

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 18, 2013

Governance

Erwachsenenbildung zwischen
Selbst- und Fremdsteuerung

Governance als Harmonisierungsstrategie

Oder warum Demokratie streitbare
Frauenbildung braucht

Birge Krondorfer



Governance als Harmonisierungsstrategie

Oder warum Demokratie streitbare Frauenbildung braucht

Birge Krondorfer

Krondorfer, Birge (2013): Governance als Harmonisierungsstrategie. Oder warum Demokratie streitbare Frauenbildung braucht.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 18, 2013. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Frauenbildung, Feminismus, Governance, Geschlechterdemokratie, Exklusion, Gender Mainstreaming

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass das Governance-Konzept auf die Verdrängung von sozialen, strukturellen und ökonomischen Asymmetrien zielt. Zu diesen gehören die nach wie vor ungleich verteilten Partizipationsmöglichkeiten von Frauen in gesellschaftspolitischen Bereichen und Belangen. Welches Selbstverständnis und Selbstverhältnis kann eine geschlechterkritische Erwachsenenbildung haben? Wie lässt sich eine Erwachsenenbildung denken, die emanzipatorisch ist und damit nicht die Förderung ins System meint, ein System, das vorgeblich demokratisch ist? Was ist zu favorisieren: die Verpflichtung zu Geschlechtergleichheit im Sinne einer Angleichung oder das Recht auf Differenz im Sinne einer souveränen Nichtpartizipation? – Diese und weitere Fragen münden in ein Plädoyer für ein Konzept kritischer Frauenbildung, das Dissens zu einer fehlenden Geschlechterdemokratie stiftet und deshalb mehr denn je Thema und Erfordernis ist.

09

Governance als Harmonisierungsstrategie

Oder warum Demokratie streitbare Frauenbildung braucht

Birge Krondorfer

Nichts ist profitabler als jemand ohne Wert, der Werte produziert, ohne daß er – sprich: sie – wenigstens das Äquivalent gesellschaftlicher Anerkennung dafür erhält. Auch im Hinblick darauf wird inzwischen das Gegenteil versichert: Frauen seien, obwohl noch unterrepräsentiert, auf allen Ebenen der Gesellschaft präsent, auch in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Doch eben dieses „auch“ drückt die Verweigerung dieser Anerkennung aus [...].

Gerburg Treusch-Dieter (2002)

Governance-Konzepte¹ basieren auf der harmonisierenden Annahme der Nichtexistenz von Interessengegensätzen und größt unterschiedlichen Lebensbedingungen.² Diese sollen alle miteinander vereinbar sein, ohne die politischen Bedingungen und sozialen Strukturen zu verändern oder korrigieren zu wollen. Scheinbar basieren die Konzepte – unter Ausblendung ungleicher Ressourcen und asymmetrischer Machtverhältnisse – auf freier Kommunikation und kooperativen Verhandlungsprozessen, das macht die Governance-Diskurse gerade gegenwärtig auch so attraktiv.

Diese Regierungstechnologie³ entspricht einer neoliberalen Programmatik: „*Neue quasi-ökonomische Modelle des Handelns werden erfunden, die es der Gesellschaft und den Individuen ermöglichen, ihre Aktivitäten selbstständig zu führen. [...] Sie ermöglichen es Individuen ebenso wie Organisationen, in ein gesellschaftliches Wettbewerbsspiel ungleicher autonomer Akteurinnen einzutreten und drängen sie geradewegs dazu*“ (Raithelhuber 2006, S. 173f.). Die beobachtbare Konjunktur der Aktivierung, des Self-Empowerments, des Sich-Einbringens versteht Partizipation nur mehr als ein Instrument,

1 John Pierre und B. Guy Peters nennen Governance einen „notorisch schlüpfrigen“ Begriff (Pierre/Peters 2000, S. 7 zit.n. Amaral 2008, o.S.).

2 Gerburg Treusch-Dieter führt zur Situation der Frauen aus: „*In der Familie unbezahlt und im Beruf unterbezahlt, sind sie die letzten, die eingestellt und die ersten, die gefeuert werden, obwohl neuerdings das Gegenteil versichert wird. Dennoch stellen Frauen fast zwei Drittel aller Erwerbslosen, Sozialhilfeempfänger, Teilzeitarbeitenden und nicht sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die mehrheitlich Alleinerziehende sind: sie aber nehmen jede Doppelbelastung in Kauf, auch wenn sie ausschließlich auf ihre Kosten geht*“ (Treusch-Dieter 2002, o.S.).

