

thousands-attend-protest-teachers-strike-picks-speed. [06.03.2016].

Farag, Iman 2006: A Great Vocation, a Modest Profession: Teachers' Path and Practices. In: Herrera, Linda/Torres, Carlos Alberto (Hg.): Cultures of Arab Schooling. Critical Ethnographies from Egypt. New York: New York University Press, 109-133.

Gandhi, Jennifer/Przeworski, Adam 2007: Authoritarian Institutions and the Survival of Autocrats. In: Comparative Political Studies, Vol. 40, No. 11, 1279-1301.

Hartmann, Sarah 2008: The Informal Market of Education in Egypt. Private Tutoring and its Implications. Institut für Ethnologie und Afrikastudien. Johannes Gutenberg Universität Mainz. Arbeitspapiere Nr. 88 (www.ifeas.uni-mainz.de/Dateien/AP88.pdf) [02.10.2016].

Makar, Farida 2013: Education with a higher goal? www.madamasr.com/opinion/politics/education-higher-goal [06.03.2016].

Naceur, Sofian Philip 2016: „Je weniger Staat, desto mehr Demokratie“ - Interview mit Mamdouh Habashi. <http://www.sofiannaceur.de/2016/02/je-weniger-staat-desto-mehr-demokratie-interview-mit-mamdouh-habashi/> [31.03.2016]

Naceur, Sofian Philip/Zaher, Ain El Hayat 2013: Gewerkschaften und Streiks in Ägypten. www.sofiannaceur.de/2013/09/gewerkschaften-und-streiks-in-aegypten/ [06.03.2016].

Paul, Ari 2011: Egypt's Labor Pains: For Workers, the Revolution Has Just Begun.

www.dissentmagazine.org/article/egypts-labor-pains-for-workers-the-revolution-has-just-begun [06.03.2016].

Posusney, Marsha Pripstein 1997: Labor and the State in Egypt. Workers, Unions, and Economic Restructuring. New York: Columbia University Press.

Rucht, Dieter/Blattert, Barbara/Rink, Dieter 1997: Soziale Bewegungen auf dem Weg zur Institutionalisierung: Zum Strukturwandel „alternativer“ Gruppen in beiden Teilen Deutschlands. Frankfurt/New York: Campus.

Sayed, Fatma H. 2006: Transforming Education in Egypt. Western Influence and Domestic Policy Reform. Kairo/New York: American University Press.

Senft, Peter 2012: Gewerkschaften in Ägypten - Tradition und Moderne. In: Papyrus Magazin. Heft 05, 2012/2013, 6-9. papyrus-magazin.de/archiv/2012_13/Heft05/Gewerkschaft.pdf [31.03.2016].

Steinklammer, Elisabeth 2012: Learning to Resist. Hegemonic Practice, Informal Learning and Social Movements. In: Hall, Budd L./Clover, Darlene E./Crowther, Jim/Scandrett, Eurig (Hg.): Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements. Rotterdam: Sense Publishers, 21-39.

The Cairo Post 2014: Appeal against state control over Teacher Syndicate accepted. www.thecairopost.com/news/104776/news/appeal-against-state-control-over-teachers-syndicate-accepted-syndicate. [06.03.2016].

Bildung im Dissens – Individualität, Kollektivität und Erkenntnis im Kontext der Neuen Frauenbewegung

Susanne Maurer

Auf der Materialbasis biographischer Interviews mit AkteurInnen der Neuen Frauenbewegung (Geburtsjahrgänge 1940ff. und 1955ff.; vgl. Maurer 1996), die im Kontext des Forschungsnetzwerkes „Bildung und So-

ziale Bewegung“⁴¹ einer erneuten Betrachtung unterzogen wurden, stellt der Beitrag einen systematischen Zugang zur Erschließung von Bildungsdimensionen Sozialer Bewegungen zur Diskussion.² Kennzeichnend für diesen

Zugang ist die Verschränkung von drei unterschiedlichen Perspektiven: Dies ist zum einen der Blick auf einzelne Lebensgeschichten und individuell-subjektive Erfahrungen, die sich mit Sozialen Bewegungen verbinden, zum anderen der Blick auf die Binnen-Dynamiken Sozialer Bewegungen, die zur kollektiven Erfahrungs-Bildung beitragen, und zum dritten der Blick auf Erkenntnis- und Theoriebildungsprozesse, die von Sozialen Bewegungen inspiriert sind bzw. in deren Kontext stattfinden. Welche Qualitäten Bildung im Wechselspiel zwischen diesen drei Dimensionen annehmen kann, wird im Folgenden exemplarisch aufgezeigt.³

Nicht-Einverstanden-Sein

Das erkenntnisleitende Interesse der Studie, deren Material für die hier formulierte Forschungsperspektive noch einmal herangezogen wurde, war ursprünglich die Frage danach, weshalb und auf welche Weise es im Kontext oppositioneller sozialer Bewegungen, die mit ihren kritischen Interventionen auf eine – mehr oder weniger radikale – Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse zielen, immer wieder zu Dogmatismen und Engführungen kommt. Empirisch untersucht und theoretisch diskutiert wurden von daher Phänomene des Dogmatischen im Kontext feministischer Analyse und Kritik sowie im Kontext feministischer Praktiken (in Bezug auf Lebensentwürfe, Binnen-Kommunikationen und politisches Handeln), vor allem aber auch sich darauf beziehende kritische ‚Absetz-Bewegungen‘ (vgl. Maurer 1996).

