbeitnehmerInnen müssen ständig neue Risiken eingehen und bereit sein, mit kurzfristigen und raschen Veränderungen angemessen umzugehen. Sachzwänge auf dem Arbeitsmarkt nötigen sie, ihre angestammten Bereiche zu verlassen, zeitlich beschränkte Arbeitsverhältnisse einzugehen, statt eine Laufbahn längerfristig planen zu können. Die Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt bedeutet für ArbeitnehmerInnen aber nicht, dass sie ihre Erwerbsbiografien freier und selbstbestimmter gestalten können, denn an die Stelle alter Regeln treten neue Regelungen und schwerer durchschaubare Mechanismen der Kontrolle. Der Lebensstil, den der Konkurrenzkampf in der modernen Wirtschaft erzwingt, kann nach Sennett (1998, 22) dazu führen, „jede innere Sicherheit zu verlieren (und) in einen Zustand des Dahintreibens zu geraten.“ Als Folge davon gelingt es immer weniger, eine zusammenhängende Lebensgeschichte zu formen und einen Sinn für Gemeinschaften auszubilden (ebd., 37f.). Der Mensch wird atomisiert und Gegenstand einer neuartigen sozialen Physik, die z.B. durch das Auseinanderfallen von Lebenslauf und Karriere(n) gekennzeichnet ist.

1.1.3 Theorien des gesellschaftlichen Wandels – Kritik

Mechtild Oechsle (2000) zufolge ist kaum eine gesellschaftstheoretische Zeitdiagnose so umstritten wie das von Beck und Beck-Gernsheim postulierte Individualisierungstheorem. Kritisiert werden die unzulässige Generalisierung von Prozessen der Freisetzung (vgl. Burkart 1993) und die bereits erwähnte Annahme der Verfügungsgewalt über das eigene Leben, die strukturell nicht gedeckt ist (vgl. Bourdieu 1990). Demgegenüber gälte es zu beachten, dass Individualisierung, wenn dieser Term überhaupt angemessen ist, von sozialer und ethnischer Herkunft, Bildung, Alter und Geschlecht abhängig ist.

Auffällig ist die Blindheit für Geschlechterverhältnisse in der Konstruktion theoretischer Analysen selbst. So werden die bei Sennett beschriebenen Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund einer männlichen Normalitätsfolie geschrieben, die den fraglosen Analysestandard und Referenzrahmen für die Diagnose des Wandels abgibt. Dies schlägt auch im Wehklagen darüber durch, dass Sicherheiten verloren gehen. Von welchen Sicherheiten ist die Rede? Und Sicherheit für wen? Welche Sicherheiten haben Frauen, wenn alles so bleibt, wie es ist? Ist etwa eine ökonomische Sicherheit tatsächlich gewährleistet, wenn Frauen im traditionellen Familienernährermodell ausschließlich für den privaten Bereich zuständig und finanziell von einem männlichen Haushaltsvorstand abhängig sind? Mit welchen Unsicherheiten müssen Frauen rechnen, wenn hierarchische Geschlechterverhältnisse aufrechterhalten werden?

Das Problem jeder ‚großen‘ Theorie des gesellschaftlichen Wandels besteht darin, dass die Diagnosen notwendig abstrakt sind und eine Veränderung der gesamten Gesellschaft bereits dort festgestellt wird, wo tatsächlich eine kleine, oft privilegierte und deswegen gesellschaftlich gut sichtbare Gruppe jenen theoretisch und empirisch konstatierten Wandel repräsentiert, der gleichwohl große Teile der Gesellschaft ausklammert. Dagegen wird es in der vorliegenden Studie darum gehen, gesellschaftliche Änderungen *und* die Resistenz gegenüber Veränderungen in unterschiedlichen empirischen Ausprägungen nachzuspüren, ohne voreilige, generalisierende Urteile zu fällen. Statt lineare Entwicklungen darzustellen, forcieren wir Widersprüche und Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Parallelentwicklungen: Risiken *und* Chancen für Frauen durch gesellschaftliche Transformationen; Frauen als Gewinnerinnen *und* Verliererinnen von Modernisierung, die sich einmal als den Sachzwängen Nacheilende erfahren *und* als Akteurinnen des Wandels. Neben alltäglichen Kämpfen gegen Ungleichheit und Diskriminierung, die sie zu einem wichtigen Motor für gesellschaftliche Entwicklung macht (vgl. Oechsle/Geissler 1998, 12), gibt es auch Momente des Beharrens, der Kraftlosigkeit, der Sehnsucht nach Ruhe usw. Auf der einen Seite weisen gesellschaftliche Transforma-