3 Der Begriff wurde von Michel Foucault geprägt und meint die Identität von Regierungstechniken mit der Selbstbestimmung der Einzelnen unter der Bedingung ökonomischer Rationalität (siehe Bröckling/Krasmann/Lemke 2000).

um Probleme effektiv lösen zu können. „Herrschaftsstrukturen bleiben ausgeblendet. [Sie = die Konjunktur der Aktivierung; Anm.d.Red.] schließt nicht nur Gruppen aus beziehungsweise reduziert deren Mitspracherechte, sondern konstituiert [...] (Selbst-)Organisationspotenziale [von] Individuen und Institutionen [...] mit dem Ergebnis, sich Kosten und Folgelasten selbst zurechnen lassen zu müssen“ (Brand 2004, S. 115).

Governance stellt also eine Ordnungspolitik dar, die im Gegensatz zu ihrem rhetorischen Anspruch, demokratische Regulierung fördern zu wollen, durch einen Demokratiemangel gekennzeichnet ist. Dieser gegenwärtig forcierten respektive nicht durchschauten neuen Strategie einer Entdemokratisierung⁴ ist eine historisch ältere und immer noch währende antidemokratische Struktur unterlegt, nämlich die der Exklusion. Unsere „Demokratie“ ist auf Ausschließungen aufgebaut; ausgeschlossen sind alle, die zu den anderen gemacht werden, oder jene, die anders sein, werden oder bleiben wollen.

Antidemokratische Strukturen des Ausschlusses von Frauen

Die Geschichte der Frauenexklusion ist bekannt: von der Verbannung aus der Öffentlichkeit der griechischen Polis, der Missachtung von Frauen- als Menschenrechten schon zu Beginn der westlichen Demokratien, dem bis ins 20. Jahrhundert hinein fehlenden Frauenwahlrecht bis hin zu der aktuellen Unsichtbarkeit von Frauen in den Funktionen der repräsentativen Demokratien. „Zum einen ist auch am Beginn des 21. Jahrhunderts in allen Bereichen formaldemokratischer Partizipation hinsichtlich [...] der Beteiligung in Parlamenten, Regierungen, Parteien oder in korporatistischen Großorganisationen wie Gewerkschaften und Verbänden die gleiche Teilhabe von Frauen nicht gewährleistet. Zum anderen nötigen die konventionellen Arenen demokratischer Politik Frauen immer noch, sich einem vorgegebenen Habitus anzupassen, für den die fehlende Anerkennung von Frauen und deren Marginalisierung in der Politik konstitutiv waren“ (Lieb 2009, S. 267f.). Was Frauen repräsentieren,

wird nicht als gesellschafts- und politikbedeutsam verstanden. Unangetastet scheinen Männer – in ihren Verbindungen – Maßstab für Politik, für Kultur, Ökonomie, Wissen und Arbeit darzustellen. Frauen haben darin die Funktion der Zu- und Mitträgerinnenschaft innerhalb von Normen, die sie nicht selbst gesetzt haben. Wollen sie innerhalb der jeweiligen Organisation bestehen, müssen sie sich dieser unterordnen oder zumindest einordnen.

Die Frauenfrage hat also in der real existierenden Demokratie bislang immer schon eine Antwort gefunden, nämlich jene einer Entwicklung von Negation und Entwertung hin zu Systemadaption und Scheingleichheit. Das prolongiert den Effekt der Spaltung unter Frauen und hat zur Folge, dass es diesseits des „basis- bzw. versammlungsdemokratischen Ideals der Frauenbewegung jenseits etablierter Politikstrukturen“ (Sauer 2002, S. 124) öffentlich-politische Verbindungen und Verbündungen von Frauen kaum gibt, und wenn, dann werden sie in der Mainstream-Öffentlichkeit nicht ernst genommen. Das alles bedeutet, dass eine nur nominelle Inklusion noch keine Demokratie ergibt. Denn eine „Demokratie“, die die Geschlechterdifferenz nicht wahrnimmt, ist keine (siehe Krondorfer/Strutzmann/Wischer 2008).