Damit ist eine Konfliktdimension markiert, die auch als ‚Bildungsanlass‘ und zugleich als ‚Bildungsherausforderung‘ rekonstruiert werden kann. Der dabei zum Einsatz kommende Bildungsbegriff ist weniger normativ als relational: Mit dem Fokus auf oppositionelle Praktiken wird Bildung zum ‚Gegen-Begriff‘ und verweist auf ein ‚Gegen-Halten‘ und ‚Gegen-Verhalten‘ im Foucault’schen – oder auch Butler’schen – Sinn. Der spezifische Kontext, vor dessen Hintergrund eine solche Perspektive entwickelt wird, ist ein sehr konkreter Kontext

der Opposition – es geht um ‚frauenbewegte Szenen‘ und Prozesse kritisch-feministischer Theoriebildung in der Bundesrepublik Deutschland (West).

Rebellion und Kritik

Im Aufbegehren Einzelner, aber auch in kollektiven oppositionellen Bestrebungen geschieht Bildung. Das lässt sich an biographisch bedeutsamen Schlüssel-Momenten konkret veranschaulichen. So erinnert eine Interviewpartnerin im Kontext der eingangs erwähnten Studie etwa eine Szene, die sie im Alter von vierzehn Jahren erlebt hat. Zu dieser Zeit macht sie eine kaufmännische Lehre und sieht eines Tages aus ihrem Bürofenster einen Demonstrationszug die Straße entlangziehen. Sofort ist sie fasziniert: Sie spürt, dass da etwas passiert, das mit Widerspruch und Widerstand zu tun hat. Sie fühlt sich davon angezogen und kommt in Kontakt mit einer Energie, die sie letztlich bewegt, irgendwann über den sogenannten ‚zweiten Bildungsweg‘ ins Studium zu gehen, und sich auch langfristiger politisch zu engagieren. Durch das Erblicken einer Demonstration im öffentlichen Raum der Straße hat sich hier für ein Individuum offenbar eine neuartige Beziehung zu gesellschaftlichen Prozessen und Verhältnissen hergestellt – mit nachhaltigen Auswirkungen auf das eigene Leben. Damit ist der klassische bildungsphilosophische Topos der Selbst- und Weltverhältnisse berührt (vgl. z.B. Borst 2009) – und als ‚dritter Bezugspunkt‘⁴, sozusagen ‚zwischen‘ Selbst und Welt, erscheint das oppositionelle Kollektiv.

Eine andere Interviewpartnerin erinnert die ersten Jahre ihres intensiven links-feministischen Engagements, in denen sie sich offenbar viel in Kollektiven und Gruppen bewegt hat, als beschleunigten und verdichteten gemeinsamen Lernprozess. Dabei macht sie deutlich, dass Bildungserfahrungen im Kontext sozialer, oppositioneller Bewegungen auch etwas mit Lebensvollzügen tun haben – sie erscheinen eingebettet in eine Art ‚politischen Lebenszusammenhang‘, der wiederum spezifische

Erfahrungsqualitäten und Erkenntnismöglichkeiten hervorbringt⁵. Zum einen findet hier ‚Selbst-Bildung‘ im Kontext einer sozialen und politischen kollektiven Praxis statt – und gleichzeitig die (zumindest versuchte) ‚Um-Bildung‘ (Trans-Formation) dessen, was man als gesellschaftliche Realität erlebt. Die Akteurinnen greifen ins gesellschaftliche Geschehen ein, und ihre politischen Aktivitäten und Interventionen bewegen und verändern tatsächlich etwas – nicht zuletzt sie selbst.

Die damit vorerst nur angedeuteten oppositionellen ‚Bildungs-Bewegungen‘ werden in aktuellen Bildungsdiskursen kaum thematisiert⁶, dabei sind sie historisch von nicht unerheblicher Bedeutung.⁷ Ein Aspekt, den ich hier besonders betonen möchte, ist die kritische soziale Erkenntnispraxis, die sich gerade im Kontext oppositioneller Politiken vollzieht. Es geht dabei letztlich darum, ‚andere Wahrheiten‘ überhaupt für möglich zu halten und diesen ‚anderen möglichen Wahrheiten‘ zur Geltung zu verhelfen.

Individualität, Kollektivität und Erkenntnis

Die Studie, deren Material für diesen Beitrag noch einmal herangezogen wird, hat u. a. die Frage nach subjektiven Beweggründen und Bewegkräften für die Beteiligung an ‚Frauenbewegung‘ verfolgt und Thematisierungen der in diesem Zusammenhang ‚gebildeten‘ Erfahrung analysiert. Dabei wurden systematisch die Dimensionen des Individuellen, des Kollektiven und der Erkenntnis unterschieden, aber auch in ihren Wechselwirkungen in den Blick genommen.⁸

In Bezug auf die *Dimension der Individualität* konnte herausgearbeitet werden, dass es im Kontext von Frauenbewegungen nicht zuletzt um die Anerkennung des eigenen Menschseins, um die persönliche Würde und auch um die Würde als Frau* geht; darum, dass auch ‚weibliche‘ Individuen mit ihrer Geschichte, ihrer Arbeit, ihrem Denken und ihrem Begehren sichtbar werden und Wertschätzung erfahren; darum, dass die persönlichen Erfahrungen Resonanz finden und in der Symbolischen