tionen in eine klar erkennbare Richtung, andere Transformationen lassen sich aber nicht einordnen und nicht notwendig transformieren sich alle Lebensbereiche mit der gleichen Geschwindigkeit und mit der gleichen Ausprägung. Auf der Ebene der medialen Repräsentation lässt sich zum Beispiel ein Aufweichen hegemonialer Männlichkeit eindeutig konstatieren. Zugleich aber bedeutet das nicht automatisch, dass hegemoniale Männlichkeit auch ihre normierende Kraft für beruflichen Erfolg verliert oder dass sie etwa für alle Männergruppen gleichermaßen an Bedeutung verliert.

1.1.4 Widersprüche und Geschlechterlogik

Feministische Theorien und Diagnosen betonen nicht in erster Linie den Aspekt der Unsicherheit in der Gesellschaftsentwicklung, sondern weisen vor allem auf *Widersprüche* hin, mit denen Frauen heute als Folge von Modernisierungsprozessen und der Veränderung von Geschlechterverhältnissen konfrontiert sind (vgl. Diezinger/Rerrich 1998). Das unterscheidet ihre Lebensführungen von männlichen Lebensführungen und die ihnen zugrunde liegende gesellschaftliche Arbeitsteilung, die bislang in ihren Grundstrukturen unverändert geblieben sind. Widersprüchlich sind Frauenleben, weil die Modernisierungsprozesse Frauen mit individuell kaum zu lösenden widersprüchlichen Anforderungen konfrontieren (vgl. Oechsle 2000, 12f.).

Das Konzept der „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt 1987; vgl. auch Beck-Gernsheim 1987) beschreibt einen zentralen Widerspruch: Für Frauen verläuft die Sozialisation in zwei Richtungen: Hauptverantwortlich für den Bereich der gesellschaftlichen Reproduktion sind Frauen auch zunehmend Akteurinnen im Bereich der Produktion. Daraus entstehen Probleme der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche, weil Frauen „in ihrer Lebensführung das zusammenbringen müssen, was strukturell getrennt ist.“ (Oechsle 2000, 20) Gleichzeitig betont Oechsle (ebd., 23) aber, dass zwar Handlungsspielräume strukturell begrenzt sind, diese aber „nicht unabhängig vom Handeln und den damit verbundenen Deutungen dieser Handlungsspielräume“ existieren. Handelnde Frauen sind somit keineswegs durch Strukturen determiniert, sondern es hängt wesentlich von ihren Deutungen ab, wie sie die Handlungsspielräume auszunützen vermögen. Wir werden dementsprechend in unseren Analysen den Fokus auf solche Deutungsmuster richten. Im Anschluss daran lässt sich die These formulieren, dass eine der epochaltypischen Lernherausforderungen gerade darin liegen könnte, Deutungskompetenzen auszubauen und damit Handlungsspielräume zu erweitern. Feministischer Bildungsarbeit käme dann die Aufgabe zu, Voraussetzungen für die Entwicklung von Deutungskompetenz zu schaffen.