Keine Standardisierung der (Erwachsenen-)Bildung: Handeln statt Herstellen

Unter dem Titel „Autonomie und Verantwortung: Empfehlungen für die erfolgreiche Gestaltung von Governance-Prozessen in Schule und Hochschule“ hat die Österreichische Forschungsgemeinschaft (ÖFG) 2010 ein Positionspapier zu „Governance im Bildungswesen“ veröffentlicht. Darin ist u.a. zu lesen: „Ziel von Führung sollte es sein, Qualität zu bewahren und zu verbessern durch Überzeugen und nicht durch hierarchisches Verordnen. Insbesondere hohe Qualität von Bildung, Forschung und Lehre kann nicht ‚verordnet‘ werden. Vertrauen und Wertschätzung gehören zu den zentralen Interaktionsprinzipien und damit auch zum verantwortlichen Führungshandeln. Sie bilden die Voraussetzung für

⁴ Demokratie wird vorliegend nicht nur als eine Staats- und Herrschaftsformation, sondern auch als eine Lebens- und Gesellschaftsform verstanden (siehe Lieb 2009).

die Entwicklung von Qualität und die **Steigerung von Leistung**. [...] Governance darf nicht zu Überregulierung und Bürokratismus verkommen. Vielmehr gilt es eine Fehler- und Kritik-Kultur zu entwickeln und zu fördern. Das bedeutet bei **Fehlverhalten einzelner** nicht die Freiräume aller durch Regelungen und Vorschriften einzuschränken, sondern vielmehr spezifisch zu sanktionieren“ (ÖFG 2010, S. 2; Hervorh. B.K.).

Die Österreichische Forschungsgemeinschaft spricht sich damit für eine Regierungsmentalität im Bildungsbereich aus, die ökonomistisch und ebenso normalisierend orientiert ist. „Verbessere dich oder du wirst entsprechenden Sanktionen unterworfen, wenn du den Standards nicht genügst“ (Höhne 2006, S. 213).

Managementpraktiken, Qualitätssicherungssysteme und indirekte Steuerungssysteme werden in einem Konkurrenzkampf um „best practices“ prolongiert, welche durch funktionale Qualitätskriterien definiert sind, die im Sinne ihrer Optimierung evaluativ beobachtet und gemessen werden können: „Governance-Prozesse sollten auf allen Ebenen bewusst gestaltet werden; insbesondere sind zur Erzielung von Nachhaltigkeit auch die jeweiligen Implementierungsschritte konsequent durchzudeklinieren“ (ÖFG 2010, S. 2).

Indem im Positionspapier von „Produkten von Bildung“ (ebd.) gesprochen wird, verweist es auf einen Herstellungscharakter von Bildung, d.h., das rationale Regieren wird als ein fortgesetzter Prozess gewertet, der, und das ist hier wesentlich, mess- und kontrollierbar sei.⁵ Ein Bildungsverständnis, so nicht nur auf Fach- und Sachwissen abzielend, ist damit als offenes Geschehen desavouiert.

Von Hannah Arendt wäre zu lernen, wie wichtig die Differenzierung zwischen der abgeschlossenen Herstellung eines Produktes und dem offenen Handeln ist: „Anders als im Herstellen, wo der Prozess des Herstellens einen klar erkennbaren Anfang und ein ebenso klar sich abzeichnendes Ende hat, er kommt zu Ende in dem Fertigfabrikat, hat der Prozess, der durch das Handeln entsteht, eigentlich überhaupt

kein Ende; jedenfalls nicht eines, das der Handelnde vorhersagen und vorausbestimmen könnte, denn der Handelnde, im Unterschied zu dem Herstellenden, ist niemals mit dem eigentlichen Ziel seines Handelns, wie der Herstellende mit dem herzustellenden Ding, allein und ungestört. Er handelt in eine Menschenwelt hinein, in welchen ihm, da sich sein Handeln ja notwendigerweise auf andere Menschen bezieht, alles was er tut immer schon aus der Hand geschlagen wird bevor er sozusagen fertig ist [...], denn jedes neue, von einem anderen Menschen herrührende Handeln, ändert mit einem Schläge alles. Und zwar nicht nur in dem Sinn, dass nun das Getane sich als vergeblich erwiese, sondern so, dass es in dem Gesamtprozess gleichsam an eine andere Stelle zu stehen kommt, also einen anderen Sinn erhalten kann (Arendt 1957 zit.n. Blauth 2012, o.S.).

Bewusstseinsveränderungen, so mit Bildung noch verbunden, „müssen aus denen heraus entstehen, die als Zielgruppe gezeichnet werden und nicht extern von diesen gefordert werden. [...] Diese Form der Bildung [kann] als ein Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur [beschrieben werden]. Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmt, der Prozess des Webens kommt nie zu einem Ende und ist zudem zweiseitig: die Weberin ist gleichzeitig Arbeiterin und zu bearbeitender Stoff. Um dies bewerkstelligen zu können, wird von denen, die Lehren vor allem Geduld gefordert, denn die Prozesse sind langsam, ja schleichend – wie die beständige, historische Gewalt, die in die soziale Textur eingelassen ist“ (Varela/Dhawan 2007, S. 13).

Diese historische und strukturelle Gewalt ist und bleibt den meisten Theorien von Erziehung und Bildung immanent, wenn ein universeller Begriff vom Menschen postuliert wird. Dabei steht neben un/gewollten Diskriminierungen von markierten oder selbst gewählten anderen zur Frage, wie (deren) Handlungs- und Bildungsfähigkeiten imaginiert sind, welche Vorstellungen von Bildungs„objekten“ und -subjekten vorherrschen und inwiefern diese andro- und eurozentrisch grundiert sind. Das impliziert auch die Kritik an der Konzeption eines modernen autonomen Subjekts, das es nur zu entdecken gälte. Eine Erwachsenenbildung,

⁵ „Die Folge ist, dass Myriaden von Controllern und Beraterinnen, die oftmals die fachliche Arbeit überhaupt nicht beurteilen können, viel Geld damit verdienen, ihre Kosten/Nutzen-Rechnungen zum unhinterfragbaren Maßstab zu erheben, und sie vermiteln dabei so etwas wie: ‚Widerstand ist zwecklos‘“ (Blauth 2012, o.S.).

die sich nicht weigert, sich ihren eigenen hegemonialen Realitäten und Realisierungen zu stellen, muss ihre pädagogische „Entwicklungshilfe“ in ihren Aporien von Manipulation und Freisetzung reflektieren und Selbstbestimmung „*nicht als ein Endstadium einer spezifischen Entwicklung [...] [beschreiben], sondern als einen sich unter unterschiedlichsten Bedingungen immer wieder ereignenden Prozess*“ (Schirilla 2003, S. 13).

Damit ist nicht nur ein Begriff von autonomer Governance bzw. Governance als Strategie zur Autonomie infrage gestellt, sondern auch ein Bildungsverständnis, das auf herstellbare Produkte und damit normierende Standards abstellt, statt sich auf ein letztlich unabschließbares Bildungshandeln einzustellen.

Notwendigkeiten der Frauenbildung

Dem letzten österreichischen Frauenbericht (2010) ist zum Bereich Bildung zu entnehmen, dass „*Frauen im Bereich der beruflichen Weiterbildung massiv benachteiligt sind. Überproportional viele erwerbstätige Frauen müssen berufsbezogene Kurse und Schulungen in ihrer Freizeit absolvieren*“ (Frauenbericht 2010, S. 79). Des Weiteren „*nehmen nur sehr wenige Frauen, die nach der Pflichtschule keine anerkannte Berufsausbildung oder Schule abgeschlossen haben, am lebenslangen Lernen teil, [doch] sind Frauen beim lebenslangen Lernen generell aktiver als Männer*“ (ebd.). Dieses, so der Bericht, nützen sie eher für private Zwecke, während Männer es für berufliche Interessen benutzen.⁶

ErwachsenenbildnerInnen, die sich immer öfter im prekarierten Status befinden und dennoch zumindest symbolisch privilegiert Situierte sind, dürfen die Wirklichkeit der meisten in Österreich lebenden Frauen nicht ausblenden. Die Wanderausstellung „Barbiefreie Zone“ aus Bregenz stellt u.a. folgende Fragen ans Publikum:

„*Wussten Sie, ...*

... *dass je älter sie werden, Mädchen zunehmend aus dem öffentlichen Raum verschwinden?*

... *dass die Einkommen von Frauen in Vorarlberg arbeitszeitbereinigt 39% unter den Einkommen von Männern liegen?*

... *dass es in Österreich ca. 400 verschiedene anerkannte Ausbildungsberufe – davon 270 Lehrberufe – gibt?*

... *dass 52% aller weiblichen Lehrlinge ihren Lehrberuf aus lediglich 3 Lehrberufen (Einzelhandelskauffrau, Frisörin, Bürokauffrau) aussuchen?*

... *dass 75% der Mädchen die Rolle als Mutter bei Berufswahlentscheidungen als wichtig bzw. sehr wichtig einstufen?*

... *dass Mädchen und Frauen im Alter von 15 bis 44 Jahren stärker häuslicher Gewalt ausgesetzt sind als der Gefahr bei Autounfällen verletzt zu werden oder an Krebs zu erkranken?*

... *dass täglich durchschnittlich 9 Frauen und Kinder Schutz in österreichischen Frauenhäusern suchen?“* (Mädchenzentrum Amazone o.J., o.S.)

Dieser Befund aus der Alltagspraxis bringt allgemeine historische und gegenwärtige, gesellschaftlich bedingte und in der symbolischen Ordnung eingebundene Geschlechter(miss)verhältnisse zum Ausdruck, von der auch die Erwachsenenbildung bezüglich ihrer Inhalte, Strukturen und Subjekte (TeilnehmerInnen und LeiterInnen) bewusst und unbewusst geprägt und gesteuert ist.

Die Tatsache, dass Frauen von den Kultur- und Wissensproduktionen über Jahrhunderte ausgeschlossen und in der Genese der Moderne subordiniert platziert wurden, ist vielleicht noch bekannt. Die Frauenkämpfe um Teilhabe an Bildung, welche als Problem nun erledigt sei, werden zumeist als eine stringente Fortschrittsgeschichte gelesen, wobei beispielsweise nicht nur die Unterrepräsentation von universitären Professorinnen dieser „Erledigung“ widerspricht, sondern ebenso die hartnäckig anhaltende (bürgerliche) Erziehung des weiblichen Geschlechts zu „naturgegebenen“ Unterwürfigkeit und Zuständigkeit für die reproduktiven Tätigkeiten. Vergessen werden die Kämpfe um die Entwicklung spezieller Frauen(erwerbs)schulen und Mädchenlyzeen, um den Zutritt in die akademischen „hehren Hallen“, die bis 1919 andauern und erst nach 1945

6 Das kann m.E. verschiedene Gründe haben: z.B. den geschlechtssegregierten Arbeitsmarkt auf der einen und die perennierende Zuständigkeit von Frauen für Erziehungs- und Reproduktionsarbeit auf der anderen Seite. Es mag aber auch sein, dass Frauen mehr an Persönlichkeitsbildung interessiert sind, weil es ihnen an souveräner Subjektivität mangelt, oder weil sie ahnen, dass darin mehr Potenzialität für Veränderung enthalten ist als in der Nachbildung der Rationalität von beruflichen Qualifikationen.

umfassend abgeschlossen sind, und vergessen ist die lang umstrittene Einführung der Koedukation an allen öffentlichen Schulen (BHS erst 1982). Die Berechtigten zu gleichem Zugang zu allen Bildungsinstitutionen sind – um als Humanressource permanent und flexibel eingesetzt werden zu können – heute in den „Hafen“ von AMS-Kursen, von Kompetenzerweiterungsangeboten der Volkshochschulen, von neoliberalen Konzepten des Life-Long-Learning, von modularisierten Studienangeboten an den Universitäten gesteuert worden. Und nicht zuletzt wird die Wissensgesellschaft ausgerufen, welche durch „Wissen“ direkt auf die Verwertbarkeit und Selbstvermarktung der Subjekte abzielt (vgl. Holland-Cunz 2005, S. 39). Wissen wird – um den Preis differenzierender Erkenntnisbildung – zur standardisierten Ware; zu diesem formatierten „Know-how“ sollen alle gleichen Zugang haben, aber selbst diese (Auf-)Forderung entpuppt sich als scheidendemokratisch.

So verlassen Mädchen heute die Schulen, trotz zumeist besserer Abschlüsse *„mit einem Selbstvertrauensdefizit gegenüber ihren Altersgenossen. Dies beeinflusst nicht unwesentlich ihre Berufs- und Studienwahl. Die Ausbildungs- und Studiengänge der ‚Informationsgesellschaft‘ werden viel häufiger von Jungen als von Mädchen gewählt. In den Exportproduktionszonen der globalisierten Welt arbeiten jedoch ganz überwiegend junge Frauen, sie stellen unter skandalösen Bedingungen die technischen Geräte her, die die Wissensgesellschaft erst ermöglichen“* (ebd., S. 43).

Dazu passt ganz „harmonisch“ die in den „Leitlinien der EU zu den nationalen Aktionsplänen für Beschäftigung“ u.a. prolongierte Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmensgeistes, der Chancengleichheit und der Anpassungsfähigkeit, was angesichts dieser Befunde aus der Alltagspraxis von Frauen nur zynisch wirken kann. Zur Anpassungsfähigkeit ist zu lesen: *„Förderung des lebenslangen Lernens und einer integrationsfördernden Arbeitsgestaltung [...]; Förderung der Anpassungsfähigkeit von Unternehmen und Arbeitnehmer/innen gegenüber dem strukturellen wirtschaftlichen Wandel sowie Nutzung der Informationstechnik*

und anderer neuer Techniken“ (vgl. Geißel/Seemann 2001, S. 130).

Wie organisiert sich die Erwachsenenbildung in diesem unverblümt ökonomistischen Utilitarismus? Welches Selbstverständnis und Selbstverhältnis kann eine geschlechterkritische Erwachsenenbildung hierin haben? Wie lässt sich eine Erwachsenenbildung denken, die emanzipatorisch ist und damit nicht die Förderung ins System meint, ein System, das vorgeblich demokratisch ist?

Wertschätzung von Differenz

Die Bildung von Frauen als politische zu begreifen, heißt, sie nicht auf die Thematisierung von Gleichstellung reduzieren zu dürfen. Damit soll selbstredend die Gleichheitsforderung für viele Belange nicht desavouiert, sondern auf die der Gleichstellungspolitik inhärente „Ruhigstellung“ durch Homogenisierung hingewiesen werden, was u.a. durch das Konzept des Gender Mainstreaming (GM) passiert.

Verfolgten internationale Frauennetzwerke mit GM ursprünglich die Einflussnahme auf makroökonomische Rahmenbedingungen, droht heute das Konzept zu einem Instrument der Anpassung von Frauen an die Erfordernisse spätkapitalistischer Produktivität zu verkommen – Hand in Hand mit der dazugehörigen Governance-Programmatik.⁷ Als „Politik von oben“ evoziert Mainstreaming eine *„Gegend, die wir unbedingt meiden wollten. Mainstream das waren die Sieger, diejenigen, die ihre Seele und ihren Verstand verkauft hatten, um an die Privilegien derer zu kommen, die mitmachen“* (Haug 2007, S. 12). Die GM-Strategie samt ihren Handbüchern und Leitbildern ist *„jedenfalls nichts, was die Unteren direkt einbezieht. Dies mag den bemerkenswerten Umstand erklären, dass [...] GM sich allgemeinen Regierungswohlwollens erfreut [...] [und] eher technokratisch und bürokratisch als Verwaltungshandeln rezipiert wird“* (ebd., S. 13). (Nicht nur) in Bezug auf GM muss gefragt werden, wie integrationsdehnbar eine Gesellschaft ist, ohne

⁷ *„Die EU hat sich im Vertrag von Lissabon zum Ziel gesetzt, einer der führenden Wirtschaftsräume im globalen Wettbewerb [...] zu werden. Für eine solche Zielpositionierung der EU und deren Umsetzung bedarf es aber der bestmöglichen Nutzung aller Humanressourcen – und daher auch jener, die bisher aufgrund von Geschlechterdiskriminierung und männlichen Dominanzkulturen vernachlässigt wurden“* (Bendl 2006, S. 71).

sich prinzipiell ändern zu müssen. Diese kritische Perspektive findet jedoch in den dominierenden Diskursen keinen Widerhall, ebenso wie feministische Erwachsenenbildung(stheorien) nach wie vor ein Schattendasein führen⁸. Die Problematik zwischen der Verpflichtung zu Geschlechtergleichheit im Sinne einer Angleichung und dem Recht auf Differenz im Sinne einer souveränen Nichtpartizipation an einer kritikwürdigen Wirklichkeit wird für die Rahmung von Bildungsprozessen zu wenig diskutiert.

Schon in der Geschichte des Kampfes um das Recht auf gleiche Frauenbildung gab es dazu erstaunliche Stimmen. Im Jahresbericht des Allgemeinen Österreichischen Frauenvereins (AÖFV) von 1895 heißt es: *„Vergessen wir nicht, wie nahe verwandt Recht und Gewalt immer gewesen sind, daß das Erämpfen von Rechten immer nur Mittel, niemals Selbstzweck sein darf. Wir wollen es ja nicht den Männern gleichmachen, die die erstrittenen Rechte im Verlauf der Geschichte meist nur zur Unterdrückung des Schwächeren angewendet haben. Uns handelt es sich um weit Höheres. Wenn mit der Frauenemanzipation sich auch unsere Rechtssphäre erweitert haben wird, ausschlaggebend für die künftige Gestaltung unserer Gesellschaft wird doch nicht das sein, was wir außerhalb, sondern das, was wir in uns gewonnen haben. Unser Endziel ist deshalb nicht die Zuerkennung von Rechten, sondern die Hebung unseres intellektuellen und sittlichen Niveaus, die Entfaltung unserer Persönlichkeit“* (Bandhauer-Schöffmann 1990, S. 56)⁹.

Auguste Fickert, Vertreterin des radikalen Frauenbewegungsflügels, ging es um mehr als eine bloße Forderung nach Gleichberechtigung im Bildungswesen. Der AÖFV strebe eine „Reformierung des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ an. Überzeugt von der Macht der Aufklärung und der Humanisierung der Gesellschaft durch Erziehung könne Bildung für Frauen nicht heißen, einfach wie Männer Wissen anzuhäufen und die Qualifikationsstufen hinaufzusteigen, sondern hieße, aktiv politisches Wissen für eine Gesellschaftsveränderung zu erlangen (vgl. ebd.).

Diese Problematik respektive diese Kritik gilt bis heute: Diejenigen, denen die Überwindung der nicht vorhandenen Geschlechterdemokratie ein Anliegen ist, treibt immer noch und immer wieder der Grundkonflikt an: Gleichheit wollen oder Differenz wünschen.

Im Unterschied zu einer bloß kompensatorischen Bildung arbeitet feministische Frauenbildung Selbst- und Fremdkritik auf und beansprucht die Veränderung der Wirklichkeit. Aktuell wird der gleichen Leistungsfähigkeit von Frauen gefrönt und damit werden alle anderen Einflüsse auf Lebensverläufe unterschlagen. Gestaltungseingriffe gehen damit verloren, denn wenn Frauen sich nur in einer (klischeeartigen) Männlichkeit absorbieren, erfinden sie sich und die Welt nicht neu. Erst wenn Frauen selbst ihre Differenz erkennen und anerkennen und diese eigenständig inszenieren, können sie sich – bei aller Differenz zwischen einander – jenseits der männlichen Hybris individualisieren und kollektivieren (vgl. Giesecke 2001, S. 14f.). Eine Politik und Bildung der Gleichstellung jedoch (ver)führt zu einer äußeren wie inneren Kolonialisierung von Frauen, da sich diese notwendigerweise der Instrumente Machtkampf, Konkurrenz etc. bedienen müssen. Es sollte aber um Entwicklungen der Verschiebung von Denk- und Wahrnehmungsweisen gehen (siehe Ortman 1994), was aufgrund der Minorisierung von Frauen nur durch diese selbst möglich ist. Statt also z.B. Frauen in die technologischen Berufe hinein zu fördern und dies als Fortschritt zu feiern, wären Männer in die Haus- und Sorgearbeit hinein zu fordern. Was im Übrigen das größte Tabu ist – von wegen ganz praktischer Geschlechtergerechtigkeit.

Es stünde also den AkteurInnen von Bildung gut an, nicht in Rahmungen der Governance zu denken und zu handeln, sondern zu fragen, was für eine Bildung es für eine Geschlechterdemokratie denn bräuchte. Eine, die „eingebettet“ ist, oder eine, die die „gemachten Betten“ entziffert und die Entdeckung ermöglicht, dass neue persönliche Orientierungen und andere gesellschaftliche Organisationen niemals auszuschließen sind.

8 In Bildungsveranstaltungen spricht es sich zumindest langsam herum, dass in jeder Bildungsgestalt(ung) Gender eine maßgebliche Rolle spielt, dass also von keinerlei neutralen Konstitution und Begegnung außerhalb des sogenannten Doing Gender ausgegangen werden kann.

9 Hier deutet sich bereits das Motiv an, das der Zweiten Frauenbewegung nicht nur zum Durchbruch verhalf, sondern ein fundamental neues Verständnis von Politik initiierte: Das Private ist politisch, das Politische ist persönlich.

Literatur

Verwendete Literatur

- Amaral, Marcelo Parreira do (2008):** Rezension von: Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.) (2007): *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making* (Transformations of the State Series). Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan. In: EWR 7, Nr. 2. Online im Internet: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978023000703.html> [Stand: 2013-01-09].
- Bandhauer-Schöffmann, Irene (1990):** Frauenbewegung und Studentinnen. In: Heindl, Waltraud/Tichy, Marina (Hrsg.): „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück...“. *Frauen an der Universität Wien*. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 49-78.
- Bendl, Regine (2006):** Gender Theory Goes Business – Geschlechtertheorien als Ausgangspunkt zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in verschiedenen Organisationskulturen. In: Gubitzer, Luise/Schunter-Kleemann, Susanne (Hrsg.): *Gender Mainstreaming – Durchbruch der Frauenpolitik oder deren Ende? Kritische Reflexion einer weltweiten Strategie*. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang, S. 69-104.
- Blauth, Marita (2012):** Qualität im Management neoliberaler Zurichtung. Online im Internet: <http://www.bzw-weiterdenken.de/2012/10/qualitat-im-management-neoliberaler-zurichtung> [Stand: 2013-02-09].
- Brand, Ulrich (2004):** Governance. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.111-117.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000):** *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frauenbericht (2010):** Online im Internet: <http://www.bka.gv.at/site/7207/default.aspx> [Stand: 2013-02-09].
- Geißel, Brigitte/Seemann, Birgit (Hrsg.) (2001):** *Bildungspolitik und Geschlecht. Ein europäischer Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, Wiltrud (Hrsg.) (2001):** *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haug, Frigga (2007):** Gender Mainstreaming. Randnotizen zu einem neuen Zauber. In: Krondorfer, Birge (Hrsg.): *Gender im Mainstream? Kritische Perspektiven*. Ein Lesebuch. Wien: edition Frauenhetz (Eigenverlag), S. 12-14.
- Höhne, Thomas (2006):** Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-218.
- Holland-Cunz, Barbara (2005):** *Die Regierung des Wissens. Wissenschaft, Politik und Geschlecht in der Wissensgesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lieb, Anja (2009):** Demokratisierung der Demokratie. In: Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (Hrsg.): *Feminismus: Kritik und Intervention*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 260-275.
- Mädchenzentrum Amazone (o.J.):** Barbiefreie Zone. Online im Internet: <http://www.amazone.or.at> [Stand: 2012-10-10].
- ÖFG – Österreichische Forschungsgemeinschaft (2010):** *Autonomie und Verantwortung: Empfehlungen für die erfolgreiche Gestaltung von Governance-Prozessen in Schule und Hochschule*. Online im Internet: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung/PDFs_DOCs/Links/Governance_im_Bildungswesen.pdf [Stand: 2013-01-24].
- Raithelhuber, Eberhard (2006):** Netzwerk der Politikgestaltung im Sozial- und Bildungssektor – ein Blick durch die Brille der Gouvernementalität. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-179.
- Sauer, Birgit (2002):** Demokratie und Geschlecht. Institutionelle Verhältnisse und Verhinderungen. In: Meyer, Thomas/Weil, Reinhard (Hrsg.): *Die Bürgergesellschaft. Perspektiven für Bürgerbeteiligung und Bürgerkommunikation*. Hrsg. von Friedrich Ebertstiftung. Bonn: Dietz, S. 116-138.
- Schirilla, Nausikaa (2003):** *Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten*. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Treusch-Dieter, Gerburg (2002):** *Frauen gemeinsam sind stark – aber was stärkt Frauen? Köpfung als Strategie. Attentatsachen und Terrortraumata. Revisionen zum 11. 9. 2001. Vortrag Anfang Okt. 2001. Teil I*. Online im Internet: <http://www.treusch-dieter.de/tgender/stark01.html> [Stand: 2013-01-24].

Varela, María do Mar Castro/Dhawan, Nikita (2007): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. Vortrag auf der documenta 12 in Kassel am 12.07.2007 im Rahmen des Vermittlungsprojekts „Deutsch Wissen“. Online im Internet: http://www.trafo-k.at/download/Maria_do_Mar_Castro_Varela_BREAKING.pdf [Stand: 2013-01-24].

Weiterführende Literatur

Krondorfer, Birge/Strutzmann, Andrea/Wischer, Miriam (2008) (Hrsg.): Frauen und Politik. Nachrichten aus Demokratien. Wien: Promedia.

Ortmann, Hedwig (1994): Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff. Frankfurt am Main: VAS.



Photo: K.K.

Mag.ª Dr.ª Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at
<http://www.frauenhetz.at>

Birge Krondorfer ist politische Philosophin und feministische Aktivistin. Seit 1990 arbeitet sie als Freie Universitätslehrende an verschiedenen Instituten (inter-)nationaler Universitäten u.a. in den Bereichen Bildungs-, Kultur-, Genderwissenschaften. Sie publiziert und hält Vorträge zur Theorie- und Praxisbildung der Geschlechterdifferenzen und ist in der Erwachsenenbildung tätig; zertifiziert in Groupworking, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training. Mitgründerin bzw. ehrenamtlich tätig ist sie u.a. in der Bildungsstätte Frauenhetz/Wien, im Verband feministischer Wissenschaften, in der AG „Demokratie braucht Bildung“ und in der Plattform 20000Frauen.

Governance as a Harmonization Strategy

Or why democracy needs aggressive education of women

Abstract

This article shows that the concept of governance aims at eliminating social, structural and economic asymmetries. These still include unequally distributed opportunities for women to participate in sociopolitical areas and issues. What image of and relationship with itself can gender-based adult education have? What would adult education be like if it were emancipatory and thus does not support the system, a system that is allegedly democratic? What should be favoured: the commitment to gender equality in the sense of becoming alike or the right to difference in the sense of competent non-participation? These and other questions lead to a plea for a concept of critical education for women that provokes dissent about the lack of gender democracy and that for this reason remains an issue and demand.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783848256983

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 18, 2013

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrszg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>