Ordnung auch repräsentiert werden. Was hier angesprochen wird, ist zunächst die Dimension des Selbst – mit Bezug auf (ermöglichte oder verwehrte) Selbstbildungs- und Selbstgestaltungsprozesse.⁹

Im Kontext von Frauenbewegungen können Frauen* miteinander zu einem ‚kollektiven Subjekt der Geschichte‘ werden, zu einer gesellschaftlichen Kraft, die etwas in Bewegung bringt. In dieser *Dimension der (oppositionellen) Kollektivität* wird die Kategorie ‚Frau‘ die unter Bedingungen der Geschlechterhierarchie einen Faktor für Diskriminierung darstellt, zu einem Kriterium der Verbindung, das gemeinsames öffentliches politisches Handeln erst ermöglicht. Dabei kommt es auch zur Setzung neuer Normen, gerade im Hinblick auf Ziele und Ausrichtungen des frauenbewegten politischen Handelns. Die konkreten Erfahrungen im Bereich des Kollektiven erweisen sich als durchaus zwiespältig und stellen sich häufig als konfliktreich dar; welche Erkenntnis- und ‚Bildungs‘-prozesse sich aber gerade mit dieser Zwiespältigkeit und Konflikthaftigkeit verbinden können, wird im Folgenden noch etwas weiter ausgeführt.

In der *Dimension der Erkenntnis* zeigen sich feministische Interventionen als Kritik – etwa an der systematischen Reproduktion hierarchischer Geschlechterverhältnisse, an der konkreten und symbolischen Entwertung, Enteignung und Zerstörung ‚weiblicher Existenz‘ (der Erfahrung und Arbeit von Frauen*); sie zeigen sich als Utopie, insofern hier ‚andere mögliche Wirklichkeiten‘ entworfen werden – dies gilt im Übrigen auch für die Praxis der Erkenntnis selbst. Aspekte der Kritik, der Utopie und des Normativen sind im Feld kritisch-feministischer Theoriebildung auf komplexe Weise aufeinander bezogen. Hier zeigt sich exemplarisch, dass Bewegungen und Interventionen der Kritik sich in einem Kräftefeld realisieren, in dem die Spannung zwischen ‚Zuschreibung‘ und ‚Selbstgestaltung‘ allgegenwärtig ist.

Die drei genannten Dimensionen werden im Folgenden in einer Bildungsperspektive noch weiter erläutert und dabei auch in ihrer gegenseitigen Verschränkung erkennbar.

Momente der Selbst-Bildung

„Wenn jemand mit der Autorität eines Lehrers zum Beispiel die Welt beschreibt, und du darin nicht vorkommst, dann tritt ein Moment der psychischen Gleichgewichtsstörung ein, als schautest du in einen Spiegel und sähest nichts.“ (Adrienne Rich 1982)

Die Suche nach möglichen Orten für sich in der Welt bezieht sich auf materielle und soziale Wirklichkeiten ebenso wie auf den Bereich des Imaginären. Wenn historische und gesellschaftliche Erfahrungen ‚weiblicher Individuen‘ (sich als ‚Frauen‘ verstehender oder als ‚Frauen‘ adressierter Individuen) in der Symbolischen Ordnung (Lacan), im kulturellen System von gesellschaftlich geteilten und kommunizierten Bedeutungen nicht vorkommen oder nicht gleichrangig vertreten sind, wenn ihr ‚Platz‘ in der ‚Symbolischen Ordnung‘ sozusagen ‚leer‘ oder mit – von anderen – ‚imaginierten Weiblichkeiten‘ verstellt ist, so ist nachvollziehbar, welchen zentralen Stellenwert der Kampf um eine ‚eigene Sprache‘, um eine ‚neue‘ oder reorganisierte Symbolische Ordnung im Kontext des Feminismus hat. Das zeitgenössische Phänomen der sogenannten ‚Frauenliteratur‘, der sich dann auch große Verlage zuwenden und die in teilweise sehr hohen Auflagen erscheint, ist nicht zuletzt vor diesem Hintergrund zu verstehen.

Auch im Medium der autobiografischen Erzählungen in den Interviews wurde deutlich, wie wichtig Bezugspunkte im Bereich des Imaginären für die einzelnen Individuen sind. So wurden etwa Bücher, Texte und AutorInnen bzw. literarische Figuren in manchen Interview-Gesprächen zu wichtigen Bezugspunkten in der (Re-)Konstruktion der eigenen Lebens- und (Selbst-)Bildungsgeschichte.¹⁰ Offenbar bieten sie Denk- und Identifikationsmöglichkeiten an, liefern Stoff für die Produktion von Bedeutung, einen Rahmen für die Interpretation der eigenen Erfahrung. Romane und theoretische Texte können dabei durchaus eine ähnliche Funktion haben – auf der Suche nach Anhaltspunkten, nach ‚Antworten‘, nach Bildern einer anderen

Wirklichkeit, nach Lebensentwürfen und Persönlichkeitskonzepten, die für eine selbst zum ‚Vor-Bild‘ werden können. Die damit geführten Auseinandersetzungen im Bereich des Imaginären in der Literatur werden nicht weniger leidenschaftlich geführt als im ‚wirklichen Leben draußen‘, vielleicht sogar wagemutiger, radikaler und auch klarsichtiger als im eigenen Alltag. Dieses ‚Leben im handlungsentlasteten Raum‘ der Literatur bildet sozusagen einen Fluchtpunkt – als zumindest vorübergehende Fluchtmöglichkeit vor konkret anstehenden Aufgaben und Problemen durchaus geeignet, und dennoch nicht ohne Auswirkungen auf das ‚nach außen gelebte Leben‘.

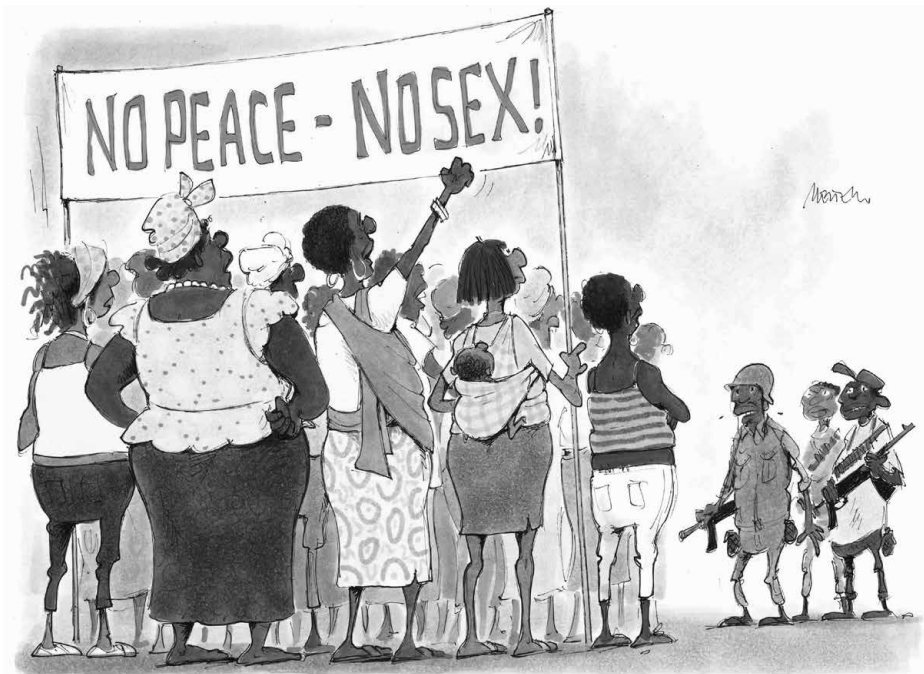
So spricht eine Interviewpartnerin von ‚ganz lebenspraktischem Lesen‘ und erzählt, wie sie ihren Unterricht im Fach „Textiles Werken“ einmal mit Ernst Blochs Werk *Prinzip Hoffnung* (1985) bestritt. Im Interview amüsieren sich beide Gesprächspartnerinnen rückblickend und mit herzlichem Lachen (aufs Neue erstaunt angesichts einer solchen Möglichkeit?) über diesen Versuch, eine direkte Verbindung zwischen Philosophie und Alltagsanforderungen herzustellen. Später erscheint dieser Interviewpartnerin die Kluft zwischen (erkenntnis)theoretischen Reflexionen und den Fragen des *every day life* oft unüberbrückbar. In früheren Jahren hat sie offensichtlich noch ganz hoffnungsvoll sowohl in der Literatur als auch in den Texten, die sie sich während ihres Studiums erarbeitete, nach ‚Antworten‘ auf ihre zentralen existentiellen und alltagspraktischen Fragen gesucht. Es ist die in ihrer „Privatlektüre“ (vgl. Brückner 1975) bereits aufgenommene Suche nach Wissen, nach Denkmöglichkeiten, die sie zur bewussten Wahl eines ganz bestimmten Studienfachs führte: „So hab‘ ich mir das ja vorgestellt gehabt, dass ich da an die Uni geh‘ und dann so quasi so Kurse belege ‚Kapital, Bloch, Anarchie‘ (lacht)“ (zit. n. Maurer 1996: 326).

In diesem Zitat blitzt ein Begehren auf möglichst ‚alles zu erkennen und zu erfahren‘ – für diese Gesprächspartnerin allerdings gebrochen durch formale Begrenzungen ihrer

Bildungsmöglichkeiten und durch die Ungewissheit und Verunsicherung in Bezug auf die eigenen intellektuellen Fähigkeiten. In den (auto-)biographischen (Re-)Konstruktionen wird insgesamt immer wieder die Bedeutung von „Mittlerinnen und Mittlern zur Welt“ angesprochen (vgl. Maurer 1996: 218ff.). Gemeint sind konkrete Personen und literarische Figuren, die den eigenen existentiellen Erfahrungen Resonanz verleihen, sie damit bestätigen (in dem Sinne, sie als ‚mögliche Wirklichkeit‘ anzuerkennen) und für diese Erfahrungen auch mögliche Deutungen bereitstellen, die nicht unbedingt den gesellschaftlich und kulturell vorherrschenden Geltungen entsprechen (müssen). Die Bedeutung feministischer Theoretikerinnen als ‚Vor-Bilder‘ ist dabei nicht zu unterschätzen – repräsentieren sie doch die ‚Möglichkeit weiblicher Intellektualität‘ selbst, ein in der – lange Zeit – vorherrschenden Symbolischen Ordnung nicht gerade selbstverständlicher Umstand (vgl. Schuller 1984).