Zu den Widersprüchen im Leben von Frauen, die durch Deutungen produktiv gewendet werden können, gehört die Auseinandersetzung mit eigenen Lebensentwürfen. Wie jede Biografie stellt auch die Idee einer weiblichen Biografie eine wirkmächtige Illusion dar, und zwar wirkmächtig auch in der Theoriebildung. So betont etwa Wohlrab-Sahr (1993, 12), dass weibliche Biografien heute mehr denn je Biografien des Übergangs sind: „Die alten, auf die Familie zentrierten Modelle des Lebens verlieren an Gültigkeit, während neu entstehende noch nicht eingelebt und institutionalisiert sind.“ Die Logik des „Übergangs“ suggeriert ein Modell mit klar definierten und voneinander abgrenzbaren biografischen Charakteristika. Dazwischen tritt eine kurze Phase des Übergangs mit widersprüchlichen und widerstreitenden Positionen. Auf diese Weise wird der Widerspruch begrenzt und als Übergangsphänomen marginalisiert. Demgegenüber halten wir an der Annahme fest, dass Widersprüche nicht nur als Folgen von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu fassen sind, sondern wesentlich mit patriarchalen Strukturen zu tun haben, die durch gesellschaftliche Veränderungen zwar andere Formen annehmen, aber nach wie vor bestehen.

Aktuelle empirische Befunde zeigen, dass die Vereinbarkeitsproblematik in engem Zusammenhang mit Konflikten zwischen traditionellen und emanzipatorischen Lebensentwürfen steht. So müssen laut Timmermann (1998) bereits Mädchen diese Inkonsistenzen ertragen und sind im Vergleich zu Jungen schon früh an der Verknüpfung verschiedener Lebenssphären interessiert, um diese Widersprüche lebbar zu machen. Poser (1994) diagnostiziert bei Frauen zwischen fünfunddreißig und vierzig Jahren eine grundlegende „Ambivalenz“ zwischen der traditionellen Orientierung durch die Primärsozialisation und der Identifizierung mit emanzipatorischen Bestrebungen. Und bei einer Untersuchung von ArbeiterInnentöchtern (vgl. Brendel 2000) zeigt sich, wie eigene Lebensentwürfe unter dem Druck schwieriger ökonomischer und sozialer Rahmenbedingungen zunehmend traditionellen Lebensmodellen Platz machen. An diesem Beispiel lässt sich demonstrieren, dass gelebte Widersprüche herrschende Ordnungen destabilisieren und deswegen unterdrückt werden.² Flaake (1998) wiederum konstatiert bei jungen Frauen ein verändertes, mehr von Eigenständigkeit geprägtes Selbstbild, gleichzeitig sind aber nach wie vor traditionelle Muster wirksam. Diese Widersprüchlichkeit begründet sie erstens mit den noch immer ungleichen Chancen von Männern und Frauen im öffentlichen Leben (z.B. geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegregation und „gläserne Decke“ bei weiblichen Karriereverläufen) und zweitens mit

2 Der Begriff des Widerspruchs organisiert erstens weibliche Erfahrungen, zweitens verweist er auf objektive gesellschaftliche Widersprüche und drittens ermöglicht er als theoretisches Modell eine bestimmte Konzeption weiblicher Biografien.

nach wie vor existierenden geschlechtsstereotypen Sicht- und Verhaltensweisen bzw. unbewusst wirksamen Leitbildern.

Geissler und Oechsle (1996) finden in ihrer Untersuchung über die „Lebensplanung junger Frauen“ das besonders häufig anzutreffende Muster der „doppelten Lebensführung“. Darunter verstehen sie, dass junge Frauen Beruf und Familie als gleichwertig und gleichermaßen identitätsstiftend erachten, mit der wichtigen Einschränkung allerdings, dass die Erwerbstätigkeit in einen durch Familienaufgaben definierten Rahmen eingefügt wird.³ Keddi et al. (1999) relativieren mit ihrem „Konzept der Lebensthemen“ junger Frauen die zentrale Bedeutung der doppelten Lebensführung als grundlegendes Leitbild, da nicht alle jungen Frauen in den Kategorien Beruf und Familie denken, obwohl deren handlungsleitende Bedeutung nicht bestritten wird. Handlungsstrukturierende Lebensthemen sind demnach: Familie, Doppellorientierung auf Familie und Beruf, Beruf, eigener Weg, gemeinsamer Weg, Aufrechterhalten des Status quo und Orientierungssuche.

