

Lebendige Frauenbildungsarbeit der Zukunft

1. Zwischen Gleichheitsidee, subjektiver Heilwerdung und herrschaftskritischem Anspruch: Spannungsreiche Vielfalt gegenwärtiger Frauenbildung

Will Frau sich im Frühjahr und Sommer 1999 frauenspezifisch/gerecht weiterbilden, bietet sich ihr eine Fülle unterschiedlichster Veranstaltungen an: Da ist das Rhetorik-Seminar, wo sie ihren „eigenen Gesprächs- und Argumentationsstil weiterentwickeln“ und zugleich lernen kann, mit bewußter Frauensprache Wertschätzung und Akzeptanz in Gespräche einzubringen. Im selben Seminarhaus kann sie sich in die Meditation zum Thema „Der Weg nach Innen – Neues sprießen lassen“ einüben oder den „Politischen Grundkurs für Frauen“ mit der Politologin Prof. Sieglinde Rosenberger besuchen. Frau kann aber auch „Heilfasten in Gemeinschaft nach Dr. Franz Xaver Mayr“, Orientalischen Tanz erlernen oder sich bei einem Mutter-Kind-Treffen der Frage „Wohin mit meinen Aggressionen?“ widmen (vgl. Haus der Frauen, 14ff). Frau kann nach Frankfurt zur Fachtagung „Geschlechterdemokratie in Organisationen“ fahren und dort „best practice“ Modelle studieren (vgl. Bildungswerk Heinrich Böll Stiftung, 30) oder aber an einer Kräuterwanderung (vgl. Haus der Frauen, 27) teilnehmen.

Pluralität bestimmt den gegenwärtigen Bildungsmarkt – auch was frauenspezifische Angebote betrifft. So manche der Angebote stehen dabei in Widerspruch zueinander, weil sie von unterschiedlichen Frauenbildern und Weltanschauungen geleitet sind. Dieses Phänomen ist geschichtlich betrachtet nicht neu: Den Theorien und praktischen Ansätzen zur Frauenbildung, die es nun seit etwa 150 Jahren gibt, lagen immer schon divergierende gesellschaftspolitisch geprägte Auslegungen der „Rolle der Frau“ sowie des Verständnisses von „Frauenemanzipation“ zugrunde (vgl. Schiersmann, 1992, 11).¹

Gegenwärtig bewegt sich Frauenbildung im Spannungsfeld mehrerer Ansprüche: In der beruflichen Weiterbildung geht es vielfach um arbeitsmarktorientiertes Emanzipationsstreben, um Frauenförderung im Sinne einer Gleichstellung mit den Männern, um ein Anpassen an die beruflichen Erfordernisse. Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung – und auf diese lege ich auf Grund meiner eigenen Bildungspraxis in den folgenden Ausführungen den Schwerpunkt – finden sich nach wie vor traditionelle Angebote wie Koch-, Näh- und Erziehungskurse. Daneben konkurrieren individuumbezogene Angebote, die der Sehnsucht nach persönlicher Heilwerdung nachgehen, mit solchen zu ökonomisch-politischer Aufklärungsarbeit.

¹ So gab es immer schon Widersprüche zwischen bürgerlicher Frauenbildung und sozialistischer Frauenbildung. Das Erziehungsziel der sozialistischen Frauenbewegung bestand im Gegensatz zu dem der bürgerlichen nicht in der Erziehung zur Wohltätigkeit und Fürsorge, sondern zur Selbsthilfe und Selbstschulung.

2. Geschichtliche Wurzeln dieses Spannungsfeldes

Diese Buntheit des Frauenbildungsmarktes hat seine Wurzeln in der Geschichte der Frauenbildung, die vor allem mit der Entstehung der neuen Frauenbewegung seit den 70er Jahren neue inhaltliche und auch didaktische Impulse erhielt: Es entwickelte sich eine feministische Frauenbildung.

Feministische Bildungsarbeit ist – formal definiert – ein von Frauen geplantes und mit Frauen durchgeführtes gemeinsames Lernen, ein Lernen wider die patriarchalen Gesetzmäßigkeiten, ein Herausbilden von Selbstdefinition und Selbstbewußtsein der Frauen, ein Befreien der Frauen aus einengenden Denk- und Rollenmustern.

Allerdings hat auch feministische Bildung im Zuge der starken Ausdifferenzierung feministischer Reflexionen und daraus folgendem unterschiedlichem Bewußtsein in den letzten Jahren verschiedene Gesichter bekommen.

Da entwickelte sich zum einen die „emanzipatorische Frauenbildung“, die in der Tradition sozialistischer Frauen- und Arbeiterbildung steht und die bei der Bekämpfung der ökonomischen Abhängigkeit von Frauen ansetzt. Zum anderen entstand eine „feministische Bildung auf der Basis des Konzepts der ‚Politik der Subjektivität‘“ (Wurms, 1992, 29), welche die psychische Abhängigkeit von Frauen als Hauptdilemma bearbeitet (vgl. Wurms, 1992, 32). Selbsterfahrung gilt hier als Möglichkeit, die tief verwurzelte Fremdbestimmung von Frauen zu entschlüsseln und zu verändern (vgl. Wunderle, 1977, 52).

In den 80er Jahren spiegelte sich in der Frauenbildungsarbeit die feministische Diskussion um Gleichheit oder Differenz der Geschlechter. Während die einen fernab von männerdominierten Institutionen auf die Suche nach ihren urweiblichen Wurzeln gingen und darin die Kraft für gesellschaftliche Veränderung finden wollten, setzten die anderen im Sinne der Gleichheit der Geschlechter auf institutionengerechte Frauenförderungsprogramme und hofften auf gesellschaftliche Veränderung durch Quotenregelungen und steigende Frauenanteile in Machtpositionen.

Daneben entstand mit der Debatte um die Mittäterschaft von Frauen eine Richtung, die weder die Schaffung eigener „heiler“ Frauenräume goutiert, noch das kritiklose Mitmischen in gesellschaftlichen Institutionen (vgl. Thürmer-Rohr, 1990, 9f). Es wird hier eine Form von Herrschaftskritik geübt, die auch das Verhalten von Frauen mitdenkt und fragt, wie dieses Gewaltstrukturen stabilisiert. Im Zuge dieser Diskussionen kommt es zu einer Erweiterung feministischen Engagements, der Blick richtet sich auf den Herrschaftszusammenhang von Kapitalismus und Patriarchat. Die dreifache Ausbeutung von Frauen, Natur und anderen Völkern durch das kapitalistische Patriarchat wird kritisiert (vgl. Mies, 1990). Feministische Frauenbildungsarbeit erfährt hier insofern eine Bereicherung, als nun verstärkt die Lebenserfahrungen von Frauen anderer Kulturen und Länder einbezogen werden. Der eurozentristische, subjektorientierte Blick weitet sich in einen Blick auf die Gesamtheit der Weltbevölkerung, auf die Andere, die Fremde.

3. Aktuelle Herausforderungen für die Frauenbildungsarbeit

Gegenwärtig sieht sich Frauenbildungsarbeit – wenn sie nach den Bildungsinteressen von Frauen fragt – einer Pluralität von Lebensentwürfen gegenüber, einer Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten im Denken, Hoffen, Sorgen, Wünschen und Handeln von Frauen.

Während mehr Frauen denn je die Karriereleiter hochklettern, sich in ehemals männerdominierten Bereichen beruflich und politisch engagieren und somit alte Rollenzuweisungen weitgehend abgelegt haben, gibt es noch immer viele Frauen, deren Wirkungsbereich auf Haus, Familien- und Fabrikarbeit beschränkt bleibt. Während die einen finanzielle Unabhängigkeit erreicht haben und ihr Leben dementsprechend frei gestalten können, sind die anderen nach wie vor auf das Einkommen des Mannes angewiesen oder leben als Alleinerzieherinnen am Rande der Armutsgrenze.

Neben den an vorderster Stelle selbstbewußt agierenden Managerinnen und Politikerinnen gibt es nach wie vor jene Frauen, die, ständig um ihren Selbstwert ringend, sich in einem größeren, öffentlichen Kreis kein Wort zu sagen trauen.

Dieser Pluralität der Lebensformen entsprechend tragen Frauen auch unterschiedlichste Erwartungen an Frauenbildungsarbeit heran. Dennoch läßt sich seit Mitte der 80er Jahre ein scheinbar unaufhaltbarer Trend zu individuellen, psychologisch und spirituell lebenshilfeorientierten Bildungsangeboten feststellen. Ein Großteil der bildungswilligen Frauen läßt sich nach wie vor eher von Themen wie „Kleines Beauty-Seminar“ (Haus der Frauen, Linz), „Luna Yoga“ oder einem Tanzseminar zum Thema „Wir sind unser Körper“ (Frauengetriebe, Bregenz) ansprechen als von Angeboten wie: „Frauen haben kein Vaterland?! Frauen und Politik“ oder „Globalisierung und Effizienz: Die neuen (ER)schlagwörter. Wirtschaftspolitik aus Frauensicht“ (Frauengetriebe, Bregenz).

Wenn diese Tatsache auch so manche für strukturelle Gesellschaftsveränderung kämpfende Feministin bitter stimmen mag, scheint es mir doch wichtig, nach dem Sinn dieses Trends zu fragen. Was lehren uns Erwachsenenbildnerinnen jene Frauen, die dem Psycho- und Esoterikboom anhängen?

Sie lehren uns, daß Frauen in einer durch zunehmende Technisierung und allgegenwärtiges Kosten-Nutzen-Kalkül nach mehr suchen als nach rationalen, aufklärerischen Welterklärungen und Lebensbewältigungsmustern.

In der Welt der esoterischen Spiritualität, die ihrerseits eine sehr vielfältige ist, erleben wir ein Wiedererstarken weiblicher Spiritualität. Zunehmend mehr weibliche Autoritäten treten hier auf und unterweisen andere Frauen in Sachen Spiritualität und Lebensweisheit.

Hinter der Teilnahme an all den wahrheits- und sinnversprechenden Seminaren am breiten Markt der Esoterikszene stecken die Sehnsucht der Frauen, eine schwierige Gegenwart und bedrohte Zukunft in den Griff zu kriegen und der Wunsch glücklich zu werden im Hier und Jetzt durch schnelle, sichere Antworten in einer orientierungslos gewordenen Gesellschaft.

Dahinter steckt auch ein Verdrängen bedrohlicher Ohnmachts- und Sinnlosigkeitsgefühle, die angesichts diverser Krisen- und Katastrophenmeldungen in den Medien, an-

gesichts weltweiten Armutswachstums und immer größer werdender Umweltkatastrophen auftreten. Das globale Ausgeliefertsein an Wirtschaftsgiganten und deren Kapitallogiken, die Anonymität der herrschenden Systeme machen Angst und produzieren resignative Sätze wie „Da kann man ohnehin nichts machen.“ Eine Massenflucht ins Privatleben und in den Konsum, der alles vergessen läßt, ist die Folge.

Ernstzunehmen ist die Tatsache, daß Hoffnung und Engagement am ehesten dort zu finden sind, wo Menschen sich Chancen auf Erfolg verändernden Handelns ausrechnen. Diese Chancen werden gegenwärtig eher im privaten und persönlichen Bereich als auf globaler Ebene gesehen.

Angesichts dieser Vielfalt von Orientierungsmustern und von Bildungsinteressen haben Frauenbildungsinstitutionen und Frauenbildnerinnen Optionen zu treffen, was sie nun anbieten wollen, wo sie ihre Schwerpunkte inhaltlich aber auch didaktisch setzen. Das Treffen und Transparentmachen von Bildungsoptionen ist nicht nur redlich, es ist auch notwendig. Dabei sollten neben den berechtigten bildungsmarktpolitischen Überlegungen unter dem Motto: „Was liegt momentan im Trend und wo habe ich sicher viele Teilnehmerinnen“ auch wertbezogene Überlegungen eine Rolle spielen, die aus einer vorhergehenden feministisch-politischen Gesellschafts- und Wirtschaftsanalyse sowie der Frage nach dem Lebenskontext der Zielgruppe hervorgehen.

4. Lebendige Frauenbildung durch befreiende Sprachschule (Paulo Freire) und Themenzentrierte Interaktion (Ruth C. Cohn)

Feministischer Bildungsarbeit mit politischem Interesse, wie ich sie in den letzten Jahren praktiziert und in meiner Dissertation (vgl. Hagleitner, 1996) beschrieben habe, ist es ein Anliegen, den Zusammenhang individueller Erfahrungen mit strukturellen Bedingungen sichtbar werden zu lassen. Den berechtigten Bedürfnissen nach individueller Befreiung soll ebenso Rechnung getragen werden, wie der notwendigen „Sorge um die Welt“ (Hannah Arendt, in: Paul-Horn, 1994, 98).

In meiner Dissertation habe ich daher versucht, die didaktischen Ansätze von Paulo Freires Befreiender Bildungsarbeit und Ruth C. Cohns Themenzentrierter Interaktion miteinander zu verbinden und für eine feministisch-politische Frauenbildung der Zukunft fruchtbar zu machen.

4.1 Paulo Freires befreiende Bildungsarbeit als entmythologisierende Sprachschule

Paulo Freire entwickelte im Rahmen seiner Alphabetisierungsprogramme im Nordosten Brasiliens eine „Pädagogik der Unterdrückten“ (vgl. Freire, 1973), die auch wichtige Impulse für westliche Befreiungspädagogiken gibt (vgl. Lange, 1980 und Dabisch/Schulze, 1991). Für feministisch-politische Bildungsarbeit lassen sich aus seinem Konzept Anstöße zur pädagogischen Haltung, zum dialogischen Bildungshandeln, zur Frage um die Bewußtseinsbildung und zu einer befreienden Sprachschulung gewinnen (vgl. Hagleitner, 1996, 108-114).

4.1.1 Anstöße zur pädagogischen Haltung

Wenn Freire die Liebe zu den Menschen und das Vertrauen in ihre Fähigkeiten als Voraussetzung für Befreiende Bildungsarbeit bezeichnet (vgl. Freire, 1973, 73), dann

gilt das in ganz ähnlicher Weise für feministisch-politische Bildungsarbeit. Eine Frau, die keine Liebe für andere Frauen aufbringt, die die Kultur der Zuneigung zu Frauen nicht kennt, kann keine Befreiende Bildungsarbeit mit Frauen machen. Bildungsarbeit mit Frauen ist eine Praxis gelebter Frauenfreundschaft und knüpft an alten Traditionen der Zuneigung, wie sie Janice Raymond in ihrem Buch „Frauenfreundschaft“ (vgl. Raymond, 1986) beschreibt, an. Die feministische Erziehungswissenschaftlerin Wiltrud Gieseke sieht einen Zusammenhang zwischen der Liebe zum eigenen Geschlecht und der Kraft, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen (vgl. Gieseke, 1993, 41f).

Offenes, waches Interesse an den Frauen und ihren unterschiedlichen Lebensformen, sowie großer Respekt vor dem Erfahrungs- und Alltagswissen, vor den Gedanken der Frauen sind notwendige Grundvoraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit ihnen. Ebenso gehört zu diesen Voraussetzungen die eigene Bescheidenheit im Bildungsprozess, die gekoppelt ist mit der Lust, immer Neues von anderen dazuzulernen und mit der Fähigkeit, zu schweigen und anderen Frauen zuzuhören.

Als ein wichtiges Element für eine Befreiende Bildungsarbeit mit Interesse an gesellschaftlicher Veränderung nennt Freire die Fähigkeit, die Spannung zwischen Geduld und revolutionärer Ungeduld zu leben (vgl. Freire, 1989, 32ff). Diese Mahnung, weder Geduld noch Ungeduld zu verlieren, scheint mir für eine feministische Bildungsarbeit gerade in einer Zeit, wo Feminismus vielfach als überkommen hingestellt bzw. das Phänomen des „Backlash“ (vgl. Faludi, 1993) in Form neuer Frauenfeindlichkeit festgestellt wird, als zukunftsweisend. Geduld, Kontinuität und Ausdauer sind in jeder Befreiungsarbeit nötig, denn jahrhundertlang gewachsene Strukturen und Systeme lassen sich nicht von heute auf morgen verändern. Gerade auf Grund der Tatsache, daß Frauen und Männer in Kooperation patriarchale Strukturen aufrechterhalten, beide auf ihre Weise auch davon profitieren, ist es ein langer, mühsamer Weg zur Befreiung der Frauen. Feministisch-politische Befreiungsarbeit steht somit in Kontrast zur Schnelligkeit unserer Zeit, zum schnell machbaren technologischen Fortschritt und auch in Gegensatz zu einem auf den Quantensprung hoffenden, magischen Wendedenken, wie es sich in esoterischen Kreisen findet. Sie steht in der Tradition alter Befreiungsbewegungen. Maria Wölflingseder beschreibt den Kampf dieser Befreiungstradition als einen wenig sensationellen Weg, „den seit Jahrhunderten Millionen von Menschen gegangen sind, die je nach ihren Kräften und Möglichkeiten, je nach ihrem Mut für mehr Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt gekämpft haben“ (Wölflingseder, 1992, 120).

Geduld und ein langer Atem sind vonnöten, wenn Frauen in ihrem Bemühen um Gleichberechtigung nicht resignieren und verzweifeln wollen, aber ebenso brauchen sie die antreibende Kraft der revolutionären Ungeduld, die sie hoffend tätig werden läßt. An Erfolg zu glauben und doch nicht mit schnellen Erfolgen rechnen – das ist die Spannung, die Frauen auszuhalten haben, denn „unserem Tun sind historische Grenzen gesetzt, deren wir uns in unserem Kampf bewußt sein müssen“ (Wölflingseder, 1992, 116).

4.1.2 Anstöße zum dialogischen Handeln

Ein Verdienst Freires ist es, aufgezeigt zu haben, daß Befreiende Bildungsarbeit nur dann zu einer Demokratisierung der Gesellschaft wird beitragen können, wenn sie den Dialog als Prinzip ernstnimmt. (vgl. Freire, 1973, 72ff). Aus feministisch-politischer Sicht ist dialogisches Handeln im Bildungsprozeß unabdingbar, gerade wenn es darum geht, daß Frauen sich als Subjekte ihres Denkens und Redens ernstnehmen. Im Dialog geht es Freire um das Benennen der Welt durch jene, die bisher in einer von anderen definierten und benannten Welt gelebt haben. Für Frauen ist das Benennen der Welt, d.h. das Sichtbarmachen der eigenen Situation, Denk- und Lebensweise, das selbständige Definieren von Problemlagen ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur eigenen Ortsfindung, zum Abbauen des Fremdheitsgefühls in einer von Männern definierten Weltordnung. Dieses Benennen der Welt durch den Dialog unter den Frauen entspricht einem weltzugewandten Verständnis von Feminismus. Freire versteht die „Benennung der Welt als Akt der Schöpfung und Neuschöpfung“ (Freire, 1973, 72), als Akt der Liebe zur Welt, zu sich selbst und zu den anderen, was als wichtiger Anstoß für eine feministisch-politische Bildungsarbeit mit Frauen gelten kann. Wenn Frauen ihre Realität zwischen vollen Pampers, Nasentropfen, Einkaufslisten und Aktenordnern neu zu benennen wagen, arbeiten sie mit an der von Ina Praetorius eingeforderten Ent-Trivialisierung weiblicher Wirklichkeit (vgl. Praetorius, 1995, 58ff).

4.1.3 Anstöße zur Bewußtseinsbildung

Anstrebenswert ist für feministisch-politische Bildungsarbeit, daß sie das „kritisch transitive Bewußtsein“ (vgl. Freire, 1977, 23ff), wie es Freire beschreibt, bei Frauen fördert, das heißt das differenzierte, offene Wahrnehmen und Interpretieren der Wirklichkeit, das getragen ist von Verantwortungsgefühl und Dialogbereitschaft.

Kritisch-transitives Bewußtsein setzt sich mit der Mythologisierung der Wirklichkeit auseinander und hinterfragt diese. Es geht auf die Suche nach gesellschaftlichen Widersprüchen und Konflikten, ist also konflikt- und problemorientiert, allerdings nicht aus Selbstzweck, sondern im Sinne einer Befreiung der Frauen und Männer aus den sie einengenden Strukturen.

Einen wichtigen Anstoß in Bezug auf Bewußtseinsbildung gibt Freire auch mit seiner „Entmythologisierung der Bewußtseinsbildung“, d.h. mit dem Zurechtrücken falscher Hoffnungen und Erwartungen. Bewußtseinsbildung bringt keine Veränderung in Gang, wenn sie sich nicht verbindet mit konkreter, historischer Praxis. Das bedeutet für eine weltzugewandte, feministisch-politische Bildungsarbeit, daß sie fragt, welche gegenwärtigen Strukturen und Bedingungen konkret verändert werden müssen, damit Befreiung zu mehr Menschlichkeit passieren kann. Sie bleibt mit ihren Themen nicht im wohligen Seminarraum, sondern geht an die Öffentlichkeit.

4.1.4 Anstöße zu befreiender Sprachschule – Alphabetisierung in Zusammenhang mit feministisch-politischer Bildungsarbeit

Anders als in Lateinamerika ist in den Industrieländern Mitteleuropas linguistische Alphabetisierung durch die allgemeine Schulpflicht garantiert. Politische Alphabetisierung dagegen wird von den offiziellen Bildungsinstitutionen nur am Rande praktiziert.

Der Zukunftsforscher Robert Jungk sprach sich in seinem Buch „Der Jahrtausendmensch“ in Anlehnung an Freire gegen den neuen, politischen Analphabetismus aus. Der zeige sich darin, daß die Menschen der hochindustrialisierten Länder in der „Kenntnis der komplexen wirtschaftlichen Interessengewebe, in die ihr Leben und ihre Arbeit verstrickt sind“ (Jungk, 1976, 135), Analphabeten sind. Die Schweizer Ökonomin Mascha Madörin fordert deshalb eine „Alphabetisierung in Wirtschaftsfragen“ (vgl. Madörin, 1993, 4-9). Dies scheint ihr nötig, weil sie eine Blockade bei Frauen beobachtet, wenn es um Fragen der Ökonomie geht. Es existiere unter Frauen ein Grundgefühl, daß sie Wirtschaftsfragen nicht verstehen können, was wiederum mit dem sexistischen und frauenverachtenden Diskurs zusammenhänge, der in Wirtschaftstheorien unterschwellig zu finden sei.

Was Madörin in Bezug auf die Ökonomie feststellt, gilt wohl in ähnlicher Weise für die Politikwissenschaften und die herrschenden politischen Strukturen. Alphabetisierung in Ökonomie und Politik muß daher in einer feministisch-politischen Bildungsarbeit das Geschlechterverhältnis in seine Analyse und Urteilsbildung einbauen.

Freire richtete seine Theorie und Praxis auf die Befreiung der unterdrückten Menschen in Lateinamerika und in anderen sogenannten „Dritte Welt“-Ländern. Feministisch-politische Bildungsarbeit erweitert diese Sichtweise, indem sie den dreifachen Unterdrückungszusammenhang des patriarchalen Kapitalismus in den Blick nimmt und auf die allgemeine Benachteiligung von Frauen sowie auf die Ausbeutung der Natur zusätzlich hinweist.

4.2 Die Themenzentrierte Interaktion Ruth Cohn als Sensibilitätsschulung und Ermutigung zur Lebendigkeit

TZI erscheint mir für die von mir bevorzugte Frauenbildung deshalb geeignet, weil sie m.E. manche Gegensätze zwischen aufklärerisch, kritisch-emanzipatorischer Pädagogik und individuumszentrierter, psychologisch orientierter Pädagogik überwinden hilft.

Die 1912 in Berlin geborene Jüdin Ruth Charlotte Cohn erlernte nach ihrer Flucht aus Deutschland zuerst einmal den Beruf der Psychoanalytikerin. Jahre später erkannte sie, daß ihr „die Couch zu klein ist“ für ihr eigentliches Anliegen. Sie wollte an der Humanisierung von Menschen und Welt arbeiten, in dem Bewußtsein, daß Humanisierung einerseits und politische Systemveränderung andererseits Hand in Hand gehen müssen, wenn das Phänomen von Ungerechtigkeit verringert werden soll (vgl. zur Person Ruth C. Cohn: Hagleitner, 1996, 115-123).

So entwickelte sie in den 60er Jahren in den USA die Themenzentrierte Interaktion. TZI ist ein Kommunikations- und Kooperationsmodell für die Arbeit mit Gruppen, das sich an humanistischen Werten orientiert und das sowohl das persönliche Wachstum der TeilnehmerInnen wie auch ihr gesellschaftlich-politisches Bewußtsein fördern will. Das von Ruth Cohn entwickelte TZI-Symbol, ein gleichseitiges Dreieck in einer Kugel, soll jene vier Faktoren in ihrem Verhältnis verdeutlichen, die in jeder, wie auch immer gearteten Gruppe zum Tragen kommen: Ich (Individualität von TeilnehmerInnen und LeiterInnen)-Wir (Interaktions- und Kommunikationsmuster in der Gruppe)-Es (die Aufgabe, das Sachanliegen)-Globe (umgebende Strukturen, (Welt-)wirklich-

keiten). Lebendiges Lernen und ein die Humanität förderndes Klima entstehen demnach nur dann, wenn diese Pole gleich stark im Sinne einer dynamischen Balance beachtet werden.

Cohn schreibt einmal: „In einer brutal ungerechten und heute der „Endlösung“ zueilenden Welt ist TZI ... ein Beitrag zur Möglichkeit, persönliches und gesellschaftliches Zerstörungspotential wahrzunehmen, zu verstehen, sich selbst einzugestehen und damit Kraft und Zuversicht zu gewinnen, es überwinden zu helfen.“ (in: Standhardt/Löhmer, 1994, 5).

Ruth C. Cohn versteht die TZI als „gesellschaftstherapeutischen Ansatz“ (Matzdorf/Cohn, 1992, 42) und eines ihrer größten Anliegen ist, daß sich Frauen und Männer ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung bewußt werden und anteilnehmen an dem, was in der Welt geschieht. Dieses Anteilnehmen setzt sensible Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Deshalb will Ruth Cohn mit TZI ihre eigenen Sinne und die anderer schulen, um das Leiden in der Welt wahrnehmen zu können: „Ich möchte aus meinem Zimmer, aus meiner Blumen- und Wasserfall- und Vogelwelt heraus Augen haben, die über die Wiesen und Berge und über nationale Grenzen und Meere hinausschauen können zu den Booten, die auf kalten Wellen schwimmen, mit Frauen und Kindern, die von Piraten vergewaltigt und des letzten Reiskorns und der letzten Kleidung beraubt werden. Ich möchte Ohren haben, die Schreie der Versinkenden zu hören, und die Schreie von Männern in Folterkellern, denen hungrige Hunde ihre mit Fett bestrichenen Penisse abfressen, und die Schreie der Kinder und Eltern, die gegenseitig die Pein des Marterns ihrer Geliebten mit anschauen müssen. Das ist das Eigentliche, was ich mit TZI möchte.“ (Cohn/Farou, 1991, 374).

Ein wesentlicher Aspekt für diese Sensibilitätsschulung besteht darin, daß sich TZI mit den gesellschaftlichen und individuellen Verdrängungstendenzen bezogen auf Leid- und Unrechtssituationen konfrontiert. Anita Ockel und Ruth Cohn zeigen auf, daß angesichts der verschiedenen Abwehrmuster TZI als pädagogische Therapie versuchen muß, die Angst vor Bedrohungen auf ein erträgliches Maß herabzusetzen, um der Lähmung entgegenzuwirken. Cohn spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, „die Balance zu erfahren, daß es auch Positives gibt, Schönheit, Freude, so daß wir nicht selbst im Elend versinken“ (Ockel/Cohn, 1981, 265).

Für ihr Konzept des gesellschaftstherapeutischen Lernens hat Ruth C. Cohn zwei Postulate benannt, die jede/r für sich in ihrem/seinem Alltag leben kann, die aber auch in einer nach TZI geführten Bildungsarbeit zum Tragen kommen:

Zum ersten geht es um die Beachtung des Chairpersonpostulates, das folgendes besagt: „Du bist ... deine eigene Leitperson. Höre auf deine inneren Stimmen – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen, Ideen; brauche all deine Sinne – höre, sehe, rieche, nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilskraft – Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.“ (vgl. Cohn/Farou, 1991, 358 sowie Cohn, ¹¹1992, 164).

In diesem Postulat geht es um die zunehmende Bewußtwerdung sowohl der eigenen Innenwelt als auch um die Wahrnehmung der anderen und des Gruppengeschehens. Das Chairperson-Postulat ermutigt, sich selbst zu akzeptieren, wie man ist. Zugleich for-

dert es auf, „in der Bewußtheit seiner selbst und der Situation Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung dafür zu übernehmen“ (Matzdorf/Cohn, 1992, 67).

Im Chairperson-Postulat wird nicht nur die Realität des Ich sondern auch die des Du und des Wir angesprochen. Es anerkennt die Realität, daß Menschen verschieden sind, anders in ihren Wünschen und Bedürfnissen, gleichzeitig ermutigt es zu Gemeinsamkeit, die durch echten Dialog entstehen kann. Für die TZI gilt Gemeinschaftlichkeit als politische Basis jeder persönlichen und gesellschaftlichen Therapie anstatt Individualismus oder Kollektivismus.

Das zweite Postulat, das Cohn nennt, ist jenes der Störungspriorität. Es lautet:

„Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang; ohne ihre Lösung wird Wachstum verhindert oder erschwert“ (Matzdorf/Cohn, 1992, 69).

Ruth Cohn geht in diesem Postulat davon aus, daß menschliches Wachstum und Lernen immer wieder von inneren und äußeren Widerständen verhindert oder gehemmt wird. Innere emotionale Vorgänge wie Schmerz, Freude, Angst, Zerstreuung, Frustration, Antipathie etc. können unser Da-Sein unseren Lern- und Handlungswillen ebenso stören wie äußere Gegebenheiten, z.B. unerträglicher Lärm, giftige Dämpfe, eine kaputte Heizung, Zeitdruck, vorgegebene Arbeitsstrukturen u.v.a.m. Ein erster Schritt besteht darin, den faktischen Vorrang dieser Störungen anzuerkennen und sich in einem zweiten Schritt soweit damit auseinanderzusetzen, daß Lernen und Wachstum wieder möglich sind.

Störungen sind insofern eine Chance zur Wirklichkeitserkenntnis, als sie auf die Realität in individuellen, sozialen und natürlichen Bereichen verweisen. So spiegelt eine Gruppe individuelle und gesellschaftliche Probleme, wie Tabus, Vorurteile, Mißverhältnisse und destruktiven Zeitgeist, was am ehesten an den Störungen und Widerständen in der Gruppe sichtbar wird. Durch die Bewußtmachung von hemmenden Bedingungen und Zwängen kann der Weg für die Suche nach Revidierungsmöglichkeiten eröffnet werden. Letztendlich ist das Ziel dieses zweiten Postulates die Freisetzung des gefangenen lebendigen Potentials von Frauen und Männern.

Wenn Frauenbildungsarbeit TZI integriert, kann sie Befreiungsarbeit in mehrfacher Hinsicht leisten: Sie kann befreien zur Lebendigkeit und das in den Frauen schlummernde lebendige Potential entfesseln. Sie kann die Selbstunterdrückung von Frauen aufheben helfen und zum Ausweiten der Grenzen ermutigen, die uns durch patriarchal-kapitalistische Systeme gesetzt werden.

5. Optionen für eine lebendige Frauenbildungsarbeit der Zukunft

Die Frauenbildungsarbeit, die mir zukunftsweisend erscheint, liegt – was das gegenwärtige Spannungsfeld betrifft, zwischen den verschiedenen Polen. Es ist eine Bildungsarbeit, die in der Sehnsucht nach einer lebenswerteren Weltwirklichkeit vieles zu verbinden sucht: die individuelle Bestärkung und Heilwerdung der einzelnen Frau, den Kampf um gesellschaftliche Gleichberechtigung von Frauen und Männern und jenen um eine Welt, die herausfindet aus der Getriebenheit patriarchal-kapitalistischer Denkweisen.

Ich halte für die Zukunft nur eine Frauenbildungsarbeit für vertretbar, die Lebendigkeit höher einschätzt als Leistungsstreben und materiellen Erfolg; die zwischenmenschliche Kommunikation von Angesicht zu Angesicht hochachtet in Zeiten medial verpackter, keimfreier Internetkontakte; die die ehrliche Auseinandersetzung mit all dem, was uns klein und unfrei hält, was anderen die Lebensmöglichkeiten beschneidet, was tötet und ängstigt, die diese kritische, leidvolle und schwierige Auseinandersetzung einer allzuschnellen Trostsprecherei und Heilsverkündigung vorzieht.

Frauenbildungsarbeit der Zukunft hat Reflexionsarbeit in Sachen Wirtschaft und Politik zu leisten: Das heißt sie macht es sich zur Aufgabe, die Zusammenhänge von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu bedenken und die kapitalistische Wirtschaftslogik mit ihren Auswirkungen auf Menschen und Natur zu hinterfragen. Die Verquickung von Kapitalismus und Patriarchat wird unter die Lupe genommen und die dreifache Ausbeutung von Frauen, Natur und anderer Völker sichtbar gemacht. Gemeinsam mit kapitalismuskritischen ÖkonomInnen wird sie Wege nach neuen Wirtschaftsformen suchen, gemeinsam mit kritischen PolitologInnen nach politischen Handlungsmöglichkeiten in einer von menschenunwürdigen, ausbeuterischen Wirtschaftsmechanismen bestimmten Welt.

Diese Frauenbildung betreibt „Alphabetisierung in Wirtschaftsfragen“ (Mascha Madörin). Damit kann sie die unter Frauen weithin herrschenden Berührungsängste den (Welt-)wirtschaftsfragen gegenüber aufbrechen und das Bewußtsein über die eigene Verstrickung in die weltweiten Marktmechanismen fördern.

Eine Frauenbildung der Zukunft hat Befreiungsarbeit zu leisten im Sinne der Entmythologisierung (Paulo Freire) von (Frauen)Wirklichkeit. Gesellschaftliche Mythen von der jungen, schönen, erfolgreichen, gesunden und allzeit verfügbaren, gleichzeitig bescheidenen Superfrau sind zu entlarven und neue Bilder als Lebensleitmotive dagegen zu stellen. Das wird gelingen mittels der Stärkung der „Chairperson“, d.h. durch die Ermutigung, die innersten Sehnsüchte laut werden zu lassen und sie in Freiheit zu leben. Mit Hilfe gegenseitiger Frauensolidarität können Frauen zunehmend unabhängiger werden von allgemein gesellschaftlicher Bestätigung, von der Verführung, nur dann als gut zu gelten, wenn sie tun, was andere von ihnen wollen.

Nicht zuletzt hat eine Frauenbildung der Zukunft Hoffnungsarbeit zu leisten, damit veränderndes Handeln möglich wird. Es geht um die Hoffnung wider aller Hoffnungslosigkeit, um den Glauben daran, daß all unser Tun eine gesellschaftliche Bedeutung hat und dementsprechend neues Handeln neue gesellschaftliche Wirklichkeiten setzt. Diese Hoffnung ist auch dann berechtigt, wenn wir jeweils nur kleine Schritte der Veränderung setzen können. Frauenbildung als Hoffnungsarbeit kennt den langen Atem und die Gelassenheit, daß wir nicht alles machen können und brauchen und manches unseren Bemühungen hinzugeschenkt wird.

Hinter all diesen Optionen stehen Bilder von Frauen, die Lust an der Welt, am Leben, an ihren Körpern und Sinnen ebenso kennen wie die Sorge um diese Welt, die in unsere Verantwortung gelegt ist und die Bestand haben soll über viele Generationen, auch dann noch, wenn wir selber nicht mehr sind.

Literatur

- Bildungswerk der Heinrich Böll Stiftung NRW, Programm 1. Halbjahr 1999.
- Cohn, Ruth C./Farau, Alfred: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1991.
- Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart ¹¹1992.
- Dabisch, Joachim/Schulze, Heinz (Hg.): Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire, München 1991.
- Faludi, Susan: Die Männer schlagen zurück. Wie die Siege des Feminismus sich in Niederlagen verwandeln und was Frauen dagegen tun können, Reinbek bei Hamburg 1993.
- Freire, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek bei Hamburg 1981.
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg 1977.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Mit einer Einführung von Ernst Lange, Reinbek bei Hamburg 1973.
- Freire, Paulo: Über die notwendigen Fähigkeiten von engagierten Pädagogen, in: Schulze, Trudi und Heinz (Hg.): Zukunftswerkstatt Kontinent. Volkserziehung in Lateinamerika, München 1989, 32-43.
- Gieseke, Wiltrud: Von der fehlenden Liebe zum eigenen Geschlecht, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Feministische Bildung – Frauenbildung, Pfaffenweiler 1993, 41-55.
- Hagleitner, Silvia: Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn, Mainz 1996.
- Haus der Frauen, St. Johann bei Herberstein, Kath. Frauenbewegung, Diözese Graz-Seckau, Programm April-Mai-Juni 1999, 2/1999.
- Jungk, Robert: Der Jahrtausendmensch, Reinbek bei Hamburg 1976.
- Lange, Ernst: Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, hg. und eingeleitet von Rüdiger Schloz, München/Gelnhausen 1980.
- Madörin, Mascha: Zur neuen Welt(un)ordnungspolitik. Fünf Thesen aus feministischer Sicht, in: Frauensolidarität 41 (1993), 4-9.
- Matzdorf, Paul/Cohn, Ruth C.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, in: Löhmer, Cornelia/Standhardt, Rüdiger (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1992, 39-92.
- Mies, Maria: Patriarchat und Kapital. Frauen in der Internationalen Arbeitsteilung, Zürich 1990.
- Ockel, Anita/Cohn, Ruth C.: Das Konzept des Widerstands in der themenzentrierten Interaktion. Vom psychoanalytischen Konzept des Widerstands über das TZI-Konzept der Störung zum Ansatz einer Gesellschaftstherapie, in: Petzold, Hilarion (Hg.): Widerstand. Ein strittiges Konzept in der Psychotherapie, Paderborn 1981, 255-282.
- Paul-Horn, Ina: Resistenz gegen die Faszination der Gewalt. Hannah Arendts Machtbegriff, in: Kubes-Hofmann, Ursula (Hg.): Sagen, was ist. Zur Aktualität Hannah Arendts, Wien 1994.
- Praetorius, Ina: Skizzen zur feministischen Ethik, Mainz 1995.
- Raymond, Janice G.: Frauenfreundschaft. Philosophie der Zuneigung, München 1986.
- Schiersmann, Christiane: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Weinheim/München 1992.
- Standhardt, Rüdiger/ Löhmer, Cornelia (Hg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit, Mainz 1994.
- Studienschwerpunkt „Frauenforschung“ am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin (Hg.): Mittäterschaft und Entdeckungslust, Berlin ²1990.
- Thürmer-Rohr, Christina: Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin 1987.
- Thürmer-Rohr, Christina: Befreiung im Singular. Zur Kritik am weiblichen Egozentrismus, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, H. 28 13. Jg. (1990).

- Wöflingseder, Maria: Gesellschaftliche Veränderung. Von oben – von unten. Eine Studie über gesellschaftliche Veränderung aus der Sicht Paulo Freires und Fritjof Capras unter besonderer Berücksichtigung gegenwärtiger New-Age-Strömungen, Linz 1992.
- Wunderle, Michaela (Hg.): Politik der Subjektivität. Texte der italienischen Frauenbewegung, Frankfurt a.M. 1977.
- Wurms, Renate: „Von heute an gibt's mein Programm“ – Zur Entwicklung der politischen Frauenbildungsarbeit, in: Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit, Zürich/Dortmund 1992.