Geteilte Erfahrung und Erkenntnis

Das – häufig auch autodidaktisch vorgenommene – gemeinsame Sich-Erschließen von Wirklichkeiten und Welt über die kritische Auseinandersetzung mit Theorie(n) bzw. über die theoretisierende Reflexion der eigenen Erfahrungen spielte gerade in den Anfängen der Neuen Frauenbewegung eine zentrale Rolle. Dafür bilden die sogenannten *Consciousness-Raising-Groups* ein hervorragendes Beispiel: Frauenbewegte Frauen fanden sich in selbstorganisierten Arbeitsgruppen zusammen, um ihre eigenen Erkenntnisinteressen zu verfolgen. Sie entwickelten eigene Themenstellungen und Untersuchungsmöglichkeiten, betrieben – überwiegend neben oder außerhalb der Wissenschaftsinstitutionen – feministische Forschung und Theoriebildung. Diese Praxis ist nicht zuletzt als ‚Gegen-Verhalten‘ zu den vorherrschenden Auffassungen von



Wissenschaft zu verstehen – entstanden aus der Erkenntnis androzentrischer Verzerrungen in der Praxis und im Konzept von Wissenschaft selbst, aus der Erfahrung des konkreten, systematischen und auch symbolischen Ausschlusses von Frauen – und ‚anderen Anderen‘.

Frauenbewegungen in Geschichte und Gegenwart ermöglich(t)en in vielfacher Hinsicht eine kollektive Erkenntnis-Praxis unter Frauen (vgl. für die frühe Frauenbewegung um 1900, Bührmann 2004). Auch die Gesprächspartnerinnen der hier herangezogenen Studie thematisieren ihre Zugehörigkeit zu konkreten wie imaginären, symbolisch bedeutsamen Erkenntnis-‚Gemeinschaften‘ im Kontext des Feminismus (vgl. Maurer 1996: 309ff.). Eine weiter oben bereits zitierte Gesprächspartnerin spricht vom „elektrischen Fieber in der [Frauen-]Gruppe“ (zit. n. Maurer 1996: 311) – und damit nicht nur die Intensität der gegenseitigen Bezugnahme an, sondern auch den Aspekt der Beschleunigung oder Verdichtung von Erfahrung und Erkenntnis, der sich damit verbindet. Im Beschreiben des von ihr erfahrenen „elektrischen Fiebers“ kommt diese Gesprächspartnerin auf die energetische Kraft in der Dimension der kollektiven Bewegung zu sprechen, die nicht selbstverständlich und jederzeit vorausgesetzt werden kann, sondern offensichtlich bestimmter Voraussetzungen bedarf. Deshalb soll hier auch eine spezifische Grenze innerhalb der Erfahrung des Kollektiven angesprochen werden, die von einer anderen Gesprächspartnerin sehr scharf markiert wird.

Bildung als Grenz-Erfahrung

Das Thema ‚Grenzen‘ und Begrenztheit spielte für die Herangehensweise und den Prozess des Fragens im Kontext der Studie von Anfang an eine zentrale Rolle. So etwa die Hypothese, dass Grenz-Erfahrungen (nicht nur) im Kontext von Frauenbewegungen und Feminismus Anlässe für weiteres Suchen, Fragen, Über-Denken – und damit potentiell auch Bildungsanlässe – darstellen können. Die

Gesprächspartnerinnen selbst thematisierten ‚Grenzen‘ auf verschiedene Weise, auch mit durchaus vielschichtigen Bezugspunkten. In einem Versuch der Systematisierung lassen sich die dabei angesprochenen Grenz-Erfahrungen auf folgende Dimensionen beziehen:

- die in sich oder an sich selbst erlebten *Grenzen der eigenen Möglichkeiten*, Fähigkeiten oder Haltungen sowie die eigenen Einstellungen dazu (z.B. Selbstabwertung);
- die erfahrenen *Grenzen in sozialen Beziehungen* – ob im ‚Privaten‘, in der Arbeit oder im ‚Politischen‘, im Kontext größerer oder kleinerer Gemeinschaften;
- die *strukturellen Grenzen der gesellschaftlichen Verhältnisse* sowie der Denkverhältnisse und der Denkmöglichkeiten, die sich zeigen über soziale Positionierungen und Zuschreibungen, vorhandene oder nicht-vorhandene Zugänge zu bestimmten Lebensbereichen und Handlungsmöglichkeiten, die vorherrschenden kulturellen und sozialen Praxen.

‚Grenzen‘ strukturieren das Feld der Erfahrung und des Handelns. Sie fordern gelegentlich, aber nicht zwangsläufig zum Kampf oder zur Überschreitung heraus und setzen auch schmerzliche Zeichen. Neutraler als der – in der Studie zunächst verwendete – Begriff ‚Unbehagen‘ erwies sich der Begriff der ‚Grenz-Erfahrung‘ eher als geeignet schwierige und konflikthafte Momente zu artikulieren. Eine Interviewpartnerin macht dies mit Bezug auf einen von ihr vorgenommenen „aktiven Erfahrungsversuch“ (zit. n. Maurer 1996: 244) deutlich: Ausgehend von einer Selbstkritik eigener Grenzen in Wahrnehmung, Denken und politischem Handeln bricht sie auf zur Grenzüberschreitung. Insbesondere die Auseinandersetzung um Rassismus in der ‚weißen‘ Frauenbewegung wird für sie zum Bezugspunkt, zum anderen beschäftigen sie Auseinandersetzungen und Verständigungsschwierigkeiten zwischen Feministinnen in Deutschland/Ost und Deutschland/West (vgl. hierzu auch Schäfer et al. 2005).