Diezinger und Rerrich (1998) sehen in der Flexibilisierung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen alltäglicher Lebensführung eine „patriarchale Modernisierung“, da sich zwar einerseits mehr Handlungsalternativen und Wahlmöglichkeiten auch für Frauen eröffnen, aber auf der anderen Seite wird die Verantwortung für Fürsorge- und Reproduktionsarbeit noch immer den Frauen zugeordnet. Im *Österreichischen Familienbericht* (1999, 14ff.) wird Familie als ein institutionalisiertes System von Normen und Werthaltungen beschrieben, das Verhaltenssicherheit für Menschen bietet. Zur Aufgabe der Familie zählen die Herstellung von Kohäsion und emotionale Stabilisierung der Familienmitglieder, Fortpflanzung, Pflege und Erziehung der Kinder sowie Haushaltsführung.

Patriarchale Modernisierung schreibt die Asymmetrie im Geschlechterverhältnis fort und besteht Judith Lorber (1999, 274) zufolge darin, „dass auch in modernen Gesellschaften weiterhin der Ehemann *primär* für den ökonomischen Unterhalt der Familie und die Ehefrau *primär* für die Familienarbeit verantwortlich ist“. Asymmetrisch verteilt sind auch funktionale und emotionale Verantwortlichkeiten. Während Männer bereit sind, im Haushalt ‚mitzuhelfen‘ und einzelne, klar definierte Aufgaben übernehmen, obliegt es den Frauen, ein „Gefühl der Fürsorge und Verantwortung für andere zu haben“ (Lorber 1999, 246). So stellt Lorber fest, dass vor allem verheiratete Frauen nicht nur für den Haushalt verantwortlich sind, sondern auch für das psychische Wohlergehen

3 Neben der „doppelten Lebensführung“ zeigen die empirischen Ergebnisse der Studie noch andere Typen von Lebensplanung: Es gibt traditionell-familienzentrierte und modernisiert-familienzentrierte, berufsorientierte und individualisierte Lebensplanungen, sowie das Fehlen jeglicher Lebensplanung (vgl. Geissler/Oechsle 1996).

der Familienmitglieder zu sorgen haben. Neben und trotz der verstärkten beruflichen Erwerbstätigkeit der Frauen kann also ein Phänomen der Familienzentrierung festgestellt werden, das sich aus zugewiesenen (und übernommenen) Verantwortlichkeiten und aus gesellschaftlichen Erwartungshaltungen ergibt. Patriarchale Modernisierung bedeutet also, dass Frauen von gesellschaftlichen Veränderungen im besonderen Ausmaß betroffen sind, denn patriarchale Modernisierung betrifft vor allem die Schnittstelle von Produktions- und Reproduktionsarbeit. Der Widerspruch zwischen der Dynamisierung von Produktionsprozessen einerseits und der gleichzeitigen Privatisierung von Reproduktionsarbeit andererseits wird vor allem in der Familie ausbalanciert und Frauen tragen dafür in der Regel die Verantwortung.

Familienbeziehungen nehmen je nach Phase im Lebenslauf ihrer Mitglieder unterschiedliche Bedeutungen an. Aufgrund beobachtbarer Veränderungen von männlichen und weiblichen Lebens(ver)läufen (vgl. Kohli 2000, Wohlrab-Sahr 1993) etabliert sich in der Familienforschung zunehmend eine lebenslaufbezogene Betrachtungsweise (vgl. Österreichischer Familienbericht 1999). Begriffe wie „Postadoleszenz“, „empty-nest-Phase“ oder „Familienlebensalter“ weisen auf diesen Zusammenhang hin. Individualisierung, Vereinbarkeitsproblematiken, Familienzentrierung, Partnerschaft usw. erweisen sich zunehmend als Konstrukte, die nur unter lebensphasenspezifischen Gesichtspunkten sinnvoll diskutiert werden können und nicht generell zentrale Kategorien von Lebensentwürfen sind. Es wird in unserer Studie darauf ankommen, vielfältige Lebenssituationen und komplexe Lebensentwürfe nicht durch fixierende Kategorien zuzurichten, sondern sie in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit zu rekonstruieren und so Frauen mit ihren vielfältigen Erfahrungen und Wünschen sichtbar zu machen.

1.2 Strukturelle Handlungsprobleme und Lernherausforderungen

Eine zentrale Annahme unserer Untersuchung lautet, dass Frauen in ihrem Alltagshandeln notwendig mit Problemen und ‚Krisen‘ konfrontiert sind. Produktiv gewendet kann man diese ‚Krisen‘ als Lernherausforderungen bezeichnen, auf die Frauen unterschiedlich reagieren können. Unsere empirischen Analysen zielen erstens darauf ab, gesellschaftliche Strukturen zu rekonstruieren, die das Handeln von Frauen sowohl einschränken als auch ermöglichen. Zweitens sind wir an Deutungsmustern von Frauen interessiert, die Handlungsperspektiven eröffnen und Widersprüche, Krisen, Unwägbarkeiten,

Chancen, Wünsche und Möglichkeiten zum Vorschein bringen. Deutungsmuster enthalten Hinweise auf Veränderungen. Wie kann es gelingen, in Veränderungsmöglichkeiten eine Chance für Selbstaufklärung und Zunahme an Autonomie zu sehen?

1.2.1 Verschlüsselungen

Interviews mit MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung und TeilnehmerInnen von Erwachsenenbildungskursen haben uns mit methodischen Schwierigkeiten im Analyseprozess konfrontiert: Wir haben danach gefragt, wie Frauen ihre eigene Situation einschätzen, welche Deutungen zu bestimmten Einschätzungen führen, unter welchen Bedingungen eine ‚Krise‘ als Handlungsproblem wahrgenommen wird und wie schließlich daraus eine Lernherausforderung wird, die neue Möglichkeiten eröffnet. Bei den Antworten fällt auf, dass Lernnotwendigkeiten, Lernherausforderungen oder Lernwünsche Themen darstellen, die – wenn überhaupt – nur sehr verschlüsselt oder indirekt wahrgenommen und zum Ausdruck gebracht werden. Für derartige Verschlüsselungen lassen sich eine Reihe von Typen unterscheiden (vgl. im Folgenden Finger/Pichler/Rebhandl/Schmidl 2002):

- ¶ Gängige, abstrakte, traditionelle, als allgemein akzeptiert eingeschätzte Ziele, Ideale oder Prinzipien werden bekenntnisartig hervorgehoben. So äußern befragte MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung: „Menschen zur Freiheit erziehen können“, ihnen „etwas mitgeben, das ihnen das Leben erleichtern kann“, „wir als Erwachsenenbildungseinrichtung sollten doch Vorreiter sein für moderne Dinge“. Und KursteilnehmerInnen antworten: „Für meinen Job ist es wichtig, aktuell zu sein“ oder: „Langfristig bin ich schon auf der Suche nach immer wieder neuen Möglichkeiten.“
- ¶ Frauen beschränken sich darauf, wünschenswert erscheinende Gegenbilder zum gegenwärtigen Zustand konkreter Lebens- oder Handlungsbereiche zu beschreiben. Oder sie artikulieren Veränderungswünsche, ohne dabei zu thematisieren, was davon durch eigenes Handeln (auch aufgrund zusätzlicher gelernter Kompetenz) realisierbar erscheint. Dadurch wird die Antwort auf die Frage, wodurch wünschenswerte Veränderungen herbeigeführt werden können, in Schwebe gehalten. Gerade weibliche Interviewpartnerinnen äußern zum Beispiel den Wunsch, Familie und Beruf auf befriedigende Weise miteinander zu verbinden, etwa in folgender Form: „Das ist dann das Schwierigste, weil man im laufenden Tagesgeschehen spüren muss, wo Zeit ist.“ Es wird zwar ein wünschenswerter zukünftiger Zustand angesprochen, nicht aber die zu dessen Realisierung er-

forderlichen eigenen Beiträge und die dafür notwendigen Lernvorgänge. Ein Mitarbeiter der Erwachsenenbildung äußert als sein größtes Anliegen: „[...] dass wir einfach die Ausbildung der Wirtschaft etwas angleichen!“