Die Gesprächspartnerin betont in diesem Zusammenhang eindringlich die Grenzen der

Nachvollziehbarkeit der Erfahrungen anderer, die ihres Erachtens dazu zwingen müssen, eine Kehrtwendung in der eigenen Haltung zu vollziehen, hin zu einer Haltung der Vorsicht, der Zurückhaltung, des Zuhörens. Das erfordert ‚die anderen Frauen‘ überhaupt erst einmal wahrzunehmen, auch jenseits der eigenen feministischen Ansprüche und ‚Bilder‘. Auf der Ebene des politischen Handelns und politischer Verständigung bedeutet das für diese Interviewpartnerin die Hinwendung zum konkreten direkten Kontakt, zum konkreten direkten Bündnis in Bezug auf konkrete Fragestellungen und Problemlagen.

(Verborgener) Konflikt im Denken

In einem anderen Interview-Gespräch zeigt sich ein grundlegendes ‚Dilemma‘ besonders deutlich, mit dem jede kritische Theorie und jede Befreiungsbewegung sich auseinandersetzen muss: der Widerstreit oder die Spannung zwischen radikaler Kritik bzw. Dekonstruktion und dem alternativen gesellschaftstheoretischen Entwurf. Dieses Thema hat die gesamte Studie durchzogen, wurde aber von der hier zitierten Gesprächspartnerin als ‚verborgener Konflikt‘ am schärfsten formuliert.¹¹ Zusammengefasst ließen sich die Motive dieser Thematisierung zum einen als „Widerstreben gegenüber falschen Gemeinschaften“ (Maurer 1996: 367ff.) und zum anderen als „Faszination und Bedrohlichkeit radikaler Kritik“ (ebd.: 372ff.) kennzeichnen. Die damit verbundenen Dilemmata werden von der Gesprächspartnerin als „furchtbarer Zwiespalt“ (ebd.), als unüberbrückbare Kluft bezeichnet.

In der Analyse des Interviews lässt sich zunächst das Widerstreben der Gesprächspartnerin gegenüber ‚falschen Gemeinschaften‘ (mit Akzent auf deren normative Dimension) rekonstruieren, wobei sie selbst in ihrer Erzählung zugleich das Problem des Einzelgängerischen und Randständigen (letztlich: der Einsamkeit) aufwirft, wenn anstelle dieser ‚falschen Gemeinschaften‘ keine alternativen kollektiven Handlungs-Räume bestehen. In einer zweiten Annäherung an das empirische Material lässt

sich die Faszination und das gleichzeitig (nicht nur) von dieser Interviewpartnerin empfundene Bedrohliche einer Perspektive der radikalen Kritik (in ihrer Dimension der Dekonstruktion) herausarbeiten: Wie kann eine solche Perspektive von den Einzelnen ausgehalten werden bzw. was macht eine solche Sicht auf die Welt mit den Individuen? Die Gesprächspartnerin formuliert in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit von Eindeutigkeit in bestimmten Lebenssituationen und das Problem der Über-Anpassung als mögliche subjektive Reaktion auf Auflösungserscheinungen (des Selbst?) im Zuge eines Denkens der radikalen Dekonstruktion. Die Auseinandersetzung über dieses Thema zwischen beiden Beteiligten im Interview wird ebenfalls einer analytischen Betrachtung unterzogen, denn die Gesprächspartnerin stellt ihr diesbezügliches ‚Dilemma‘ als ‚unüberbrückbare Kluft‘ dar, während die Interviewerin nach Möglichkeiten der Vermittlung und nach einem ‚inneren Zusammenhang‘ sucht. Selbstkritisch und selbstironisch wird in dem daraus entstehenden gemeinsamen Denk-Versuch das Problem der eigenen Grenzen und eine durchaus vorhandene ‚Sehnsucht nach Ganzheit‘, nach ‚Erlösung‘ und ‚Trost‘ – eine Dimension der ‚Utopie‘ – erörtert. Am Ende steht die Frage nach entscheidenden Voraussetzungen für ‚Bewegung‘, für Veränderung in den gesellschaftlichen Strukturen, den Lebensverhältnissen der Individuen und ihrer ‚Gemeinschaften‘. Was im Medium dieses Interview-Gesprächs beispielhaft erscheint, ist ein Prozess der gemeinsamen, wenn auch kontroversen Auseinandersetzung mit wichtigen, offenen Fragen. Es ist ein Suchen, ein Tasten nach (Gestaltung, Bildung von) Erkenntnis.

Fazit – Bildung in Bewegung(en)

Bildung findet über (Bildungs-)Praktiken und in Lebenszusammenhängen statt, und Frauenbewegungen ermöglichen eine spezifische soziale Erkenntnis-Praxis unter Frauen. Im Kontext ‚feministischer Kollektivität‘ spielt das gemeinsame Sich-Erschließen von Wirklichkeit und *Welt* über die (autoritäts-)kritische

Auseinandersetzung mit Theorie bzw. über die theoretisierende Reflexion der eigenen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Die Bedeutung von ‚Gemeinschaftserfahrungen‘ mit anderen Frauen – mit all ihren konflikthaften Aspekten – lässt sich mit Blick auf deren Funktion als ‚kollektive Denk-Erfahrung‘ noch zuspitzen.

Innerhalb der Frauen-Kollektive erfahren die Individuen die schwierigen, widersprüchlichen Verhältnisse von ‚Differenz‘ und ‚Gleichheit‘ (oder Ähnlichkeit) unter Frauen, die jedoch nicht unbedingt als problematische Verhältnisse thematisiert werden können, ohne dadurch die – meist unter dem Vorzeichen ‚Gleichheit‘ gebildeten – Gemeinschaften und Kollektive zu gefährden. Gerade hier werden Bildungsprozesse ausgelöst. In Bezug auf die Denkangebote feministischer Theoriebildung erleben sich die einzelnen Frauen ebenfalls in widersprüchlichen Verhältnissen: Sie erkennen sich darin zum einen wieder, sehen ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen als Teil eines neuen, ‚anderen‘, *oppositionellen* ‚Allgemeinen‘ repräsentiert, und erleben sich doch gleichzeitig in Differenz zu diesen Denkangeboten, da nicht alle Facetten ihres ‚In-der-Welt-Seins‘ darin aufgehoben sind (und sein können). Sie sind ‚die Frauen‘, deren Erfahrungen und Leistungen feministische Forschung und Theoriebildung thematisieren, und sind doch auch ‚andere‘.

Den gesellschaftlichen Bildern von Weiblichkeit und den normativ gesetzten Vorstellungen von Geschlechter-Beziehungen in der heterosexuellen Matrix setzen Frauen im Kontext von Frauenbewegungen und Feminismus kritisch-utopisch eigene Bilder entgegen, die allerdings (zwangsläufig) auf die in der dominanten Symbolischen Ordnung vorgesehenen ‚Orte der Frau‘ bezogen bleiben. Erst die Wahrnehmung und Anerkennung der Differenz unter Frauen ermöglicht es, diese ‚eigenen Bilder‘ und Identifizierungen immer wieder zu öffnen. Hier zeigt sich eine Dialektik von Zuschreibung und Selbstgestaltung, in der sich auch feministische Entwürfe stets bewegen. Indem Frauenbewegungen *Kollektivität und gesellschaftliche Beziehungen* unter Frauen ermöglichen, schaffen sie allerdings neue

Öffentlichkeiten, in denen solche Versuche der ‚Selbst-Gestaltung‘ neu verhandelt und erprobt werden können. Sie stellen damit einen sehr konkreten und gleichzeitig symbolischen Bildungs-Raum her, in dem die einzelnen Individuen sich in ihren Erfahrungen auch (selbst)kritisch mit anderen austauschen – sich ihrer Wahrnehmung, ihres ‚In-der-Welt-Seins‘ vergewissern können.

Die mit der Untersuchung rekonstruierten Beziehungsverhältnisse zwischen Individualität, Kollektivität und Erkenntnis lassen sich systematisch wie folgt kennzeichnen: Die Individuen können ihre Suche und ihr Begehren nach Bezugsfiguren im Bereich der Symbolischen Ordnung im Kontext des politischen Kollektivs ‚Frauenbewegung‘ auch (oder: erst?) in ihrer politischen Bedeutung wahrnehmen und – gemeinsam mit anderen – weiterverfolgen. Aus der Frauenbewegung heraus entwickelte feministische Forschung bringt dafür neues ‚Wissen‘ hervor und stellt damit auch Material für die Erweiterung und Überschreitung der vorherrschenden Symbolischen Ordnung zur Verfügung. Dies ermöglicht explizit auch eine selbstkritische Auseinandersetzung. Festzuhalten bleibt, dass sämtliche ‚Bildungsbewegungen‘ (der Individuen, der Kollektive, des Denkens) in einem „Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie“ (Maurer 1996) durchaus widersprüchlich und spannungsvoll akzentuiert bleiben.

Ein zentraler Befund der hier herangezogenen Untersuchung macht denn auch die verschiedenen Ambivalenz-Erfahrungen deutlich, die von einzelnen Gesprächspartnerinnen thematisiert wurden und die auf die widersprüchliche, spannungsgeladene Strukturierung weiblicher Lebenszusammenhänge unter Bedingungen der Geschlechterhierarchie ebenso verweisen wie auf die widersprüchlichen Konzeptualisierungen ‚weiblicher Existenz‘ im Bereich der Theorie.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der – auch bewusst politisch geschaffenen – kollektiven Denk- und Erfahrungs-Räume lässt sich Bildung als (relationaler) ‚Gegen-Begriff‘ ausbuchstabieren und begründen. Bildung

wird als ‚situieret‘ im sozialen Kontext und Feld erkennbar, als eine ‚(soziale) Bewegung‘, die auch auf ‚gelebte Kritik‘ verweist und sich in einer ‚experimentellen Praxis‘ realisiert. Im Zusammenhang der hier noch einmal in bildungstheoretischer Absicht quer gelesenen Studie erwiesen sich dabei vor allem ‚Ent-Täuschung‘, ‚Dissens‘ und ‚Konflikt‘ als produktive Bezugspunkte.