- ¶ Lernen wird über den Umweg bestehender Erwachsenenbildungsangebote (etwa in der Form von Kursen, Ausbildungsgängen, ...) thematisiert, so als gälte die Regel: „Das Thema ‚Veränderung durch Lernen‘ ist am ehesten für die eigene Person und für andere nachvollziehbar zu machen, wenn und so lange entsprechende Erwachsenenbildungsangebote vorhanden sind.“ Beispiele: Auf die Frage nach offenen Lernwünschen in der Zukunft antwortet eine Kursteilnehmerin: „Ich liebäugle sehr mit einer weiteren Ausbildung, vielleicht [mit einem] Studium.“ Ein Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung: „Das ist schwierig. Momentan fällt mir so wirklich nichts ein. Vielleicht ein Führungskräfte-Training machen!“
- ¶ Bemerkbar ist weiterhin die Tendenz, dass Veränderungsnotwendigkeiten zwar relativ klar wahrgenommen und ausgedrückt werden, deren Lernimplikationen aber unter (entschuldigendem) Hinweis auf „die Umstände“ ausgeblendet werden.
- ¶ Des Weiteren ist auffällig, dass einige in der aktuellen Erwachsenenbildungsdiskussion als vorrangig erachtete Lernnotwendigkeiten in der subjektiven Wahrnehmung nicht einmal in verschlüsselter Form in Erscheinung treten, so etwa das Erlernen von Fähigkeiten zum Umgang mit „dem Fremden“ und die Auseinandersetzung mit den in unserer Epoche neu zu definierenden Altersrollen (Kind, Jugendlicher, Erwachsener).

Diese Analysen zeigen, dass TeilnehmerInnen an Erwachsenenbildungskursen und MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung in Interviews zum einen eigene Erfahrungen bereits in theoretische Diskurse übersetzen und als eigene Wünsche formulieren, dass sie zum anderen aber nur jene Diskursfragmente aufgreifen, die abstrakt genug sind, um nicht mit eigenen Lebensverhältnissen in Berührung zu kommen. Vor dem Hintergrund dieser Forschungspraxis zu Beginn unseres Projekts ist ein wichtiges Ziel unseres Forschungsvorhabens, in empirischen Analysen nicht bloß theoretisch formulierte Einsichten auf einem hohen Abstraktionsniveau zu reproduzieren oder die in Interviews geäußerten Erfahrungen bloß abzubilden, weil damit keine Einsicht in die Lebenspraxis der Befragten gewonnen werden kann.

1.2.2 Kunst des Handelns

Die für die methodische Umsetzung grundlegende theoretische Annahme lautet, dass sich aus Berichten von Frauen über ihren Alltag gesellschaftliche Strukturen rekonstruieren lassen, die für das Handeln von Frauen eine Art

Rahmen bilden. Diese Strukturen sind dafür verantwortlich, dass das Handeln von Frauen unabhängig von biografischen und situativen Unterschieden ähnlichen Mustern folgt. Wir werden derartige Strukturen, die verschiedene Handlungsformen organisieren, mit dem Begriff der Ökonomie fassen. Ökonomien verstehen wir als Umgangsweisen mit materiellen und symbolischen Gütern und damit gleichsam als einen spezifisch materialisierten Ausdruck einer Struktur. An ihnen werden Handlungsmöglichkeiten und Einschränkungen im Schnittpunkt von Raum, Zeit und Körper anschaulich. Sie schränken Handlungsmöglichkeiten von Frauen ein, machen aber dieses Handeln auch verständlich und lassen es als sinnvoll erscheinen. Wir gehen davon aus, dass handlungsleitende Strukturen offen sind, das Handeln also niemals völlig determinieren und somit individuelle Wahlmöglichkeiten einräumen und Entscheidungen abverlangen, die die Kunst des Handelns charakterisieren. Die notwendige Unabgeschlossenheit oder Offenheit einer jeden Struktur verknüpft sich mit der Möglichkeit subjektiven Handelns. Wir nennen diese strukturellen Punkte der Offenheit ‚Kristallisationspunkte‘, weil sich an diesen Orten Lernherausforderungen herauskristallisieren.