Susanne Maurer ist Professorin für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Philipps-Universität Marburg, langjährige Aktivistin in frauenbewegten Kontexten und feministische Forscherin (nicht nur in Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik!). Kontakt: maurer@staff.uni-marburg.de

Anmerkungen

- ¹ Das Netzwerk geht auf eine Initiative von Meike Sophia Baader, Susanne Maurer und Ingrid Miethe zurück und konstituierte sich im November 2014. Beteiligt sind WissenschaftlerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft, Europäische Ethnologie, Geschichtswissenschaft u.a.).
- ² Eine ausführlichere Version der hier formulierten Überlegungen findet sich in Stach/Walgenbach 2015 (vgl. Maurer 2015).
- ³ So ließe sich gleich zu Beginn ein Bezug zu Hans-Christoph Kollers Vorstellung von Bildung als Transformation herstellen (vgl. Koller 2012), wobei ich eher die ‚andere Seite‘ des Zusammenhangs betone, indem ich von Dimensionen der Bildung in einem – zumindest intendierten – Prozess der Transformation in den Geschlechterverhältnissen spreche.
- ⁴ Das Verhältnis zu ‚anderen‘, das Intersubjektive, die Dimension des Sozialen werden bildungstheoretisch auch von Ricken (2006) und Koller (2012) reflektiert.
- ⁵ Vgl. hierzu auch den einführenden Beitrag der Herausgeberinnen in Thompson/Weiss 2008, sowie Ricken 2012.
- ⁶ Trotz meines Erachtens durchaus korrespon-

dierender Denkmöglichkeiten in bildungstheoretischen und -philosophischen Diskursen (vgl. etwa Thompson/Weiss 2008; Ricken/Balzer 2012 u.a.) werden konkrete (kollektive) Phänomene des Oppositionellen bislang nicht systematisch in den Blick genommen – im Feld der Erziehungswissenschaft in der Regel auch nicht empirisch untersucht. Vgl. allerdings Bunk 2016.

- ⁷ So etwa, wenn ‚Bildung‘ systematisch mit ‚Emanzipation‘ verknüpft wird, wie im Fall der frühen Frauen(bildungs)bewegungen und -bestrebungen, im Fall der Volksbildungsbewegungen oder auch im Kontext der Judenemanzipation.
- ⁸ Diese Systematik, die für den Kontext der Erforschung von (Frauen-)Bewegungs-Dynamiken entwickelt wurde, korrespondiert mit der Systematik tranformatorischer Bildungsprozesse bei Koller (2012), mit der die Verhältnisse der Subjekte zu sich selbst, zur Welt und zu ‚anderen‘ gefasst werden.
- ⁹ Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Elisabeth Sattler (2008).
- ¹⁰ Der methodische Zugang der „Lesebiographien“ hat hierzu interessante Erzählungen ermöglicht; vgl. auch Brückner 1975. Für eine aktuelle Anschluss-Untersuchung wären sicherlich auch „medienbiographische Erfahrungen“ (vgl. Maurer 2010) generell aufschlussreich.
- ¹¹ Mit der Rede von einem „Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie“ (vgl. Titel der Studie, Maurer 1996) wurde nicht zuletzt versucht, das von dieser Gesprächspartnerin verdeutlichte Dilemma aufzugreifen, analytisch weiterzutreiben und produktiv zu wenden.

Literatur

- Bloch, Ernst* 1985: Das Prinzip Hoffnung. Werkausgabe Band 5, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Borst, Eva* 2009: Theorie der Bildung. Eine Einführung, Hohengehren: Schneider.
- Brückner, Peter* 1975: Sigmund Freuds Privatlektüre, Köln: RLV.

Bührmann, Andrea 2004: Der Kampf um ‚weibliche Individualität‘. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bunk, Benjamin 2016 (i.E.): Bildung und Soziale Bewegung: Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse. Paderborn: Schöningh.

Koller, Hans-Christoph 2012: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Lorde, Audre/Rich, Adrienne 1983: Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte, Berlin: Orlanda

Maurer, Susanne 1996: Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie. Tübingen: edition diskord.

Maurer, Susanne 2010: „Medien-Biografie“ – Ein Zugang zu den Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit? In: Hauptert, Bernhard/Schilling, Sigrid/Maurer, Susanne (Hg.): Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen, Bern u.a.: Peter Lang, 117-132.

Maurer, Susanne 2013: (Selbst-)Bildung im Kontext sozialer Bewegungen und oppositioneller Milieus. In: Koerrenz, Ralf/Stiebritz, Anne (Hg.): Kirche – Bildung – Freiheit. Die Offene Arbeit als Modell einer mündigen Kirche, Paderborn: Schöningh, 67-85.

Maurer, Susanne 2015: Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der *Neuen Frauenbewegung*, in: Stach, Anna/Walgenbach, Katharina (Hg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 205-224.

Rich, Adrienne 1982: Der Traum einer gemeinsamen Sprache. Gedichte 1974-1977. München: Frauenoffensive.

Ricken, Norbert 2006: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS.

Ricken, Norbert 2012: Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken/Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, 329-352.

Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) 2012: Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.

Sattler, Elisabeth 2008: Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von *Bildung* und *Erziehung*. In: Thompson/Weiss (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, 21-42.

Schäfer, Eva/Dietzsch, Ina/Drauschke, Petra/Peinl, Iris/Penrose, Virginia/Scholz, Sylka/Völker, Susanne (Hg.) 2005: Irritation Ostdeutschland. Geschlechterverhältnisse in Deutschland seit der Wende. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Schuller, Marianne 1984: Vergabe des Wissens. Notizen zum Verhältnis von „weiblicher Intellektualität“ und Macht. In: Gehrke, Claudia/Gerburg, Treusch-Dieter/Wartmann, Brigitte (Hg.): Frauen Macht. Konkursbuch 12. Tübingen: Konkursbuchverlag Claudia Gehrke, 13-21.

Thompson, Christiane 2008: Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.

Thompson, Christiane/Weiss, Gabriele (Hg.) 2008: Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie, Bielefeld: transcript.