1.2.3 Kristallisationspunkte, Konfrontationsthemen

Den strukturellen ‚Kristallisationspunkten‘ entsprechen auf der empirischen Ebene ‚Konfrontationsthemen‘. Darunter verstehen wir Themen, mit denen Frauen in unserer Gesellschaft notwendig – ob sie wollen oder nicht – konfrontiert werden und die von ihnen Entscheidungen über ihre Zukunft erfordern. Solche Entscheidungen sind also zwingend. Sie können nicht umgangen werden. ‚Konfrontationsthemen‘ und ‚Kristallisationspunkte‘ verhalten sich wie zwei Seiten einer Medaille: ‚Konfrontationsthemen‘ deuten auf eine offene Zukunft. Das entspricht der strukturellen Unabgeschlossenheit von Kristallisationspunkten. Kristallisationspunkte sind nicht direkt erfahrbar, sondern nur über Konfrontationsthemen erschließbar. Zugleich beschreiben Kristallisationspunkte den strukturellen Rahmen, innerhalb dessen ein Konfrontationsthema artikulierbar ist. Wir gehen also davon aus, dass es gesellschaftliche Strukturen gibt, die dazu führen, dass Frauen im Alltag mit bestimmten Themen und Problemen konfrontiert werden, die von ihnen Entscheidungen abverlangen oder ihnen Wahlmöglichkeiten offerieren, die sie annehmen oder auch ausschlagen können. Typisch ist nun, dass solche Wahl- oder Entscheidungssituationen durch Unsicherheit geprägt sind, weil es in der Regel nicht nur eine Möglichkeit zu handeln gibt. Sie verlangen Kompetenzen und Maßstäbe, um sich rational entscheiden zu können. Solche ungewisse, offene, vielleicht viel versprechende, aber auch oftmals erzwungene Situationen sind

strukturell gesehen Kristallisationspunkte. An ihnen lassen sich folgende Fragen festmachen:

- ¶ Welche Entscheidungsmöglichkeiten stehen in einer Situation überhaupt offen?
- ¶ Welche Entscheidungswege sind für eine Frau subjektiv nicht wählbar, obwohl sie theoretisch offen stehen?
- ¶ In welchen unterschiedlichen Formen treten solche Entscheidungssituationen in Erscheinung?
- ¶ Welches Wissen, welche Kompetenzen und welche Mittel benötigen Frauen, um in einer bestimmten Situation eine Entscheidung treffen zu können?
- ¶ Ist es möglich, einen Kristallisationspunkt zu identifizieren, der aus der Sicht einer Frau kein solcher ist? Gibt es, mit anderen Worten, objektive, am Text ablesbare Kriterien für Kristallisationspunkte?
- ¶ Gibt es Kristallisationspunkte, die typisch für Frauen sind? Wenn ja, warum kann man sie als solche bezeichnen?
- ¶ Wie geht man mit abwesenden Themen um? Welche Bedeutung haben sie? Was heißt es, Entscheidungen auszuweichen, sie zu umgehen?⁴
- ¶ In welcher Hinsicht sind Kristallisationspunkte für die weitere Arbeit wichtig? An diesen ‚Kristallisationspunkten‘ müsste sich zeigen, wie Entscheidungen gefällt werden. Sie bilden den Fokus der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation: „Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation zielt auf die Rekonstruktion der Strukturiertheit der Selektivität einer protokollierten Lebenspraxis.“ (Wernet 2000, 15) Wenn auch die Selektivität strukturiert ist (ansonsten wäre eine Interpretation im Sinne der objektiven Hermeneutik nicht möglich), so bedeutet dies nicht, dass solche Kristallisationspunkte durch Determiniertheit gekennzeichnet sind. Die Strukturiertheit betrifft zunächst die Tatsache, dass Entscheidungen und Wahlen nötig sind.

1.3 Feministische Bildungsarbeit

Von Anfang an gibt es ein ‚starkes‘ Motiv für diese Studie: Das Unbehagen an einer allgemeinen Erwachsenenbildung, die zunehmend ihr Profil verliert, weil sie ihre Angebote nach Moden, nach KonsumentInnen-Geschmack und

4 Methodisch wäre interessant zu sehen, ob InterviewerInnen die interviewten Frauen im Umgehen von heiklen Entscheidungssituationen unterstützen, ob sie gar Angebote des Umgehens machen oder ob sie von sich aus bestimmten Themen ausweichen.

Wirtschaftsorientierung ausrichtet und dabei mehr tastend als zielsicher versucht, sich auf dem Markt mit vielen anderen professionellen, vor allem berufsorientierten AnbieterInnen zu behaupten und, ganz im Trend der Zeit, zwischen Anpassung und Selbstmarginalisierung laviert. So bleibt ihr auf einem rasch wachsenden Markt des Erwachsenenlernens nicht viel mehr als etwas bildungsbürgerlich anmutende Kompensationsarbeit in einer globalisierten und liberalisierten Welt: Nischenarbeit, Esoterik und die Vermittlung von Sprachen und Computertechnik.

Demgegenüber machen wir die These stark, dass Bildungsarbeit innerhalb und jenseits institutionalisierter Erwachsenenbildungsinstitutionen ein Feld zu bearbeiten hätte, das sich nicht über Zurufe von Wirtschaft und KonsumentInnen definieren lässt, das sich auch nicht als Vehikel des Zeitgeistes gibt, sondern empirisch und theoretisch begründet Bildungsarbeit entwickeln sollte. Deswegen beginnen wir mit Analysen von Alltagspraktiken und Lebensentwürfen von Frauen. Wir untersuchen ihre alltäglichen, ‚normalen‘ Praktiken mit all den gesellschaftlich evozierten Spannungen und Widersprüchen sowie Strategien, wie Frauen damit umgehen. Aus diesen Analysen lassen sich Lernnotwendigkeiten und -herausforderungen für Frauen (und Männer) destillieren. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse, wie etwa jener der gesamtgesellschaftlichen Individualisierung, enthalten, so unsere These, „implizite Lernanforderungen“ (Siebert 2002, 8), die theoretisch artikuliert und praktisch bearbeitet werden müssen. Deswegen plädiert Siebert (ebd.) dafür, „gleichsam komplementär zu den soziologischen Analysen entsprechende Lernkonzepte zu erarbeiten“. Soziologische Analyse, politische Bewegung und Bildungsarbeit sind eng miteinander verbunden und aufeinander bezogen. „Die Frauenbildung begann als politische Bewegung [und] etablierte sich mit einer Aufklärungsabsicht in der Erwachsenenbildung [...]“ (Gieseke 1999, 137) Das angestrebte Ziel war und ist die Gleichberechtigung und Gleichstellung von Frau und Mann in der Gesellschaft – eine umfassende Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse (vgl. Hoecker 2000, Lemmermöhle et al. 2000, Gieseke 2001, Derichs-Kunstmann 2001).

Was bedeutet dies nun für feministische Bildungsarbeit? „Für diejenigen, die in der Frauenbildung tätig sind [...], gilt als Anforderung nach wie vor der Anspruch, Angebote zu sichern, die das für eine biografisch selbstständige Entwicklung in Beruf und Familie notwendige Selbstbewusstsein von Frauen unterstützen.“ (Gieseke 1999, 137) Darin kommen insbesondere zwei wichtige Aspekte zum Vorschein: Erstens forciert der biografische Zugang die dialektische Aufhebung von beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung. Berufliche Bildung ist ohne umfassende Bildung wirkungslos. Feministische Bildungsarbeit im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse