



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Fakultät für Bildungswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Fritzsche

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Fuhr

MASTERTHESIS

*Bildungsbiografien
von Erwachsenenbildnerinnen
in der Frauenbildung.
Eine rekonstruktive Einzelfallanalyse*

vorgelegt von: Sina Flamm

6.FS. MA EW EB/WB

sina.flamm@stud.ph-freiburg.de

Freiburg im Breisgau, den 05. August 2020

ABSTRACT

In dieser Arbeit werden zwei biografische Erzählungen von Frauenbildnerinnen in der Erwachsenenbildung qualitativ analysiert, um deren Bildungsbiografien vorzustellen. Dabei interessieren vor allem prägende Bildungserfahrungen, die dazu führten, warum die Frauen in der Frauenbildung tätig wurden. Den theoretischen Rahmen formen Beiträge zu biografischen Bildungsprozessen zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung und dem Feld der Frauen- bzw. feministischen Bildungsarbeit. Anhand narrativ biografischer Interviews nach Schütze (1983) wurden die beiden Bildungsgeschichten erhoben, die individuelle Sinngewebungen der Akteurinnen widerspiegeln. Da beide Frauen aus jeweils unterschiedlichen Generationen stammen, bildete sich daraus ein Schwerpunkt der Kontrastierung heraus. Über die Methode des zirkulären Dekonstruierens nach Jaeggi et al (1998) konnten sowohl Kontraste zwischen den Erzählungen als auch fünf Konstrukte zu deren Bildungsbiografien herausgearbeitet werden: *Selbstsicherheit vs. Selbstvergewisserung; Modelle, Unterstützer- und Begleiter*innen des sozialen Netzwerks; Bildung als Ausdruck von Gegen- und (Neu)entwürfe; Feministische Bildungsarbeit & Veränderungsbestreben und Generation und Trend der Zeit.*

Anhand der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass sich die Erzählungen teilweise als Selbstvergewisserung zum eigenen Bildungsverlaufes präsentieren und zur Selbstsicherheit über die Biografie beitragen. Die Befragten heben dabei Personen hervor, die ihnen als Modelle dienten, und die durch ihre Unterstützung wesentlich zu den Bildungsverläufen der Befragten beitrugen. Die Vorstellungen zum Bildungsbegriff der Befragten können als individuelle Gegen- bzw. (Neu)Entwürfe der eigenen Lebensgestaltung interpretiert werden. *Sich bilden* erlangt dabei eine sehr weitgefaste ganzheitliche Bedeutung. Das Engagement in der Frauenbildungsarbeit verweist auf ihr Veränderungsbestreben, das als Motor für ihre biografische Bildungsgeschichte gelesen werden kann. Die beiden unterschiedlichen Generationen, in denen die Frauen aufgewachsen sind, haben große Wirkung auf die Handlungs- und Deutungsweisen der Frauen und bieten Aufschlüsse über ihre Entscheidungsfindungen. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass anhand biografischer Untersuchungen zu Frauenbiografien eine Analyse des Frauenbildungsbereichs aus der Perspektive von den Akteurinnen selbst stattfinden kann, die die Relevanz feministischer Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung aufzeigt.

INHALTSVERZEICHNIS

I Einleitung	5
Forschungsanliegen	5
Verortung der Thematik	6
II Theoretische Rahmung und aktueller Forschungsstand	8
1 Bildungsbiografien und Biografieforschung	8
1.1 Biografisches Lernen und lebensgeschichtliche Bildungsprozesse	9
1.2 Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung	18
2 Frauenbildung.....	25
2.1 Bildungsverläufe in Biografien von Frauen	26
2.2 Frauenbildungsarbeit und feministische Bildungsarbeit.....	32
3 Zusammenfassung der theoretischen Rahmung.....	42
III Methodik der empirischen Studie.....	46
1 Ziel der Untersuchung, Forschungsgegenstand und Vorannahmen	46
2 Gütekriterien und Prinzipien qualitativer Forschung	48
3 Darstellung und Begründung des Untersuchungsdesigns.....	51
3.1 Theoretisches Sampling und Rekrutierung der Befragten	51
3.2 Biografisch narrative Interviews	54
3.3 Datenaufbereitung	58
3.4 Zirkuläres Dekonstruieren	58
4 Zusammenfassung der Methodik	63
IV Ergebnisse der qualitativen Untersuchung	65
1 Kurzdarstellung der Interviewten	65
1.1 Von Suchbewegungen über Selbstreflexion zum Status der Ermöglicherin - sexuelle Bildung in der Frauenbildung.....	66

1.2 Der biografische Glücksfall - Frauenbildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung	69
2 Komparative Paraphrasierung und Darstellung der zentralen Konstrukte	71
2.1 Selbstsicherheit vs. Selbstvergewisserung.....	72
2.2 Modelle, Unterstützer- und Begleiter*innen des sozialen Netzwerks.....	78
2.3 Bildung als Ausdruck von Gegen- und (Neu)entwürfe	85
2.4 Feministische Bildungsarbeit & Veränderungsbestreben.....	90
2.5 Generation und Trend der Zeit	93
3 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	97
V Schluss	101
1 Reflexion und Diskussion der Ergebnisse	101
2 Fazit und Ausblick	112
Literatur	116
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	123
Anhang.....	123
Transkriptionsnotationen	123
Transkripte.....	124
Interview 1: Frauenbildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung	125
Interview 2: Sexuelle Bildung in der feministischen Bildungsarbeit.....	162
Auswertungsschritte.....	194
Auswertung Frau S	194
Auswertung I	205
Zweite Auswertungsphase: Systematischer Vergleich.....	219
Erklärung.....	221

I EINLEITUNG

Die vorliegende Masterarbeit thematisiert biografische Lernprozesse von Erwachsenenbildnerinnen, die in der Frauenbildung tätig sind und ist in fünf Teile gegliedert. Die Einleitung bildet den ersten Teil innerhalb welcher das Forschungsanliegen dargestellt und das Anliegen der Masterthesis thematisch verortet wird. Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem theoretischen Rahmen der Arbeit. Hierbei werden Begriffe, welche für die Arbeit relevant sind, erörtert und der Forschungsstand dargelegt. Als Resümee werden die Ergebnisse der theoretischen Rahmung in einem zusammenfassenden Abschnitt zusammengetragen. Die Methodik der biografischen narrativen Interviewstudie nach Schütze (1983) wird im dritten Teil dargestellt. Dabei wird der Forschungsgegenstand umschrieben und die Forschungsfrage formuliert. Darauf folgend wird das zugrundeliegende Untersuchungsdesign beschrieben und begründet. Hier werden zudem die Gütekriterien für eine qualitative Forschung formuliert, welche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden. Am Ende des methodischen Teils der Arbeit wird das Sampling der Interviewstudie dargelegt. Der vierte Teil der Arbeit präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung. Dabei werden zu Beginn die Interviewpartnerinnen anhand zweier Nacherzählungen genauer vorgestellt. Die Konstrukte, die aus den Biografien der Frauen gebildet wurden, werden direkt im Anschluss erläutert. Auch dieser Teil der Arbeit endet mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Den Abschluss der Arbeit gestaltet das fünfte und letzte Kapitel, in welchem die Ergebnisse interpretiert und diskutiert werden. Abschließend wird dabei im Fazit eine Bilanz gezogen und ein Ausblick gegeben, was die Ergebnisse für die Erwachsenenbildung bzw. Frauenbildung bedeuten könnten.

Forschungsanliegen

Die Inhalte der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung von 2019 führten zu einer Diskussion zur historischen Gegenwärtigkeit von Frauen in der Erwachsenenbildung. Dabei wurde unter anderem diskutiert, dass in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung seit Jahrzehnten immer Frauen als Akteurinnen präsent waren und jedoch in der Literatur wenig erscheinen. Die Biografiefor- schung kann zur Vervollständigung der Geschichtsschreibung einen wichtigen Beitrag leisten und

lässt sich in der Literatur der Erwachsenenbildung innerhalb unterschiedlicher Themenschwerpunkten finden. Oft wird dabei das Thema Biografie mit Bildung verknüpft. Die Biografieforschung in Verbindung mit dem Thema Frauenbildung wird nur in wenigen Veröffentlichungen aufgegriffen. Das Forschungsthema entspringt einem persönlichen Interesse an dem Sichtbarmachen von Akteurinnen der Erwachsenenbildung und dem darin enthaltenen Bildungsbereich der Frauenbildung bzw. der feministischen Bildungsarbeit, welche sich im Zuge der Frauenbewegung der 1968er Jahre entwickelt hat. Das Zentrum der Arbeit soll die Untersuchung biografisch prägender Ereignisse und Lernerfahrungen der interviewten Frauenbildnerinnen formieren und diese in bildungstheoretischen Bezug setzen. Gleichzeitig werden Parallelen oder Kontraste zwischen den beiden lebensgeschichtlichen Narrationen erörtert, interpretiert und zusammenfassend dargelegt.

Um sich dem Themenfeld anzunähern liegt der vorliegenden Untersuchung die Frage zugrunde: *Von welchen prägenden Erfahrungen berichten Erwachsenenbildnerinnen, die in der Frauenbildung tätig sind, bezogen auf ihre eigene Bildungsbiografie?* Um dieser Fragestellung nachzugehen werden im Rahmen der Arbeit lebensgeschichtlichen Erzählungen von zwei Frauenbildnerinnen ausgewertet, analysiert und interpretiert.

Verortung der Thematik

Wohlrab-Sahr akzentuiert im Jahr 1993, dass weibliche Biografien als Biografien des Übergangs betrachtet werden müssten. Sie weitete aus, dass alte auf die Familie zentrierte Lebensmodelle nicht mehr gültig seien. Allerdings würden neue Lebensmodelle noch nicht ausreichend institutionalisiert und im Alltagsgeschehen umgesetzt (vgl. ebd., 12). Betrachtet man die heutige Situation junger berufstätiger Frauen, welche abzuwägen versuchen welche Lebensgestaltung sie einschlagen möchten, ob sie Kinder bekommen möchten oder nicht kristallisiert die darunterliegende Frage heraus, ob sie sich beruflich weiterentwickeln und aufsteigen wollen und inwiefern ihnen Möglichkeitsräume zugesprochen werden. Beides gleichzeitig zu erreichen scheint weiterhin nur wenigen Frauen unter hohem Aufwand zu gelingen. Kroworsch (2017) beschreibt, dass das zwanzigste Jahrhundert in Deutschland oft als das Jahrhundert der Frauenbildung bezeichnet wird, da der allgemeine Bildungsstand von Frauen stark angestiegen ist. Trotzdem hat dieser Erfolg nicht dazu geführt, dass Machtstrukturen grundlegend aufgebrochen wurden oder, dass die Gleichstellung der Frau innerhalb aller gesellschaftlichen Bereiche angekommen ist (vgl. ebd., 21). Das Motto der

1968er Bewegung, 'das Private ist politisch', ist darum weiterhin hochaktuell erscheint jedoch unter der neoliberalen marktwirtschaftlichen Orientierung des Gesellschaftssystems in Vergessenheit geraten zu sein. Die sogenannte 'doppelte Vergesellschaftung der Frauen', welche von der Soziologin Becker Schmidt (2003) aufgegriffen wird, beschreibt die heutige Situation von Frauen, welche in zweifacher Weise zur gesellschaftlichen Reproduktion beitragen. Sowohl durch Hausarbeit, die psychosoziale Versorgung von Kindern als auch durch ihre berufliche Tätigkeit. Obwohl sie einen Großteil gesellschaftlich relevanter Arbeit leisten und ihnen damit ein hohes Maß an psychosozialer Belastung auferlegen wird, erfahren Frauen trotz Antidiskriminierungsgesetzen vor allem strukturelle Diskriminierungen. Aufgrund der ungleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt und den geringeren Verdienstaussichten werden Männern damit in der Verteilung von beruflicher und hauswirtschaftlicher Tätigkeit mehr Möglichkeiten in der Karriereplanung zugesprochen (vgl. ebd., 58ff.). Die ungleiche Arbeitsteilung im privaten Lebensbereich gekoppelt mit einer niedrigeren Berufsposition und gleichzeitig das hohe Bildungsbestreben junger Frauen führt zu Bildungsunterbrechungen und anderen Unstetigkeiten in weiblichen Bildungsbiografien und kennzeichnet diese auf besondere Weise (siehe Horak 2016).

Haug (2018) beschreibt, dass der Protest der Studierendenbewegung ab 1968 auch den gelebten Alltag ergriff. Die darauffolgende Frauenbewegung führte die Thematisierung des Privaten durch Selbsterfahrungsgruppen weiter aus. In großen Versammlungen erzählten Frauen was ihnen persönlich an Unterdrückung widerfuhr. Damit konnten Frauengeschichten aus dem Abseits ins allgemeine Bewusstsein gelangen (vgl. ebd., 27). Auch die erziehungswissenschaftliche Biografiefor- schung macht seit Jahren auf individuelle Bildungsrealitäten und -biografien aufmerksam. Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden Erzählungen zu lebensgeschichtlichen Bildungserfahrungen zweier Frauenbildnerinnen einander gegenübergestellt. Dabei interessieren vor allem deren subjektive Sinngebungen zu prägenden Lebensereignissen und den Zusammenhängen zum eigenen Engagement in der Frauenbildungsarbeit bzw. feministischen Bildungsarbeit.

In der sich anschließenden theoretischen Rahmung werden sowohl bedeutsame Bezüge zu bildungstheoretischen Grundlagen hergestellt als auch der aktuelle Forschungsstand und die darin enthaltenen Diskurse ausführlich thematisiert.

II THEORETISCHE RAHMUNG UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND

Zu Beginn der Arbeit werden im *Kapitel II* Bezüge zu der theoretischen Rahmung und dem aktuellen Forschungsstand hergestellt, welche zur Bearbeitung der Forschungsfrage relevant sind. Das erste Kapitel widmet sich biografischen Bildungs- und Lernprozessen und geht dabei auf für diese Arbeit bedeutende Bezüge des Bildungsbegriffes ein. Anschließend erfolgt eine Darstellung zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung und aktuellen Diskursen des Forschungsfeldes. Der zweite Abschnitt des Kapitels beschäftigt sich mit der Frauenbildung bzw. feministischer Bildungsarbeit. Über das Unterkapitel *Bildungsverläufe in Biografien von Frauen* kann eine thematische Verknüpfung zum ersten Abschnitt hergestellt werden. An dieser Stelle werden relevante Erkenntnisse zur Besonderheit weiblicher ¹lebensgeschichtlicher Bildungsverläufe dargelegt. Des Weiteren werden die Frauen- und feministische Bildungsarbeit mit deren Zielsetzungen sowie auch relevante geschichtliche Hintergründen zur Frauenbewegung erörtert. Den Abschluss der theoretischen Rahmung bildet eine Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte als Grundverständnis für die hier aufgeführte Studie.

1 Bildungsbiografien und Biografieforschung

Im folgenden Abschnitt wird einleitend auf die Begriffe 'Biographizität' und Bildungsbiografie eingegangen. Zudem werden biografische Lernprozesse aus der Perspektive relevanter Autor*innen² der erziehungswissenschaftlichen Literatur behandelt. Was versteht man unter biografischen Lernprozessen und wie unterscheiden sie sich von anderen Lernprozessen? Wie stehen die Begriffe Bildung und Lernen im Allgemeinen und in biografischer bzw. lebensgeschichtlicher Hinsicht zueinander? Besonders soll dabei auf die Theorie von Alheit (1993) zur 'Biographizität' und auf die transformatorischen Ansätze zu Lernprozessen nach Marotzki (1990), Kokemohr (1989) und Koller

¹ Da in der deutschen Mehrheitsgesellschaft Geschlecht immer noch hauptsächlich binär verstanden wird und die Gesetze und sozialen Erwartungen sich immer noch stark auf ein binäres Geschlechtersystem beziehen, wird in dieser Arbeit auf dieses zurückgegriffen. Wenn in der Folge von Weiblich- bzw. Männlichkeit geschrieben wird, sind jedoch alle Menschen gemeint, die sich dem Geschlecht zugehörig fühlen.

² In dieser Arbeit werden im Sinne des geschlechtergerechtem Sprachgebrauchs durch die Schreibweise mit * alle Geschlechter angesprochen. Zudem werden vermehrt geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet.

(1999) eingegangen werden. Dabei wird mitunter das Konzept des lebenslangen Lernens thematisiert als auch andere Perspektiven auf Lernen. Zudem wird der Zusammenhang zwischen den Begriffen Bildung und Biografie hergestellt und die Bedeutung für die Erziehungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung aufgezeigt.

1.1 BIOGRAFISCHES LERNEN UND LEBENSGESCHICHTLICHE BILDUNGSPROZESSE

Seit ihren Anfängen als eigenständige wissenschaftliche Disziplin ist die Erziehungswissenschaft mit biografischem Denken verbunden. Eine theoretische Konzeptualisierung des Biografischen sei allerdings in der Geschichte der Pädagogik nicht kontinuierlich bzw. konsistent zu finden (vgl. Dausien & Hanses 2016, 159). In beinahe keinem Lexikon, Wörter- oder Handbuch der allgemeinen Erziehungswissenschaft ist beispielsweise das Stichwort *Biografie* aufgeführt. Ebenso wenig werden stichhaltige Ergebnisse bei der grundlagentheoretischen Suche nach dem Verhältnis von Erziehung oder Bildung und Biografie erzielt (vgl. Koller 2016, 172). Im Zuge von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, wie der Individualisierung, dem Wandel der Geschlechterverhältnisse und der veränderte Bedeutung von Bildung in unserer Gesellschaft, kommt der Biografie jedoch eine signifikante Bedeutung zu. Sie ist zu einer widersprüchlichen Organisations- und Orientierungsform für individuelles Handeln und Lernprozesse geworden (vgl. Hahn 1988, Dausien 2001). In der Erwachsenenbildung wird biografisches Lernen als pädagogisches Thema seit Jahren bearbeitet. Dabei wird diskutiert und untersucht, wie individuelles Erfahrungswissen zur Gestaltung des Lebens vor dem Hintergrund institutionalisierter Lebensphasen genutzt wird. Differenzenerfahrungen in der Interaktion mit anderen oder innerhalb institutioneller Kontexte, welche zu sozialen Zugehörigkeiten verarbeitet werden, können zum impliziten Wissensbestand gezählt werden. Im Rahmen der empirischen Biographieforschung stellen Befragte bspw. innerhalb biografischer Interviews ihre Bildungsbiografie vor dem Hintergrund ihrer eigenen sozialen Herkunft dar. Dabei ordnen sie lebensgeschichtliche Ereignisse vor diesem Hintergrund ein (vgl. Schlüter 2004, 10f.). Von Vertreter*innen sozialwissenschaftlicher Biografieforschung werden Biografien als Schnittpunkte individueller und gesellschaftlicher Perspektiven betrachtet (z.B. Marotzki 1996). Lebensgeschichtliche Erzählungen enthalten immer Informationen über ökonomische, soziale oder kulturelle Rahmenbegebenheiten der erzählten Lebensgeschichte, die innerhalb bildungsbiografischer Forschungen herausgearbeitet werden (vgl. Koller 2016, 178).

(Bildungs-)Biografien und 'Biographizität'

Hoerning (2001, 184) definiert Biografie als „[...] eine soziale Tatsache oder ein soziales Merkmal, über die alle Menschen verfügen.“ Allen Biografien ist gemein, dass ihr Anfang durch die Geburt und das Ende mit dem Tod gekennzeichnet sei. Weiter führt die Autorin aus:

„Gelebte Biographie hat die Wirksamkeit eines zugeschriebenen Merkmals, vergleichbar mit den zugeschriebenen Statusmerkmalen wie Geschlecht, Hautfarbe, ethnische und soziale Herkunft; diese Merkmale determinieren Lebensläufe, und daraus leiten sich Lebenschancen ab. Biographien beinhalten die äußere Geschichte des Lebens und die psycho-soziale Entwicklung einer Person“ (ebd. 184).

Alheit (2008) beschreibt, dass er und seine Forschungsgruppe biografische Erfahrung als Lernpotenzial der Moderne im Anschluss an Martin Kohli (1988) 'Biographizität' genannt hätten. Die Bedeutung des Wortes, aus ‚bios‘ = Leben, ‚graphein‘ = (be)schreiben und ‚facere‘ = machen, sei damit sowohl ein Zwang als auch eine Chance das eigene Leben selbst zu gestalten. Dementsprechend sieht er in Biografizität die Möglichkeit der individuellen Ausformung des eigenen Lebens auf der Grundlage reflektierter bzw. (re)konstruierter Erfahrung. Eine solche Charakterisierung von inneren Verarbeitungsprozessen habe somit Konsequenzen für ein neues Verständnis von Lernen und beschreibt damit die generative Strukturlogik individueller Erfahrungsbildung (vgl. ebd., 20f.). Nach Dausien (1994) stellt die Biografie ein „theoretisches Konzept“ dar, das die "subjektive Aneignung und Konstruktion von Gesellschaft [...] ebenso wie die gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität" beschreibt (ebd., 152). Erfahrungen werden auch hier als biografische Ressourcen betrachtet, welche Handlungspotenziale zur Verfügung stellen. Durch die individuellen Strukturen biografischer Erfahrungen könne jedes Erlebnis in Biografien zu sehr unterschiedlichen Folgen führen (vgl. Alheit 1993, 359).

Erziehungswissenschaftlicher Diskurs zu Lernen und Bildung

Der Blick auf erziehungswissenschaftliche Literatur und in Veröffentlichungen zur Bildungs- bzw. Biografieforschung weist eine schwer definierbare Abgrenzung der Begriffe *Lernen* und *Bildung* auf. Dabei lassen sich zwei Stränge innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Literatur unterscheiden. Der eine Strang orientiert sich am Bildungsbegriff der andere an unterschiedlichen Formen des Lernens. Thompson (2020) beschreibt für die aktuelle Bildungstheorie eine Distanznahme gegenüber humanistischen und idealistischen Ansichten auf Bildung. Vielmehr würde die Gebrochenheit und

Ungewissheit von Welt und Selbstbedeutungen hervorgehoben und damit würden auch Enttäuschungen thematisiert. Bildung wäre so zu einem kritischen Begriff geworden, welcher Auseinandersetzungen provoziere, ohne dass sie sich sorglos in Zusammengang mit einer Höherentwicklung gesetzt werden könne. So handele es sich innerhalb der Bildungstheorie um eine kritische Theorie, welche sich mit Fragen um Macht und Herrschaftsverhältnisse auseinandersetze (vgl. ebd., 109). Die Überlegungen von Zirfas und Göhlich (2007) tragen zu einer pädagogischen Theorie des Lernens bei. Sie lässt sich in vier verschiedene Dimensionen des Lernens unterteilen: das Wissen-Lernen, das Können-Lernen, das Leben-Lernen und das Lernen-Lernen. Davon ist für diese Arbeit vor allem die Dimension des Leben-Lernens entscheidend, da hier besonders der Erfahrungsbezug und die biographischen Aspekte des Lernens deutlich werden. Dieses stellt im Sinne der Autoren das Lernen aus der eigenen Lebensgeschichte oder der Lebensgeschichte anderer in den Vordergrund. Zentral ist hierbei der Begriff der Lebenserfahrung (vgl. ebd., 180ff.). Nach Thomson (2020) bedeutet dies, selbst wenn viele Menschen mit gleichartigen Herausforderungen konfrontiert sind beschreibt das Leben-Lernen, wie jedes Individuum mit der Situation für sich umgeht. Es kommt also auf das Selbst an, welches auf seine Erfahrungen zurückgreift. Das Individuum muss somit eine neue Position bzw. Haltung einnehmen bzw. Deutungen von sich selbst verändern. Das Lernen ist somit abhängig von unseren Selbst- und Weltdeutungen und ist in gesellschaftliche Verhältnisse eingeraht. Diese ermöglichen oder verhindern Handlungen und damit auch Lernprozesse (vgl. ebd., 122ff.).

Bildung als Transformationsprozess

In Bezug auf aktuelle Vorstellungen von Bildung soll an dieser Stelle auf die Bildungsprozessstheorie eingegangen werden. Sie knüpft an Humboldts Bildungsdenken an. Koller (1999) und Marotzki (1990) haben vor dem Hintergrund biografischer Untersuchungsverfahren gezeigt, dass Bildungsprozesse als grundlegende Transformationen aufgefasst werden können, innerhalb welcher sich Menschen zur Welt und sich selbst verhalten und dass diese Transformationen aus Konfrontationen mit neuartigen Problemlagen entstehen (vgl. Koller 2016, 174). Auch Kokemohr (1989; 2007) stellt fest, dass in Fremdheits- und Differenzerfahrungen, beispielsweise im Kontext von Migration und interkultureller Kooperation, welche oft als Herausforderungen für Bildungsprozesse wahrgenommen werden, viel Potenzial für gedankliche Transformationen stecke. Bildung wird demnach als Veränderungsprozess des Selbst interpretiert, es geht also um eine *Transformation von Selbst- und*

Weltverhältnissen (vgl. Thompson 2020, 109). Wohingegen Nohl (2006) aufzeigt, dass Bildungsprozesse sich auch spontan ergeben, ohne durch eine Krise hervorgerufen zu sein. Er beschreibt, dass Lernen dabei eine charakteristische Phasenstruktur aufweisen würde. Von Rosenberg (2011) unterscheidet innerhalb von Bildungsprozessen zwischen Wandlungsprozessen und Transformationsprozessen. Wandlungsprozesse führten zu einer Flexibilisierung eines Habitus ohne Veränderung der zugrundeliegenden Logik, wohingegen bei Transformationsprozessen eine Transformation der Relation zwischen mehreren unterschiedlichen Praktiken stattfindet (vgl. Koller 2016, 174). Beispielfähig kann an dieser Stelle die Untersuchung von Rose (2012) angeführt werden. Sie zeigt durch ihre Untersuchung, dass die Arten, wie junge Männer mit Migrationshintergrund auf Differenzenerfahrungen reagieren, als Bildungsprozesse beschrieben werden können. Diskriminierenden Anrufungen, z.B. als *Ausländer* werden durch die Hervorbringung neuer Metaphern zur Selbstbeschreibung, z.B. *Teil des Kuchens* der Aufnahmegesellschaft zu sein, umgewertet (vgl. ebd., 395ff.). Anhand bildungstheoretisch orientierter Untersuchungen kann die Mannigfaltigkeit aufgezeigt werden, innerhalb welcher Bildungsprozesse beschrieben bzw. erlebt werden. Bildung kann somit als spontanes Ereignis aufgefasst werden, ohne konkreten Anlass oder es kann als Reaktion auf ein Geschehen gedacht werden, welches beispielsweise auf eine Krise antwortet. Als Gemeinsamkeit der wiedergegebenen Erkenntnisse kann dementsprechend zusammengefasst werden, dass Bildung dabei nicht lediglich als eine Anpassungsleistung an gesellschaftliche Anforderungen gedeutet wird, sondern als individuellen Verarbeitungsprozess von Erfahrungen (vgl. Koller 2016, 174f.). Da sich Bildung jedoch, wie oben beschrieben, unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen vollzieht, sei an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass Verarbeitungsprozesse für weniger privilegierte Personen eingeschränkt sind.

Biografische Lernprozesse

Im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem das biografische Lernen bzw. die lebensgeschichtlichen Bildungsprozesse von Interesse. Doch wie lassen sich diese Begrifflichkeiten voneinander abgrenzen? Seit den 1960er Jahren spielt der Begriff des lebenslangen Lernens in pädagogischen oder bildungspolitischen Diskussionen eine große Rolle, dabei ist unbestritten, dass es aufgrund des technologischen Wandels wie der Digitalisierung und dem damit verbundenen schnelleren Verfall von Wissen notwendig ist, sich lebensgeschichtlich kontinuierlich weiterzubilden um gesellschaftlichen und persönlichen Anforderungen gerecht zu werden. Alheit und von Felden (vgl. ebd. 2009, 9) stellen fest, dass lebenslanges Lernen und Biografie unmittelbar aufeinander verweisen, da Lernprozesse

ein Leben lang stattfinden. Sie setzen lebenslanges Lernen mit dem Begriff des biografischen Lernens gleich. Die Autor*innen kritisieren, dass das Konzept, welches vor allem in der anglo-amerikanischen Literatur aufgegriffen wurde, wenig Gemeinsamkeiten mit dem humboldtschen Bildungsbegriff aufweise. Dabei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass im Englischen von *education* die Rede ist, wenn die institutionelle bzw. formelle Bildung angesprochen werden soll. Sie formulieren: „Bildung findet nicht nur in organisierter und institutionalisierter Form statt. Sie schließt die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ein. Lebensgeschichtliches Lernen und Bildung sind also immer an den Kontext einer bestimmten Biografie gebunden“ (ebd., 9). Weiter gehen sie darauf ein, dass innerhalb der konkreten Biografien Heranbildung- bzw. Veränderungsprozesse durchlaufen werden, die zu reflexiven Erfahrungsgestalten der Individuen führen. Die Begriffe *Biografie* und *Lernen* stünden dementsprechend in einem engen Zusammenhang und könnten nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Weiter beschreiben die Autor*innen biografisches Lernen als interaktiv und sozial strukturiert, welches jedoch einer individuellen Logik folgt, da sie auf eine biografisch aufgeschichtete Erfahrungsstruktur aufbaut. Dementsprechend werden neue Erfahrungen in bereits vorhandene Erfahrungsstrukturen integriert. Dabei sei es jedoch individuell sehr unterschiedlich wie diese Erfahrungen in einen biografischen Lernprozess eingebaut werden (vgl. ebd., 9 ff.). Zudem kritisiert von Felden (2009) in ihrem Aufsatz zur Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit das Konzept des lebenslangen Lernens insofern, als dass es in Teilen zu oberflächlich gedacht bzw. verstanden werde, da es teilweise die gesellschaftliche Situation der Ungleichheiten und Differenzen ausblende, da nicht alle Menschen einen gleichwertigen Zugang zu Bildungschancen erhalten. Sie beschreibt, dass Lernbedingungen und -fähigkeiten auch immer abhängig sind von dem sozialen Rahmen innerhalb dessen sich die Lernenden befinden, welche nicht immer vom Individuum selbst veränderbar sind. Ohne die Berücksichtigung solcher Rahmenbedingungen, welche zu strukturellen Ungleichheiten und Differenzen führen, sei das Konzept des lebenslangen Lernens nicht umzusetzen. So hätten nicht alle Menschen, weder strukturell noch individuell, die Möglichkeiten selbstorganisiert und intrinsisch zu lernen. Sie spricht sich im Zuge ihrer Kritik dafür aus, individuelle Lernprozesse innerhalb der Komplexität biografischer Erfahrung zu erforschen, um genauer herauszufinden was im Einzelfall selbstgesteuertes bzw. selbstbestimmtes Lernen bedeutet. Dazu sollten vor allem Bedingungen, Zusammenhänge, Mechanismen und die Umsetzung lebenslanger Lernprozesse beispielsweise im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung analysiert werden (vgl. ebd., 162ff.). Schlüter (2005) postuliert, dass lebenslanges Lernen bezogen auf den Lebenslauf nicht allein als

fachliches Lernen oder instrumentelles Lernen gelesen werden kann, sondern innerhalb eines Lernprozesses, welcher zwischen biografischer Gewissheit und Ungewissheit hin und her pendelt. Weiter beschreibt die Autorin lebenslanges Lernen als prozessstrukturbildende Erfahrung, die Lernenden kognitive und emotionale Bewegungsfähigkeit abverlange. Biografisches Lernen setze nach Schlüter an bereits vorhandene Erfahrungen an und bestätigt diese oder differenziert sie weiter aus (vgl. ebd., 77). Schlüter erläutert ihr Verständnis von Erfahrungsbildung als das Vermögen „über Reflexion von Erfahrungen aus dem Zustand der Betroffenheit und des Involviert-seins zum souveränen Umgang mit Erfahrungen zu kommen, mit diesen Erfahrungen umgehen zu können, ohne sich von ihnen längerfristig einschränken zu lassen“ (ebd. 2005, 77 f.). Innerhalb der hier vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Bildungserfahrung verwendet, um die individuell biografischen Lernprozesse zu beschreiben.

Schlüter (s.o.) benennt zwei wichtige Anhaltspunkte in Bezug auf lebensgeschichtliche Lernprozesse. Zum einen betitelt sie den Moment der Reflexion als elementare Grundlage für den Lernprozess. Zum anderen greift sie eine emanzipatorische Sichtweise auf biografisches Lernen mit auf, welche die lernende Person bemächtigt bzw. ermutigt eigene Handlungsschlüsse aus biografischen Lernerfahrungen zu ziehen. Das Subjekt steht innerhalb des biografischem Lernens im Mittelpunkt. Dennoch sollte diese emanzipatorische Perspektive die gesellschaftlich-strukturelle Ebene, welche den individuellen Spielraum mitbestimmt und den „Doppelcharakter von Bildung als Modernisierungsagentur und gleichzeitig als System sozialer Platzanweisung“ auf der Ebene individueller Lernprozesse nicht außer Acht lassen. Apitzsch (1995) macht dementsprechend auf gesellschaftliche Differenzen und Ungleichheiten, die im direkten Zusammenhang mit individuellen Bildungsverläufen stehen aufmerksam (vgl. ebd., 120). Nach von Felden (2008) ist Lernen als individuelles Lernen an den Menschen gebunden, es bedeutet nach ihrer Veränderung und Lernen fokussiere den Prozess. Lebensgeschichtliches Lernen hat laut der Autorin mit der Person, dementsprechend dem Subjekt zu tun, bedeute Veränderungsprozesse und sei sozialen und kulturellen Einflüssen ausgesetzt, es könne darum analytisch anhand der Aspekte Subjekt, Soziale Struktur und Prozess dargestellt werden (vgl. ebd., 111). Auch hier wird neben dem lernenden Individuum und seinem Lernprozess auch die gesellschaftliche Struktur und Rahmenbedingungen, innerhalb welcher gelernt wird, benannt.

In ihrem Bildungsbegriff innerhalb des biografischen Lernens fasst Dausien (2001) die Ansätze verschiedener Autor*innen auf und stellt die Verbindung zwischen Persönlichkeitsbildung und dem Lernweg innerhalb von Bildungsinstitutionen sowie dem beruflichen Werdegang dar und macht den zentralen Stellenwert der individuellen Reflexion über die eigenen Biografie deutlich. Für sie

umfasst der Bildungsbegriff ein breites Spektrum an institutionalisierten Lern- und Qualifikationsprozessen sowie alle Formen informellen Lernens als auch die Bildung durch biografisches Erfahrungsstrukturen (vgl. ebd., 102). Somit versteht sie:

„Biografie als reflexives Organisationsprinzip von sozialen Lern- und Verlernprozessen, das sich gewissermaßen um die Achse des individuellen Subjekts und der zeitlichen Struktur seines Lebens dreht, schließt somit den Aspekt von Bildungs- und Qualifikationserfahrungen im Lebenslauf mit dem Aspekt der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung zusammen“ (ebd., 102).

Lebensgeschichtliche Bildungsprozesse können auch im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen betrachtet werden, welches das pädagogische Ideal der Selbstständigkeit auf das Lernen überträgt und als positive Variante des Prozesses hervorgehoben wird. Diese Übertragung ist laut Kraft (2002) jedoch nicht unproblematisch, denn die Idee vom selbstgesteuerten Lernen könne man nicht auf jeglicher Lernsituation anstecken und setze die kognitive Eigenaktivität des Lernenden beim Wissenserwerb voraus. Zudem sei eine begriffliche Abgrenzung zu anderen Formen des Lernens schwierig, so beziehe sich letztendliche jegliche Form des Lernens in einer Weise auf das Selbst, da immer ein Subjekt beteiligt sei. Außerdem verlange selbstgesteuertes Lernen vom Einzelnen ein hohes Maß an Selbstorganisation und Lernmanagement und verschiebe die Verantwortung über den Lernprozess zunehmend in Richtung Individuum (vgl. ebd., 16 f.). Diese Verschiebung kann kritisch beäugt werden, da die Anforderungen und Grundvoraussetzungen für Bildung damit immer schwieriger herzustellen sind und somit bestimmte Personen von Bildungsformen regelrecht ausgeschlossen werden. Die Verschiebung der Verantwortung über den Lernprozess bzw. -erfolg in Richtung Individuum benachteiligt jedoch diejenigen, die nicht mit den Kompetenzen zur Selbstreflexion durch ihre Sozialisation³ oder Erziehung ausgestattet wurden. Dabei gewinne nicht nur das Lernen an Bedeutung, um gesellschaftliche Ansprüchen individuell gerecht zu werden, sondern „die Kategorie des *Selbst* wird in unterschiedlichen Varianten zum obersten Wert in der Definition von

³ Hurrelmann (2002) definiert Sozialisation folgendermaßen: „Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundlagen, die für den Menschen die 'innere' Realität bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die 'äußere' Realität bilden.“ (ebd., 15).

Lernprozessen“ (Nussl 1998, 41). In Bezug auf die zugrundeliegende Forschungsfrage der Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass auch in den vorliegenden Narrationen selbstgesteuerten Lernmomente beschrieben werden. Motive und die selbstgesteuerte Herangehensweise der Befragten können damit in Verbindung mit biografischen Lernprozessen gedacht werden. Selbstgesteuertes Lernen wird im Rahmen der Arbeit als Teil des biografischen Lernens verstanden.

Von Felden und Alheit (2009) erläutern drei Aspekte, welche ihnen in Bezug auf biografische Lernprozesse besonders zentral erscheinen: implizite Lernprozesse, die Beziehung von Lernen und Sozialität und der Eigensinn individueller Lernprozesse. Sie machen deutlich, dass Lernprozesse implizit ablaufen und in Form von Erfahrungsmustern und Handlungsoptionen gesammelt werden. Sie werden nicht zwangsläufig explizit reflektiert, es handelt sich eher um ein mitlaufendes Lernen, welches im Diskurs um das lebenslange Lernen an Bedeutung gewonnen hat. Implizite Lernprozesse laufen dementsprechend von Geburt an ab, sowohl in Institutionen als auch außerhalb. Hierbei werden Erfahrungen der sozialen Welt gesammelt und gleichzeitig ein bei jedem Menschen individuelles Aneignungssystem entwickelt. In Folge davon werden Wissensstrukturen gebildet, als Konstruktion von 'Selbst- und Weltreferenzen' (siehe auch Marotzki 1990). So wird ein persönliches biografisches Wissensdepot aufgebaut, welches sich wiederum mit der Zeit verändert. Sowohl im Alltagshandeln als auch in expliziten Lernsituationen setzen sich Lernende mit Problemen auseinander und greifen dabei auf Teile ihres Wissens zurück. Das biografische Wissensdepot, auf welches zugegriffen wird, wird dabei oft unbewusst genutzt, um neue Erfahrungen in bereits bestehende Strukturen einordnen zu können. Es besteht jedoch gleichzeitig die Möglichkeit, an dieses präreflexive Wissen bewusst anzuknüpfen, es damit zu bearbeiten und die bestehenden Strukturen zu verändern bzw. weiterzuentwickeln. Durch Reflexion können diese Umstrukturierungsprozesse angeregt werden und zu einer Selbst-Bildung führen (ebd., 9f.) Alheit und von Felden (2009) betiteln diese Selbstbildungsprozesse auch als ein Aspekt lebenslangen Lernens. Ein weiterer Aspekt, bezieht sich auf die Sozialität des biografischen Lernens. Danach laufen Selbstbildungsprozesse nicht allein auf individueller Ebene ab, sondern in Kommunikation und Interaktion mit anderen. Sie sind dementsprechend auf andere bzw. die Beziehung zu einem sozialen Kontext angewiesen. Die jeweiligen Lebenswelten, Lernmilieus oder Lernumwelten bilden den Rahmen innerhalb welchem sich biografisches Lernen vollzieht. Diese Lernumwelten sind selbst historisch gewachsen und werden sowohl interaktiv als auch biografisch hergestellt. Insofern können Bildungsprozesse weder künstlich hergestellt noch von außen gesteuert werden, selbst wenn sie pädagogisch angeleitet

werden. Der dritte Aspekt, welchen die Autor*innen⁴ erwähnen, bezieht sich auf die Eigensinnigkeit biografischer Lernprozesse. Damit deuten sie an, dass Lernen interaktiv und sozial strukturiert ist, jedoch gleichzeitig einer eigensinnigen, individuellen Logik folgt. Da neues Wissen in bestehende Strukturen integriert wird, bestimmt die biografische Struktur, wie und auf welche Weise neue Erfahrungen in den biografischen Lernprozess eingebaut werden. Alheit und von Felden (2009) kritisieren dabei, dass Begrifflichkeiten wie selbstbestimmtes oder selbstgesteuertes Lernen (bspw. Dohmen 1998) dazu führen könnten, die Tatsache zu verkennen, dass Lernende ihren eigenen Lernprozess autonom kontrollieren. Sie verweisen an dieser Stelle auf die Vielschichtigkeit biografischer Reflexivität. Biografische Bildungsprozesse würden überraschende Transformationen und unerwartete Erfahrungen zulassen, welche vom Individuum selbst oft erst im Nachhinein begriffen werden und gleichzeitig eine eigene Richtung aufzeigen (vgl. ebd., 10ff.) In diesem Zusammenhang kann innerhalb von Lernprozessen auch von individuellen *Suchbewegungen* (vgl. Kade 1985, Marotzki 1991) gesprochen werden. So formuliert Marotzki (1991):

„Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz scheinen für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein, sondern zur permanenten Vollzugsform ihres Daseins zu werden.“ (ebd., 187)

Von Felden und Alheit (2009) erwähnen, dass Selbstbestimmung zur Unterstützung biografischer Lernprozesse durch Reflexions- und Kommunikationsräume gewährleistet werden sollten, damit derartige Suchbewegungen ermöglicht werden (vgl. ebd., 10ff.).

Negative Erfahrungen und Irritationen

Negative Erfahrungen wie Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen, machen sichtbar, dass Personen etwas anderes erwartet haben oder Erfahrungen machen, die sie bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht gewohnt waren. Oft handelt es sich dabei um Erfahrungen, die sie lieber nicht machen wollen. Bezogen auf Bildungsprozesse können diese Irritationen jedoch eine positive Bedeutung erhalten. So postuliert Benner (2005), dass durch die Reflexion der als negativ wahrgenommenen Erfahrungen wichtige Lernprozesse stattfinden. Lernprozesse setzen Vorstellungen voraus, die ihrerseits schon gelernt worden sind und anhand dieser im weiteren Wissenserwerb

⁴ Hier wird über Autor*innen geschrieben, da es sich sowohl um einen Autoren als auch um eine Autorin handelt. Lediglich wenn das Geschlecht am Vornamen erkennbar ist wird Autorin(en) bzw. Autor(en) verwendet.

angeknüpft werden kann. Dementsprechend lernen wir in der Spannung zwischen bereits Bekanntem und Unbekanntem. Um den Verlauf von Lernprozessen aufzuzeigen kann also von schon Erlerntem und noch nicht Erlernen gesprochen werden. Die Fremdheitserfahrung, die bei dem Erwerb von neuem Wissen gemacht wird, ist überraschend bzw. enttäuschend, da das zuvor Erlernte durch Unbekanntes in Frage gestellt bzw. negiert wird (vgl. ebd., 7f.). Benner beschreibt, „[...] dass Lernen Bekanntes in Unbekanntes und Unbekanntes in Bekanntes transformiert“ (ebd. 9). Die Transformation zeige sich dadurch, dass an etwas Bekanntem etwas Unbekanntes erfahren würde und etwas Unbekanntes sich in Teilen als schon bekannt erweise. Die dabei erlebten Irritationen könnten nicht für immer überwunden werden, sondern bleiben ein grundlegendes Merkmal des Lernprozesses, die vergessen werden, ausbleiben und wiederauftauchen können. Diese Irritationen sollten laut dem Autor als Räume gelesen werden, die sich durch Verfremdung eines schon Bekanntem zeigten. Die komplexe Struktur des Lernens ließe sich zeitlich-räumlich nicht festhalten, da es sich um Zwischenräume handele, die nicht beobachtet werden könnten. Da Erfahrungen einen flüchtigen Charakter hätten, könnten diese jedoch künstlich erinnert und reflektiert werden. Benner (2005) fordert somit pädagogische Akteure und Forschende dazu auf, den durch negative Erfahrungen angezeigten Zwischenräumen in Lehr-Lernprozessen mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Narrationen zu Erfahrungen innerhalb empirischer Untersuchungen können damit als Zugang zu individuellen Lernprozessen genutzt werden, um exakter auf die genannten Zwischenräume zu blicken und dem Vergessen durch Reflexion etwas entgegenzusetzen (vgl. ebd., 9ff.). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die reflexive Auseinandersetzung innerhalb biografischer Erzählsituationen bereits bildende Prozesse im Individuum unterstützt. Zudem sind Erzählungen zu negativen Erfahrungen bzw. Irritationen innerhalb des Erzählten für die Bearbeitung der Forschungsfrage von großem Interesse. An diesen Stellen der Erzählungen können individuelle Interpretationen zum Erfahrenen sichtbar gemacht werden und analysiert werden.

1.2 ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BIOGRAFIEFORSCHUNG

Die sozialwissenschaftliche Biografie- und die Bildungsforschung treffen in unterschiedlichen Punkten aufeinander. Dadurch gibt es zahlreiche Überschneidungen zwischen den beiden Forschungsrichtungen. Die erziehungswissenschaftliche Biografieforchung kann als eine Art Bindeglied in diesem Kontext verstanden werden. Diese beschreibt von Felden (2008) als qualitative empirische Forschung in Anlehnung an die 'Gounded Theory' (Strauss & Glaser 1967), welche das Ziel habe Theo-

rien aus empirischen Untersuchungen herzustellen (vgl. ebd., 110). Eine biografisch orientierte Bildungsforschung entwickelt sich seit den 1980er Jahren im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitlich gewinnt die Bildungstheorie wieder an Bedeutung und der Bildungsbegriff scheint auch für die Biografieforschung unverzichtbar zu sein. Fuchs (2011) sieht in der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung einen Versuch der "Bearbeitung des Verhältnisses von Bildungstheorie und Bildungsforschung (...) mit entschiedenstem Engagement" (ebd, 19). Sie verbindet die Erforschung von Autobiografien mit der Erforschung von Bildungsprozessen. Demnach wird der biografisch orientierten Bildungsforschung am häufigsten die Rolle einer Mittlerin zugesprochen. Damit kommt sie der Anforderung, von innerhalb und außerhalb der Disziplin, nach Konkreteres über die Möglichkeit von Bildung aussagen zu können und gleichzeitig bildungstheoretische Reflexion nicht zu vernachlässigen (vgl. ebd. 181 f.).

Die vielfältigen Ansätze der Biografieforschung entspringen verschiedenen soziologischen Ansätzen⁵. der phänomenologischen Wissenssoziologie, des Symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus sowie der sogenannten Chicago School. Dies zeigt sich beispielsweise in dem Anspruch einer nicht-dualistischen Theoriebildung. Das bedeutet, dass das Konzept der Biografie als soziales Konstrukt und das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft als dialektisch verstanden wird. Des Weiteren ist die rekonstruktive Untersuchung empirischer Erfahrungen von großer Bedeutung für die soziologische Theorieentwicklung (vgl. Dausien et al. 2005, 10 ff.). Nach Schlüter (2004) werden in der Biografieforschung Narrationen als Ausgangsmaterial für Forschungen über das Leben Erwachsener gedeutet. Sie ermöglichen Reflexionen über individuelle Entwicklungsverläufe und geben Anhaltspunkte zu Perspektiven und Orientierungen für die Gestaltung von Biografien. Narrationen gelten als lebendiges Element für die Bildungsarbeit, denn durch sie können Informationswege und Gefühle wiedergegeben werden und bei Lesenden erweckt werden. Biografische Erzählungen für den wissenschaftlichen Zweck zu nutzen, bedeute, ein methodisches Vorgehen zu wählen mit dem Realität begriffen und gleichzeitig geschaffen wird. Dadurch käme die Sozialforschung sehr nah an der soziale Wirklichkeit der Befragten heran (vgl. ebd., 26ff.)

In seiner Forschung zu Biografie und Mentalität stellt Alheit (2009) die Ergebnisse eines internationalen Vergleichsprojektes vor, innerhalb dessen mit dem Konzept der *Mentalität* gearbeitet wurde.

⁵ Sie entspringen der phänomenologischen Wissenssoziologie, dem Symbolischen Interaktionismus und dem Pragmatismus sowie der sogenannten Chicago School. Auf diese kann jedoch an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da es sich um umfangreiche Themenkomplexe handelt. Weiterführend siehe bspw. Fischer 2012, 64-70.

Dazu wurden mehr als 300 biografisch-narrative Interviews geführt und mit systematischen Vergleichen innerhalb ausgewählter Milieus aus (Teil-)Gesellschaften in Mitteleuropa gearbeitet. Das Ergebnis der Studie konzentriert sich auf mehrdimensionale Kontrastierungen. Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass Mentalität mehr als nur einen Nationalcharakter darstelle, es handle sich eher um eine kulturelle Regeln und Verhaltensweisen, welche eine Vielzahl performativer Ausdrucksformen beinhalte. Diese würden für den Beobachter von außen identifizierbare Grenzen erzeugen. Der Autor führt weiter aus, dass Individuen in ihren biografischen Erfahrungen und dem Sozialisationsprozess, den sie unweigerlich durchlaufen, Grundmuster von Mentalitäten aufnehmen. Diese bauen wir in individuelle Konstruktionen unseres biografischen Wissens ein. Mentalität habe eine historische Tiefe und forme sich in der Verinnerlichung von gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens, der spezifischen Stellung innerhalb der Gesellschaft und innerhalb seiner Beziehung zu anderen nationalen Kulturen und der damit verbundenen Zuschreibungen einer bestimmten Stellung in der Welt (vgl. ebd., 21ff.). Damit verweist der Autor auf den geschichtlichen und kulturellen Kontext innerhalb wessen individuelle biografische Erfahrungen gesammelt und verarbeitet werden. Zudem macht er auf Spuren kollektiver Mentalitäten innerhalb individueller Biografien aufmerksam.

In ihrem Textbeitrag *Biographie und kulturelle Praxis: methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung* diskutieren die Autorinnen Dausien und Kelle (2009) die methodische Triangulation zwischen biografischer und ethnografischer Forschung. Nach einer Hinführung zum Stand der Diskussion und eines Forschungsbeispiels zum Geschlechteralltag in der Schule gehen die Autorinnen auf Aspekte der Biografieforschung ein, welche aus ethnografischer Sicht interessante Beobachtungsergebnisse darstellen und perspektivisch als zusätzliche Daten zur Vervollständigung von biografischen Untersuchungen genutzt werden können. Neben historisch-kulturell vergleichenden Analysen werden in der Biografieforschung weitere Strategien für die Analyse sozialer Praxis verfolgt (ebd., 189ff.). Goffman⁶ (1975) benennt dabei die Untersuchung von Biografie als kulturelles Muster der Fremd- und Selbsttypisierung, welche zum Identitätsmanagement in sozialen Situationen genutzt wird (vgl. Dausien & Kelle 2009, 80ff.). Bei der Biografie geht es nicht um das Innerste einer Person, eher um soziale Konventionen, Anerkennungsprozesse und Diskreditierungen von persönlichen Identitäten (ebd., 72f.). Es handelt sich demgemäß auch

⁶ Erving Goffman beschäftigt sich mit unterschiedlichen Formen von Interaktion und Verhaltensweisen aus einer anthropologischen und sozial-psychologischen Perspektive. Seine Studien über Verhaltensmuster, Interaktionsrituale, Rollendistanz sowie Selbstdarstellung im Alltag haben moderne soziologische Betrachtungsweisen wesentlich beeinflusst (weiterführend siehe Dellwing 2014, *Zur Aktualität von Erving Goffman*).

hier um interaktive Selbstdarstellungen. Dausien und Kelle (2009) führen weiter aus, dass Biografie eine sozial wechselseitige Identifikation und Typisierung sei, die individuell bzw. kategorial wechselnd ausgelegt wird. Biografieforschung ermittle individuelle Konstruktionen zur Lebensgeschichte der Beforschten und diene dem Management von Erfahrungen, die beim Erzählen zu Interaktionsgeschichten würden. Dieser Interaktionsprozess folge einer eigenen subjektiven Sinnlogik. Biografische Sinnkonstruktionen seien sozial situiert und selbstreflexiv (vgl. ebd., 203f.). Diese Erläuterungen stehen der oben erwähnten These der 'Biographizität' nach Alheit (2008) insofern entgegen, als dass sie die Interaktion zwischen der erzählenden und zuhörenden Person für wesentlich hervorhebt. Wohingegen Alheit (vgl. 2008, 25) den Fokus vermehrt auf die geleistete Verarbeitung und Transformation intersubjektiven Wissens legt. Das Spektrum sozialer Konstruktionsprozesse, die innerhalb der qualitativen Forschung untersucht werden, wird innerhalb der Biografieforschung um die Dimension der Selbst-Konstruktion in Erfahrung und Erzählung erweitert. Sie schließen den Aspekt des reflexiven Handelns mit ein. Dadurch wird ein Zusammenhang zwischen Handeln, Erleben und Reflektieren hergestellt, welcher durch die narrative Präsentation zugänglich wird. Dausien und Kelle (2009) empfehlen daher, Ethnografie und Biografieforschung als zwei miteinander verbundene Perspektiven zu betrachten, die sich durch ihr gemeinsames interpretatives Paradigma wechselseitig beleuchten. So könne zum Gesagten auch der Kontext, innerhalb welchem erzählt wird, zur Bereicherung der Untersuchung herangezogen werden (vgl. a.a.O., 205ff.). Auch Koller (2016) stellt das Programm bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung in seinem Beitrag über *Bildung und Biografie* dar. Er beschreibt diese als einen Versuch, zwei traditionell voneinander getrennte erziehungswissenschaftliche Forschungsrichtungen miteinander in Verbindung zu bringen. Auf der einen Seite die philosophisch orientierte Bildungstheorie, welche als Ort der Reflexion über Ziele, Erklärung und Kritik pädagogischer Praxis verstanden wird. Auf der anderen Seite die empirische Bildungsforschung, welche qualitative bzw. rekonstruktive Forschung von Bildungsverläufen bzw. -prozessen untersucht. Da jedoch beide Forschungsrichtungen jeweils entscheidende Leerstellen aufweisen, seien sie systematisch aufeinander angewiesen. Empirische Bildungsforschung benötige eine theoretische Klärung was unter Bildung verstanden werden soll (vgl. ebd., 173).

Die leitende Idee einer bildungstheoretisch fundierten Biografieforschung lässt sich wie oben beschrieben auf Arbeiten von Kokemohr und Marotzki Ende der 1980er-Jahre zurückverfolgen. Beide Autoren versuchten, die methodologischen Erörterungen der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen zu nutzen (vgl. Kokemohr, 1989;

Marotzki, 1990, 1996, 2006). Heute wurden diese Überlegungen in vielen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten aufgegriffen, welche Bildungsprozesse innerhalb unterschiedlichster Kontexte untersucht haben (z.B. Große 2008, Egger 2009, Fuchs 2011, Horak 2016). Koller (2016) postuliert, dass heute zwei allgemeine Prämissen als Basis für die bildungstheoretisch orientierte Biografiefor- schung gelten. Bildungsprozesse stellen zum einen keine objektiven Gegebenheiten dar, welche sich unabhängig von den Zuschreibungen der Beteiligten gestalten und aufgrund dessen anhand objektivierender Verfahren gemessen werden könnten. Sie ließen sich im Sinne des interpretativen Paradigmas (vgl. Hoffmann-Riem, 1994) als interaktiv erzeugte sinnhafte Phänomene auffassen, deren zugrundeliegenden Bedeutungszuschreibungen rekonstruiert werden muss, um diese ange- messen zu erfassen. Um eine konsequente Umsetzung dieses Anspruchs zu gewährleisten, sollten Bildungsprozesse in erster Linie anhand qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschungsmethoden un- tersucht werden. Zum anderen sei davon auszugehen, dass Bildungsprozesse keine einmaligen Vor- gänge darstellen, sie seien vielmehr als langfristige Prozesse zu begreifen, welche im Kontext bio- grafischer Entwicklung stattfinden. Daher seien gerade biografische Verfahren besonders geeignet, um Bildungsprozesse empirisch zu untersuchen (vgl. ebd., 173f.).

Mittlerweile gehört die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung zu den häufiger benann- ten Forschungsansätzen in der Erziehungswissenschaft. Jedoch argumentiert Koller (2016), dass es kritische Einwände gegenüber der Verknüpfung von unterschiedlichen Zugängen zu Bildung gebe, die nicht außer Acht gelassen werden sollten. Auf diese wird im Folgenden in Kürze eingegangen. Da Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung auf grundlegend verschiedene Wissensfor- men zurückgreifen, besteht bei der Verknüpfung der beiden Diskursarten die Gefahr, die jeweiligen Unterschiede der Ansätze zu verkennen und einzuebnen. Koller (2016) spricht sich dafür aus, dass die empirische Untersuchung von Bildung als grundlegende Transformationsprozess auch von den Forschenden selbst als eigener Bildungsprozess aufgegriffen wird. Dementsprechend sollten biogra- fischen Erzählungen keine bereits vorformulierten Kategorien übergestülpt werden, vielmehr soll- ten sich Forschende vom jeweiligen Theorierahmen, die den Gegenstand der Analyse bilden irritie- ren lassen und darüber nach Konzepten und Thesen suchen, in denen sich Befremdliches oder Un- erwartetes widerspiegelt. Die Herausforderung sei hierbei, methodische Vorkehrungen zu ver- wenden, welche eine große Offenheit für Neues schafft, damit Irritationen genug Raum finden. Bildung soll dabei nicht nur als Transformation individueller Selbstdefinitionen betrachtet werden - so der Vorwurf gegenüber der Disziplin -, sondern auch gesellschaftliche Aspekte des Bildungsges- chehens miteinfließen lassen. Des Weiteren würde der bildungstheoretisch orientierten Biografie-

forschung auch der Vorwurf einer gewissen *Weltvergessenheit* gemacht. Sie fokussiere sich methodisch zu stark auf biografische Interviews und subjektive Perspektiven einzelner Akteur*innen, ohne ausreichend andere Datenquellen und theoretische Perspektiven miteinzubeziehen. Dabei würden gesellschaftliche bzw. diskursive Faktoren, die individuelle Bildungsprozesse mitgestalten, zu wenig in den Blick genommen. Koller postuliert, dass es in Zukunft innerhalb der Forschungsrichtung wichtig sei, sich der Herausforderung anzunehmen, die vorhandenen Analysen sozialer Felder und der auf sie bezogenen Habitusformen⁷, beispielsweise im Sinne Bourdieus (1979)⁸, mitaufzunehmen und sie damit innerhalb eines transformatorischen Prozesses der Erziehungswissenschaft selbst weiterzuentwickeln (vgl. Koller 2016, 176ff.).

Doch welche Konsequenzen haben Erkenntnisse der Biografieforschung für die Erwachsenenbildung? Egger (2009) beschäftigt sich mit Möglichkeiten der Biografieforschung innerhalb der Erwachsenenbildung. Er sieht in der Verbindung zwischen individuellen biografischen Lernprozessen und der Organisation von Bildungsprozessen die Möglichkeit der Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Damit schließt der Autor auch Krisen und Übergänge, die dabei durchlebt werden, mit ein. Er geht davon aus, dass viele dieser Lernprozesse implizit ablaufen und sich diese zu Erfahrungs- und Handlungsmustern formieren, ohne dass diese explizit reflektiert werden. Daraus sammle sich ein biografischer Wissensvorrat an, welcher durch reflexive Erfahrung verändert werde. Er fordert dazu auf, dass insbesondere in den Geistes- bzw. Sozialwissenschaften *präreflexives Wissen* vergegenwärtigt wird und damit explizit bearbeitet wird. Er sieht es als Aufgabe organisierten Lernens innerhalb der Erwachsenenbildung, solche reflexiven Lernprozesse zu fördern. Als Unterstützung der biografischen Organisation von Lernprozessen spricht er sich dafür aus, dass Reflexions- und Kommunikationsräume sowie die interaktive Auseinandersetzung innerhalb der Erwachsenenbildung gefördert werden. Diese Reflexionsmomente könnten laut dem Autor auch Aspekte der biografischen Bildung von sozialen Netzen und Prozesse von kollektivem Wissen und kollektiver Praxis begünstigen. So könnten Brücken zwischen System und Lebenswelt bzw.

⁷ In seinem Werk „La distinction“ erarbeitet Pierre Bourdieu (1979) eine Kulturtheorie der Bildung und des Habitus, welche im Anschluss in der englisch-, französisch und deutschsprachigen Erziehungswissenschaftlichen Literatur Kontroversen auslöste und neue Studienschwerpunkte vorantrieb (vgl. Andersen et al. 2009, 85).

⁸ Neuere erziehungswissenschaftliche Analysen, die sich an Bourdieu (1979) anlehnen führen eine bildungstheoretische Auseinandersetzung fort, die sich mit Mechanismen und Wirkungen der Ökonomisierung von Bildung beschäftigen. Sie fordern eine kritische Betrachtung der neoliberalen Bildungspolitik des Sozialstaates. (vgl. Andersen et al. 2009, 83).

zwischen Lernen und Handeln gebaut werden (vgl. ebd., 2ff.). Er fordert: „Bildung sollte [...] dazu dienen, durch Reflexion der Gesellschaft ein Bewusstsein ihrer selbst zu geben.“ (ebd., 10).

Zur Verbindung zwischen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung und Lebensrealitäten junger Frauen beschäftigt sich Große (2008) in ihrer empirischen Forschungsarbeit mit der subjektiven Bedeutung kritischer Lebensereignisse in Biografien junger Frauen. Dabei thematisiert sie Verarbeitungs- und Bildungsprozesse in Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen und deren Konsequenzen in Bezug auf die private als auch berufliche Lebensplanung. Auf die theoretische Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen im Lebenslauf als psychologische Herausforderung, folgt ein Kapitel zu Modernisierungstheoretischen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft. Anhand der Analyse dreier detaillierter Fallportraits junger Frauen werden drei Umgangsstrategien mit kritischen Lebensereignissen herausgearbeitet, welche individuelle Lernprozesse beschreiben. Die Autorin verwendet als Erhebungsmethode biografisch-narrative Interviews nach Schütze (1977, 1983), welche auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Erhebung angewendet wurde. Mithilfe des Kodierverfahrens der 'Grounded Theory' (siehe Strauss & Glaser 1967) generierte die Autorin drei unterschiedliche Strategien des Umgangs im Kontext biografischer Erfahrung. Mit ihrer Arbeit füllt die Autorin eine empirische Lücke, da zu kritischen Lebensereignissen zum größten Teil quantitativ geforscht wurde. Die detaillierte Analyse der unterschiedlichen Strategien im Umgang mit kritischen Lebensereignissen eröffnen neue Sichtweisen auf biografische Bildungsprozesse im Kontext neuer Erfahrungszusammenhängen. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen auf Zusammenhänge zwischen Aushandlungsprozessen und der Stabilisierung sowie der Veränderbarkeit von Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen hin. Die Autorin zeigt, dass die Strategie des Umgangs erheblich von der Beschaffenheit des biografisch-subjektiven und des kollektiv-sozialen Rahmens des Ereignisses abhängig sei. Die aus dem Material gebildeten Kategorien des Umgangs mit herausfordernden Situationen sind für den Aufbau und Rückgewinn von Alltagsroutinen für die Interviewten hilfreich. Die Ergebnisse sind gleichzeitig anschlussfähig an aktuelle Bildungsdiskurse. Die Autorin plädiert dafür, qualitative Interviews mit ethnografischen Verfahren zu triangulieren. Außerdem könnte ein weiteres Forschungsvorhaben die Rekonstruktion sozialer Bedingungen sein, die Bildung als einen subjektiven Prozess zulassen und fördern (vgl. ebd., 96ff.).

2 Frauenbildung

Im Folgenden soll im zweiten Teil auf die theoretischen Grundlagen basierend auf bedeutender Texte zur Frauenbildung und zu feministischer Bildungsarbeit im Rahmen der Erwachsenenbildung eingegangen werden. Überleitend vom ersten theoretischen Teil der Arbeit werden in Kapitel 2.1 Erkenntnisse zu Bildungsbiografien von Frauen aufgegriffen, um damit eine thematische Verknüpfung zwischen Bildung, Biografie und Geschlecht herzustellen.

Die Kategorie *Geschlecht*, wird in der Frauen- und Geschlechterforschung von Anfang an als soziale Kategorie aufgefasst, welche sich in relativer Unabhängigkeit zu biologischen Kriterien begründe. Durch Diskurse zu interaktions- und rollentheoretischen Ansätzen, die in den Sozialwissenschaften der 1960er und -70er Jahre in Deutschland entfachen, wird der Begriff der Geschlechterrolle erschlossen. Diese Auseinandersetzung macht auf gesellschaftliche Erwartungsstrukturen, die an Geschlechter geknüpft sind, aufmerksam. Vorstellungen einer einheitlichen und eindeutigen *männlichen* oder *weiblichen* Identität wird ab den 1990er Jahren einer entscheidenden Kritik unterzogen, da damit das binäre System der Geschlechterunterscheidung fortgeführt werde (siehe Butler 1990). Somit wird Geschlecht vermehrt als 'soziale Konstruktion' betrachtet. Damit knüpft Geschlecht an anglo-amerikanische Ansätze an (z.B. Goffman 1977), wodurch sich der Gender-Begriff auch im deutschsprachigen Kontext etabliert. Anhand dieses Blickwinkels wird Geschlecht nicht als Merkmal oder Eigenschaft betrachtet, sondern als interaktive Praxis, die die Darstellung von Geschlecht fördert. Zudem werden Unterscheidungen bzw. Abgrenzungen zum anderen Geschlecht hergestellt. In der Erziehungswissenschaft wendet sich die Geschlechterkritik den bildungs- und erziehungstheoretischen Traditionen sowie der pädagogischen Praxis zu. Dabei ging es vorerst darum Frauen und Mädchen sichtbar zu machen, da diese unter androzentrischen Strukturen in der Pädagogik untergingen. Darüber gewinnt der Begriff Gender an Bedeutung, da er beide Geschlechter einschließt und den Blick auf das Verhältnis zwischen gesellschaftlich strukturierten Geschlechterrollen und den Subjekten lenkt. Mit der Etablierung der 'gender studies' in der Erziehungswissenschaft wird die Auseinandersetzung nicht mehr ausschließlich in feministischen Abhandlungen zunehmend mitgedacht (vgl. Andersen et al. 2009, 337ff.).

Hoerning (2001) beschreibt, dass die Biografieforschung für die Frauenbildung insofern dienlich sei, als dass sie die Angebote der Frauenbildung durch Einsichten der Biografieforschung bereichere bzw. zur Weiterentwicklung von didaktischen und strukturellen Konzeptionen beitrage. Gleichzeitig könne sie die Frauenforschung dabei unterstützen, dass Fragen des Androzentrismus der Wissen-

schaft und Arbeiten zum Thema Berufswelt und Beschäftigungsverhältnisse für Frauenbildungsprojekte genutzt werden. Die Autorin fügt kritisch hinzu, dass beispielsweise die Frage, wie Frauen zu der Reproduktion von männlicher Macht in weiblichen Lebenszusammenhängen selbst beteiligt sind, bisher kaum in der Frauenbildung diskutiert wurde. Sie schlägt vor, dass eine feministische Soziologie zusammen mit erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung die Frauenbildung insofern ergänzen könnten, indem sie sich mit der Rekonstruktion von Strukturierungsprozessen befasst, innerhalb welcher Frauen eingebunden sind. Somit könnte sich pädagogisches Handeln durch neue Erkenntnisse leiten lassen (vgl. Hoernig 2001, 183ff.). In diesem Sinne werden im Folgenden Abschnitt Bildungsverläufe in Biografien von Frauen thematisiert, um sich im Anschluss daran feministischer Bildungsarbeit bzw. dem Feld der Frauenbildung anzunähern.

2.1 BILDUNGSVERLÄUFE IN BIOGRAFIEN VON FRAUEN

Nach Wohlrab-Sahr (1993) sind weibliche Biografien als Biografien des gesellschaftlichen Wandels zu betrachten. Die Autorin problematisiert, dass einerseits alte, auf die Familie zentrierte, Lebensmodelle ihre Gültigkeit verloren hätten, andererseits moderne Lebensmodelle noch nicht ausreichend institutionalisiert und in die Frauenbiografien etabliert sind (vgl. ebd., 12). Diese Aussage dementieren Christof et al. (2005) und sagen, dass es sich ihrer Meinung nach nicht um ein sogenanntes Übergangsphänomen handle. Die Autor*innen vertreten vielmehr die Annahme, dass Widersprüche, welche in den Biografien der Frauen auftreten, nicht nur die Folge von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen seien. Vielmehr hingen diese mit patriarchalen Strukturen zusammen, welche weiterhin gesellschaftlich vorhanden seien (vgl. ebd.,19).

Auch Dausien (2001) beschäftigt sich in ihrem Artikel zu Bildungsprozessen in Lebensläufen von Frauen mit den drei Kategorien Bildung, Geschlecht und Biografie. Diese hätten alle in der Weiterentwicklung der bürgerlichen Gesellschaft zentrale Bedeutungen erhalten und hätten sich stetig verändert. Denn sie machen gesellschaftliche Wandlungsprozesse sichtbar und treiben diese selbst voran. Beispielhaft benennt die Autorin dabei, den Wandel der Geschlechterverhältnisse, die sich ständig verändernde Bedeutung von Bildung und die Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen innerhalb der Arbeits- und Bildungsgesellschaft. Die Bedeutung der Biografie sei, wie schon mehrfach erwähnt, zu einer wichtigen sozialen Orientierungs- und Organisationsform für individuelle Bildungsprozesse geworden (vgl. ebd.,101). Die Autorin beschreibt die drei Kategorien nicht systematisch-theoretisch, sondern verweist auf deren Bedeutung als 'soziale Konstruktionen ersten Grades' im Sinne von Schütz (1971) und deutet damit auf soziale Prozesse, Interaktionen

und Interpretationen im Alltagsgeschehen hin. Darüber würden diese der empirischen Untersuchungen zu Bildungs- und Lernerfahrungen in Biografien von Frauen zugänglich gemacht. Wie beschrieben ist legt der biografische Ansatz den Fokus auf Identitätsleistungen der Subjekte innerhalb individueller Lebensläufe, wodurch subjektive Deutungen der Akteur*innen näher beleuchtet werden können. Zudem können durch einen biografischen Blick auf Bildungserfahrungen individuelles und gesellschaftliches Wissen miteinander in Verbindung gesetzt werden, da die individuellen Lebensgeschichten zugleich auch ein konkretes Dokument einer kollektiven Gesellschaftsgeschichte darstellen. Die Geschlechterdimension ist insofern bedeutsam, als dass moderne Gesellschaften durch das 'kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit' (vgl. Hagemann-White 1984) gekennzeichnet sind. Soziale und materielle bzw. strukturelle Lernumwelten sind geschlechtercodiert und werden innerhalb subjektiver Erfahrungen abgespeichert. Innerhalb der individuellen Biografie werden diese dann als weibliche oder männliche Lebensgeschichte gedeutet. Somit werden Geschlechtertypisierungen beständig reproduziert. Damit sind Frauen- bzw. Männerbiografien ebenfalls gesellschaftlich-historische Dokumente. Daher s. o. kann die Kategorie Geschlecht auch als soziale Konstruktion betrachtet werden, welche gesellschaftliche Verhältnisse aufzeigt (vgl. ebd., 101f.) Als ausschlaggebenden Faktor benennt Dausien (2001) auch das sogenannte 'doing gender' (siehe West & Zimmerman 1987), also die aktive Beteiligung der Subjekte selbst an diesem Konstruktionsprozess. Aufgrund dessen sollten Geschlechterverhältnisse und Bildung immer in einer Verbindung zueinander betrachtet werden (vgl. ebd. 102f.).

Da Bildung grundlegend von gesellschaftlichen Institutionen des Bildungssystems mitgestaltet wird, werden dadurch Lebensverläufe stark formiert und subjektive Lebensentwürfe werden in diesem Kontext entwickelt. Bildung vollzieht sich hierbei innerhalb unterschiedlicher Phasen, die sich zwischen Vorbereitung, Aktivität und Ruhe grob unterscheiden lassen (Kohli 1985). Für den Lebensweg und die soziale Positionierung innerhalb einer Gesellschaft sind Qualifikationen durch Zertifikate entscheidend. Da Startchancen gesetzt werden, die für den weiteren Verlauf grundlegende Weichen stellen und in den meisten Fällen durch spätere Bildungsabschlüsse nachträglich fast nicht aufgeholt werden können. Das Herkunftsmilieu und das Geschlecht sind dabei erhebliche Rahmenfaktoren (Rabe-Kleberg 1993). In Deutschland ist die formale Gleichstellung von Mädchen im Bildungssystem noch jung. Durch die umfängliche Bildungsreform in den 1960er Jahren erzielten Mädchen mittlerweile zwar vergleichbare Abschlüsse wie ihre männlichen Mitschüler. Bildung hat jedoch nach wie vor starken Einfluss auf die gesellschaftliche Stellung. Dies lässt sich sehr gut an der biografische Passage beobachten, die den Übergang in die Erwerbsarbeit bzw. die berufliche Ausbildungsphase markiert. Hier lassen sich beachtliche Unterschiede bei weiblichen und männlichen

Karrieremustern zum Nachteil von Frauen erkennen, welche bis hin zum Rentenalter große Auswirkungen auf Möglichkeiten der Lebensgestaltung und die damit einhergehendem ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen haben (siehe Rabe-Kleber 1987). Anhand der Statuspassage zwischen Schule und Berufsbildung lässt sich eine erste kritische Markierung von geschlechtstypischen Differenzen in den Lebensläufen aufzeigen. Durch die Verengung der Berufswahl auf zumeist geschlechtstypische Berufe weisen Erwerbsbiografien von Frauen, im Vergleich zu männlichen Berufsverläufen mit ähnlichem Qualifikationsniveau und sozio-kulturellem Hintergrund, strukturell schlechtere Bedingungen und Perspektiven auf (vgl. Dausien 2001, 104f.). So liegt die Studienberechtigtenquote von Frauen im Jahr 2016 bei durchschnittlich 57 Prozent. Ihr stehen 45,5 Prozent Promotionen, 27,8 Prozent Habilitationen, 40 Prozent Juniorprofessorinnen und 22 Prozent Professorinnen gegenüber. Bei den Professorinnen gibt es eine Spannweite von 18 bis 31 Prozent über die Bundesländer verteilt mit steigender Tendenz. Jedoch gibt es bei den Juniorprofessorinnen deutlich ausgeprägte Länderunterschiede (27,8 bis 53,8 Prozent) (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016).

Gründe dafür liegen u.a. in der 'doppelten Vergesellschaftung von Frauen' (siehe Becker-Schmidt 2003). Biografische Handlungsmöglichkeiten werden durch bestehende Bedingungen des Arbeitsmarktes und dabei im Speziellen die geschlechtercodierte Berufsstruktur begrenzt. Die Autorin führt aus, dass die ungleiche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern im Bereich der Reproduktionsarbeit zu klassischen Unterbrechungen im Erwerbsarbeitsverlauf von Frauen führe. Mit jeder Unterbrechung kommt es dadurch zu einer geringeren Anerkennung bzw. Verwertbarkeit der eingangs erworbenen Berufsausbildung. Dadurch besteht eine ungleiche Verteilung der Chancen für eine unabhängige wirtschaftliche Sicherung des Lebensunterhalts. Frauen sind in diesem Zusammenhang sowohl beruflich als auch im Privaten benachteiligt, da sich der kumulative Ungleichheitseffekt zwischen den Geschlechtern im Laufe des Lebens weiter ausprägt. Auch wenn sich Biografien von Frauen und Männern sich zwar in einem zunehmenden Wandel weg von traditionellen Lebensvorstellungen befinden, bleibt der Lebenslauf jedoch eine durch das soziale Geschlecht markierte bzw. vergeschlechtlichte Institution. Dausien (2001) schildert, dass innerhalb empirischer Untersuchungen von Biografien solche gesellschaftlich konstruierte Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern rekonstruiert werden können. Eine geschlechtersensibilisierte bzw. feministische Bildungstheorie sollte diese prozessstrukturelle Dimension von geschlechtsgebundenen Lebensverläufen als Ausgangspunkt der eigenen Arbeit machen und somit zur Transformation von Bildungsprozessen beitragen. Das Nachholen formaler Abschlüsse und die berufliche Weiterqualifizierung in weiblichen Lebensläufen beinhaltet dabei sowohl einen strategisch ökonomischen Zweck als

auch persönliche biografische Sinngewebungen. Kompensationen biografisch erfahrener Bildungsdefizite bzw. nicht erfüllter Bildungswünsche sind bedeutende Motive für das Wiederaufgreifen bzw. Nachholen von Bildungsprozessen von Frauen. Einrichtungen der Frauenbildung und der allgemeinen Weiterbildung gehen auf diese spezifische biografische Erfahrungen von Frauen ein und ermöglichen Lernprozesse, welche in der freien bzw. eigenen Zeit erfolgen. Die Idee des lebenslangen Lernens stellt sich in Alltagswelten von Frauen zweigeteilt dar, einerseits zwischen dem bereits erwähnten Zwang zum Lernen als Qualifizierungs- und Anpassungsleistung andererseits als Chance bzw. dem Wunsch nach lebenslanger Selbst-Bildung und Entwicklung. Biografische Lernprozesse von Frauen weisen häufig eigensinnige Handlungs- und Lernaktivitäten auf, da sie nicht in vorstrukturierte Bildungscurricula einzufügen sind (vgl. ebd., 105f.). Dausien (2001) postuliert „[...]“, dass sich aus der Analyse weiblicher Bildungsbiographien ein Paradigma für ein neues Verhältnis von Bildung und Biographie entwickeln lässt.“ (ebd., 111).

Zu den von Dausien formulierten Ungleichheiten für Frauen lässt sich ergänzend eine Studie von Merrill (2009) nennen, die sich in ihrem Aufsatz *Gender, Biographies and Lifelong Learning* mit der Forschung zu Bildungsbiografien von Akademikerinnen beschäftigt. Sie beschreibt, dass Frauen mittlerweile durch bildungspolitische Neuerungen der letzten Jahrzehnte bessere Zugangsbedingungen zu Studienabschlüssen in Großbritannien als auch in der EU erhalten haben. Dies hätte positive Auswirkungen auf deren ökonomischen Status und auf deren Bildungsstand und habe daneben auch soziale Vorteile. Gleichzeitig beschreibt Merrill, dass die damit einhergehenden Anstrengungen aufgrund geschlechtsspezifischer Ungleichheiten viel von den Frauen abverlange. Gerade Biografien von Frauen aus Arbeiter*innen-Familien, könnten die Entbehrungen aufzeigen, welche Frauen auf sich nehmen müssen, um deren Lebenswelten durch Bildung positiv zu verändern. Dafür greift die Autorin auf Erkenntnisse eines ihrer Forschungsprojektes zurück, welches sich mit Lebensläufen und Identitäten von Arbeiterinnen in der Hochschulbildung in Großbritannien beschäftigt. Neben erleichterten Zugangsmöglichkeiten erwähnt Merrill die Tradition der Frauenbildung in Großbritannien seit den 1970er Jahren, welche von der Frauenbewegung vorangetrieben wurde und sich Frauen der Arbeiterklasse zuwandte. Frauenbildung konzentrierte sich zu dieser Zeit hauptsächlich auf die Bildung im Sinne eines sozialen Zweckes und Wandels durch einen entsprechenden Lehrplan, welcher die Ursachen für die gesellschaftliche Unterdrückung von Frauen untersuchte. Das Konzept des lebenslangen Lernens, welches als politische Strategie seit den 1970er Jahren in Großbritannien aufgegriffen wurde, konnte sowohl ökonomisch als auch auf individueller und sozialer Ebene viel bewirken. Gerade mit Blick auf Bildungsbiografien von Frauen wurde damit eine neue Bildungsrealität (siehe Field 2006) geschaffen. Merrill beschreibt, dass Forschende in der

Frauenbildungsforschung biografische Ansätze nutzen, um Frauen eine Stimme zu geben und deren Unterdrückung sichtbar zu machen, da Lebenswelten von Frauen lange als unbedeutend deklariert bzw. ihnen keine Beachtung geschenkt wurde (vgl. Merrill 2009, 61ff.). Auch Reinharz behauptet:

„Biographical work has always been an important part of the women’s movement because it draws women out of obscurity, repairs the historical record, and provides an opportunity for the woman reader and writer to identify with the subject“ (1992, 126).

Merrill beschreibt, dass feministisch- biografische Forschungsansätze das Zusammenwirken zwischen Politik, Gesellschaft und privater Lebenswelten hervorheben können. So würden individuelle Biografien, auf der Mikroebene betrachtet, auch Aufschlüsse darüber geben, dass Geschlechtlichkeit, Klassenzugehörigkeit sowie Ethnie Gemeinsamkeiten auf der Makroebene aufweisen. Sie beschreibt, dass es in der feministischen Bildung und Forschung in den letzten Jahren vermehrt zu einer Entfremdung zwischen Akademikerinnen und Arbeiterinnen gekommen sei. Dies führe dazu, dass die Lebensrealitäten von Arbeiterinnen weniger Berücksichtigung im feministischen Diskurs erhielten. Dementsprechend benennt Merrill die Problematik, dass eine akademische Frauenbildung in Bezug auf soziale Klassenzugehörigkeit bzw. Bildungshintergrund auch Ungleichheiten reproduzieren könne. Dieser Entwicklung könne eine Orientierung an Lebenswelten und Alltagserzählungen von Frauen unterschiedlicher sozialer Hintergründe entgegengesetzt werden. Aus den Ergebnissen des Forschungsprojektes fasst Merrill zusammen, dass die befragten Frauen dem eigenen sozialen Status und ihren Identitäten als Akademikerinnen große Bedeutung zuschrieben. Das Zusammenspiel von Geschlechtlichkeit und Klassenzugehörigkeit prägte somit ihr Selbstbild und ihre soziale Zugehörigkeit in der Gesellschaft. Ungleichheiten bezogen auf Geschlecht und Bildungshintergrund bedeuteten in diesem Zusammenhang, dass Frauen aus Arbeiter*innenfamilien häufiger geringere Bildungsabschlüsse erzielten und sich letztendlich in traditionellen Geschlechterrollen und Frauenberufen wiederfanden, welche schlechter bezahlt sind. Gleichzeitig zeigen die Bildungsbiografien der befragten Frauen, dass eine Veränderung der Lebenswelten durch Bildung möglich ist. Dennoch zeigte sich, dass Studieren für die Arbeiterinnen an einer elitären Universität nicht einfach ist. Zeitweise wurden die Lernprozesse als Kampf wahrgenommen, da sie oft gleichzeitig gefordert waren finanzielle, persönliche oder familiäre Herausforderungen zu meistern. Trotz mangelndem Vertrauen in deren Leistungen innerhalb einer universitären Umgebung waren alle Befragten bestrebt, einen Abschluss zu erlangen. Über die Zeit des Studiums entwickelten die Befragten eine Identität als Lernende, welche durch gesellschaftliche Kategorien wie Klasse, Geschlecht sowie Persönlichkeitseigenschaften geformt wurden. Merrill stellt fest, dass die befragten

Frauen die Universität bzw. Hochschulen als veränderte Persönlichkeiten verließen, während sie sich selbst weiterhin als Frauen, welche sich der Arbeiterklasse zugehörig fühlen, identifizierten (vgl. ebd., 66ff.).

Auch die Dissertation von Horak (2016), trägt zum geschlechtsspezifischen Themenfeld innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung bei. Ausgangspunkt der empirischen Studie sind die Lebenserfahrungen von Frauen und deren Selbstreflexionen zu ihrer eigenen Biografie. Die Autorin führt hierbei Lebensgeschichten und -welten von Frauen auf, insbesondere in den Momenten der Nicht-Stetigkeiten in ihren Bildungsbiografien. Diese un stetigen Vorgänge beispielsweise in Form von Krisen im Lebenslauf können eine bildende Wirkung haben. Diesem Begriff der Nicht-Stetigkeit und den dazugehörigen Phänomenen im Lebensverlauf nähert sich Horak (2016) in ihrer Untersuchung an. Ihr Interesse beschreibt Horak dabei im „Aufspüren und Verstehen von biographischen Suchbewegungen, welche [...] auf ein selbsttätiges Subjekt innerhalb soziokultureller und gesellschaftlich-historischer Kontexte verweisen“ (ebd., 13). Dabei beschäftigt sie sich mit der Frage „was Frauen aus der individuellen Sicht auf ihre Biographie als Erfahrung von Nicht-Stetigkeit erinnern und wie sie diese Momente [...] im Rückblick [...] nachträglich wahrnehmen und deuten“ (ebd., 17). Die Datenerhebung erfolgte über Gruppendiskussionen und über ein autobiografischen Interviews. Die Ergebnisse zeigen, dass Nicht-Stetigkeit zentrale Erfahrungen in weiblichen Biografien erschließen. Des Weiteren beschäftigt sich die Autorin mit Fragen zum Bildungsbegehren innerhalb weiblicher Biografien. Sie thematisiert dadurch die Lebensrealitäten von Frauen und deren spezifische Lebensumstände, welche durch Nicht-Stetigkeiten gestaltet werden, wie bspw. durch ein spätes Erst- oder Zweitstudium, Alltagssituationen von Alleinerziehenden oder Erkrankungen während des Bildungsprozesses. Einblicke in die Lebenswirklichkeit der Frauen wird durch eine Fall- und Diskursdarstellung ermöglicht. Gleichzeitig werden in der Erzählung die individuelle Auswirkungen der ‚Doppelten Vergesellschaftung der Frauen‘ (Becker Schmidt 2003, s.o.) sichtbar. So würden sich Pendelbewegungen zwischen Familien- und Erwerbsarbeit innerhalb der biografischen Schilderungen ausmachen lassen. Horak (ebd.) stellt damit eine Verbindung zwischen der erlebten Nicht-Stetigkeit im Lebenslauf und Momenten des Unbehagens der Frauen her, welche durch mangelnde Unterstützungen im Alltag und fehlende Wertschätzung befördert würden. Sie resümiert, dass Frauen im Vergleich zu Männern ihre Geschlechtsidentitäten zwar weniger starr festlegten, sie sich jedoch gleichzeitig vom familiären Bereich als zentralem Orientierungsmuster oft nicht abwenden könnten. Und das, auch wenn sie sich diesem eigentlichen Lebensbereich nicht zugehörig fühlten. So zeigten sich teilweise ambivalente Wünsche hinsichtlich der

Lebensgestaltung. Aus der Untersuchung zeigt, dass erfahrende Unterbrechungen im Lebenslauf durch Krisen, Übergänge oder Wendepunkte, einerseits neue individuelle Auslegungs- und Deutungsprozessen anregen andererseits jedoch auch zu Resignation der Beteiligten führen kann. Die Auswertung der empirischen Daten aus der Gruppendiskussionen und der Fallanalyse mit Teilnehmerinnen einer Frauenakademie zeigen, dass Nicht-Stetigkeiten sehr individuell erlebt werden, diese aber durchaus kollektiv geformt anmuten. Erfahrungen, welche die Befragten innerhalb der Frauenakademie machen konnten, gab ihnen Raum für biographische Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung. Gleichzeitig eröffnete diese Auseinandersetzung innerhalb der heterogenen Frauengruppe neue Wahrnehmungsperspektiven auf sich selbst, auf Andere und die Welt (vgl. ebd., 254). Für die Erwachsenenbildung schlägt Horak deshalb vor: „[...] dass Frauenbildung im hier dargelegten Sinne an Sachthemen angebunden wird. Diese Relevanz begründet sich zum einen durch die Konzeption der Frauenakademie und damit einhergehende Erfahrungen und Aha-Erlebnisse der Teilnehmerinnen, die sich in den Gruppendiskussionen und im Interview dokumentieren.“ (ebd.,256). Laut Autorin begründet sich die Relevanz auch daraus, dass Bildung und Frauenbildung weiterhin als „Aufklärung, als Suchbewegung, als Emanzipation“ (Gieseke 2001, 11) verstanden werden sollte.

2.2 FRAUENBILDUNGSARBEIT UND FEMINISTISCHE BILDUNGSARBEIT

An dieser Stelle sollen leitende Motive der Frauenbildungsarbeit beschreiben werden. Zudem erfolgen begriffliche Einordnungen zur Frauen- bzw. feministischer Bildungsarbeit. Gieseke (1999) formuliert: „Die Frauenbildung begann als politische Bewegung [und] etablierte sich mit einer Aufklärungsabsicht in der Erwachsenenbildung [...]“ (ebd., 137).

Die Gleichberechtigung und -stellung von Frau und Mann war und ist das Ziel der Frauenbildung geblieben. Außerdem soll zu einer umfassenden Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse beigetragen werden. Frauen- und Mädchenbildung bezeichnet sowohl (Förder-)Angebote, Kurse als auch Gruppen der politischen, allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, welche speziell für Frauen ausgerichtet wurden oder spezifisch von Frauen besucht werden. Durch diese Angebote soll der traditionellen Geschlechterhierarchie und den dadurch entstehenden gesellschaftlichen und individuellen Problemen für Frauen etwas entgegengesetzt werden (vgl. Gieseke 2001, 11). Nach Kroworsch (2017) fallen darunter Aufklärungs-, Kompensations-, Selbsthilfe- und Nachqualifikati-

onsangebote, welche den Verhältnissen, denen Frauen im gesamtgesellschaftlichen Rahmen begegnen, kontern (vgl. ebd, 22). Was dies für Erwachsenenbildner*innen, die in der Frauenbildung Angebote entwickeln und durchführen bedeutet, beschreibt Gieseke (1999) folgendermaßen:

„Für diejenigen, die in der Frauenbildung tätig sind [...], gilt als Anforderung nach wie vor der Anspruch, Angebote zu sichern, die das für eine biografisch selbstständige Entwicklung in Beruf und Familie notwendige Selbstbewusstsein von Frauen unterstützen“ (ebd.,137).

Damit spricht sie zwei wichtige Orientierungspunkte bei der Planung von Bildungsangeboten an. Zum einen trägt ein biografischer Zugang zur Aufhebung der Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung bei. Denn die allgemeine Bildung ist ein wichtiger Grundstein zum Aufbau beruflicher Bildungsmöglichkeiten. In gesellschaftlichen Wandlungsprozessen braucht es immer spezifischeres Wissen zu Handlungsmöglichkeiten von Frauen, die sich innerhalb des bereits beschriebenen widersprüchlichen Spannungsfeldes zwischen Beruf und Familie bewegen. Zudem benötigt es Wissen zur Bearbeitung von stereotypischen Geschlechterbildern, welche die Vereinbarkeit innerhalb des Feldes gerade für Frauen weiter erschweren. Denn Emanzipation und Autonomie sollten in einem Zusammenhang betrachtet und als Ganzes umgesetzt werden. Zum anderen wird hier der selbstgesteuerte Entwicklungsprozess hin zur mehr Selbstbewusstsein thematisiert, welchen die Frauen durchlaufen sollten (vgl. ebd., 97f.). Die Bildungsarbeit kann dazu geeignete Angebote für Frauen anbieten, indem die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen ernst genommen werden (vgl. Christof et al. 2005, 27). Denn „der wesentliche Auftrag der Frauenbildung liegt darin, jede Frau zu befähigen, aktiv und selbstbestimmt ihre eigene Position zu finden. [...] Hier bedarf es positiver Stärkung und neuer Ermutigung zu Selbstentwürfen“ (Gieseke 2001, 97). Christof et al. (2005) nennen als Voraussetzung, dass Bedingungen für Bildungsprozesse zur Entwicklung eines Wissens über Lebenslagen von Frauen und deren spezifische Problematiken zuerst hergestellt werden müssten. Sie fordern zu einer feministische Bildungsarbeit auf, welche für beide Geschlechter gleichermaßen gedacht ist und formulieren ihren Anspruch an feministischer Bildungsarbeit in ihrem Buch *Feministische Bildungsarbeit – Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit*, welches auf der Grundlage eines mehrjährigen Forschungsprojektes entstand. Eine derartige gestaltete Bildungsarbeit sollte an konkrete Probleme und Konflikte im Alltag von Frauen anknüpfen und sie gleichzeitig der Privatheit entreißen. Dabei löse feministische Bildungsarbeit jedoch nicht die grundlegenden gesellschaftlichen Probleme von Frauen. Vielmehr ziele sie darauf ab, autonomes Handeln von Frauen in einer patriarchal ausgerichteten Gesellschaft zu bestärken. Weiter füh-

ren die Autor*innen aus, dass feministische Bildungsarbeit Frauen darin helfen sollte, ihre Problemlagen zu erkennen, um ihnen damit neue Handlungsoptionen und Perspektiven zu eröffnen. Gerade eine biografische Perspektive zu Lernprozessen scheint hier von großem Nutzen zu sein. Ihr Verständnis dieser Bildungsarbeit ist dabei nicht als Alternativprogramm, welches Frauen schonend an die Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen der Gesellschaft anpassen soll, gedacht, sie gehen vielmehr davon aus, dass es beide Geschlechter gleichsam für die Realisierung von Geschlechterdemokratie benötige und nicht Frauen allein die Verantwortung für den Veränderungsprozess tragen sollten (vgl. ebd., 5ff.). Als Anliegen ihres Forschungsprojektes nennen sie, dass sie aktuellen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, die durch Bildungsangebote nach Moden oder der zunehmende Wirtschaftsorientierung gekennzeichnet sind, etwas entgegensetzen möchten. Denn würde die EW diesen Entwicklungen Folge leisten, bliebe ihr nicht mehr zu tun als „bildungsbürgerlich anmutende Kompensationsarbeit in einer globalisierten und liberalisierten Welt“ zu leisten (ebd., 26). Die Autor*innen sprechen sich dafür aus, dass die Erwachsenenbildung, statt sich am Wirtschaftsinteresse zu orientieren, vielmehr empirisch und theoretisch fundierte Bildungsangebote schaffen sollte, welche die Lernherausforderungen für Frauen im Blick behalte, die durch gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse wie die der Individualisierung entstünden (vgl. ebd., 26f.). Christof et al. postulieren:

„Geschlechterdemokratie ist kein individualisiertes Arrangement innerhalb der postmodernen Kleinfamilie, sondern sie zielt auf Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, die Geschlechterdemokratie auf allen Ebenen befördert. Feministische Bildungsarbeit [...] unterstützt Frauen darin, [...] Umgangsweisen zu entwickeln, die zur Realisierung von Geschlechterdemokratie und zur Autonomisierung von Frauen beitragen“ (ebd. 2005, 238).

Auch Strametz und Müller (2008) sprechen sich dafür aus, dass feministische Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung ihre eigene Position bzw. Ziel im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit selbst kritisch hinterfragen sollte (vgl. ebd., 1)

Frauenbewegung und Frauenbildung

Im Folgenden soll nun der Zusammenhang von Frauenbewegung und Frauenbildung bzw. feministischer Bildungsarbeit dargestellt werden, da sich die Entwicklung einer eigenständigen Frauenbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung nicht losgelöst von der Entwicklung der *neuen* bzw. der *zweiten Welle der Frauenbewegung* in Westdeutschland betrachten lässt. Gleichzeitig spiegelt die

Entwicklungsgeschichte auch die unterschiedlichen Teilbereiche der Frauenbildung wider, welche über die Jahrzehnte entstanden sind. Derichs-Kunstmann (2001) verwendet in dem Zusammenhang den Begriff der *neuen* und der *alten* Frauenbewegung und grenzt damit die Aktivitäten der Frauenrechtlerinnen im 19. Jahrhundert zu denen am Beginn der 1970er Jahre voneinander ab (vgl. ebd, 36). Mittlerweile werden jedoch drei Wellen der Frauenbewegung unterschieden, da nun die letzte Bewegungswelle, die sich ab den 1990er Jahren formierte, mitgezählt wird.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der feministischen Frauenbildung ist vor allem die 2. Welle der Frauenbildung interessant. Die Anfänge der zweiten Welle der Frauenbewegung und der damit verknüpften Frauenbildungsarbeit werden häufig auf zwei Ereignisse zurückgeführt, die als wichtige Eckpunkte gelten. Einerseits die Rede von Helke Sander 1968 als Vertreterin des *Aktionsrates zur Befreiung der Frauen* auf einem Treffen des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, andererseits eine Selbstbeziehungsaktion mit dem Titel, *Ich habe abgetrieben*, welche von Alice Schwarzer ins Leben gerufen und 1971 in der Zeitschrift *Stern* veröffentlicht wurde. Damals gab es bereits eine Diskussion in der Bundesrepublik über die gesellschaftliche Stellung der Frau. Beispielsweise gab es eine öffentliche Debatte zur Abschaffung des § 218 ab Mitte 1960, welcher Abtreibungen gesetzlich verbot. Über Literatur aus dem Ausland (USA, Niederlande und Großbritannien), welche ins Deutsche übersetzt wurden, kamen auch in Westdeutschland Diskussionen auf, welche in großstädtischen Volkshochschulen in sogenannten Frauenforen behandelt wurden. In Frankfurt gab es ab 1970 z.B. Veranstaltungen einer neuen Frauenbildungsarbeit. Veröffentlichungen, welche sich mit der Situation der Frauen in der Gesellschaft beschäftigten, analysierten die Rolle von Frauen und forderten beispielsweise, sich vom Status des Opfers bzw. Objekts zur handelnden Person zu erheben (z.B. Schrader-Klebert 1969) oder den öffentlichen Raum innerhalb der Gesellschaft einzunehmen, welcher ihnen zustehe (Jochimsen 1969). Diese Appelle wurden innerhalb der Lernzielbestimmungen der politischen Frauenbildungsarbeit in Westdeutschland in den darauffolgenden Jahren aufgenommen. Das Postulat der Studentenbewegung 'Das Private ist politisch' lehnte sich gegen das Konzept der bürgerlichen Familie auf und wurde zum Ausgangspunkt politischer Frauenbildungsarbeit. Frauenbewegte Frauen wollten damit unter anderem verdeutlichen, dass eine geschlechtshierarchische Arbeitsteilung ein Politikum bildet und verändert werden müsse (vgl. Derichs-Kunstmann 2001, 36).

Was bis dahin als Privatsache galt, wurde im Zuge des Postulats dem öffentlichen Diskurs zugänglich gemacht. In diesem Zusammenhang wird auch von einer einsetzenden *Entgrenzung der Politik* gesprochen (siehe Beck 1986). Dies implizierte einen veränderten Politikbegriff, welcher auch auf

die politische Erwachsenenbildung entscheidende Auswirkungen hatte. Der emanzipatorische Anspruch der Frauenbildungsarbeit sollte die Partizipationsmöglichkeiten von Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen steigern. Die gemeinsame Betroffenheit von Frauen und die dadurch geforderte Parteilichkeit für Frauen, welche als zentrale Begriffe des Diskurses galten, sind auf den von Schrader-Klebert (1969) benannten Opferstatus der Frauen zurückzuführen. Damit wurde die Forderung nach einer bedingungslosen Solidarität unter Frauen laut. Innerhalb der Entwicklung der Frauenbildungsarbeit der darauffolgenden Jahre wurde der Emanzipationsbegriff immer wegweisender. Die Zielsetzung dabei war es, Teilnehmerinnen zu befähigen, gegen geschlechtsspezifische Benachteiligungen zu kämpfen. Angebote, wie bspw. Frauengesprächskreise wurden in den 1970er Jahren in das Programm gerade von städtischen Volkshochschulen aufgenommen. So nahm Frauenbildung Einzug in die öffentliche Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Debatten zu einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung wurde durch die Studenten- und Frauenbewegung vorangetrieben (vgl. Derichs-Kunstmann 2001, 38). Gleichzeitig standen Angebote der Frauenbildung seit Beginn an unter einem großen Legitimationsdruck. Akteur*innen von Veranstaltungen kamen häufig aus der autonomen Frauenbewegung in selbstorganisierte Gruppen und leiteten beispielsweise Selbsterfahrungskurse oder Gesprächskreise. Damit zog ein neuer Typus politischer Bildung in die Erwachsenenbildung ein. Die Geschichte der Frauenbildung ist von Beginn an geprägt von Auseinandersetzungen um ihren Weg, ihr Bewusstsein und ihre Analysen. Dabei entfachten teilweise Richtungskämpfe zwischen autonomen (feministischen) Erwachsenenbildnerinnen und denjenigen, welche versuchten, Frauenbildungsarbeit innerhalb gegebener institutioneller Kontexte zu etablieren (vgl. ebd., 35ff.)

Ab Mitte der 80er Jahre wurde die Frauenbildung bzw. feministische Bildungsarbeit institutionalisiert. Damit verlor die autonome Frauenbewegung an Bedeutung und frauenbewegte Frauen fanden sich in fast allen konventionellen Institutionen der Erwachsenenbildung wieder. So wurden z.B. Gleichstellungsstellen und Frauenministerien gegründet und es kam zu einer Quotierung von Mandaten, Ämtern und anderen Stellen. Frauenbildungsveranstaltungen wurden in Weiterbildungsinstitutionen angeboten. Die Frauenforschung nahm Einzug in die Wissenschaft, wodurch Geschichten von Frauen sichtbar gemacht und Diskurse über 'Gleichheit und Differenz' bzw. 'Gleichheit versus Differenz' (siehe Gerhard et al. 1990) entfacht wurde. Dies konnte zu einer kollektiven Identität von Frauen beitragen. Die Gründung eigener Institutionen, wie z.B. Frauenbildungshäusern, trug zur Entwicklung von neuen Räumen der Frauenbildung bei und die dort tätigen Frauenbildnerinnen konnten sich unabhängig von der Definitionsmacht männlicher Kollegen weiterentwickeln. So gab

es Ende der 1980er Jahre kaum noch Einrichtungen in der Erwachsenenbildung, welche keine Frauenbildende Veranstaltungen anboten. Inhaltlich fand in dieser Zeit ein Perspektivwechsel statt, welcher sich weg von der Opfer-, Täter*innendebatte hin zu der Frage bewegte, welche Rolle Frauen selbst in der Herstellung ihrer eigenen untergeordneten Positionierung spielen. Thematisch ging es dabei um Ansatzpunkte für Veränderungen innerhalb des eigenen Handelns. Außerdem gewann der Begriff der Geschlechterdifferenz an Bedeutung, welche sich nach Hagemann-White (1984) als Basisregeln einer 'Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit' ausdrücke. Innerhalb der beruflichen Frauenbildung wurde die geschlechtshierarchischen Segmentierungen der Erwerbsarbeit zunehmend thematisiert. In Folge einiger Forschungsprojekte wurde eine eigene Didaktik für Frauen-Technikbildung entwickelt, die sich daraufhin im Angebotsspektrum von Weiterbildungsinstitutionen wiederfand und die *Wiedereinsteigerinnen* als Zielgruppe der beruflichen Bildung ermittelte. So entstanden vermehrt Angebote für Frauen, die nach einer Familienphase ihre Erwerbsarbeit wieder aufnahmen (vgl. Derichs-Kunstmann 2001, 39ff.)

Nach der Institutionalisierung der Frauenbildung lässt sich eine Spezifizierung und Vervielfältigung der Frauenbewegung in unterschiedliche Teilbereiche beobachten, wie beispielsweise in der Frauen- und Geschlechterforschung, in Gleichstellungseinrichtungen oder in Form von Frauennetzwerken (siehe unten). Die politische Kultur wurde von der sogenannten neuen Frauenbewegung dauerhaft beeinflusst. Mittlerweile ist sie vom Status einer Gegenkultur zu einer Ausdrucksform geworden, welche auf allen Ebenen kulturellen Lebens zu finden ist. Die Teilhabe von Frauen im Bildungssystem ist außerordentlich gewachsen und mit ihr das Qualifikationsniveau der Frauen. Aber obwohl sich die Chancen der Lebensgestaltung von Frauen ausgedehnt haben, hat sich wenig an der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung zwischen Erwerbs- und Familienarbeit bzw. 'Care-Arbeit' (siehe Brückner 2010) verändert. Die pädagogische Begründung für Frauenbildungsarbeit findet sich heute in abgewandelter Form in Angeboten zu Männerbildung, Geschlechterdialog, Gender-Training wieder. Die Geschlechterdifferenz wird dabei zum Ausgangspunkt gemacht, um eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechterrollen anzuregen und das Ziel der Geschlechterdemokratie weiterzuverfolgen. Trotz des mittlerweile höheren Qualifikationsniveaus von Frauen haben diese heute immer noch meist wenig Wahlmöglichkeiten als entsprechend qualifizierte Männer. Grundsätzliche Ziele der Frauenbewegung der 1970er Jahre sind heute keinesfalls überholt, vielmehr lassen sich Herausforderungen in neuer Gestalt erkennen (vgl. Derichs-Kunstmann 2001, 42ff.).

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich eine dritte Welle der Frauenbewegung formiert, welche unter anderen von der amerikanischen Feministin Rebecca Walker in ihrer ersten Veröffentlichung mit dem Titel 'to be real' (1995) begründet wurde. Der Begriff des 'third-wave feminism' wird auf Walker zurückgeführt. Anhängerinnen der dritten Frauenbewegungswelle stellen vermehrt die Verbindung zwischen Geschlecht und dem sozio-kulturellen Hintergrund her und fordern somit Gerechtigkeit auf beiden Ebenen. Damit wird die Intersektionalität⁹ von Ungleichheitslagen angesprochen. Sie machen gleichzeitig auf Lücken aufmerksam, welche die Perspektive weißer Feministinnen vor den 1990er Jahren oft übersah (vgl. Biermann 2009, 126).

Entgrenzung des Lernens

Auch Kade und Nittel (2010) beschreiben, dass soziale Bewegungen wie die Frauenbewegung, oftmals zur Generierung und Vermittlung von Wissen führten. Trotzdem würden sie jedoch weiterhin eine randständige Erscheinung innerhalb der Bildungslandschaft darstellen. Lernorte sozialer Bewegungen fänden sich häufig außerhalb von traditionellen Lernräumen und ließen sich beispielsweise in Frauenschulen, Stadtteilgruppen, Selbsthilfegruppen, Initiativgruppen, Komitees oder alternative Buchläden finden. Auch die Frauenbildung ist innerhalb dieser Lernorte sozialer Bewegungen beheimatet. Hier werden innovative pädagogische Ansätze die später auf traditionelle Bildungsarbeit abfärben. Gerade von den Frauenzentren als zentraler Ort der Frauenbewegung sind wesentliche sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch Impulse in der institutionalisierten Bildungsarbeit übernommen worden. Diese Lernorte beinhalten laut den Autoren den Vorteil, dass dabei Vermittlungszonen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären und Systemen entstehen. Dies ließe sich anhand der Zunahme von Mischformen erwachsenpädagogischen Handels mit dem politischen System, dem Rechtssystem, der Kultur, der Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Systemen erkennen. Das Phänomen der *Entgrenzung der Pädagogik* sei dabei zu erwähnen welches innerhalb der Erwachsenenbildung anhand der Veränderungsprozesse des Bildungsbereichs gut zu erkennen sei (vgl. ebd., 217 f.).

⁹ Der Begriff Intersektionalität „bezeichnet ein dynamisches Modell, welches versucht, die unterschiedlichen Formen von Zugehörigkeiten und Machtssystemen in ihren Bedeutungen füreinander verstehbar zu machen“ (Degener & Rosenzweig 2006, 104).

*Teilnehmer*innenorientierung in der Frauenbildung*

Die Erfahrungsorientierung als Prinzip der Teilnehmerorientierung gilt als Teil der Erwachsenenpädagogischen Didaktik und wird damit auch seit Jahren in der Frauenbildung angewandt. Dabei lässt sich an unterschiedlichste Erfahrungswerte anknüpfen, beispielsweise an das Aufarbeiten geschlechtsspezifischer Erfahrungen, an Erfahrungen in der Rolle als Frau oder dem Erfahrbarmachen individueller oder kultureller Geschichte von Frauen. Das Anknüpfen an die persönliche Betroffenheit von Frauen und die Thematisierung gemeinsamer Erfahrungszusammenhänge stellt nicht nur seit Aufkommen der Frauenbewegung die Legitimationsbasis für die Bildungsarbeit mit Frauen dar, sondern trägt wesentlich zu Umstrukturierungsprozessen und zur Differenzierung vorhandenen Wissens- oder Kompetenzbeständen bei (vgl. Schüßler 2001, 149f.).

Frauennetzwerke

Netzwerke werden in unterschiedlichster Weise sowohl privat als auch beruflich, sowohl bewusst als auch unbewusst genutzt. Sie stellen einen besonderen Aspekt der Frauenbildungsarbeit dar, auf den an dieser Stelle näher eingegangen wird. Dick (1992) formuliert ihre Auffassung von Netzwerken als „[...] ein reziproker Prozess, der auf dem Austausch von Ideen, Ratschlägen, Informationen, Referenzen, Hinweisen und Kontakten basiert und im Berufsleben wie auch im Privatleben weiterhelfen kann. Netzwerke knüpfen ist für Menschen, die den Weg und den Prozess ebenso schätzen, wie das Ziel.“ (ebd., 12). Wolff und Ewert (2001) thematisieren Netzwerke im Umfeld von Frauenbildung. Sie beschreiben, dass es mittlerweile eine große Anzahl an Frauennetzwerken gebe, was sichtbar macht, dass Akteurinnen diese offene Arbeitsplattform im Vergleich zu Vereinigungen mit hierarchischen festen Strukturen eher nutzen. Dabei geben Netzwerke feministisch denkenden Frauen in Bildungseinrichtungen die Möglichkeit, sich außerhalb der eigenen Institution, entfernt von hierarchischen Strukturen, gegenseitig zu motivieren und zu unterstützen. Einigen Frauenbildnerinnen und Feministinnen empfinden keine hohe Akzeptanz innerhalb der eigenen Institution und nehmen sich selbst in einer Einzelposition wahr. In der Netzwerkarbeit hingegen suchen Frauen Informationen und Austausch über verbindende Themen, beispielsweise wenn es um die Übernahme von Leitungspositionen in Organisationen geht. Netzwerke stellen somit eine wichtige Lobby für Frauen dar, weil sie sich in diesen öffentlich für die Belange ihrer Mitglieder einsetzen und auf politischem Wege die vorgegebene Struktur verändern. Neben Netzwerken im Privatleben von Frauen gründeten sie verstärkt ab Mitte des 19. Jahrhunderts offizielle Netzwerke. In Form von

Verbänden und Vereinen engagierten sie sich für das Frauenwahlrecht oder für den gleichberechtigten Zugang zu Bildung für beide Geschlechter. Da im Bürgertum die Erwerbstätigkeit von Frauen eher unerwünscht war gab es zu dieser Zeit fast keine beruflichen Netzwerke von Frauen (vgl. ebd., 237f.) Dementsprechend lang ist die Erfahrung von Frauen sich in Netzwerken zusammen zu schließen, die Nutzung dieser Zusammenschlüsse zum Vorantreiben weiblicher Karrierechancen sei jedoch noch ausbaufähig (vgl. Segerman-Peck 1994, 41). Seit den 1980er Jahren ist die Zahl von Frauennetzwerken ununterbrochen gestiegen. Diese bildeten sich zum Teil aus Projekten im Umfeld der *neuen Frauenbewegung*. Hinzu kommt, dass berufs- und karrierebezogene Netzwerke innerhalb der letzten Jahre stark angestiegen sind. Eine Debatte um Frauennetzwerke ist im Vergleich zu Männer Verbindungen wie Burschenschaften oder Logen relativ jung und steht in einem engen Zusammenhang mit der zweiten Frauenbewegung, die den 1970er Jahren entsprang. Sie stellte sich dem gesellschaftlichen untergeordneten Status von Frauen und patriarchalen Strukturen bestimmt entgegen. Durch sie wurden Freiräume geschaffen, innerhalb derer Frauen neue soziale Formen miteinander ausprobieren und entwickeln konnten, beispielsweise durch basisdemokratische Verhandlungsweisen wie dem Konsensprinzip. Netzwerke entsprechen diesem Organisationsprinzip, denn sie gestalten sich nicht hierarchisch, sondern vielfältig mit einer Kommunikationsweise *auf Augenhöhe*. Der Netzwerkgedanke beinhaltet von Beginn an die Utopie von Gleichwertigkeit, Gegenseitigkeit und Vielfalt und grenzt sich damit gezielt von herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen ab. Es kommen Akteurinnen zusammen, die gemeinsame Interessen und Erfahrungen verbinden. Beziehungen auf Gegenseitigkeit führen dazu, dass sich die Einzelnen persönlich, beruflich oder politisch weiterentwickeln und gleichzeitig das gemeinsame Anliegen weiterverfolgt wird. Bei Frauennetzwerken handelt es sich neben projektbezogenen oder politischen meist um berufsbezogene Netzwerke. Wolff und Ewert (2001) weisen darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen Netzwerken und Bündnissen wichtig sei, da arbeitsbezogene Netzwerke häufig ähnliche Erfahrungshintergründe voraussetzen würden und längerfristig zusammenwirken. Wohingegen Bündnisse nach Erreichung des gemeinsamen Ziels wieder aufgelöst werden. Innerhalb der Frauenbildung gibt es mittlerweile ein sehr großes Feld an unterschiedlichen Frauennetzwerken, welche sich so unterschiedlich gestalten wie die Bereiche der Frauenbildung selbst. Besonders ermächtigend und zugleich herausfordernd beschreiben die Autorinnen Dynamiken innerhalb der Netzwerke wie ein Solidaritätsgefüge oder Konkurrenzverhalten. Dabei können Abwertungsmechanismen von außen, beispielsweise auf institutioneller als auch gesellschaftlicher Ebene, großen Ein-

fluss auf die inneren Prozesse der Gruppe haben. Wolff und Ewert plädieren dafür, dass sich Akteurinnen öffentlich viel stärker aufeinander beziehen sollten, um aufzuzeigen wie stolz sie auf die einzelnen außergewöhnlichen Frauen ihres Netzwerkes und deren Potentiale sind (vgl. ebd. 238 ff.)

3 Zusammenfassung der theoretischen Rahmung

An dieser Stelle werden die wichtigsten Literaturbeiträge aus den theoretischen Grundlagen der Arbeit zusammengetragen und die wichtigsten Aspekte nochmal in Kürze dargestellt. Beschäftigt man sich mit lebensgeschichtlichen Lernprozessen, so kommt der Biografie eine zentrale Rolle zu, anhand welcher sich Lernen organisiert bzw. orientiert (vgl. Koller 2016, 172). Im Rahmen empirischer Untersuchungen werden Bildungsbiografien vor dem Hintergrund lebensgeschichtlicher Ereignisse eingeordnet (vgl. Schlüter 2004, 10f.) Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung bilden Biografien die Schnittstelle zwischen individueller Lebensgeschichte und der gesellschaftlichen Perspektive, da sie historische, kulturelle und soziale Kontexte mit den jeweiligen Narrationen zusammenbringt (vgl. Koller 2016, 178). Nach Alheit (1993) werden lebensgeschichtliche Erfahrungen als Ressourcen beschrieben, die Handlungspotenziale bieten. Die individuellen Strukturen, welche biografische Erfahrungen aufweisen würden zu unterschiedlichen Handlungen bzw. Ableitungen in Lebensgeschichten führen (vgl. ebd., 359). Mit 'Biographizität' meint Alheit (2008) sowohl den Zwang als auch die Möglichkeit zur individuellen Ausgestaltung des Lebens. Er beschreibt damit die Chance der individuellen Ausformung der eigenen Biografie auf der Grundlage reflektierter Erfahrungen (vgl. ebd., 20f.). Die Unterscheidung zwischen dem Bildungs- und dem Lernbegriff stellt m. E. eine kaum überschaubare Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Diskursen der erziehungswissenschaftlichen Literatur dar.

Lernen wird im Zusammenhang mit Lebensgeschichten als ein individueller Verarbeitungsprozess beschrieben, welcher abhängig davon ist wie jedes Individuum mit Erfahrungen und Situationen für sich umgeht. Das Selbst erhält dabei eine Schlüsselrolle, da es auf seine eigenen Erfahrungen zurückgreift. Lernen ist dabei sowohl Selbst- und Weltdeutungen unterworfen als auch in unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte eingebettet. Somit können Lernprozesse je nach Biografie ermöglicht oder verhindert werden (vgl. Thompson 2020, 122ff.). Koller (1999) und Marotzki (1990) stellen fest, dass Bildungsprozesse als grundlegende Transformationen begriffen werden können, innerhalb welcher sich Menschen zur Welt und sich selbst verhalten und dass diese Transformationen aus Konfrontationen mit neuartigen Problemlagen entstehen (vgl. Koller 2016, 174). Auch Kokemohr (1989; 2007) beschreibt, dass in Fremdheits- und Differenzerfahrungen, die als Herausforderungen für Bildungsprozesse wahrgenommen werden, das Vermögen für gedankliche Transformationen stecke. Bildung wird somit als Veränderungsprozess des Selbst ausgelegt oder als eine *Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen* (vgl. Thompson 2020, 109). Lebensgeschichtliche Lernprozesse werden nach Alheit und von Felden (2009) als Prozesse beschrieben, welche nicht

ausschließlich in organisierten Lernarrangements stattfinden, sondern die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen miteinschließen. Lebensgeschichtliches Lernen und Bildung seien deshalb dem Kontext einer bestimmten Biografie verpflichtet. In den konkreten Biografien würden Herausbildungs- bzw. Veränderungsprozesse durchlaufen werden, die zu reflexiven Erfahrungsgestalten der Individuen führten. Die Begriffe *Biografie* und *Lernen* stünden dementsprechend in einem engen Zusammenhang und könnten nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Da ein persönliches biografisches Wissensdepot aufgebaut werde, welches sich im Laufe der Zeit verändere. Sowohl im Alltagshandeln als auch in expliziten Lernsituationen setzen sich Lernende mit *Problemen* oder negativen Erfahrungen auseinander und greifen bei der Bewältigung auf Teile ihres Wissens zurück. Das biografische Wissensdepot, auf welches zugegriffen wird, wird dabei oft unbewusst genutzt, um neue Erfahrungen in bereits bestehende Strukturen einordnen zu können (vgl. ebd. 9ff.).

Die sozialwissenschaftliche Biografie- und die Bildungsforschung sind in verschiedenen Punkten miteinander verbunden. Es gibt einige Überschneidungen zwischen den beiden Forschungsrichtungen, daher kann die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung als eine Art Bindeglied in diesem Kontext verstanden werden. Es werden Narrationen als Ausgangsmaterial für Forschungen über das Leben gedeutet. Sie gestatten Reflexionen über individuelle Entwicklungsverläufe und geben Anhaltspunkte zu Perspektiven für die Gestaltung von Biografien. Narrationen gelten als lebendiges Element für die Bildungsarbeit, denn sie können Informationswege und Gefühle wiedergeben und bei Lesenden wecken. Biografische Erzählungen für empirische Zwecke zu gebrauchen, fordern ein methodisches Vorgehen, durch welches Realität begriffen und gleichzeitig geschaffen wird. Dadurch gelangt die Sozialforschung nah an die soziale Wirklichkeit der Erzählenden heran (vgl. Schlüter 2004, 26ff.). Koller (2016) beschreibt, dass sich Bildungsprozesse im Sinne des 'interpretativen Paradigmas' (siehe Hoffmann-Riem, 1994) als interaktiv erzeugte sinnhafte Phänomene auffassen ließen, deren zugrundeliegenden Bedeutungszuschreibungen rekonstruiert werden müssten, um diese angemessen zu erfassen (vgl. ebd., 173f.). Mittlerweile gehört die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung zu den häufiger benannten Forschungsansätzen in der Erziehungswissenschaft.

Die qualitative Untersuchung von individuellen Bildungsverläufen von Frauen wurde innerhalb einiger Studien der letzten Jahre aufgegriffen. Dabei lässt sich ein steigendes Interesse an der Erforschung zwischen Bildungsbiografien und dem Geschlecht beobachten. So widmen sich beispielsweise die oben ausführlich beschriebenen Studien von Dausien (2001), Merrill (2009) und Horak

(2016) den Zusammenhängen zu den Begrifflichkeiten: Geschlecht, Biografie und Bildung. Dausien (2001) beschreibt, dass durch die Hinführung zu überwiegend geschlechtstypischen Berufen Erwerbsbiografien von Frauen, im Vergleich zu männlichen Berufsverläufen mit ähnlichem Qualifikationsniveau und sozio-kulturellem Hintergrund, strukturell schlechtere Bedingungen und Perspektiven aufweisen würden. Als Hauptgrund benennt sie dabei die 'doppelten Vergesellschaftung von Frauen' (siehe Becker-Schmidt 2003). Dadurch würden biografische Handlungsmöglichkeiten durch bestehende Bedingungen des Arbeitsmarktes und dabei im durch die geschlechtercodierte Berufsstruktur minimiert. So führe die ungleiche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern im Bereich der Reproduktionsarbeit zu klassischen Unterbrechungen im Erwerbsarbeitsverlauf von Frauen (vgl. ebd., 104f.). Studien zu Bildungsbiografien explizit von Frauenbildnerinnen konnten im Laufe der Literaturrecherche nicht auffindbar gemacht werden. Da es sich um einen speziellen Bildungsbereich handelt kann die vorliegende Arbeit daher eine Lücke zur Untersuchung des feministischen Bildungsbereichs schließen. Gleichzeitig wird auf weiteren Forschungsbedarf und sich anschließende Fragen aufmerksam gemacht, da hier die Aufmerksamkeit auf die Akteur*innen selbst und deren Bildungsgeschichte gelenkt wird.

Wie sich der Bereich der Frauenbildung bzw. feministische Bildungsbereich in der Erwachsenenbildungslandschaft etablieren konnte lässt sich am anschaulichsten anhand der miteinander verwobenen Geschichte der Frauenbewegung beschreiben, welche ausführlich in Abschnitt 2.2 dieser Arbeit dargelegt wird. In diesem Zusammenhang erwähnt Gieseke (1999), dass die Frauenbildung als politische Bewegung begann und sich mit einer Aufklärungsabsicht in der Erwachsenenbildung positionierte (vgl. ebd., 137). Dabei verfolgt sie weiterhin die Gleichberechtigung und -stellung von Frau und Mann. Zudem möchte sie zu einer Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse beitragen. Unter Frauen- und Mädchenbildung werden sowohl Angebote, Kurse als auch Gruppen der politischen, allgemeinen und beruflichen Weiterbildung verstanden, die speziell für Frauen erarbeitet wurden oder spezifisch von Frauen angenommen werden. Sie zielt darauf ab der traditionellen Geschlechterhierarchie und den dadurch entstehenden gesellschaftlichen und individuellen Problemen für Frauen etwas Entgegengesetztes (vgl. Gieseke 2001, 11). Feministische Bildungsarbeit zielt damit auf die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen ab und möchte die Geschlechterdemokratie fördern. Sie unterstützt Frauen darin Umgangsweisen zu erarbeiten, die zu einer erhöhten Autonomie in den unterschiedlichen Lebensbereichen führen (vgl. Christof et al. 2005, 238). Frauenbildung umfasst einen schwer eingrenzbaeren Bereich der Bildungslandschaft. Die Angebotsbreite des Frauenbildungsbereiches wirkt m. E. unübersichtlich und nicht fassbar. Derichs-Kunsmann (2001) beschreibt, dass sich ab Mitte der 1980er Jahre nach Institutionalisierung der

Frauenbildung eine Spezifizierung der Frauenbewegung in unterschiedliche Teilbereiche beobachten lassen, z.B. in der Frauen- und Geschlechterforschung, in Gleichstellungseinrichtungen oder in Form von Frauennetzwerken (vgl. ebd., 42ff.). Kade und Nittel (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von der 'Entgrenzung des Lernens'. Darunter fällt auch, dass Lernorte sozialer Bewegungen sich vermehrt außerhalb von traditionellen Lernräumen befinden, wie z.B. in Frauenschulen, Stadtteilgruppen, Selbsthilfegruppen, Initiativgruppen, Komitees oder alternative Buchläden. Auch die Frauenbildung ist innerhalb dieser Lernorte sozialer Bewegungen ansässig (vgl. ebd., 217). Seit der frauenbewegten Zeit der 1968er Jahre orientiert sich feministische Bildungsarbeit am Interesse ihrer Teilnehmerinnen und stellt deren (alltägliche) Problemlagen als Ausgangspunkt in den Vordergrund ihres emanzipatorischen Bildungsansatzes. Schüßler (2001) erwähnt, dass das Anknüpfen an die persönliche Betroffenheit der Frauen seit Beginn die Legitimationsbasis für die Bildungsarbeit mit Frauen darstelle und zudem wesentlich zu Umstrukturierungsprozessen beitrage (vgl. ebd., 149). Ein wichtiger Arbeitsbereich der Frauenbildung ist die Arbeit in Netzwerken. Ob in Form eines Frauenforums oder eines eigenen Fachbereichs, die gegenseitige kooperative Unterstützung unter Frauen gehört seit Beginn an zu einem charakteristischem Aspekt der Arbeit. Dabei schaffen diese Frauennetzwerke die Möglichkeit, sich außerhalb der eigenen Institution, entfernt von hierarchischen Strukturen, gegenseitig zu motivieren und zu unterstützen. Netzwerke stellen eine wesentliche Lobby für Frauen dar, weil sie sich in diesen öffentlich für die Belange ihrer Mitglieder einsetzen und auf politischem Wege die vorgegebene Struktur verändern (vgl. Wolff & Ewert 2001, 237f.).

III METHODIK DER EMPIRISCHEN STUDIE

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Methodik, die der empirischen Untersuchung zugrunde liegt, näher erläutert. Zum einen wird der Forschungsgegenstand geklärt und die Forschungsfrage formuliert. Zum anderen wird das Design der Studie in mehreren Unterpunkten dargestellt und begründet. Am Ende des Kapitels wird die Methodik der Untersuchung kurz zusammengefasst.

1 Ziel der Untersuchung, Forschungsgegenstand und Vorannahmen

Die biografischen Erzählungen, mit welchen sich die vorliegende Arbeit beschäftigt, entstammen narrativen Interviews mit Erwachsenenbildnerinnen, welche im Spektrum der Frauenbildung tätig sind. Dabei sind alle Frauen aktuell im Erwachsenenbildungsbereich tätig. Sie erhielten ihre Qualifikation jedoch durch unterschiedliche Studien- bzw. Ausbildungsabschlüsse. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die persönlichen Erzählungen der Frauen zu ihrer eigenen Bildungsbiografie. Die Befragten sind oder waren in den folgenden Bereichen der Frauenbildung tätig: Frauengesundheitsarbeit und -beratung, sexueller Bildungsbereich, Beratungsstelle *Frau und Beruf*, Frauenbildung in der öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildung. Zwei der vier Interviews werden für eine genauere Analyse herangezogen und ermöglichen daher Einblicke in zwei unterschiedliche Bereiche der Bildungsarbeit: dem der sexuellen Bildung innerhalb feministischer Bildungsarbeit und Frauenbildung innerhalb der öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildung.

Die individuellen Verarbeitungsprozesse der Frauen zur eigenen Bildungsbiografie stehen im Fokus der Untersuchung und sollen eingehend beleuchtet werden. Als Erhebungsmethodik gewählt wird biografisch narratives Interview nach Schütze (1983), um den befragten Frauen ausreichend Raum zur eigenen Darstellung ihrer subjektiven Sinnzusammenhänge zu bieten. Ganz im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung soll damit die Verknüpfung zwischen den individuellen Bildungsprozessen und der jeweiligen Biografie hergestellt werden. Das hat zum Ziel individuelle Deutungsmuster der Frauenbildnerinnen, welche sich innerhalb ihrer Erzählungen zeigten, kontrastierend zu untersuchen.

Die zentrale Fragestellung der Masterarbeit lautet: *Von welchen prägenden Erfahrungen berichten Erwachsenenbildnerinnen, die in der Frauenbildung tätig sind, bezogen auf ihre eigene Bildungsbiografie?*

Das Prinzip der Offenheit, welches zentral im Rahmen qualitativer Forschung ist, lässt sich innerhalb der methodischen Herangehensweise durchgehend wiederfinden. Das Forschungsinteresse stützt sich auf unterschiedliche Vorannahmen zum Feld der Frauenbildung und zu individuellen Bildungsprozessen von Frauen. Es wird davon ausgegangen, dass Frauen heutzutage durch spezifische Bildungsangebote weiterhin zu autonomem Handeln in einer patriarchal ausgerichteten Gesellschaft bekräftigt werden sollten, damit sie eigenen Interessen umfänglich nachgehen und diese ausleben können. Zudem wird angenommen, dass Frauen weiterhin durch tradiert hierarchische Geschlechterverhältnisse gesellschaftlich benachteiligt werden. Diese Hypothese deutet auf die Notwendigkeit hin, dass Frauen durch spezifische Bildungsangebote in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Bildung unterstützt und bestärkt werden sollten. Im Sinne Gieseke (2001) wird angenommen, dass Bildung im Rahmen von Frauenbildung „zur Hilfskonstruktion [wird], um gesellschaftliche, öffentliche und ökonomische Ausgrenzungen von Frauen, soweit sie sich wieder in alte Rollenanforderungen hineinbegeben haben, aufzufangen und ihnen einen Raum für konzeptionelle Eigenentwürfe in den Biographieentscheidungen bereitzustellen“ (ebd.,12). Demnach wird davon ausgegangen, dass die befragten Frauen selbst Erfahrungen gemacht haben könnten, die dazu geführt haben, sich für die Bildung, Bestärkung bzw. Bemächtigung anderer Frauen einzusetzen. Zudem ist eine weitere Annahme, dass die Befragten tendenziell einen reflexiven Umgang mit vorherrschenden Geschlechterrollen zeigen und durch alternative Handlungs- bzw. Verhaltensweisen zusätzlich als Vorbild für andere Frauen agieren. Erwartet wird außerdem, dass Personen aus dem sozialen Umfeld der Befragten als Modell gedient haben könnten bzw. dienen, welche sie dazu ermunterten unkonventionelle Bildungsschritte zu wagen. Als weitere Vorannahme soll benannt werden, dass Gruppenangebote und Netzwerke unter Frauen dazu beitragen könnten die Anliegen und Themen der Einzelnen offensiv und couragiert in gesamtgesellschaftliche Diskurse einzubringen.

Die Untersuchung soll einen Beitrag zur Forschungslandschaft leisten, indem neue Erkenntnisse zu individuellen Verarbeitungs- und Bildungsprozessen aus biografischen Erzählungen von Frauen erlangt werden, die in einem Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit in der Frauenbildung stehen. Im besten Fall können dadurch wiederum Rückschlüsse zur Umsetzung der Bildungsarbeit gezogen werden. Somit liegt der Fokus der hier beschriebenen Studie darauf von welchen Bildungs- und

Verarbeitungsprozessen die interviewten Frauen erzählen, die ihre Biografie geprägt haben und dazu führten in der Frauenbildung tätig zu werden. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse soll anschließend nach Hypothesen und Theorien für weitere Forschungen gesucht werden (vgl. Mayring 2010, 22f.)

2 Gütekriterien und Prinzipien qualitativer Forschung

An dieser Stelle soll nicht versucht werden eine klare Antwort auf die Frage zu geben, was unter qualitativer Sozialforschung zu verstehen ist. Vielmehr soll dargestellt werden an welchen Gütekriterien und Prinzipien qualitativer Forschung sich diese Untersuchung orientiert. Eine klare Antwort auf diese Frage würde die Varianz qualitativer Methodik verfehlen. Rosenthal (2014) beschreibt, dass qualitative Forschung weit davon entfernt sei ein einheitliches Verständnis im methodologischen Vorgehen bzw. der Grundannahmen zu liefern im Gegensatz zu quantitativen Untersuchungen. Weiter führt die Autorin aus, dass innerhalb der Methodik dennoch zwischen Verfahren unterschieden werden kann, welche sich „in ihren Regeln und Kriterien noch an die Logik quantitativer Verfahren mit dem Ziel einer numerischen Verallgemeinerung orientieren und jene dezidiert qualitativen Methoden, deren Interpretationen und Verallgemeinerungen nicht auf der Häufigkeit des Auftretens bestimmter sozialer Phänomene beruhen, sondern vielmehr auf der Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall [...] des interessierenden Bereichs der Alltagswelt.“ (ebd., 13). Auch im Rahmen dieser Untersuchung soll anhand der Verallgemeinerung am Einzelfall die weitere Theoriebildung erfolgen. Die hier vorgestellte Arbeit möchte einer konstruktivistischen Forschungsperspektive folgen, welche nach Flick (2013) sich für Routinen des Alltags interessieren und der Herstellung sozialer Wirklichkeit untersuchen (ebd.,18). Im Sinne der Logik des Entdeckens leistet auch die vorliegende Arbeit einen Beitrag zum Feld der qualitativen Sozialforschung, indem neue Hypothesen zum interessierenden Bereich generiert werden. Vorannahmen bestehen zwar, jedoch werden nähere Erkenntnisse erst im Feld gewonnen. Die Theoriebildung erfolgt somit induktiv. Es werden intuitive als auch kreative Prozesse in die Untersuchung mit aufgenommen. Anhand einer Analyse von Einzelfällen sollen so dichtere Beschreibungen eines Phänomens ermöglicht werden (vgl. Kluge & Kelle 1999, 14 ff.)

Durch eine qualitative Herangehensweise in der Forschung wird versucht möglichst nahe an die Lebenswirklichkeiten der untersuchten Personen heranzutreten. Dabei werden Alltagswelten und

Alltagswissen von Akteurinnen genauer betrachtet und analysiert. Das Ziel ist es subjektive Sinnstrukturen der untersuchten Personen darzustellen und zu erfassen. Das Prinzip der Offenheit spielt dabei auf unterschiedlichen Ebenen eine wichtige Rolle: Vorannahmen der Forschenden sollten reflektiert werden. Die Erkenntnisse zum Gegenstand werden im Feld gewonnen. Relevanzstrukturen der Akteurinnen sollen dabei in den Mittelpunkt gestellt werden und somit eine größere Bedeutung erlangen als die theoretische Vorstrukturierung des Forschungsgegenstandes. Das forschungsmethodische Vorgehen orientiert sich idealerweise an den Relevanzen und Besonderheiten der untersuchten Personen, damit diese selbst so viel Raum wie möglich zur Gestaltung der Situation erhalten und, damit sie ihre individuellen Deutungsmuster frei entfalten können. Die in den Forschungsprozess involvierten Personen stehen sich demnach als Fremde gegenüber (vgl. Helfferich 2004, 100 f.). Um dem Prinzip der Offenheit auch in dieser Arbeit gerecht zu werden, wurde als Erhebungsmethode das narrativ biografische Interview nach Schütze (1983) gewählt. Dieses wird in Kapitel 3.2 näher beschrieben.

Außerdem wird innerhalb der qualitativen Untersuchungen nicht davon ausgegangen, dass der Forschungsprozess linear verläuft. Es herrscht vielmehr ein Verständnis vor, welches den Prozess in seiner Zirkularität begreift. Dementsprechend können sich beispielsweise Phasen der Datenerhebung und -auswertung abwechseln. Demzufolge kann sich der Prozess umformen und sich das Forschungsdesign im Laufe der Forschung selbst verändern. Auch am Ende des Forschungsprojektes kann der Weg zu neuen Daten wieder neu bestritten werden, da neue Fragerichtungen entstehen (vgl. Hildebrand 2013, 33). Die Prozesshaftigkeit des Vorgehens soll anhand der folgenden Grafik verbildlicht werden:

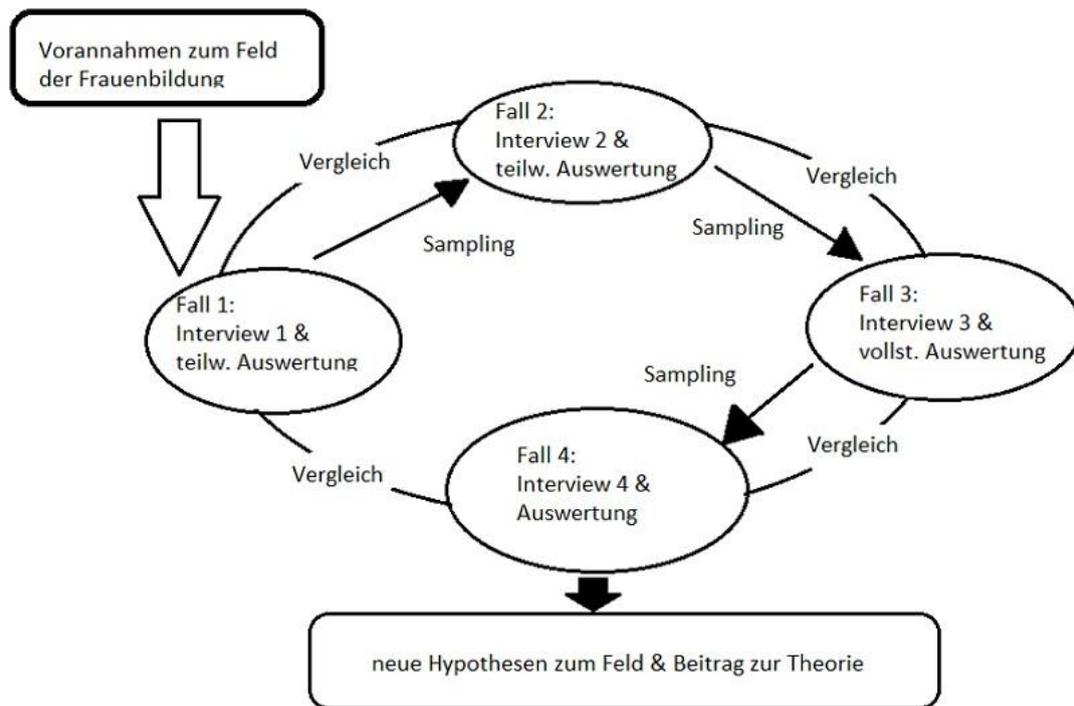


Abb. 1: Zirkuläres Modell des Forschungsprozesses. Quelle: Eigene Darstellung nach Flick (1995, 61).

Des Weiteren wird der Mensch in Anlehnung an die interpretative Sozialforschung nach Schröer (1994) als ein handelnder und erkennender Organismus begriffen. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass das Individuum in Interaktion mit anderen soziale Wirklichkeit erzeugt. Bedeutungen werden innerhalb interaktiver Prozesse gebildet und verändern sich fortlaufend. Dabei gilt es herauszufinden wie Menschen ihre Welt interpretieren und wie sie diese in Interaktion mit anderen herstellen. Das Anliegen dabei ist es verborgene Sinn- und Bedeutungsschichten zu erschließen und latente Sinngehalte der Befragten zu erfassen (vgl. Rosethal 2014, 15). Es soll eine möglichst dichte Beschreibung der individuell subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Befragten und deren Verankerung im kulturellen und sozialen Kontexten bzw. Milieus stattfinden (vgl. Flick 2013, 21). Als weitere Verpflichtung einer interpretativen Auswertung gilt es den gesamten Forschungsprozess möglichst transparent zu gestalten. Bedeutsam ist ebenfalls das Bemühen um Plausibilität und die Herstellung einer nachvollziehbaren inneren Konsistenz der Gesamtgestalt (vgl. Jaeggi et al. 1998, 7). Ein weiteres wichtiges Kriterium stellt die Reflexivität der Forschenden im Forschungsprozess dar.

3 Darstellung und Begründung des Untersuchungsdesigns

In diesem Kapitel werden das Ziel der empirischen Studie sowie die zugrunde liegenden Vorannahmen beschrieben. Anschließend wird das Untersuchungsdesign, das in Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung gegliedert ist, dargestellt und begründet. In einem weiteren Schritt wird die Auswahl der Interviewpartnerinnen erläutert und die befragten Frauen werden detaillierter beschrieben.

3.1 THEORETISCHES SAMPLING UND REKRUTIERUNG DER BEFRAGTEN

Von Sampling oder Stichprobenziehung ist die Rede, wenn Personen oder Fälle, die befragt bzw. erforscht werden, für eine Studie herangezogen werden. Zu der Stichprobe gehören somit alle untersuchten Personen oder Fälle. Dabei unterscheidet sich die qualitative von der quantitativen Sozialforschung insofern, dass innerhalb einer quantitativen Studie die Stichprobe schon vorab durch Verteilungskriterien definiert wird und sich am Ziel der Repräsentativität orientiert. In der interpretativen Sozialforschung wird hingegen eine andere Herangehensweise gebraucht. Rosenthal erklärt, dass in interpretativen Studien, welche einer Entdeckungslogik folgen, nicht vorab die Auswahl der Personen definiert werden könne. Erst im Laufe der Untersuchung stelle sich heraus, welche Fälle sich als theoretisch relevant erweisen. Demgemäß sind innerhalb einer theoretischen Stichprobe im Unterschied zu einer statistischen Stichprobe der Umfang und die Verteilungsmerkmale zu Beginn noch nicht bekannt (vgl. Rosenthal 2014, 83f.).

„Da die Trennung der Phasen Erhebung und Auswertung aufgehoben ist, kann sie auch leicht umgesetzt werden. Wir [...] müssen nicht, wie bei einer quantitativen Untersuchung, zunächst alle Interviews und Beobachtungen durchführen und dann mit der Auswertung beginnen, sondern die Auswertung jedes Interviews [...] bestimmt die weitere Entwicklung der Datenerhebung und damit der Stichprobe“ (ebd., 84).

Auch innerhalb der Untersuchung dieser Thesis werden zwei erste Interviews geführt und in Teilen ausgewertet, um dann erneut in die Datenerhebungsphase zurückzukehren, da sich die Befragten erst nach und nach auf die schriftliche Anfrage zur Teilnahme an der Untersuchung zurückmelden. Zum anderen begründet sich diese Vorgehensweise darin, dass die Untersucherin einen Überblick über das Feld bekommt als auch eine Idee erlangen musste, welche Kriterien, wie z.B. das Alter der Befragten, sich als interessanten Kontrast herausstellen könnten. In den ersten beiden

Interviews wurde ein Zugang zum Feld eröffnet. Daraufhin konnten weitere Ideen, vor allem in Bezug auf eine mögliche Auswahl der weiteren Interviewpartnerinnen, entwickelt werden. Dabei stand eine Kontrastierung zu den bereits gefundenen Phänomenen im Vordergrund. Das Anliegen war es nicht möglichst einheitliche Sichtweisen zu finden, sondern das Interesse der Untersucherin galt den individuellen Perspektiven der einzelnen Frauen auf ihre eigene Bildungsbiografie und deren persönlicher Reflexionen darüber.

Das theoretische Sampling, welches von Glaser und Strauss (1967) entwickelt wurde, orientiert sich nicht an Verteilungskriterien, sondern an theoretischen Annahmen, die im Laufe der Forschung entwickelt werden. Dieses Verfahren der Stichprobengewinnung gehört heute zu den gängigen Verfahren der interpretativen Sozialforschung (vgl. Rosenthal 2014, 84). Innerhalb des Forschungsprozesses stellte sich heraus, dass das Alter der befragten Frauen eine interessante Kontrastierungsdimension ermöglicht. Die ersten Frauen, die befragt wurden, gehörten der Generation der zweiten Frauenbewegung der 1968er Jahre an (siehe Abschnitt 2.2). Darauf schließend wurde das nächste Interview mit einer jüngeren Frau aus der dritten Welle der derzeitigen Frauenbewegung geführt. Zudem stellte sich innerhalb des Forschungsprozesses heraus, dass ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal in dem Bereich der Frauenbildung liegt, aus welchem die Befragten ihre Erfahrungen gewonnen haben. Die Inhalte und Themenschwerpunkte, mit welchen sich die Frauen teilweise über Jahrzehnte beschäftigten, unterscheidet sich dabei stark. Insgesamt werden vier Frauen im Alter zwischen 29 und 72 Jahren interviewt, welche innerhalb unterschiedlicher Bereiche der Frauenbildung tätig sind oder waren. Diese setzen sich zusammen aus dem Bereich der beruflichen Beratung für Frauen bezüglich Beruf und Karriere, einer Beratungsstelle zur Frauengesundheit, der Frauenbildung innerhalb der öffentlichen Weiterbildung und der sexuellen Bildung in der feministischen Bildungsarbeit. Davon werden zwei der narrativ biografischen Interviews vollständig ausgewertet, um diese kontrastierend einander gegenüberstellen zu können. Dementsprechend ist die Stichprobengröße nicht im Vorfeld festgelegt, sondern ergibt sich durch in diesem Abschnitt beschriebene Vorgehensweise. Des Weiteren sind ebenfalls die Merkmale der Grundgesamtheit im Vorfeld nicht bekannt gewesen und werden innerhalb des Untersuchungsprozesses neu bestimmt.

Zugang zu den Interviewpartnerinnen gewann die Untersucherin vorerst über die auf der Homepage der Einrichtungen veröffentlichten E-Mail-Adressen. Dieses Vorgehen via E-Mail ermöglichte eine kurze Schilderung des Forschungsinteresses, ohne auf Gesprächsinhalte der Interviews mit den Erwachsenenbilderinnen vorwegzugreifen. Die Nachrichten erreichten die Frauen direkt oder wurden von der Einrichtung über interne Verteiler an mögliche Interessentinnen weitergeleitet. Im

nächsten Schritt folgte meist ein Telefonat mit den Frauen, die sich für die Untersuchung zur Verfügung stellen wollten. In diesem Rahmen konnten Nachfragen zu Setting und Inhalten persönlich geklärt werden. Es zeigte sich, dass einige der Frauen selbst unsicher waren, ob sie die richtige Person für das Forschungsvorhaben darstellen würden. Oftmals betitelten sich die Frauen nicht selbst als Erwachsenen- bzw. Frauenbildnerinnen.

Fallauswahl

In dieser Arbeit werden zwei der vier Interviews ausgewertet und einander kontrastierend gegenübergestellt. Da eine Bearbeitung aller vier narrativ biografischen Interviews zu umfangreich wäre und den zeitlichen Rahmen der Masterarbeit überschreiten würde, wurden zwei Interviews ausgewählt, welche möglichst viele Kontraste zueinander bilden. Dabei handelt es sich um das Interview mit einer ca. 72-jährigen Erwachsenenbildnerin, welche Jahrzehnte lang in der öffentlichen Weiterbildung eine Führungsposition inne hatte im Zuge ihrer Tätigkeit unter anderem für den Bereich Frauenbildung tätig war. Das andere Interview, das zum zirkulären Dekonstruieren hinzugezogen wird, ist mit einer ca. 29-jährigen Frau, die aktuell feministische Bildungsarbeit innerhalb einer selbstorganisierten Gruppe zum Thema weibliche Sexualität veranstaltet. Die Auswahlkriterien, welche dabei interessiert haben, waren die Altersspanne zwischen den Befragten und die unterschiedlichen Arbeitsbereiche, aus welchen die Frauen stammen.

3.2 BIOGRAFISCH NARRATIVE INTERVIEWS

Die Datenerhebung in dieser Thesis erfolgt mittels narrativer Interviews. Der Grundidee der Erhebungsmethode liegt laut Rosenthal (2014) die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Narrationen zu Grunde. Dabei soll Raum für individuelle Erzählungen und autonom gestaltete Präsentationen, beispielsweise zur eigenen Lebensgeschichte, geschaffen werden. Es sollen vorerst keine weiteren Interventionen der Interviewenden erfolgen. Erst im Nachfrageteil der Interviewsituation soll dazu angeregt werden weitere Erzählungen zu angesprochenen Themen ausführlicher anzuschließen. Noch nicht erwähnte Themen, welche die Forschende zusätzlich interessiert, können in der letzten Phase erfragt werden. Auf eine hypothesengeleitete Datenerhebung wird von Seiten der Interviewenden im Sinne des Prinzips der Offenheit abgesehen. Vielmehr soll in der Interviewsituation ausreichend Raum für alltägliche Konstruktionen der Befragten geschaffen werden, wodurch diese selbst Themenschwerpunkte setzen. Dadurch sollen die Erzählenden über die Gestaltung und Präsentation ihrer Erfahrungen möglichst selbstbestimmen und ihre eigene Perspektive auf das Thema darlegen bzw. ihre Biografie entsprechend frei zum Ausdruck bringen (vgl. Rosenthal 2014, 151).

Schütze (1976) entwickelte in den 1970er Jahren die Methode des narrativen Interviews. Mit dieser Art der Gesprächsführung sollte ein `ereignisspezifischer Kreuzvergleich´ zwischen Narrationen und Handlungszusammenhängen, welche die Befragten erleben, ermöglicht werden. Der Fokus soll dabei auf der Rekonstruktion der Erzählinhalte zum subjektiven Erleben der Befragten liegen (vgl. Schütze 1977, 27 f.). Später entwickelte Schütze (1983) die Methode innerhalb der Biografieforschung weiter und riet dazu, abgesehen vom Kernthema der empirischen Studie, die Befragten zum Erzählen ihrer gesamten Lebensgeschichte anzuregen. Ermöglicht wird dadurch die Betrachtung einzelner Lebensphasen oder -ereignisse im Zusammenhang der Lebensgeschichte. Nach Schütze versucht die Methode die alltagsweltliche Fähigkeit des Erzählens zu nutzen, um die Erzählung autobiographischer Erfahrungen zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Die Absicht narrativer Interviews liegt in der Erfassung subjektiver Sichtweisen von Befragten und deren individuellen sozialen Konstruktionen, welche sich in Zusammenhang mit dem forschungsrelevanten Interesse setzen lässt. Das autobiografische Erzählen eröffnet damit einen „Zugang zu den Erfahrungsbildungen, Sinnstiftungsprozessen und zentralen identitätskonstitutiven Akten des Informanten“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, 77).

In der Soziologie sowie innerhalb der Biografieforschung wird die Methode mittlerweile über Fachgrenzen hinweg genutzt. Dabei benötigt ein biografisch narratives Interview eine meist mehrstündige Gesprächsdauer. Je nach Thematik kann es dabei hilfreich sein die Narration innerhalb zwei Gesprächsterminen zu erfragen (vgl. Rosenthal 2014, 152 f.).

Narrative Interviews lassen sich in zwei Hauptphasen unterteilen. In der ersten Phase wird eine 'Erzählaufforderung' seitens der Interviewenden Person formuliert. Dabei ist zu beachten, dass ein zeitlicher Anfangspunkt für das Erzählte gegeben wird. Dadurch soll ein leichter Einstieg ins Erzählen ermöglicht werden. Im Falle der hier vorgestellten Interviews ist der Anfangspunkt das erinnerte Kleinkindalter der Befragten und endet mit dem Tag des Interviews. Dies soll zu einer Stehgreiferzählung der interviewten Person führen, welche auch als autonom gestaltete Haupterzählungen bzw. Selbstpräsentationen der Befragten betitelt werden kann (vgl. Rosenthal 2014,157f.).

„Das Stehgreiferzählen ist ein schöpferischer Akt, es gestaltet den Strom der gemachten Erfahrungen weit über die anfänglichen Erwartungen und Vorabbilder des Erzählers hinaus.“ (Schütze 1987, 184)

Hierbei ist es sehr wichtig, dass die Befragten nicht durch Fragen unterbrochen werden, damit die Narration nicht ins Stocken kommt. Motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen sind jedoch erlaubt. Es ist von großer Bedeutung, dass den Befragten Raum zur eigenen Gestaltung ihrer Erzählung überlassen wird, damit sie selbst entscheiden können, wie und was sie aus ihrer Lebensgeschichte präsentieren. Dadurch soll verhindert werden, dass die forschende Person die Narration mitstrukturiert. Die Erzählung wird dann von der/dem Befragten selbstgesteuert beendet. In der zweiten Phase des Interviews ist es möglich erzählgenerierende Nachfragen zu stellen. Unterschieden wird zwischen internen und externen Nachfragen. Während interne Nachfragen auf in der ersten Phase notierte Stichpunkte zurückgreifen, beziehen sich externe Nachfragen auf Sachverhalte, die bis dato noch nicht angesprochen wurden und für die Thematik von besonderer Relevanz sind. Wichtig ist, dass das biografisch narrative Interview nicht mit einer belastenden Erzählung abschließt. Dabei liegt es an der forschenden Person eine gute Überleitung zu einer Lebensphase zu schaffen, mit der sich das Interview auf eine harmonische Weise abrunden lässt (vgl. ebd.,157 ff.).

Im Folgenden wird ein beispielhafter Ablauf für ein biografisch narratives Interview gegeben, das auch während der Interviews als Orientierungspapier herangezogen wurde.

<p><u>Externes Nachfragen:</u></p> <p>Fragen, die sich auf Sachverhalte oder Probleme beziehen, die z.B. nicht angesprochen wurden, die aber aus bestimmten Gründen wichtig sind:</p>	<p><i>„Auf welche Weise haben diese Bildungserfahrungen und Lernereignisse Ihre Berufswahl motiviert oder geprägt?“</i></p> <p><i>„Welche Zusammenhänge zwischen Ihrer Tätigkeit in der Frauenbildung und Ihren eigenen Erfahrungen erkennen Sie an den erwähnten Lebensphasen?“</i></p> <p><i>„Welche Schlüsselmomente gab es im Laufe Ihrer Biografie, die bezogen auf Ihren derzeitigen Beruf besonders wichtig waren?“</i></p> <p><i>„Inwiefern wurden Sie durch ihr Umfeld in Bezug zu Rollenbilder beeinflusst?“</i></p> <p><i>„Gab es Herausforderungen in Ihrem Leben, die Einfluss auf Ihre Berufswahl hatten?“</i></p>
<p>Interviewabschluss</p>	<p><i>„Gibt es noch irgendetwas, das Sie mir gerne noch erzählen würden?“</i></p> <p><i>„Möchten Sie noch etwas Ergänzendes sagen?“</i></p>

* Tabelle 1: Ablaufplan narratives Interview. Quelle: Eigene Darstellung

Diese Übersicht hilft, dass die im Vorfeld formulierte Eingangsfrage möglichst exakt gestellt wird und die Interviewphasen eingehalten werden. Zudem ermöglichen die vorformulierten internen und externen Nachfragen ein leichteres Einbringen ins Gespräch im Anschluss auf die autonom gestaltete Haupterzählung. Inhaltlich wichtige Nachfragen werden nicht vergessen, wenn das Thema nicht sowieso von der Befragten selbst angesprochen wird. Im Vordergrund des biografisch narrativen Interviews steht die persönliche Lebensgeschichte der Befragten. Im Sinne des Prinzips der Offenheit wird davon ausgegangen, dass die subjektive Relevanz der Lern- bzw. Bildungserfahrungen sehr unterschiedlich sein kann.

3.3 DATENAUFBEREITUNG

Ein kurzer Eintrag in ein Forschungstagebuch nach dem jeweiligen Interview diente der Nachbereitung. Notiert wurde in Stichpunkten, wie das Interview aus Perspektive der Untersucherin abgelautet ist und welche Auffälligkeiten wahrgenommen wurden. Jedem Interview wurde im Sinne einer Überschrift ein Motto passend zu den Erzählungen der Befragten gegeben. Die MP3-Audiodateien der aufgezeichneten biografischen Interviews wurden zur Datenaufbereitung transkribiert, genauer gesagt verschriftlicht. Dafür wird die Transkriptionssoftware f4 von Dresing und Pehl (2018) verwendet. Es wurde jeweils ein einfaches Transkript angefertigt, da primär der Inhalt des Gesprochenen von Bedeutung ist und weniger, wie es gesagt wird (vgl. Dresing & Pehl 2018, 21). Die Transkription erfolgte nach festgelegten Regeln. Dresing und Pehl (2018, 21 ff.) nennen im Handbuch zur Transkriptionssoftware einfache Hinweise zur Umsetzung. Kuckartz et al. (2008, S. 27) arbeiten „bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich ‚glätten‘ und den Fokus auf den (semantischen) Inhalt des Redebeitrages setzen“ heraus. In der vorliegenden Untersuchung wurden beide Interviews vollständig anhand dieser vereinfachten Regeln transkribiert, da sich das Interesse der Untersuchung auf die semantischen Inhalte der Narrationen fokussiert. Aus Gründen des Datenschutzes sind sämtliche Angaben bezüglich Namen einzelner Personen, Orte sowie anderer persönlichkeitspezifischer Merkmale durch allgemeine Bezeichnungen anonymisiert. Dialektale Redewendungen wurden bereinigt.

3.4 ZIRKULÄRES DEKONSTRUIEREN

Zur Auswertung der in den biografisch narrativen Interviews erhobenen Daten wird das zirkuläre Dekonstruieren als Methode verwendet. Diese Auswertungsmethode versucht „das Konstruktive und Kreative qualitativen Arbeitens im Blick zu halten und für den Deutungsprozess schöpferisch zu nutzen“ (Jaeggi et al. 1998, 3). Die Auswahl der Methode ist darauf zurückzuführen, dass sich diese sehr gut eignet, um kommunikativ gewonnene Daten auszuwerten. Einige der Elemente, welche die Methode beinhaltet, sind laut den Autorinnen mit dem Vorgehen von Glaser und Strauss (1967) als auch weiteren qualitativen Forschungsstilen verwandt. Das methodische Vorgehen lässt sich bereits innerhalb des Namens *zirkuläres Dekonstruieren* erahnen. Der innerhalb der Interviews erhobene Text wird dabei als Ausgangsmaterial für einen kreativen, intuitions- und theoriegeleiteten zirkulären Denkprozess genutzt. Dadurch sollen die impliziten Sinngehalte des Textes sichtbar gemacht werden. Jaeggi et al. (1998) heben hervor, dass neuartige Erkenntnisse über den For-

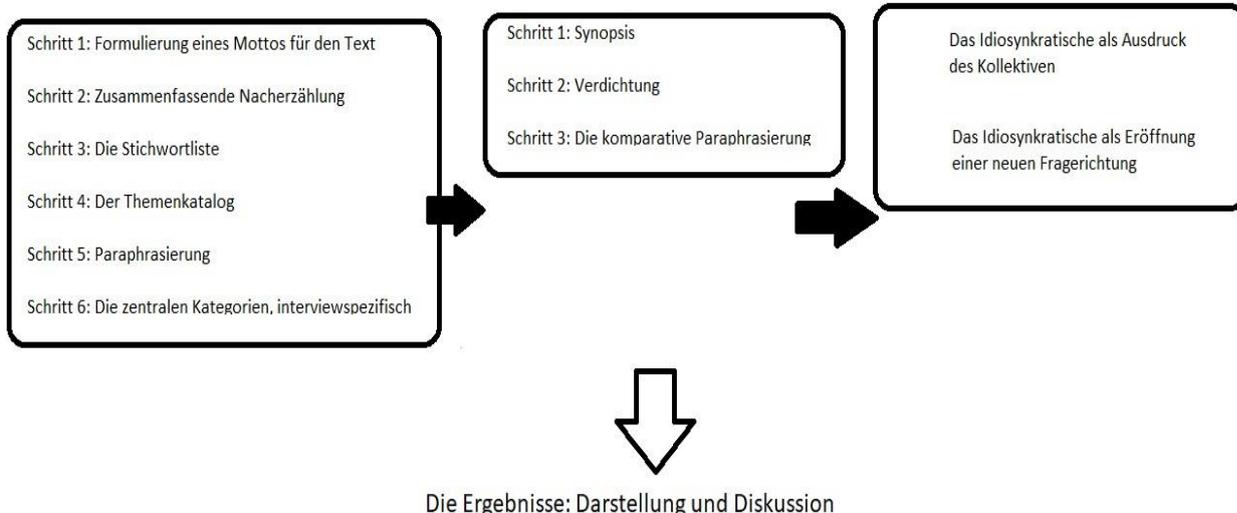
schungsgegenstand durch den mehrfachen Wechsel der Perspektive innerhalb der Methode erlangt werden können. So wird zu Beginn eine Nacherzählung aus Sicht der Forschenden formuliert, um anschließend in Form einer Stichwortliste, die wichtigsten Begriffe aus Sicht der Befragten herauszuarbeiten. Dadurch werden im Laufe des Auswertungsprozesses unterschiedliche Blickwinkel auf das Gesagte eingenommen. Zu der Entwicklung von Interpretationsideen der Forschenden empfehlen die Autorinnen sowohl Prä- als auch Postskripte anzufertigen. Diese bieten die Möglichkeit Befindlichkeiten, Gedanken und erste Assoziationen sowie Widersprüchlichkeiten, welche in Zusammenhang mit dem Interview stehen, zu erfassen. Im weiteren Verlauf der Auswertung können diese ersten Notizen zum Interview innerhalb des Interpretationsprozesses und den unterschiedlichen Auswertungsphasen für die Forschenden hilfreich sein. Während des Interviews soll die gesamte Aufmerksamkeit der Forschenden auf das kommunikative Geschehen gerichtet werden. Die forschende Person sollte dabei sehr präsent sein, um auf alle Eventualitäten möglichst unzensiert reagieren zu können. Für die Auswertung und Interpretation des gewonnenen Textes empfehlen die Autorinnen sich auf eine wellenförmige Denkbewegung einzulassen, um Sinngehalte zwischen der eigenen Intuition und Erkenntnissen aus den Fragen an den Text erschließen zu können (vgl. ebd., 6 ff.).

Der Auswertungsprozess des zirkulären Dekonstruierens lässt sich in drei Auswertungsphasen aufteilen. Dabei schlagen die Autorinnen vor die erste Auswertungsphase, welche sechs Schritte beinhaltet, möglichst zügig zu durchlaufen. Spontane Einfälle und kreative Metaphern der Forschenden erhalten somit genügend Raum im Auswertungsprozess. In der ersten Auswertungsphase sollen die Einzelinterviews jeweils strukturiert werden, um sie in der zweiten Auswertungsphase dann miteinander vergleichen zu können. Die zweite Auswertungsphase beinhaltet drei weitere Schritte: Synopsis, Verdichtung und komparative Paraphrasierung (siehe unten). In der dritten Auswertungsphase werden Besonderheiten und Auffälligkeiten aus den Interviews noch einmal extra gedeutet (vgl. Jaeggi et al. 1998, 8 ff.). Die folgende Darstellung soll die Phasen und die Abfolge des Auswertungsprozesses verdeutlichen.

1. Auswertungsphase: Das Einzelinterview

2. Auswertungsphase: Systematischer Vergleich

3. Auswertungsphase: Theoriebildung



*Abb. 2: Auswertungsprozess des zirkulären Dekonstruierens. Quelle: Eigene Darstellung nach Jaeggi et al. (1998, 8f)

Der *erste Schritt* der ersten Auswertungsphase beinhaltet einen treffenden Satz, welcher dem Text ein Motto gibt und beispielhaft das Prägnante des Textes zeigt. Dies soll die Zuordnung des Textes zu der befragten Person erleichtern und eine gewisse emotionale Beziehung zu deren Persönlichkeit ermöglichen. Daraufhin wird im *zweiten Schritt* eine Nacherzählung geschrieben, welche den meist sehr umfangreichen Transkript-Text innerhalb von ca. zwei Seiten knapp zusammenfasst. Das Wesentliche des Textes soll darin enthalten sein. Es sollen dadurch schon eingangs Interpretationsschwerpunkte gesetzt werden, die von der forschenden Person reflektiert werden sollten. Weiter sollen explizite und implizite Sinngehalte der Interviewpartner*innen dabei aufgegriffen werden. Im *dritten Schritt* wird eine Stichwortliste angelegt, die alle gehaltvollen Begriffe chronologisch erfasst. Dieser Schritt ist sehr zeitintensiv. Er dient dazu den Text überschaubarer zu machen und soll dazu einladen sich spontanen Interpretationen zuzuwenden. Innerhalb des *vierten Schrittes* wird ein Themenkatalog anhand der Stichwortliste erstellt. Dabei sollen gleichartige Sinnzusammenhänge zusammengetragen und passende Begriffe gesucht werden, die das Gesagte beschreiben und von anderen Themenbereichen abgrenzen. Dieser Schritt kann als eine Vorkategorisierung verstanden werden. Auffälligkeiten bezogen auf die verwendete Sprache¹⁰ oder die Interaktion zwi-

¹⁰ Wie oben beschrieben fand eine Glättung des Textes auf die semantischen Inhalt statt, da der Forschenden im Wesentlichen die Thematik des Gesagten bedeutsam erschien. Dies kann kritisch gedeutet werden und könnte im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes mehr Beachtung finden.

schen den Beteiligten finden hier Beachtung. *Schritt Fünf* beinhaltet die Paraphrasierung des einzelnen Interviews. Dabei soll die gedankliche Vorstrukturierung der vorangegangenen Schritte durch Subjektivität und Intuition ergänzt werden. Auf dieser Grundlage können Themen zusammengefasst wiedergegeben werden, wodurch beispielsweise Metathemen entstehen können. Den Abschluss der ersten Auswertungsphase bildet *Schritt Sechs*: die Herausarbeitung der zentralen Kategorien des Interviews. Dabei gibt es laut Jaeggi et al. (1998) kein richtig oder falsch. Dieser Arbeitsschritt ist abhängig von den Interpretationen der forschenden Person und deren Strukturierungen. Die hier zusammengefassten zentralen Kategorien sollen den Vergleich der einzelnen Interviews vereinfachen. Es wird ermöglicht, dass Übereinstimmungen bzw. Abweichungen zwischen den Interviews festgestellt werden. Diese Kategorien können später als Kapitel bzw. Überschriften im Ergebnisteil der Untersuchung genutzt werden (vgl. Jaeggi et al. 1998, 8 ff.).

Innerhalb der zweiten Auswertungsphase soll ein systematischer Vergleich der zuvor ausgewerteten Einzelinterviews ermöglicht werden. Somit kann mit dieser Phase erst begonnen werden, wenn die Auswertung für alle für die Untersuchung relevanten Einzelinterviews in der ersten Auswertungsphase abgeschlossen wurde (vgl. ebd., 15). Die vorliegende Untersuchung stellt zwei biographisch narrative Interviews einander vergleichend gegenüber. Da es sich dabei sowohl um eine umfangreiche Erhebungs- als auch Auswertungsmethodik handelt, wird in dem vorliegenden Forschungsprozess die Fokussierung auf zwei Interviews beschränkt.

Schritt 1 der zweiten Auswertungsphase beinhaltet eine Synopsis. Dabei werden alle bisher herausgearbeiteten Kategorien der Interviews innerhalb einer Tabelle aufgelistet, was erste Häufungen von Kategorien sichtbar macht. Diese können zwar Denkanstöße geben, jedoch sollte das Interesse der Forschung im Rahmen der qualitativen Herangehensweise nicht lediglich auf diesen Häufungen liegen. Zu beachten ist, dass auch einmal besetzte Felder dem Erkenntnisgewinn dienen. Der *zweite Schritt* stellt eine weitere Verdichtung des Materials dar. Zuvor gebildete Kategorien können dabei zu neuen Konstrukten verdichtet werden. Es geht nicht darum, Oberbegriffe festzulegen, sondern vielmehr die „psychologische Gestalt“ mehrerer Kategorien akzentuiert wiederzugeben. Abschließend erfolgt der *dritte Schritt*, welchen Jaeggi et al. (1998) die *komparative Paraphrasierung* nennen. Hier soll vergleichend auf die formulierten Konstrukte eingegangen werden. Die unterschiedlichen Perspektiven werden innerhalb des Konstrukts aufgenommen und die jeweiligen Sinngebungen einander vergleichend gegenübergestellt. Laut den Autorinnen eignet sich nur eine kleine Anzahl an Interviews da sonst wichtige Erkenntnisse aufgrund der Menge der Daten untergehen könn-

ten. Hierbei können Überlappungen, Kontraste und Abgrenzungen beschrieben und sichtbar gemacht werden. Diese Konstrukte können demzufolge als wichtiger Teil einer sich entwickelnden Theorie berücksichtigt werden und die Entstehung neuer Erkenntnisse wird ermöglicht. Mit der komparativen Paraphrasierung endet der systematische Vergleich der Interviews. Die Bildung der Konstrukte soll dazu beitragen aus den spezifischen Kategorien der einzelnen Interviews allgemeine Konstrukte zu formulieren, die für das dahinterliegende Phänomen stehen. Dabei können Konstrukte gebildet werden auch wenn sie nicht in jedem Interview aufgegriffen werden (vgl. ebd., 17f.).

In der dritten Auswertungsphase soll die Aufmerksamkeit auf idiosynkratische Momente der Erzählung gelenkt werden. Dabei kann sich Idiosynkratisches als Ausdruck des Kollektiven (beispielsweise in Form einer Metapher) zeigen oder als Eröffnung einer neuen Fragerichtung. Idiosynkrasie kann sich laut Jaeggi et al. (1998) in Gestalt von „[...] Metaphern, ungewöhnlicher Wortwahl, irritierenden Interaktionsformen [...]“ (Jaeggi et al. 1998, 18) zeigen, welche von den Forschenden größtenteils als Störfaktor bei der Auswertung außer Acht gelassen wird. Häufig zeige sich jedoch, dass diese Störfaktoren das Allgemeine hervorheben würden (vgl. ebd., 18f.) und so für das Forschungsvorhaben relevant sein können.

4 Zusammenfassung der Methodik

An dieser Stelle wird die Methodik der Untersuchung nochmals kurz gebündelt wiedergegeben. Das Ziel der Untersuchung ist es zwei biografische Erzählungen von Frauenbildnerinnen und ihre darin enthaltenen subjektiven Sinnzusammenhänge zur eigenen Bildungsbiografie einander kontrastierend gegenüber zu stellen. Die qualitative Herangehensweise soll ermöglichen nahe an die Lebenswirklichkeiten der untersuchten Personen heranzutreten und deren Deutungen zu rekonstruieren. Dabei werden Alltagswelten und Alltagswissen von Akteurinnen genauer betrachtet und analysiert. Wie Rosenthal (2014) beschreibt, gilt es auch im Rahmen dieser Arbeit herauszufinden wie die Befragten ihre Welt interpretieren und wie sie diese in Interaktion mit anderen herstellen (vgl. ebd., 15).

Die Forschende interessiert vor allem die Frage, von welchen prägenden Erfahrungen die Erwachsenenbildnerinnen, die in der Frauenbildung tätig sind, bezogen auf ihre eigene Bildungsbiografie berichten. Im Zentrum stehen dabei individuelle Verarbeitungsprozesse der Frauen, die eingehend beleuchtet werden sollen. Als Erhebungsmethodik dienen biografisch narrative Interviews nach Schütze (1983), um den befragten Frauen ausreichend Raum zur eigenen Darstellung ihrer subjektiven Sinnzusammenhänge zu bieten. Dabei wurden die Befragten zum Erzählen ihrer gesamten Lebensgeschichte angeregt. Dadurch konnten einzelne Lebensphasen oder -ereignisse im Zusammenhang der Lebensgeschichte betrachtet werden. Nach Schütze wird durch diese Methode versucht die alltagsweltliche Fähigkeit des Erzählens zu nutzen, um die Erzählung autobiografischer Erfahrungen zum Gegenstand der Untersuchung zu machen (vgl. Rosenthal 2014, 152). Das theoretische Sampling, welches von Glaser und Strauss (1967) beschrieben wird, richtet sich nicht nach Verteilungskriterien, sondern an theoretische Annahmen, die im Laufe der Forschung entwickelt werden. Somit ergab sich eine erste Befragungsphase von Frauen, die der Generation der zweiten Frauenbewegung der 1968er Jahre angehören (siehe Abschnitt 2.2). Daraufhin wurde das nächste Interview mit einer jüngeren Frau aus der derzeitigen Frauenbewegung – auch dritte Welle genannt - geführt. Dabei zeigte sich, dass der Bereich der Frauenbildung, aus dem die Befragten ihre Erfahrung gewonnen haben, ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist. Die Inhalte und Themenschwerpunkte, mit welchen sich die Frauen teilweise über Jahrzehnte beschäftigten, unterscheiden sich dabei stark. Insgesamt wurden vier Frauen im Alter zwischen 29 und 72 Jahren interviewt. Davon wurden zwei der narrativ biografischen Interviews vollständig ausgewertet, um sie einander kontrastierend gegenüberzustellen. Dementsprechend wurde die Stichprobengröße

nicht im Vorfeld festgelegt, sondern ergab sich durch die in diesem Abschnitt beschriebene Vorgehensweise. Die Auswahl der Auswertungsmethode des *zirkulären Dekonstruierens* nach Jaeggi et al. (1998) liegt darin begründet, dass sich diese sehr gut eignet, um kommunikativ gewonnene Daten auszuwerten. Das Vorgehen lässt sich innerhalb des Namens der Methode erahnen. Dabei wird das Material schrittweise analysiert. Der in den Interviews erhobene Text wird als Ausgangsmaterial für einen kreativen, intuitions- und theoriegeleiteten zirkulären Denkprozess genutzt. Dadurch sollen die impliziten Sinngehalte des Textes erkennbar werden. Jaeggi und Kolleginnen heben hervor, dass neuartige Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand durch den mehrfachen Wechsel der Perspektive innerhalb der Methode erlangt werden können. Am Ende der Auswertung können so aus dem Material gebildete Konstrukte als Ergebnisse dargestellt werden. Aus diesen Konstrukten können beispielsweise neue Fragerichtungen oder Theorien für sich anschließende Untersuchungen entstehen (vgl. Jaeggi et al. 1998, 6 ff.). Die genaue Schrittfolge wird in Abschnitt 3.4 detailliert beschrieben.

IV ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN UNTERSUCHUNG

Im fünften Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der beiden narrativen biografischen Interviews und die aus den Aussagen herausgearbeiteten Konstrukte präsentiert. Zunächst findet eine Kurzdarstellung der beiden Interviewten anhand zusammenfassender Nacherzählungen statt. Nachkommend folgt die Darstellung der zentralen Konstrukte anhand der komparativen Paraphrasierung der Narrationen. Transkriptionsausschnitte der biografischen Erzählungen, welche die Grundlage der Interpretationen bilden, sind geglättet, das heißt Unterbrechungen und Wiederholungen wurden teilweise entfernt.

1 Kurzdarstellung der Interviewten

An dieser Stelle werden die beiden Interviewpartnerinnen kurz vorgestellt deren biografische Narrationen die Datenbasis meiner Untersuchung bilden. Die Vorstellung erfolgt zum einen über Eckdaten zu den beiden Frauen, die innerhalb einer Tabelle dargestellt wurden. Zum anderen wird an dieser Stelle die zusammenfassende Nacherzählung, welche den zweiten Schritt der Auswertung darstellt zur Präsentation der Interviewpartnerinnen genutzt. Beide Namen der Interviewpartnerinnen wurden zur Anonymisierung verändert. Im Folgenden ist die Rede von *I.* und *Frau S.*, da Frau S. gesiezt und I. geduzt wurde. Diese Entscheidung der Forschenden liegt darin begründet, dass sich die beiden Frau S. und die Forschende zuvor nicht bekannt waren und aufgrund des Altersunterschiedes. Das `Sie´ wurde als respektvolle Geste genutzt. Da sich I. und die Forschende hingegen im selben Alter befinden, hätte sich das `Sie´ in diesem Zusammenhang aufgesetzt angefühlt.

	Alter und Familienstand	Bildungshintergrund & Berufl. Erfahrung	Inhalte der Frauenbildung	Beruflicher Aufgabenbereich allgemein
Interview-P. 1 (I.)	29 Jahre alt, liiert, keine Kinder	Akademikerin, seit ca. 1 Jahr in Frauenbildung tätig	Sexuelle Bildung, Autonome feministische Bildungsarbeit,	Organisatorin, Programmplanung, Engagement im Bereich der sexuellen feministischen Bildungsarbeit, in Teilzeit

Interview-P. 2 (Frau S.)	72 Jahre alt, verheiratet, einen Sohn	Akademikerin, seit Mitte der 1970er Jahre in Frauenbildung tätig	Bildungsangebote für Frauen in der öffentlichen Weiterbildung zu untersch. Themen, ehrenamtliches Engagement in einem integrativen Kunstprojekt für Frauen	Programmplanung, Leitung Fachbereich, ehemals hauptberuflich mittlerweile ehrenamtlich
--------------------------	---------------------------------------	--	--	--

*Tabelle 2: Darstellung der Interviewten. Quelle: Eigene Darstellung

1.1 VON SUCHBEWEGUNGEN ÜBER SELBSTREFLEXION ZUM STATUS DER ERMÖGLICHERIN - SEXUELLE BILDUNG IN DER FRAUENBILDUNG

Die Befragte (I.) beginnt ihre Erzählung damit von der liebevollen Umgebung ihrer Kindheit zu erzählen. In dieser habe sie großes Interesse an Musik und an spielerischen Theaterinszenierungen gehabt. Beides konnte sie unter Freunden und in ihrer Familie als frühe kulturelle Bildung ausleben.

Auch später habe musische Bildung für sie immer eine wichtige Bedeutung behalten. Dabei erwähnt sie als besonders prägend die Begegnungen mit ihrem Bass-Lehrer, der gerade in der Adoleszenz als Bezugsperson für sie wichtig war, weil sie sich bei ihm ernst genommen fühlte. Insgesamt äußert sie, dass sie sich mit dem Bildungsbegriff schwertue. Sie habe nie Probleme in der Schule gehabt, diese sei ihr immer leichtgefallen. Unter Bildung versteht sie nicht Schulbildung, sondern die Bildung nach individuellem Interesse. So sei sie beispielsweise im Laufe ihrer Schullaufbahn zur Greenpeace-Jugend gekommen. Insgesamt hat sie eine sehr positive Erinnerung an ihre Schulzeit, welche sie als „*sehr schön*“ bezeichnet. Sie selbst beschreibt sie dabei als strebsames, anpassungsfähiges und schüchternes Mädchen. Was sie selbst später einmal beruflich machen wollen würde, habe sie lange nicht gewusst. Konkrete Ziele konnte sie damals nicht formulieren, sie habe eher beim Ausprobieren Interessen entwickelt, an welchen sie sich orientierte. Bis zu ihrem ersten Studium der Kulturpädagogik habe die Befragte auch Niederlagen einstecken müssen. So habe sie auf ihre Bewerbung für ein `Freiwilliges Soziales Jahr´ im Bereich Kultur eine Absage erhalten. An dieser Stelle hätte sie schnell umdenken und improvisieren müssen. Studieren erschien ihr dabei als eine logische Schlussfolgerung nach dem Abitur. Die zündende Idee zur Studienwahl habe ihr damals ihre Mutter gegeben. Sie bilanziert, dass sie im ersten Studiengang fachlich nichts gelernt hätte und auch der wissenschaftliche Anteil des Studiums zu kurz gekommen sei. Jedoch hebt sie stark positiv hervor, dass der Bachelorstudiengang für sie tiefgreifend zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beigetragen hätte. Die praxisorientierte Ausrichtung habe zum selbstständigen Ausprobieren beigetragen und hätte kreative Prozesse angeregt. Dabei habe sie ihre eigenen Ideen umsetzen können. Sie habe durch die unterstützende Atmosphäre ihrer Projekte sehr selbstständig gelernt und sich viel mit sich selbst befasst. Nach dem Bachelor in Kulturpädagogik habe die Befragte unter teilweise prekären Bedingungen für ein Jahr ein Praktikum in einem Studierendenbüro absolviert, da sie eine Absage für einen Studienplatz eines Masterstudiengangs bekommen hatte. Dabei habe sie vor allem erfahren wie Büroarbeit aussieht und ihr Interesse an Verwaltungsarbeit entdeckt. Innerhalb des Masterstudiums in europäischer Ethnologie musste sie sich ihrer Aussage nach „*richtig durchbeißen*“, da sie dabei zum ersten Mal mit dem wissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert wurde und somit innerhalb der ersten beiden Semester damit beschäftigt war sich dieses Wissen nachträglich anzueignen. Hier habe sie den Kontakt zu einem Professor geschätzt, welcher zum einen interessante Themenschwerpunkte legte und gleichzeitig an sie geglaubt hätte. Die Befragte beschreibt ihren eigenen beruflichen Werdegang zunächst ironisch als eine „*Geschichte des Scheiterns*“, da sie im Laufe von Bewerbungsverfahren einige Absagen habe einstecken müssen. Jedoch bilanziert sie später, dass sich für sie immer etwas ergeben habe, was sie letztlich gerne

gemacht habe. „*Eigentlich alles was ich tue wollte ich niemals tun*“. Die Stelle innerhalb eines offenen Meta-Netzwerks zur Förderung lokaler Kunst- und Kulturprojekte mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen habe sie zum ersten Mal „*richtig gewollt*“. Diese Stelle habe es ihr letztendlich auch ermöglicht ihr erstes Projekt in der Frauenbildung umzusetzen. Zu ihrem Interesse an der feministischen Frauenbildung sei sie vor nicht langer Zeit erst gekommen. Dabei haben für sie besonders zwei Freundinnen eine entscheidende Rolle gespielt. Diese hätten ihr Aha-Momente ermöglicht, in welchen ihr aufgefallen sei, wie viel sie zu ihrem eigenen Körper oder zur weiblichen Sexualität gar nicht wisse. Zudem beschreibt sie ein immer stärker werdendes Ungerechtigkeitsempfinden bezüglich gesellschaftlicher Geschlechternormen und der Gleich- bzw. Ungleichberechtigung der Geschlechter. Diese Freundinnen und weitere Begegnungen mit Frauen aus der feministischen Bildungsarbeit hätten sie auf Themen gestoßen, zu welchen sie sich im Voraus nie Gedanken gemacht habe. Zudem habe sie sehr viel gelesen, Podcasts gehört und Gespräche geführt, die ihr somit „*eine komplett neue Welt*“ eröffnet hätten. Die Befragte beschreibt den Prozess sich vermehrt mit feministischen Themen zu beschäftigen auch als eine sehr reflexive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Identität als Frau. Gerade zu Beginn dieses Prozesses habe sie sich oft gefragt, ob sie genug zum Thema wisse, um sich selbst als Feministin beschreiben zu dürfen. Ihr Umgang mit dem Thema Sexualität habe sich im Laufe der Auseinandersetzung stark verändert, so dass sie heute freier und ohne Scham darüber öffentlich sprechen könne. Gleichzeitig sei ihr Bedürfnis mit anderen Frauen dieses Wissen zu teilen und ihnen die Möglichkeit zu geben diese Themen im Rahmen von Bildungsveranstaltungen anzusprechen immer stärker geworden. Durch die Vernetzung mit Frauen, die sich im Bereich der feministischen Bildung bzw. der sexuellen Bildung bereits engagierten, habe sich daraufhin eine Projektgruppe von fünf Frauen aus unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung zusammengefunden. Das gemeinsame Interesse an einer emanzipatorischen Aufklärung zur weiblichen Sexualität verband die Beteiligten. Ihre Arbeitsstelle habe den ermöglichenden Rahmen dabei geschaffen, da ihr Engagement entlohnt wurde und sie somit die anderen Frauen des Projektes in ihrer Arbeit unterstützen konnte. Innerhalb des Projektes selbst habe sie sehr viel von der Planung des Programms und über die Inhalte gelernt. Dabei stellt sie fest, dass sich ihr Selbstbild derweil auch verändert hätte, da sie nicht mehr davon ausgehen würde, dass man selbst eine Expertin sein müsse, um Bildungsveranstaltungen zu organisieren und umzusetzen. Hob sie heraus, dass sie vielmehr durch die Unterstützung der anderen gelernt habe, dass jede ihre Fähigkeiten und ihr Wissen an unterschiedlichen Stellen einbringen könne, ohne selbst über das gesamte Wissen verfügen zu müssen. In Zukunft möchte sich die Befragte weiterhin in dem Bereich der feministischen Bildungsarbeit engagieren. Sie beschreibt den starken Wunsch auch anderen Frauen oder

Mädchen Erkenntnismomente zu ermöglichen, welche zu deren Emanzipation beitragen können. Sie selbst sei „*relativ blind durch das Leben gelaufen*“. Die Arbeit in Netzwerken und die Solidarität unter Frauen sei ihr immer wichtiger geworden. Ihren Möglichkeitsrahmen über die Anstellung in der Jugend-Kultur-Stätte wolle sie weiter nutzen, um weitere feministisch emanzipatorische Bildungsangebote für Frauen zu schaffen.

1.2 DER BIOGRAFISCHE GLÜCKSFALL - FRAUENBILDUNG IN DER ÖFFENTLICHEN ERWACHSENENBILDUNG

Zu Beginn erzählt Frau S. von der Atmosphäre, in welcher sie in ihrer Familie aufgewachsen ist. Als gute Schülerin, die gerne zur Schule ging und von ihrem Elternhaus bestärkt und gefördert wurde. Dabei erwähnt sie, dass ihre Mutter zwar Fremdsprachenkorrespondentin war, jedoch den Beruf nicht ausführen konnte, da ihr Ehemann dies ungern zuließ auf Grund seines traditionellen Geschlechterrollenverständnisses. In ihrem Leben herrschte seit ihrer Kindheit ein positiver Blick auf Bildung vor. Die Befragte erzählt, dass sie sich schon seit Ende ihrer Schullaufbahn für die Kunst interessiert habe und somit zu einem Studium an einer Kunsthochschule kam. Dieses ergänzte sie aus pragmatischen Gründen mit einem Lehramtstudium, um sich berufliche Perspektiven zu eröffnen. Dort lernte sie ihren ersten Mann kennen, mit welchem sie sich selbstorganisiert für die Umgestaltung des Studien-Curriculums engagierte. Sie setzten sich für ein zusammenhängendes Konzept der Studieneingangsphasen in der Erziehungswissenschaft ein. Dadurch wurde ihre eigene Vorstellung von einer guten Didaktik stark geprägt. Daraus wiederum entwickelte sie eine eigene Vorstellung von Erwachsenenbildung. Nach ihrer Promotion und dem daran anschließenden Referendariat wurde die Befragte arbeitslos. Da es ihr schon immer sehr wichtig gewesen sei ihr eigenes Geld zu verdienen und sich damit von ihrer eigenen Mutter abzugrenzen nahm sie eine Arbeitsstelle innerhalb einer öffentlichen Weiterbildungseinrichtung an innerhalb welcher sie Rhetorik-, Zeichen- und Malkurse gab, an welchen überdurchschnittlich viele Frauen teilnahmen. Auch Seminare in der Handwerkskammer und für Studienanfänger*innen in der Erziehungswissenschaft bildeten ihre berufliche Erfahrungsbasis. Danach übernahm sie eine Leitungsstelle im Fachbereich kulturelle Bildung. Im weiteren Verlauf wurden zwei Kolleginnen aus dem Bereich der politischen Bildung zu wichtigen Bezugspersonen, welche die Befragte rückblickend stark geprägt haben. Die Einrichtung der öffentlichen Weiterbildung, in der sie tätig wurde, beschreibt sie als „*Frauenbildungsstätte*“, da von den Teilnehmenden ca. 80 Prozent Frauen seien. Sie habe sich an den Interessen der Teilnehmende orientiert und die Einrichtung habe gute

Bedingungen für emanzipatorische Frauenbildung geboten. Das Motto dieser Zeit hieß: *Das Private ist politisch*. Und die Gründung mehrerer feministischer Bildungszentren Mitte der siebziger Jahre als auch eines Frauenforums habe auch die Bildungseinrichtung geprägt. In dieser Zeit gab es Finanzierungsmöglichkeiten, die es beispielsweise erlaubten, dass staatlich mitfinanzierte Bildungsurlaube für Alleinerziehende Mütter zustande kamen, von denen die Teilnehmerinnen noch Jahre später mit Begeisterung erzählten. In den darauffolgenden Jahren beobachtete die Befragte, sich ständig wandelnden Finanzierungsmodelle für die Frauenbildung – oft verknüpft mit den politischen Gegenwartstendenzen. Sie hinterfragte immer wieder ihre Arbeit in Hinblick auf die Frage, ob sich der prozentual hohe Anteil an Frauen unter den Teilnehmenden auf den Lehrplan auswirken sollte. Dadurch sollte eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle der damaligen Kursleitenden in den folgenden Jahren verstärkt durch die Befragte angeregt werden. Frau S. habe nach ihrer eigenen Aussage im Laufe der Jahre Karriere innerhalb der Erwachsenenbildungsstätte machen können, wobei sie auch Phasen beschreibt, die ihr schwerfielen, in welchen sie Organisationsentwicklungsmaßnahmen als von oben diktierte Bürden wahrgenommen habe, die für sie eine Kehrseite ihrer Position darstellen sollten. Als eine zentrale Ressource ihrer Arbeit stellte sie fest, dass sie sich immer bundesweit gut vernetzt und an Diskursen beteiligt habe beispielsweise über eine große Institution für Erwachsenenbildung oder andere Projekte außerhalb der Einrichtung, in der sie tätig war. Auch eine sechs Jahre andauernde „Pause“ von der Praxis an einer Universität in Lehre und Forschung habe ihr wichtige Reflexionsmomente erlaubt, welche sie als große Bereicherung hervorhebt. In dieser Zeit habe sie sich damit auseinandergesetzt mit welchen Zielen Kursleitende an Kurseinheiten herantreten und wie sie diese umzusetzen versuchen. Eine andere Frage, mit welcher sie sich in ihrer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung beschäftigt, ist wie Erwachsene lernen, wie Lernen verhindert wird und was die Qualität des Lernens fördern kann. Das Lernen in Gruppen als soziale Interaktion erscheint der Befragten in den unterschiedlichsten Kontexten als zentrales Ereignis, welches sie innerhalb ihrer Seminare für Kursleitende hervorhob und rückblickend erkennt. Außerdem lag ihr viel daran alle Teilnehmenden in das Geschehen möglichst gleichberechtigt und auf Augenhöhe kooperativ miteinzubeziehen. Dabei habe sie es genossen, wenn Menschen durch dasselbe Interesse an einem Thema zusammengekommen wären und gemeinsam Lernen ermöglicht wurde. Die Befragte beschreibt den Fakt, dass bei der Stadt zu der Zeit, als sie nach einer Stelle als Lehrerin gesucht hat, keine Stellen frei waren, im Nachhinein als glückliche Fügung, die ihren Lebensweg positiv beeinflusst habe. So sei sie an die öffentliche Weiterbildungseinrichtung geraten, in welcher sie sich über viele Jahre wohlfühlte und sich beruflich als auch persönlich weiterentwickelte.

In der langen Phase ihrer Tätigkeit sei ihre eigene Kreativität und das Interesse an Kunst „zu kurz gekommen“. Ihr Vollzeitjob und die Erziehung ihres Sohnes neben dem Beruf hätten sie bis zu ihrer Pensionierung und dem sich daran anschließenden Ortswechsel zeitlich davon abgehalten sich ihrer Kreativität vermehrt zu widmen. Der Umzug habe sie daraufhin neu herausgefordert, da sie sich entfernt von ihren eigenen Kontakten in einer neuen Umgebung orientieren musste. Diese Neuorientierung führe dazu, dass sie sich zum Zeichnen und Malen mit anderen Kreativen treffe und sich im Rahmen einer feministischen Gruppe engagiere und sich ihr somit ein neues Lernfeld innerhalb Workshops und Kursen für Frauen unterschiedlicher gesellschaftlicher Kontexte darbiete.

2 Komparative Paraphrasierung und Darstellung der zentralen Konstrukte

An dieser Stelle schließt sich ein systematischer Vergleich der individuellen Sinngebungen der Befragten zu erwähnten Themenschwerpunkten an. Der Vergleich erfolgt innerhalb von fünf Konstrukten¹¹. Diese wurden auf der Grundlage der interviewspezifischen Kategorien herausgearbeitet. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten von Themenschwerpunkten als auch unterschiedliche Deutungsweisen der Befragten dargelegt. Die Konstrukte bündeln gemeinsame Sinnzusammenhänge.

- *Selbstsicherheit vs. Selbstvergewisserung;*
- *Soziale Modelle, Unterstützer- und Begleiter*innen des sozialen Netzwerks;*
- *Bildungsprozesse als Potenzial für Gegen- und (Neu)entwürfe;*
- *Feministische Bildungsarbeit & Veränderungsbestreben und*
- *Generation & Trend der Zeit*

Die Konstrukte fassen sowohl übergeordnete Sinnzusammenhänge als auch Themenschwerpunkte, die individuelle Akzente setzten, zusammen. Beiden Narrationen ist gemeinsam, dass sie eine persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie der Befragten darstellen. Innerhalb der Erzählsituation werden Erfahrungen in subjektiven Deutungsmustern wiedergegeben. Sie stellen also bereits persönliche Interpretationen der Erlebnisse von Frau S. und I. dar. Unterdessen

¹¹ Einen Einblick in die Zwischenschritte der Auswertung kann anhand des Anhangs dieser Arbeit erlangt werden.

handelt es sich dabei auch um Eigenpräsentationen im Rahmen der Narrationen, auf deren Grundlage Fremdbilder geschaffen werden. Wie das Gesagte von der Forschenden aufgefasst bzw. eingeordnet wird, stellt eine weitere Interpretationsleistung dar, welche die Grundlage der im Folgenden dargestellten Konstrukte bildet.

2.1 SELBSTSICHERHEIT VS. SELBSTVERGEWISSERUNG

Anhand der beiden Narrationen lassen sich große Unterschiede innerhalb der Art der Selbstpräsentationen ausmachen, auf welche an dieser Stelle ausführlich eingegangen wird. Das Konstrukt *Selbstsicherheit vs. Selbstvergewisserung*, fasst Reflexionen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Aussagen zur eigenen Identität und zugeschriebenen Kompetenzen der beiden Frauen zusammen und stellt diese einander gleichzeitig kontrastierend gegenüber.

Die Erzählung von I. ist durchdrungen von Momenten, in denen sie sich selbst kritisch hinterfragt, abwägt und ihre Handlungen und Gedanken der Interviewenden erläutert. Dies zieht sich wie ein roter Faden von Beginn bis zum Ende ihrer Narration durch und charakterisiert den entstandenen Text damit auf besondere Weise. So erläutert I. am Anfang ihrer biografischen Erzählung: *„[...] wenn ich jetzt so irgendwie drüber nachdenke über meine Bildungsbiografie und das was ich jetzt tue oder die Frauenbildung an sich, ist da noch nicht so eine direkte ganz logische Verknüpfung“* (Z. 64ff.). Dies lässt den Eindruck entstehen, dass I. sich in der Interviewsituation gegenwärtig in einem biografischen Lernprozess befindet, welcher fortlaufend Einfluss auf ihre eigene Identität und ihr Selbstbild hat. Es handelt sich damit nicht um eine feststehende Gegebenheit, sondern vielmehr um eine Momentaufnahme eines fortgehenden Weges auf welchem sich I. zum Zeitpunkt der Erzählung befindet. Dies könnte auch mit einer beständigen Selbstvergewisserung beschrieben werden.

Dahingegen die Erzählungen von Frau S. den Eindruck vermittelt, dass es sich vielmehr um eine bereits reflektierte festgeschriebene Biografie handelt, welche die Befragte wiedergibt. Auch Frau S. geht zwar immer wieder auf ihre eigene Identität in den unterschiedlichen Lebensphasen ein, jedoch entsteht im Rahmen der Narration eher ein ganzheitliches beständiges Gesamtbild, welches statischer wirkt. Dies wird an unterschiedlichen Stellen ihrer Erzählung deutlich. So habe sich Frau S. schon seit Kindertagen an für Kunst begeistern können. Sie *„[...] habe immer gemalt und gezeichnet und [sich] für Kunst interessiert“* (Z. 31). Dieses Interesse verfolgt die Befragte bis zum Zeitpunkt des Interviews weiterhin. Es wirkt als gehöre ihr Interesse an Kunst und dem eigenen kreativen

Schaffen, wie eine persönliche Eigenschaft zu ihrem Selbstbild. Sie verknüpft dabei ihre Fähigkeiten im Vernetzen, im Zeichnen und der Vermittlung von Zeichen- und Maltechnik mit ihrem Selbstbewusstsein. *„Darum habe ich hier eine selbstorganisierte Zeichengruppe inzwischen (Lachen). Ja (unv.). Mach ich das wozu ich Lust habe. Naja, und das gelernt zu haben also das gelernt zu haben. Und das Selbstbewusstsein zu haben das zu machen das hängt für mich auch viel äh (...) viel damit zusammen, dass man die Fähigkeit entwickelt hat äh ja Netzwerke aufzubauen. Also es nicht als Einzelkämpfer zu machen. Äh, sondern äh gemeinsam [...]“* (Z. 327ff.) An dieser Stelle findet eine Reflexion zu den eigenen Fähigkeiten als auch zu der eigenen Persönlichkeit statt. Frau S. sieht sich als eine Person, die sich beständig erfolgreich vernetzt hat und gemeinsam mit anderen Lernprozesse durchlief, durch die sie auch ihre praktischen Fähigkeiten sowie ihr Selbstbewusstsein weiterentwickelt konnte und so auch *„Schikanen“* (Z.398) oder *„männerdominantem Verhalten“* (Z.398) immer erfolgreicher standhalten konnte.

Auch I. reflektiert über ihre eigenen kreativen und organisatorischen Fähigkeiten und ihre Kompetenzen Gruppen anzuleiten, die sie beispielsweise schon innerhalb einer selbstorganisierten (Theater-)gruppe im Kindesalter einbringt. Dabei beschreibt sie sich selbst als bescheidenes Kind, welches *„tatsächlich die Führung übernommen“* hat und *„sozusagen die Regisseurin [war]. So würde ich das jetzt rückblickend sagen. Also ich habe ähm das ganze Ding irgendwie organisiert.“* (Z. 96f.). Dabei wirkt I. darüber selbst erstaunt, dass sie schon zu einem so frühen Zeitpunkt ihrer Bildungsbiografie Fähigkeiten einbrachte und die Leitung der Gruppe übernahm, welche sie später an unterschiedlichen Stellen erneut einsetzte. I.s Selbstbewusstsein, habe sich im Laufe ihrer Schullaufbahn gesteigert, da sie sich vor allem auf der Realschule an einige Erfolgserlebnisse erinnert. Dabei sei sie *„persönlich gewachsen“*, I. vermutet in diesem Zusammenhang, dass ihr Bezug zu Bildung und damit zu ihrem Selbstbild anders gewesen wäre, *„[...] wenn ich in der Schule nicht so sicher gewesen wäre also notentechnisch. Ich habe einfach ähm, das hat mich total bestärkt und ich habe echt ein so von dem schüchternen kleinen Mädchen irgendwie dann angefangen selbstsicherer zu werden dadurch.“* (Z. 147ff.) Zudem habe I.s Engagement in unterschiedlichen Interessensgruppen, auch ihr Fremdbild geprägt und damit ihre Identität weitergeformt. Beispielsweise sei sie durch ihr politisches Engagement in der Schulzeit bekannt gewesen als *„der Hippie“*, dies sei *„alles ziemlich abgefahren für den Rest [ihrer] Schule [gewesen]“* (Z. 158f.). Gerade ihre außerschulischen Interessen beschreibt sie als prägend. *„Ich habe irgendwie gemerkt ich habe Interessen oder ich möchte irgendwelche Dinge tun.“* (Z. 185). In der Schule sei sie sehr strebsam anpassungsfähig gewesen, wodurch sie widerstandslos ihre Schullaufbahn absolvieren konnte. Auch Frau S. erzählt, dass ihr

Lernen durchweg leichtgefallen sei und ihre Identität als Schülerin schildert sie ähnlich „[...] ich bin immer gerne in die Schule gegangen. War eine gute Schülerin“ (Z. 9.).

Innerhalb der Erzählung von I. wird sehr deutlich, dass normative kritische Lebensereignisse wie beispielsweise der Übergang nach der Realschule auf das Gymnasium sehr herausfordernd erlebt wurden. Die Frage, in welche Richtung möchte ich mich entwickeln und welchen Beruf möchte ich ausüben, beschreibt I. als verunsichernd, da sie das Gefühl hat alle anderen wüssten bereits was sie einmal werden wollten. Die herausfordernde Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und den eigenen Persönlichkeitseigenschaften wird an diesen Stellen ihrer Erzählung sichtbar. *„Ich habe nie gewusst was ich machen will, was ich werden will. Ich habe immer nur so. Ich habe halt einfach gemacht. Dann war ich halt einfach auf der Schule und dann war irgendwann so in der achten, neunten fings dann an mit ja und jetzt überlegen wir uns alle was wir werden wollen. Weil wenn ihr mit/ den Realschulabschluss habt dann könnt ihr eine Ausbildung machen. Und ich war so boah, O.K. Woher soll ich denn jetzt wissen was ich machen will?“* (Z. 185ff.) I. beschreibt, dass sie sich aus der Not heraus - nicht zu wissen was sie werden möchte - dafür entschieden hat Abitur zu machen, um eine berufliche Entscheidung hinauszuzögern.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sie von Personen ihres Umfeldes Beschreibungen über ihre eigene Persönlichkeit erhalten hat, welche sie teilweise selbst nicht einschätzen konnte. So habe sie beispielsweise von Lehrerinnen Rückmeldung zu ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen erhalten, welche sie selbst zuvor anders eingeschätzt bzw. gar nicht wahrgenommen hatte. An diesen Stellen der Narration wird eine Orientierungslosigkeit und Unsicherheit seitens I. formuliert, die sich aus der Konfrontation mit der großen Wahlfreiheit u.a. aufgrund guter schulischer Leistungen ergibt. Mit ihrem Bildungsabschluss erhielt I. unzählige Möglichkeiten in welche Richtung sie sich entwickeln bzw. für welche berufliche Identität sie sich entscheiden konnte. I.s Werdegang wurde damit von Entscheidungsunsicherheiten geprägt. Ihre Mutter gab ihr schlussendlich den Impuls Kulturpädagogik zu studieren: *„meine Mama, die/ das ist total untypisch für die, die hat dann irgendwann Studiengänge recherchiert [...] dann ähm meinte sie/ rief sie irgendwann I. (Name) ich glaube ich habe einen Studiengang für dich (Lachen)“* (Z. 288 ff.) I. ließ sich dabei durch Impulse von außen beraten und holte sich eine Einschätzung zu ihrer eigenen Persönlichkeit ein, auf deren Grundlage sie eine Entscheidung für sich fällte .

Demgegenüber wird die Entscheidungsfindung von Frau S. für ein Studium mit viel Selbstgewissheit formuliert. Sie beschreibt: *„Ich hätte eigentlich gerne Archäologie oder Ethnologie aber irgendwie*

wurde/ ja wie willst du denn damit dein Geld verdienen? [...] Da habe ich/ O.K. ich habe mich beworben an der (Stadt) Kunsthochschule bin da aufgenommen worden. Klasse. Allein ist das Brotdurst, du machst ein Lehrerstudium. Dann habe ich also Pädagogik studiert.“ (Z. 29ff.). Die Befragte reflektierte hinsichtlich der Berufswahl über ihre eigenen Fähigkeiten und wägte diese gleichzeitig anwendungsbezogen mit ihrem persönlichen Ziel, finanziell einmal unabhängig zu sein, ab. Damit scheint ihr die Entscheidung, für ein Studium in Pädagogik, leicht gefallen zu sein. Die Gewissheit über ihre persönlichen Ziele formuliert Frau S. in Bezug auf ihre finanzielle Unabhängigkeit. Schon als Kind hätte sie gewusst „ich will berufstätig werden [...] und mein eigenes Geld verdienen“ (Z. 18f.). Mit Blick auf die Gesamterzählung erweckt diese Aussage den Eindruck als habe Frau S. sich früh konkrete Ziele angeeignet, welche sie über die lange Zeit ihrer Bildungsbiografie nicht aus den Augen verloren, habe. Neben ihrer stetigen Verbindung zur Kunst mutet auch das fortwährende Bildungsbestreben an, einen wesentlichen Teil ihrer Identität auszumachen. Ihre Karriere innerhalb der öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtung kann als wichtiger Aspekt des Selbst- und vor allem des Fremdbildes von Frau S. gelesen werden. Als eine der ersten Frauen in einer Leitungsposition einer großen Bildungseinrichtung erhöhte sich ihr Ansehen und formte ihre eigene Identität als Frau, die „[...] da dann, wenn man so will Karriere gemacht [...]“ hat (Z. 155).

I.s' persönliche Fähigkeiten thematisiert die Befragte an verschiedenen Stellen ihrer Erzählung eher zurückhaltend. Das unvoreingenommene Ausprobieren, das I. mehrmals erwähnt, kann zu einer ihrer Begabungen gezählt werden. Sie wagte sich damit in neue Themenfelder und lernte diese im Ausprobieren besser kennen. Gleichzeitig ermöglichte sie auch anderen über experimentelles Ausprobieren Lernerfahrungen zu machen. Diese erwähnt sie sowohl im Zusammenhang mit den ermutigenden Erfahrungen, die sie innerhalb einer Theatergruppe unter Studierenden machte, als auch innerhalb ihres Engagements in der Frauenbildung. „[...] ich glaube ich bin einfach sehr neugierig und kann kann gut ausprobieren und kann auch mal kann auch mal schiefgehen und ist nicht so tragisch. Weil ich aus der Erfahrung weiß, dass da durchaus auch was Spannendes entstehen kann [...].“ (Z. 950ff.). Gerade in Gruppen scheint I. ihre Fähigkeiten gut einsetzen zu können. So erwähnt sie mehrmals ihre Kompetenzen in der Organisation und der Anleitung von Gruppen und Teams als auch ihre Fähigkeiten die Verwaltung für Veranstaltungen, Auftritte oder Workshops zu übernehmen. Dabei erwähnt sie, dass sie oft unterschiedliche Menschen für Projektarbeiten zusammenführen konnte. Gleichzeitig wird das hohe Maß an Eigenverantwortung deutlich, welches I. in den unterschiedlichen Situationen trug. So beschreibt sie beispielsweise wie sie Aufgaben zur Öffentlichkeitsarbeit bzw. Vernetzung mit anderen Projektpartnern meistern konnte. Auf diese

Kompetenzen ist I. selbst stolz: „[...] in meinem Arbeitszeugnis steht, dass ich ihnen eine neue Zielgruppe erschlossen habe. (Lachen) Und da bin ich bis heute stolz drauf.“ (Z.389ff.).

Auch Frau S. stellt sich als Persönlichkeit dar, die am Liebsten kommunikativ im Kontakt mit anderen arbeitet, die Dinge nicht als „Einzelkämpfer“ (Z. 331) erledigt, sondern gemeinsam. Dabei beschreibt sie, dass es ihr „nicht um Karriere“ (Z. 320) ging, sondern vielmehr um den Umgang und den Zusammenhalt unter Menschen. In diesem Zusammenhang benennt auch sie ihr Potenzial im Vernetzen bzw. sich selbst ein umgebendes „Netzwerk“ (Z. 335) aufzubauen. Diese Fähigkeit verbindet sie mit „weiblich geprägtem“ (Z. 367) Verhalten in Gruppen, was sie auch als „beziehungsorientiert“ (Z. 368) beschreibt.

Beide Interviewpartnerinnen beschreiben gestalterische Tätigkeiten als persönliche Ressource. Gerade in kreativen Prozessen fühlt sich I. sicher, denn sie hat keine Schwierigkeiten schöpferisch eigene Ideen zu entwickeln. Als sehr wichtige Phase zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung greift I. ihr Bachelorstudium in der Kulturpädagogik auf. Dabei habe sie viel Zeit gehabt sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und ihre Identität zu entfalten.

Ihre Bildungsbiografie stellt I. mitunter als einen holprigen Weg dar, welcher Frustrationen und Rückschläge beinhaltet. Drei Vorstellungsgespräche, die letzten Endes nicht zur erhofften Stelle führten, scheinen zwar unangenehme Gefühle in I. ausgelöst zu haben, sie führten jedoch gleichzeitig nicht zu einer Entmutigung. Im Nachhinein sieht sie in manche Absagen Chancen, da sie somit andere Erfahrungen machen konnte, denn sie lässt sich von frustrierenden Momenten nicht davon abbringen, etwas zu suchen, was ihr Freude bereitet. An diesen Stellen wird I.'s Durchhaltevermögen sichtbar, das sie auch innerhalb des Masterstudiums in Kulturwissenschaft benötigte, um mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens zurecht zu kommen. Dabei brachte sie ihr Durchhalten ein Stück weiter. Manche ihrer Pläne mussten verworfen werden, aber sie wirkt sehr flexibel sich etwas Neuem zu widmen. Sie beschreibt ihren Lebenslauf auf belustigende Weise sogar als „Geschichte des Scheiterns“ (Z. 506). Ihre eigene Unsicherheit bezüglich des eigenen Werdegangs konnte I. erst nach ihrem Zweitstudium ablegen, nachdem sie eine Stelle innerhalb der Kultureinrichtung erhielt.

Zudem setzt sich I. in ihrer Narration mit ihrer Identität als Frau auseinander. Dabei erwähnt sie den Ärger und Schock, den sie darüber verspürte, als sie Wissenslücken zur eigenen weiblichen Sexualität bemerkte. Gleichzeitig löste dies Suchbewegungen aus, die dazu führten, dass sie sich selbst weiterbildete und sich vermehrt auch für feministische Inhalte interessierte. Dabei stellt I. ein „Anfänger*innen-Gefühl“ (Z. 608) bei sich fest. Welches die Frage bei ihr auslöste, ab wann sie

sich selbst als Feministin bezeichnen darf. „Bin ich jetzt eine Feministin? Oder ähm bin ich also muss man da jetzt auch noch irgendwie besonders klug sein oder irgendwie alles wissen?“ (Z. 609f.). In diesem Zusammenhang erwähnt sie, dass sie diesen „Stempel“ (Z. 591) als Feministin wahrgenommen zu werden schon länger von anderen bekam, bevor sie sich selbst als solche betitelt. Dabei beschreibt sie wie ihr nach und nach erst bewusst wurde, dass ihr bereits Ungerechtigkeiten und Verhaltensweisen gegenüber Frauen auffielen und diese sie empörten bevor sie sich für den Feminismus interessierte. Im Laufe dieser Bewusstwerdung entwickelte sie sich zu einer Ermöglicherin innerhalb der feministischen Bildungsarbeit. So erkannte sie ihre Selbstwirksamkeit und das eigene Potenzial in diesem Feld zu nutzen. „[...] da möchte ich [...] mein Enthusiasmus irgendwie für nutzen. Ähm dass das/, dass sich das ändern kann. [...] das ist auch so ein Männerladen irgendwie. Und ähm das so ich möchte die Themen da einbringen.“ (Z. 703ff.). Ihr zunehmendes Selbstbewusstsein lässt sich an Erzählsituationen erkennen, in denen sie schildert, dass sie schambehaftete Themen schüchtern und verhalten thematisierte und mit der Zeit mutiger offen über ihre eigene Sexualität mit anderen sprechen zu könnte, um letztlich selbstbewusst in der Öffentlichkeit Aufklärungsarbeit zu leisten. Trotz ihres Mutes dies zu leisten behauptet sie sich „nie als Expertin“ (Z. 934) betiteln zu können, da es ihr schwerfallen würde „kluge Sachen“ (Z. 941) zu sagen. Sie sieht sich eher als eine vermittelnde Person, die nicht immer alles richtig macht. Sie akzeptiert, dass auch mal etwas „schief gehen“ (Z. 951) kann.

Frau S. sieht ihren Weg in die Erwachsenen- bzw. Frauenbildung als einen „biografischen Glücksfall“ (Z. 379), sie reagierte als junge Frau flexibel auf die derzeitige geringe Nachfrage im Lehrberuf und bewarb sich auf eine Stelle in der Erwachsenenbildung. Dadurch gelang ihr eine Identifizierung mit der Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin. Ihre Berufstätigkeit beschreibt Frau S. als persönliches Ziel in Abgrenzung zu ihrer eigenen Mutter, so habe sie „durchgehalten“ (Z. 384) nicht Hausfrau zu werden. Sie erzählt, dass sie den Gedanken an ein Kind lange zurückgestellt habe damit habe sie ihre Mutterschaft „bewusst lange aufgeschoben“ (Z.391) um den teilweise ungewöhnlichen Arbeitszeiten in der Frauenbildung gerecht zu werden. Dabei setzte sich Frau S. sehr selbstreflexiv mit dem Thema Kinder-kriegen auseinander und wog ihre Entscheidung ab. Ihren Lernweg habe die Entscheidung für ein Kind letztlich nicht negativ beeinflusst „Also meine Freiräume hat es eigentlich nicht eingeschränkt“ (Z.935) an dieser Stelle zeigt sich, dass Frau S. ihre Persönlichkeitsentwicklung nicht aus den Augen verlor. Durch die Frauenbewegung setzte sich Frau S. reflexiv mit ihrer eigenen Rolle als Frau auseinander und hinterfragte zugleich eigene Verhaltensweisen. „[...] die eigene Rolle meine Rolle als Frau in dieser Gesellschaft zu reflektieren das war vorher für mich kein Denkansatz. Das habe ich dadurch gelernt.“ (Z. 697 f.). Dabei identifizierte sie sich mit einer Person, die sich mit Geschlechterrollen kritisch auseinandersetzt und kein „naives“ (Z. 718) Bild von Geschlechtlichkeit verinnerlicht.

2.2 MODELLE, UNTERSTÜTZER- UND BEGLEITER*INNEN DES SOZIALEN NETZWERKS

Beide Interviewpartnerinnen greifen in ihrer Erzählung mehrfach Personen ihres sozialen Umfeldes mit auf, welche bezogen auf ihre lebensgeschichtlichen Lernprozess wichtig sind. Dabei handelt es sich sowohl um Schilderungen über Erlebnisse mit einzelnen Personen als auch in Gruppen. Manche dieser Bezugspersonen dienen ihnen als Modell und bieten Ansätze zur Orientierung. So haben Begegnungen eine Vorbildfunktion für beide Frauen, es gibt aber auch Begegnungen, die im Gegenteil dazu führen, dass I. und Frau S. sich abgrenzen und Handlungen anders machen möchten als die beschriebene Person. Das an dieser Stelle vorgestellte Konstrukt beinhaltet Themen der beiden Kategorie 1: Bezugspersonen, Modelle und Gegenmodelle und der Kategorie 3: Netzwerke, Solidarität und Arbeiten in Gruppen. In den beiden Erzählungen von I. und Frau S. wird ein Kreis an Begleiter*innen ihrer Bildungsbiografie beschrieben, welche die beiden Frauen beispielsweise unterstützt, inspiriert oder auch abgeschreckt haben. Die Begegnungen haben teilweise Entscheidungen geformt oder eine Orientierung in der Fülle der Lebensgestaltungsmöglichkeiten geboten. Gerade bei I. scheint ihre individuelle Ausrichtung stark von Begleiter*innen ihres sozialen Umfeldes inspiriert.

Elternhaus und Familie

Zu Beginn ihrer Erzählung beschreibt I. sie sei „*in einer sehr liebevollen Umgebung und Familie aufgewachsen*“ (Z 75f.) Mit ihren Geschwistern habe sie viele Geschichten nachgespielt. Auch mit Freund*innen aus der Klasse war I. in der Grundschule im engen Kontakt. Da ihr Vater Musiker sei habe sie viele Möglichkeiten erhalten sich musikalisch auszuprobieren. Sie beschreibt eine Atmosphäre, in welcher ihr viel Raum für freies Spielen ermöglicht wurde. Ihr Vater habe sich gewünscht, dass sie auf das Gymnasium gehe. Als Amerikaner habe er das deutsche Schulsystem nicht gut gekannt. Wohingegen es ihrer Mutter nicht so wichtig gewesen sei, welche Schule sie besuche. Ihr Vater habe „*Musik studiert und hat sich komplett gegen seine Eltern gestellt damit*“ (Z. 259f.). In der Wahl ihres Studiums bzw. der Berufsorientierung habe sie ihr Vater eher weniger leiten können. Ihre Mutter, welche selbst Floristin sei, habe ihr damals einen wichtigen Impuls geboten. „*[...] das ist total untypisch für die hat dann irgendwann Studiengänge recherchiert [...]*“ (Z. 290f.) Diese habe sich normalerweise nicht so „*eingemischt*“ in I.'s Entscheidungen. In der Phase der Entscheidungsfindung zum Bachelorstudium habe ihre Mutter dazu beigetragen, dass sie sich für Kulturpädagogik entschieden habe, womit sie sich im Laufe der Erzählung sehr zufrieden zeigt. Ihre Mutter sei eine beständig anwesende Person in ihrem Leben gewesen, die sich „*auf ihre Art*“ gekümmert habe jedoch sei sie nicht „*so wie so eine Bilderbuch Mama [...]*“ (Z. 872) gewesen. In ihren Worten sei ihre Mutter „*nicht [...]* voll die *krass emanzipierte Frau*“ (Z. 843) habe sich jedoch auch nie „*so Mama-*

typisch verhalten“. Erst in den letzten Jahren habe sich zwischen den beiden ein „*ganz neues Verhältnis*“ (Z. 845) aufgebaut. Dies beschreibt sie damit, dass sie nun „*über ganz viele Sachen mit ihr gesprochen (habe) über die ich sonst nie so mit ihr gesprochen habe.*“ (Z. 846f.). In diesem Zusammenhang beschreibt sie, dass sie nun über Ungleichheiten und damit einhergehende Ungerechtigkeiten zwischen Männern und Frauen diskutieren würden. Damit finde mittlerweile ein Austausch zwischen den beiden statt, welcher dazu führe, dass ihre Mutter Verhaltensweisen und Denksätze bei sich selbst hinterfrage. I. habe „*sie da so mit konfrontiert und sie Sachen gefragt und warum und wieso.*“ (Z. 850) und dadurch ein Umdenken bei ihrer eigenen Mutter bezüglich Geschlechterrollen angestoßen.

Auch Frau S. berichtet, dass sie von ihren Eltern seit ihrer Kindheit viel bestätigt worden sei. Was dazu führte, dass sie ein „*gutes Gefühl*“ hatte und dass sie „*etwas leisten kann als Mädchen*“ (Z. 11f.). Sie habe als erste innerhalb ihrer Familie das Abitur gemacht. Weiter erwähnt sie, dass ihre Eltern sie beständig unterstützt und gefördert hätten. Wobei sie als Beispiel die finanzielle Ermöglichung eines einjährigen USA Aufenthaltes nennt. Ihre Eltern seien Sozialdemokraten gewesen und hätten die „*Nazis verachtet*“, gleichzeitig hätten sie seit Ende des Zweiten Weltkrieges das Bild von Politik gehabt als ein „*dreckiges Geschäft und man hält sich raus*“ (Z.571). Ihre Mutter beschreibt Frau S. an mehreren Stellen ihrer Erzählung. Diese habe selbst eigentlich eine Ausbildung als Fremdsprachenkorrespondentin gemacht, als sie jedoch ihren Vater geheiratet habe, sollte ihre Mutter den Beruf aufgeben, da andere Menschen sonst denken könnten er „*könne die Familie nicht ernähren*“ (Z. 16). Dem fügt Frau S. zu, dass das damals so war. Ihr Vater sei „*ganz old school*“ (Z. 14) gewesen. Ihre Mutter habe den Vater damals um das Hausgeld bitten müssen. Frau S beschreibt dies als „*demütigende Praxis*“ (Z. 20). Da sie ihre eigene Mutter ausschließlich als Hausfrau kennengelernt habe, war für sie „*immer klar [...] das will ich nicht. Ich will berufstätig werden [...] ich will mein eigenes Geld verdienen.*“ (Z. 17 ff.). Die Mutter dient ihr in Bezug auf die ökonomische Lebensgestaltung und das damit einhergehende Abhängigkeitsverhältnis zum Ehemann als Gegenmodell. „*Und sie wäre gerne berufstätig gewesen. Sie hat sich nicht durchgesetzt gegen ihren Mann.*“ (Z. 526). So beschreibt sie, dass sie selbst gegen dieses Bild ihrer Mutter in ihrem eigenen Leben gearbeitet habe, um diesem nicht zu entsprechen.

I. erzählt, dass sie nie „*irgendwelche Idole*“ (Z. 800) gehabt habe. Lediglich ihre Tante, als Frau, welche sich in ihrer Beziehung zu dem Onkel sehr liebevoll zeigte und nicht verheiratet war würde sie als eine Art Vorbild aus ihrem familiären Umfeld ihrer Kindheit bezeichnen.

*Freund*innen*

Ihr erster Lebenspartner und ein gemeinsamer Kreis an Freund*innen, mit welchen die beiden auch teilweise zusammen wohnen benennt Frau S. als wichtige Bezugsgruppe mit welcher sie gemeinsam Kritik am bestehenden Curriculum ihres Studiums in Pädagogik formulierte, was deren Ansicht nach „*nur so zusammengestückelt*“ (Z. 40) war. So hätten sie dazu beitragen können, dass „*ein Zusammenhang*“ hergestellt wurde und „*ein Konzept entwickelt [wurde] für eine Studieneingangsphase in Erziehungswissenschaft.*“ (Z.41f.) Zentrale Figuren, welche auch I. wesentliche Impulse geben, sind zwei Freundinnen. Sie erzählt, dass diese dafür verantwortlich seien, warum sich I. nun im Bereich der Frauenbildung engagiere. Sie beschreibt Erfahrungen mit ihnen „*ganz prägend*“, diese hätten sie „*total krass beeinflusst*“ (Z.537)). I. verbringt viel Zeit mit diesen Freundinnen, die laut ihr „*mit dem Feminismus um die Ecke*“ kamen. (Z. 541). Der Input, welchen sie durch anregende Gespräche beispielsweise über den weiblichen Körper, Sexualität oder Feminismus mit den Freundinnen hat, habe sie „*inspiriert*“. So hätte sich ergeben, dass Themenbereiche mit der Zeit fortgeführt wurden und damit durch die Diskurse mit Freundinnen eine Vervollständigung stattgefunden hätte. Dadurch wurde I. „*noch extremer*“ von feministischen Ansichten überzeugt. Sie beschreibt, dass diese Freundschaften zur Folge hatten, dass I. teilweise Wissen zur weiblichen Sexualität ergänzen und erweitern konnte. Die Treffen mit diesen nahen Freundinnen haben große Wirkung auf I., dabei nimmt sie deren Impulse und Rückmeldungen zu ihrem eigenen Auftreten sehr ernst. Über diese beiden Frauen habe sie weitere Frauen kennengelernt, die sich bereits im Kontext der feministischen Bildungsarbeit engagierten. Diese Kontakte führen dazu, dass sich I. mit anderen Engagierten vernetzt und gemeinsam ein eigenes Projekt organisiert. Die Begleiter*innen dieses Netzwerks seien „*so mutig*“ gewesen. Sie seien außerdem „*selbstverständlich in ihrem Umgang mit den Themen.*“ (Z. 652) – mit Themen meint sie sexuelle Bildung. I erwähnt, „*dann habe ich sie einfach alle zusammengeworfen. Und dann ähm dann ist dieses Projekt [...] entstanden.*“ (Z.634f.) Sie erzählt, dass sie diejenige war, welche die unterschiedlichen Engagierten im Spektrum der feministischen Bildungsarbeit zusammengeführt und miteinander in Kontakt gebracht habe. Über ihre Arbeitsstelle habe das Projekt zur sexuellen Bildung dann stattfinden können. Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Frauen mit deren individuellen Erfahrungshorizonten wird von I. positiv angesprochen. Sie selbst mache dabei anerkennende Erfahrungen. Ihr Vorwissen als auch Kompetenzen in der Verwaltungsarbeit könne sie gezielt einbringen ohne selbst „*Expertin*“ für Fachthemen sein zu müssen. Am Anfang hätten sie noch „*total klein gedacht*“ (Z. 655), dass sie „*ein Bisschen*

schüchtern und verhalten“ (Z.658) an das Vorhaben rangegangen seien, bis sie festgestellt hätten, dass die Nachfrage sehr hoch ist. Die Gruppe habe durch positive Rückmeldungen von außen dementsprechend an Selbstbewusstsein gewonnen. Die Dynamik innerhalb der Gruppe beschreibt I. dabei fortlaufend bestärkter und selbstsicherer.

*Kolleg*innen*

Frau S. erwähnt, dass vor allem zwei Kolleginnen aus der politischen Bildung bedeutend wurden, welche mit ihr in der Bildungseinrichtung eng zusammenarbeiteten und für die Frauenbildung zuständig waren. Mit diesen entwickelte und diskutierte sie ein Programm zur *„emanzipatorischen Frauenbildung“* (Z. 96). Ihre Arbeit hätte sie ohne die Prägung durch diese beiden Kolleginnen *„vielleicht sonst unpolitischer oder weniger in dem Bewusstsein, was heißt es denn, dass da achtzig Prozent Frauen sitzen, ähm, wahrgenommen [...] Die haben mich ganz sicher geprägt, die waren sehr aktiv, die waren sehr kämpferisch.“* (Z. 339ff.). Daraus lässt sich schließen, dass durch die Kolleginnen eine Sensibilisierung auf das Thema Zugang zu Bildungsangeboten für Frauen stattfindet und gleichzeitig auch ihre Wertvorstellung in Bezug auf die Vermittlung von Inhalten formt. Als eine Art Gegenmodell dazu stellt Frau S. berufliche Situationen mit Verhalten von männlichen Kollegen dar. Die Ideen aus dem Bereich der Frauenbildung seien von den männlichen Leitungen *„akzeptiert worden“*. Dabei schildert Frau S. *„kuriose Situationen, dass dann ähm (...) ja Männer sich beschwert haben, dass das Kurse sind wo sie nicht reindürfen. Von wegen Gleichstellung und Gleichberechtigung [...]“* (Z.111f.). An anderer Stelle beschreibt sie das Verhalten eines Kollegen dessen *„Auftritt“* (Z. 360) sie als Beispiel für eine unkollegiale Umgangsweise in Konferenzen beschreibt und die Situation eher als Raum zur Selbstdarstellung für sich nutzte, statt inhaltliche Wiederholungen zu vermeiden. Dieser habe sich durch sein Verhalten häufig in den Vordergrund gestellt: *„es ist alles gesagt aber noch nicht von jedem. [...] Also er müsse [...] in der gebotenen Kürze würde er jetzt nochmal sein Beitrag. Alle seufzten.“* (Z. 365ff.) Als positives Beispiel für kooperatives Verhalten in Gruppenarbeiten hebt Frau S. das Benehmen eines Kollegen hervor, der unter einer Gruppe von Frauen *„eingemeindet“* wurde. Sie beschreibt wie eine Kolleginnen zu ihm sagte: *„O.K. du mit deinem kooperativen Verhalten wir nehmen dich ehrenhalber als Frau auf [...]. Dass er da eingemeindet worden ist. Also mit anderen Worten er ist nicht negativ aufgefallen mit so einem Machoverhalten. Die gab es natürlich auch.“* (Z. 353ff.) Dabei geht sie jedoch nicht weiter darauf ein, was sie unter *„Machoverhalten“* meint. Neben der männlichen Leitungen der Einrichtung habe sich Frau S. gut

behaupten können. Gleichzeitig scheint sie eine große Solidarität zu anderen Frauen mit kooperativen nicht-hierarchischen Verhaltensweisen in ihrem Arbeitskontext zu empfinden. Zudem erzählt Frau S. von einer anderen Frau, welche mit ihr zusammen in ihrer Tätigkeit als Dozentin an einer Universität Veranstaltungen durchführte. Über deren gemeinsame „*Leidenschaft für didaktische Fantasie*“ (Z. 254) stellt sie deren besondere Verbundenheit über geteilte Inhalte dar. Dabei hätten sie „*gemeinsam gebastelt*“ und Ideen entwickelt und diskutiert welche Inhalte wichtig seien. „*Das hat uns ein tierischen Spaß gemacht. Und/ also der Teamgruppe dann auch. Und äh das war auch wirklich ein schönes Erlebnis.*“ (Z.255). Eine Kollegin aus der Frauenbildung welche gleichzeitig auch Dozierende an einer Hochschule gewesen sei habe Frau S. enttäuscht. Diese habe eine, ihrer Meinung nach, qualitativ sehr geringe Abschlussarbeit zur Frauenbildungsarbeit, mit einer zu guten Note bewertet. Frau S. ist darüber empört und äußert kritisch, dass solches Verhalten das „*Anliegen*“, womit sie die Frauenbewegung meint, diskreditiere (Z. 1043).

Netzwerke und Projektgruppen

Die Arbeit in Gruppen hebt Frau S. mehrfach als persönliche Weiterentwicklungsmöglichkeit hervor, die sie sehr schätzt „*Also in Gruppen lernen und arbeiten ist für mich dann das A und O gewesen.*“ (Z. 262). Im Laufe ihrer Erzählung greift sie dabei unterschiedliche Kontaktbezüge auf. Sie habe sowohl den Kontakt zu Kursleiterinnen und zu Außenkontakten der Einrichtung als auch zu den Teilnehmenden beständig aufgebaut und gehalten. Umso schwieriger empfindet sie die Situation in einer neuen Umgebung nach einem Umzug „*abgeschnitten von den eigenen Kontakten, die man aufgebaut hat. Und ähm, dann hab mich hier interessiert/ Lerne deine neue Heimat kennen [...]*“ (Z. 195f.) Über ein Projekt, in dem sie sich engagiert, findet sie wieder Anschluss und baut sich eigene soziale Kontakte auf. Frau S. vernetzt sich erfolgreich im Laufe ihrer langjährigen Berufstätigkeit. Dafür nutze sie sowohl Frauenforen, Fachbereichskonferenzen als auch Verbände. So bildet sie ein bundesweites Netzwerk mit Kontakten zu anderen Frauenbildnerinnen, die sich gegenseitig unterstützten. „*Was mir immer geholfen hat ist äh dann für meinen eigenen Bildungsprozess ist mich zu vernetzten bundesweit*“ (Z. 169 f.). Im Gegensatz dazu empfindet sie die Arbeit an der Universität wie im „*Haifischbecken*“ (Z. 314), denn dort müsse „*jede um Gründe und um Mittel kämpfen. Nicht dass ich das nicht könnte. Aber möchte ich es?*“ (Z. 316 f.) Daraufhin beschreibt sie, wie gerne sie in Kooperation mit anderen arbeite. Dies suggeriert, dass Frau S. unter diesen Umständen eine auf den/ die Einzelne fokussierte Arbeitsweise versteht, die wenig Interaktion stiftet und eher kämpferisch auf den Erfolg des/der Einzelnen in Konkurrenz zu anderen setzt.

I. macht mehrmals in ihrer Narration deutlich, wie bereichernd Gruppenprozesse und Projektarbeiten für ihren Lernweg sind. Von außen betrachtet scheinen sich unterschiedliche Projekte in Gruppen in I.'s Bildungsbiografie aneinander zu reihen. Zu ihrer Kindheit erzählt sie von selbstorganisierten Theaterprojekten, daraufhin ist sie für kurze Zeit bei Greenpeace aktiv, nachdem sie in diese „Szene [...] reingerutscht“ (Z.159) ist. Während des Studiums in Kulturpädagogik ist sie an mehreren Projektgruppen beteiligt, die teilweise aus einer „schräge(n) Truppe“ (Z.339) bestehen. Mit diesem Ausdruck meint sie eine bunte Zusammensetzung aus Studierenden unterschiedlicher Studiengänge. Das unterstützende soziale Umfeld, das sie dabei umgab und aus „Menschen, die irgendwie an dich glauben“ (Z. 400) bestand, habe dazu geführt, dass eine „positive Atmosphäre“ hergestellt wurde, die ermöglichte, „dass man da Bock draufhatte. Und ähm sich nicht gedacht hat boah ich muss jetzt aber, weil ähm sonst kriege ich mal kein Job. Sondern das war so boah geil ich kann das hier machen. Und das ist irgendwie neu und das sind total tolle Erfolgserlebnisse und ich kann [...] irgendwie diese Stadt noch ein Bisschen mitgestalten und es attraktiver machen.“ (Z. 398ff.).

*Pädagog*innen und Lehrende*

Auf die Frage, ob es in ihrem Leben Menschen mit einer Vorbildfunktion für sie gibt, antwortet Frau S., dass es eine Deutschlehrerin gab, die sie mit ihrer Art der Lebensführung beeindruckt habe. Diese habe ihren Sohn allein großgezogen. „Die war sehr souverän im Auftritt. Die wusste was sie wollte. [...] ich denke das hat so eine emotionale Weichenstellung gegeben.“ (Z 528f.). Auf einer empathischen Ebene fühlt sich Frau S. mit dieser Lehrerin verbunden. Als noch wichtiger beschreibt sie jedoch die Begegnung mit einem Englischlehrer in den USA. Dieser habe „hinreißend Literatur unterrichtet“ (Z 544 f.). Dieser habe politisch Stellung zu aktuellen Themen wie dem damals tobenden Vietnamkrieg genommen. Er sprach sich öffentlich dagegen aus „in diesen mörderischen Krieg zu ziehen“ (Z. 550). Er habe ihre Vorstellung von Zivilcourage nachdrücklich geprägt. Er habe auch im Unterricht Kritik geäußert und nahm Stellung zu Zeitungsartikeln und verwies dabei auf seine eigene Haltung als Christ. „der Mann war ein Vorbild für mich. Also der/daher kriegte ich eine Idee was politische Orientierung heißt bedeuten kann.“ (Z. 559f.). Dieses Vorbild habe bei ihr einen „Kick angestoßen“ (Z.577). Auch I. berichtet von zwei Deutschlehrerinnen, welche ihr zum einen eigene Kompetenzen widerspiegeln und deren Meinung bedeutsam für sie waren. Die Deutschlehrerinnen hätten sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt, indem sie auf I.'s Fähigkeiten eingegangen wären. So habe sie beispielsweise längere Aufsätze schreiben dürfen. Zudem habe eine der

beiden ihr die Rückmeldung gegeben sie sei „*doch kreativ*“ (Z. 197) und ihr damit den Impuls gegeben sich in diese Richtung auch beruflich zu orientieren. Ihren Basslehrer erwähnt I. in Bezug auf Personen, die sie nachdrücklich geprägt haben. Dieser sei „*so viel mehr als einfach nur ein Basslehrer*“ gewesen er habe sie „*durch diese fiesen Tiefen der Pubertät (Lachen) irgendwie gerettet.*“ Sie habe sich von ihm immer verstanden und ernst genommen gefühlt. Auch musikalisch habe er sie in eine Richtung gebracht, durch welche sie „*dann auch in diese Bandgeschichten gekommen*“ sei. (siehe Z. 116ff.). Für ihren Bildungsverlauf sind für I. Erwachsene besonders wichtig, die eine unterstützende Atmosphäre schufen, und damit dazu beitrugen, dass Interessen von I. und den anderen Beteiligten ausgelebt werden konnten. Sie schildert, dass ihr Dinge „*besonders viel Spaß gemacht haben*“, welche von „*erwachsenen Menschen, die da irgendwie dazu gehörten*“ möglich gemacht wurden. Dabei nennt sie einen Theaterschauspieler, welcher auch als Pädagoge an ihrer Schule Projekte leitete. Diese Erwachsenen beschreibt I. als „*wegweisend oder beeindruckend*“ und hätten sie „*begeistert.*“ Sie selbst habe dadurch in kreativen Gruppen ihre „*Begeisterung für die Dinge [...] loswerden*“ können (siehe Z.230ff.).

Ein Professor mit welchem I. sich „*gut verstanden*“ habe, der selbst neu am Institut ihres Masterstudiums war, wird für sie sehr wichtig als Person, die sie unterstützt und ermuntert trotz ihrer Schwierigkeiten weiterzumachen. Denn I. macht die Erfahrung, dass sie große Wissenslücken in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten aufweist und zweifelt teilweise an ihrer Kompetenz. Dieser Professor habe „*an (sie) geglaubt*“. Ihm sei es egal gewesen, dass sie „*da so neu dazu kam. Und der war selber glaube ich neu damals an dem Institut und der hatte so coole Themen so Alltagskultur. So populäre Kultur. Ähm irgendwie Sachen mit denen ich etwas anfangen konnte.*“ Zum einen fühlt sich I. durch die Themen angesprochen, die dieser Professor lehrte und zum anderen scheint sie eine Verbindung zu ihm zu verspüren über den geteilten Status der Neulinge an dieser Universität. Dieser habe dazu beigetragen, dass sie „*echt dachte zwischenzeitlich ich werde jetzt auf jeden Fall promovieren*“ (Z. siehe 480ff.). Zudem habe sie durch ihr Studium Professorinnen kennengelernt, die ihr zum einen „*irgendwie ein Bisschen Angst gemacht*“ haben. Gleichzeitig fand sie diese „*auch ziemlich stark*“, da sie „*eben nicht verheiratet waren, keine Kinder hatten und so alles in die Forschung reingesteckt haben das fand ich immer total faszinierend*“ (Z. 637ff.). Sie wisse jedoch nicht, ob sie selbst entsprechend leben könne. I. spricht zudem das Thema Solidarität unter Frauen an. Sie habe in ihrer Vergangenheit in der pädagogischen Arbeit die Erfahrung gemacht, dass „*dieser Neid und diese Eifersucht und so dieses Gegeneinander*“ die Arbeitsatmosphäre negativ beeinflusse. Dass es wiederum viel förderlicher sei, „*wenn du merkst hey wir wir können irgendwie das zusammen schaffen. Und wir sind füreinander da*“ (Z. 712f.)

*Künstler*innen*

Frau S. befasst sich zudem im Laufe ihres Lebens mit Biografien von Malerinnen wie beispielsweise Frida Kahlo oder Paula Modersohn, welche ihr zufolge zu deren Lebzeit „oft [...] in der zweiten Reihe standen.“ (Z.602). Damit spricht sie die Ungleichbehandlung der Künstlerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen indirekt an. Womöglich könnte dadurch eine persönliche Identifizierung mit anderen Künstlerinnen angesprochen sein, dieser Frage wird in der Diskussion der Ergebnisse nachgegangen.

2.3 BILDUNG ALS AUSDRUCK VON GEGEN- UND (NEU)ENTWÜRFE

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse zusammengetragen, die dem Konstrukt *Bildung als Ausdruck für Gegen- und (Neu)entwürfe* zugehörig sind. Dabei werden Vorstellungen der beiden Interviewten zu deren individuellem Bildungsbegriff dargestellt. Auch Bedingungen, welche Lernen ihrer Meinung nach fördert oder verhindert, werden beschrieben. Gleichzeitig fallen Schilderungen zu bildenden Prozessen beim kreativen Tun der beiden Frauen unter dieses Konstrukt. Beide Frauen schließen den künstlerischen Ausdruck in ihren Bildungsbegriff mit ein. ‚Sich bilden‘ erlangt innerhalb ihrer Erzählungen einen ganzheitlichen und facettenreichen Sinn, welcher von Bedingungen in der alltäglichen formalen Bildung weit entfernt zu liegen scheint.

Bildungsbegriff

Wie bereits oben erwähnt schildert Frau S., dass sie als „gute Schülerin“ (Z. 9) die Schule gerne besucht und Lernen schon immer „toll“ fand. Zudem hatte Bildung in ihrer Familie „Wert“ (Z. 28). Sie beschreibt, dass es viele Bücher zuhause gab und ihre Eltern „Klassik-fans“ gewesen seien (Z. 29). Im Laufe ihres Pädagogik-Studiums habe sie über drei Semester bei einem Projektstudium mitgemacht, welches sehr praxisnah angelegt gewesen sei. Sie erzählt, das sei „ein sehr selbstbestimmtes Lernen“ (Z. 55) gewesen und habe ihre „Vorstellungen von [...] guter Erwachsenenbildung“ (Z. 56) geprägt. Zudem sei es wichtig, dass Lernende „sich an den Inhalten/ der Auswahl der Inhalte und an den Methoden [...] beteiligen.“ (Z. 241). Diese Ideen habe sie auch in die Erwachsenenbildungsstätte „geschleppt“ (Z. 246) in welcher sie seit Jahrzehnte tätig ist. Sie beschreibt, die Grundlage für Bildung sei ein individuelles Interesse zu entwickeln, um sich Themen zu widmen worauf man „Lust“ hat oder was „Spaß“ macht. Damit grenzt sie sich von Zwang oder Druck von außen beim Lernen ab. Bildung stellt für Frau S. die „die Voraussetzung für Emanzipation“ (Z.37) dar. Sie

habe in ihrer Studienzeit selbstorganisiert Einfluss auf das damals bestehende Curriculum genommen und mit anderen Studierenden Kritik am Lehrplan ausgeübt. Für sie habe dieser zuvor zu wenig Zusammenhang zwischen den einzelnen Fächern ergeben. Außerdem versteht sie unter Bildung eine Verknüpfung von Theorie und Praxis für Lernende, denn Wissen müsse umsetzbar sein. Innerhalb der öffentlichen Weiterbildungseinrichtung habe es, als sie selbst neu dazu gekommen sei, eine Professionalisierung hin zu fachspezifischer Wissensvermittlung gegeben. Dadurch wären vermehrt „*Fachleute für verschiedene Fächer eingestellt*“ worden (Z. 80). Bezogen auf Frauenbildungsarbeit habe die Frauenbewegung zur Frauenbildung in der Weiterbildungseinrichtung beigetragen, gleichzeitig hätten die Angebote auch eine wechselseitige Wirkung im Laufe der Jahre auf den Bereich der autonomen Bildungsarbeit gehabt, indem beispielsweise Referentinnen der feministischen Bildungsarbeit innerhalb der Einrichtung Kurse angeleitet hätten. Frau S. versteht unter allgemeiner Bildung auch Persönlichkeitsbildung. So benennt sie die bildende Wirkung von Selbstreflexion über eigene Verhaltensweisen und der Rolle (als Frau) in der Gesellschaft. Diese Persönlichkeitsbildung könnte emanzipatorische Wirkung auf Lernende haben. Frau S. erwähnt „*das Überwältigungsverbot*“ als eigenen Grundsatz, welchen sie durch Impulse von Kolleginnen für ihre eigene Arbeit übernommen habe. „*Also du darfst die äh die Kurse nicht so machen, dass du denen eine Ideologie oder eine Überzeugung oder was du für gut hältst oktroyierst.*“ (Z. 887ff). Das fände sie selbst sehr bedeutend, da sie Lernende nur dabei unterstütze das zu lernen, was ihnen selbst wichtig erscheint. „*Du kannst versuchen Überzeugungsarbeit zu leisten, aber du darfst sie nicht manipulieren*“. Damit spricht sie indirekt ein Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden an, dessen man sich als Kursleitende bewusst sein sollte. Zudem spricht sie sich gegen dogmatische Vorgaben in Bildungsmaßnahmen aus. Ihrer Meinung nach sollte Bildung vielmehr „*eine Gegenmacht gegen Dogmatismus sein*“ (Z. 499). Sie spricht weiter an, dass Bildung keine Grenzen setzen sollte, bis an welchen Punkt gedacht werden darf.

I. beschreibt, dass sie sich mit dem Bildungsbegriff schwer tue, da ihr eine Abgrenzung und Differenzierung zwischen formaler und non-formaler Bildung schwerfiele. Sie fragt sich: „*was gehört da jetzt eigentlich alles dazu aber Schule gehört da ja schon auch dazu. Also eigentlich hauptsächlich (Lachen) aber ich differenziere das immer schon so automatisch, weil ich äh die Bildung, die ich betreibe, ist einfach keine Schulbildung (Lachen)*“ (Z. 124ff.). Non-formale Bildung beschreibt I. als Bildung die Interessen folgt. Sie habe sich fortlaufend an ihren eigenen Interessen orientiert, welche für sie nichts mit ihrer Schulbildung zu tun hätten, anhand der Interessen habe sie jedoch bildende Prozesse durchlaufen. So sei sie später in die soziale, kulturelle Richtung „*gerutscht*“ (Z. 209). Diese Formulierung lässt den Eindruck erwecken, dass I. selbst das Gefühl hat wenig Einfluss auf ihren Werdegang zu haben und sie vielmehr von außen zufällig geleitet wird. Zudem sieht I. Bildung sehr prozesshaft. „*Für mich ist immer der Prozess wichtig. Also das das Ergebnis ist schon auch nicht unwichtig, aber ich geh eigentlich in alles rein und der Prozess davon gehört irgendwie dazu.*“ (Z. 914f.). Den Weg zum Lern- bzw. Projektziel pointiert I. damit als essentiellen Teil ihres Bildungsbe-

griffes. Sie erwähnt, dass ihrer Ansicht nach Druck von außen, beispielsweise durch Bezugspersonen sich negativ auf das Interesse auswirken könne. Sie sieht anhand ihrer eigenen Biografie mehr Potenzial in der Neugierde, welche der eigenen Persönlichkeit entspringt. Zudem formuliert sie, dass sie ihr eigener Ärger über Unwissen und Wissenslücken dazu motiviert habe sich selbstgesteuert weiterzubilden. Sie benennt damit als Motiv für Bildungsprozesse eigene negative Erfahrungen. Ihre Wut kanalisiert sie indem sie ihr Engagement dafür nutzt anderen Frauen Hintergrundinformationen weitergibt beispielsweise bezogen auf Themen zur weiblichen Sexualität. Zudem möchte sie Themen der Privatheit entreißen, damit diese öffentlich diskutiert werden. I. hat dabei einen emanzipatorischen Blick auf Bildung. Gesellschaftlichen Ungleichheiten möchte sie etwas mit der Vermittlung von Informationen entgegen setzen. So beschreibt sie: *„es kann doch einfach nicht sein, dass so [...] viel Wissen einfach nicht ähm weitergegeben wird. Oder so viele Dinge verheimlicht bleiben oder noch so ähm ja so falsch gelehrt werden. [...] wie krass ähm Mädchen und Frauen ähm einfach Dinge eingetrichtert werden. Oder wie sie sich verhalten oder wie sie denken, dass sie sich verhalten sollen. Und wie alle einfach so mit denen umgehen, dass sie es tun. Und ähm das ist so sowas das das möchte ich/ da möchte ich quasi gegen- (Lachen) arbeiten.“* (696ff.).

In I.s Erzählung wird ein kontinuierliches selbstgesteuertes Bildungsbestreben erkennbar welches dazu führt, dass I. trotz ernüchternden Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeit in Erwägung zieht zu promovieren. Es wirkt als suche sie sich weiterhin ihre `Nische`, die ihrer Neugierde und Vorstellung von Zusammenarbeit entspricht. Dabei schafft ihr erstes Studium die Grundlage für die Bildungsarbeit, welche sie heute vollzieht. Diese Arbeit scheint I. eine Richtung zu weisen, in welche sie sich orientieren möchte.

Ermöglichung von Lernprozessen

Als das *„lebensbegleitendes äh Lernen im besten Sinne“* (Z. 430) beschreibt Frau S. Geschichten zu Bildungsbiografien von Teilnehmerinnen eines Bildungsurlaubes für Alleinerziehende, da dabei Frauen die Möglichkeit erhielten sich im Rahmen des Bildungsurlaubes in einer anregenden Umgebung Themen zu widmen, während die Kinderbetreuung von außen organisiert wurde. Außerdem sollte sich Bildung am Interesse der Teilnehmenden orientieren, damit sich alle Beteiligten *„Impulse abholen“* (Z. 152f.) können. Dabei spricht sie auch an, dass es wichtig sei eine *„Bandbreite von äh verschiedenen Kursleitungstypen“* (Z. 153) anzubieten, damit sich unterschiedliche Teilnehmende angesprochen fühlen. Sie beschreibt, dass sie fortwährend interessiert habe, unter welchen Bedingungen Lernen stattfinde. Als wichtige Voraussetzung benennt sie die politische Förderung von Bildungsmaßnahmen, wie beispielsweise ein Bildungsurlaubsgesetz. In diesem Zusammenhang macht sie deutlich, dass sie im Laufe ihrer Tätigkeit oft beobachtet habe, dass einige Frauen von weiterer Bildung abgeschnitten wurden, dies sei ein Grund gewesen, warum der Großteil der Teilnehmenden weiblich war bzw. ist. Denn die öffentliche Weiterbildung sei ein Lernraum für Frauen

(80% der Teilnehmenden), welche keinen Zugang zu beruflicher Fortbildung erhalten. Sie kritisiert: „Männer [...] kriegen die Fortbildung im Büro und die Frauen? Warten bis die Söhne es ihnen erklären oder die Töchter?“ (Z. 437). Dabei habe sie sich oft die Frage gestellt, wie sich der hohe Anteil an Frauen im Curriculum niederschlagen solle. Sie selbst habe sich nach einigen Berufsjahren „eine Auszeit genommen“ (Z. 174), innerhalb welcher sie an einer Universität erforschte, was sie für die Praxis interessiert. So habe sie „mal neben die Praxis treten“ können und Interviews mit Teilnehmenden geführt (Z. 178). Lernziele und die Vermittlung von Inhalten sind Themenbereiche, von denen sie sich dabei leiten ließ.

I. beschreibt, dass es ihr in eigenen Projekten wichtig sei unterschiedliche Menschen erreichen zu können. Das sei „in der Praxis gar nicht so einfach, weil man erreicht meistens immer die die es eh schon viel wissen.“ (Z. 918). Sie stellt fest, dass ihre Angebote in der feministischen Bildungsarbeit eine gewisse Gruppe erreicht, die sich weiterbildet und andere, die sie gerne erreichen würde, unzureichend begegnet. Eine Ausnahme sei dabei in ihrem pädagogischen Arbeitsalltag in der Nachmittagsbetreuung an einer Realschule. I. hat auch die Emanzipation von Mädchen im Blick, diese Mädchen seien jedoch von solchen Weiterbildungsveranstaltungen. Dabei sei ihr Offenheit und Empathie sehr wichtig, um Mädchen und junge Frauen erreichen zu können. Zudem solle sich jede*r das Wissen aneignen können, welches für sie/ihn gerade wichtig sei. Auch I. verfolge eine nicht-hierarchische Herangehensweise in der Vermittlung von Bildungsinhalten, die sie als Grundlage für ihren Erfolg betrachtet. (siehe Z. 770f.). Förderlich beschreibt I. Lernbedingungen wie eine positive Arbeitsatmosphäre ohne Druck etwas umsetzen zu müssen, was den Vorstellungen anderer entspricht. Dabei beschreibt sie einen förderlichen Umgang miteinander in Arbeitskontexten. Sie habe ein unterstützendes Umfeld im Projekt ihres Praxissemesters gehabt, welches ihr ermöglicht habe, sich dem neuen Lernfeld überhaupt widmen zu können. Gerade, dass ihr dabei ermöglicht wurde, eigene Erfahrungen in der Organisation der Veranstaltungen zu machen „ohne irgendwie groß Zweifel zu haben oder irgendwie sich da mega einzumischen“ habe ihr das Gefühl erhalten, dass sie selbstständig arbeiten darf und ihr nicht im Voraus schon Ideen von anderen ausgedrückt wurden. „Ich kann das einfach alles komplett selber. Und zwar aber auch mit allem was irgendwie weh tut und nervt und Probleme ähm ich könnte da schon noch irgendwie fragen aber die lassen mich einfach machen.“ (Z. 371ff.). Dabei stellt sie dar, dass Erfahrungen des Scheiterns oder ähnliche negative Erfahrungen zu ihrem Verständnis von Bildungsprozessen dazugehören.

Gemeinsames Lernen 'auf Augenhöhe'

Bezogen auf Gruppenprozesse und ihre eigene Rolle als anleitende Person habe Frau S. sich gefragt „wie gehe ich mit dieser Zielgruppe um?“ sie habe „möglichst ein Prozess eröffnen [wollen], wo ich nicht als Lehrerin stehe, sondern wo es eigentlich hm ein (...) Raum eröffnet für gegenseitigen Austausch und Spaß“ (Z. 213ff.). Lernen in Gruppen ist für sie zentral. Sie schreibt Gruppenprozessen

und Dynamiken in Bezug auf bildende Erfahrungen einen hohen Stellenwert zu. So habe sie in Gruppen „gemeinsam gebastelt“ (Z. 259). Diese Situationen stellen für sie „echte Highlights“ dar, während dessen gemeinsam in der Gruppe über den Lerngewinn reflektiert wurde. Dabei sei die kooperative Zusammenarbeit „und möglichst unter Einbeziehung aller“ (Z. 302) der Schlüssel zum Erfolg von Bildungsprojekten.

Wie oben beschrieben, lernt I. innerhalb unterschiedlicher Theater- bzw. Projektgruppen im Studium, in Kulturzentren und selbstorganisierten Gruppen. Die Organisation dieser Gruppen habe sie sich im Laufe der Jahre angeeignet. Dabei erwähnt sie, dass durch eine positive Fehlerkultur innerhalb der Gruppen gemeinsames Ausprobieren möglich wurde. Zudem hebt sie hervor, dass durch die Vielzahl der Personen unterschiedliche Positionen gegeben seien und mitunter zum kritischen Hinterfragen von Gegebenheiten ermuntert werde. Den Austausch untereinander findet auch I. sehr wichtig. Dieser sollte „auf Augenhöhe“ stattfinden (Z. 768). Sie selbst macht die Erfahrung in der feministischen Projektarbeit, dass sie selbst „keine Expertin“ (Z. 949) sein muss, um sich einbringen zu können, um das gemeinsame Vorhaben zu realisieren.

Bildende Kunst oder kulturelle Bildung

Frau S. sagt aus, dass sie „immer gemalt“ habe und sich stetig für Kunst interessiert hätte. Deshalb habe sie sich auch unter anderem an einer Kunsthochschule beworben. Zeichnen beschreibt Frau S. als ihr Hobby, welches sie vor allem in ihrer Freizeit verfolgt habe. Jedoch sei ihre „eigene Kreativität [...] jahrelang zu kurz gekommen“ (Z. 189), da ihr die Zeit dafür gefehlt habe. Zudem hätte Frau S. einen Fachbereich der kulturellen Bildung geleitet.

Auch I. beschreibt am Anfang ihrer Erzählung, dass ihr eigenes kreatives Ausprobieren beispielsweise an den Musikinstrumenten ihres Vaters oder mit ihren Geschwistern im Rollenspiel zu ihren frühkindlichen Bildungserfahrungen gehöre. Schon vor ihrer Schulzeit habe sie Anreize durch ihre Umgebung gehabt über Bücher und Musik. Das Ausprobieren und das unabhängige bzw. nicht pädagogisch angeleitete Spielen hebt I. dabei förderlich hervor. Zudem habe I. jahrelang in ihrer Kindheit „klassisch Musikunterricht gehabt“ (Z. 110) und später „viel im Orchester gespielt“ und „Musisches, kreative, kulturelle Bildung wie auch immer also das war schon immer Hauptthema“ für I. (Z. 112ff.). Auf der Schule sei das kaum gegeben gewesen. Lediglich in AGs oder in ihrer Freizeit konnte sie sich diesbezüglich weiterbilden. Die Vielfalt an fachlichen Bezügen, welche sie im Rahmen ihres Bachelorstudiums in Kulturpädagogik erfahren habe, führen dazu, dass I. sich unterschiedliche Inputs der Bezugswissenschaften einholt. Trotzdem stellt sie rückblickend fest, dass sie „fachlich so gut wie gar nichts gelernt“ habe. Sie beschreibt, dass sie „von allem ein Bisschen und nichts richtig“ beigebracht bekommen habe. Dies habe ihre Erwartung, die sie vor dem Studium gehabt hätte, nicht enttäuscht, da sie gerade die Vielfalt der fachlichen Bezüge angesprochen hätte und man

thematisch „*nirgends richtig tief rein*“ gegangen sei. Dieses Studium sei für sie sehr „*persönlichkeitsbildend*“ gewesen, da sie sich selbstständig kreativen Projektarbeiten hätte widmen müssen (Z. 314ff.). Dabei seien sie „*gezwungen*“ gewesen schöpferisch und kreativ in Projekten zusammen zu arbeiten.

2.4 FEMINISTISCHE BILDUNGSARBEIT & VERÄNDERUNGSBESTREBEN

Anhand dieses Konstruktes werden Wertvorstellungen, Ideale und Veränderungsbestrebungen der beiden Interviewten sichtbar. Deren subjektive Sinngebungen zu Motiven, warum sie sich in der Frauenbildung engagieren, wird herausgearbeitet.

Emanzipation

Frau S. erwähnt mehrmals, dass es ihr wichtig sei in ihrem Leben finanziell unabhängig von anderen zu sein. Wie oben bereits beschrieben, möchte sie sich damit zum einen von ihrer eigenen Mutter abgrenzen und zum anderen den Verhältnissen der Zeit, in welche ihre Eltern sozialisiert wurden, etwas entgegensetzen. In diesem Zusammenhang erwähnt sie kritisch die „*demütigende Praxis*“, dass Ehefrauen ihren Ehemann monatlich um das Haushaltsgeld bitten mussten und kein eigenes Konto eröffnen durften ohne die Erlaubnis des Ehemanns (siehe Z. 20ff.). Frau S. hat Idealvorstellungen zu ihrer eigenen Berufstätigkeit. Ihr ist es wichtig, das zu machen was ihr Spaß bereitet und wo sie ihre eigene Persönlichkeit entfalten kann. Wie bereits dargestellt beschreibt Frau S. Bildung als Voraussetzung, welche zur individuellen Emanzipation führe. Gleichzeitig bringt sie Emanzipation in direkten Zusammenhang mit der Frauenbildung und der politischen Bildung. Die Infragestellung des Patriarchats und die Gleichstellung der Frau auf bildungspolitischer Ebene sind Motive ihres Engagements im Bereich der Weiterbildung für Frauen. Sie kritisiert, dass Frauen zum Zeitpunkt ihres eigenen beruflichen Einstiegs, nach Abschluss der Ausbildung bzw. Schule wenig bis keinen Zugang zu Bildungsangeboten erhalten hätten. Diesbezüglich würden sie im Vergleich zu Männern, welche beispielsweise berufliche Fortbildungen über ihre eigene berufliche Tätigkeit erlangen konnten, kaum in ihrem Bildungsbestreben gefördert. Sie sieht sich dementsprechend befragen ihre Position in einer öffentlich zugänglichen Bildungsstätte dafür zu nutzen Interessen von Frauen aufzugreifen und Angebote der Frauenbildung voranzutreiben (siehe Z. 90ff.). Ihr ist es wichtig, dass Frauen bemächtigt und ermuntert werden vermehrt in die Öffentlichkeit zu treten und ihre „*Stimme (zu) erheben*“ (Z. 98) um sich beispielsweise politisch zu äußern oder für deren eigenen Anliegen Raum einzufordern. Sie benennt unter anderem als mutiges Beispiel eine feministische Künstlerin, welche sich in einer Performance mit dem Thema Sexismus gegenüber Frauen befasst und auf eine schockierende Weise auf Missstände aufmerksam macht. Im Sinne des Mottos

der Zeit: „*das Private ist politisch*“ (Z. 96f.) verfolgt Frau S. auch zu Beginn ihrer Berufstätigkeit Motive, welche explizit Frauen betreffen. Sie möchte sie der Privatheit entreißen und deren Bildungsmöglichkeiten erweitern, um die Gleichberechtigung und Gleichstellung von Frauen voranzutreiben und somit „*Frauen zu ihrem Recht [zu] bringen*“ (Z. 373).

I. erwähnt als Ausgangspunkt ihres Engagements in der feministischen Bildungsarbeit den Moment als sie ihre eigenen Wissenslücken zur weiblichen Sexualität erkannte. Ihren Ärger und die Wut darüber, dass Wissen diesbezüglich unzureichend vermittelt und tabuisiert wird, beschreibt sie als Grund für ihr Aktiv-werden. Dies löst eine Auseinandersetzung mit Themen im Spektrum des Feminismus bei I. aus. Dass feministische Themen jahrelang an ihr „*vorbeigegangen*“ (Z. 636) seien führt dazu, dass I. sich nachholend intensiv mit feministischer Literatur und Podcasts auseinandersetzt. Sie diskutiert mit Freundinnen beispielsweise über gesellschaftlich bedingte Diskriminierung, wie die Ungleichberechtigung von Männern und Frauen und knüpft dabei durch die eigene Betroffenheit an die Inhalte an. Diese Bearbeitung über Literatur, Gespräche und andere Medien bieten I. eine Orientierung, indem sie merkt für welche Werte sie sich selbst einbringen möchte. Gleichzeitig erfährt I. über andere, dass sie sich selbst für die Emanzipation anderer Frauen aktiv engagieren kann. Durch die ersten Veranstaltungen, die sehr erfolgreich besucht werden, wird I. weiter bestärkt. Sie macht selbstbefähigende Erfahrungen in ihrer Veranstaltungsgruppe.

Geschlechterrollen und Machtverhältnisse

Frau S. hat die Bestrebung ein „*Bewusstsein*“ (Z.148) für Geschlechterrollen zu schaffen, um diese zu reflektieren und zu verändern. Auch die Reflexion von Machtverhältnissen findet dabei Raum. Sie zielt mit Bildungsangeboten darauf ab, dass Frauen Modelle erhalten, von welchen sie sich angesprochen und repräsentiert fühlen. Somit engagiert sie sich dafür, dass vermehrt Kursleiterinnen für die Vermittlung von Bildungsangeboten eingestellt werden. Auch ihre eigene Rolle in einer Leitungstätigkeit sieht Frau S. als Möglichkeit Stereotype aktiv zu verändern. Die Reflektion von eigenen Verhaltensweisen führt dazu, dass Frau S. den Drang entwickelt auch für andere Frauen neue Denkräume zu eröffnen. Diese Ideen schlagen sich sowohl in der Programmplanung als auch in der Auswahl von „*Kursleitungstypen*“ (Z. 154) nieder. Somit werden zu dieser Zeit vermehrt Selbsterfahrungsgruppen von Frauen für Frauen angeboten, aber auch Seminare entwickelt, die Frauen darin unterstützen sollen sich in deren eigenen Gefühlen mit deren individuellen Grenzen selbst ernst zu nehmen. Weiter beschreibt Frau S., dass es ihr wichtig sei, niemandem eine Idee und Ideologie „*über(zu)stülpen*“ (Z. 156). Sie spricht das Machtgefälle zwischen Kursleitenden und -teilnehmenden an: „*Also du darfst die äh die Kurse nicht so machen, dass du denen eine Ideologie oder eine Überzeugung oder was du für gut hältst oktroyierst. [...] Du kannst versuchen Überzeugungsarbeit zu leisten, aber du darfst sie nicht manipulieren.*“ (Z. 877ff.) Frau S. erwähnt, dass sich diese Ansichtsweisen in Teilen auch auf die Erziehung ihres eigenen Sohnes niedergeschlagen habe und

sie ihn seit seiner Kindheit an in seinen Bedürfnissen ernst nimmt. Sie erwähnt ein negatives Beispiel vom Missbrauch der eigenen Position einer Kollegin der Frauenbildung. Die Bekannte habe als Dozentin an einer Universität das Anliegen der Frauenbewegung mit ihrem eigenen Verhalten diskreditiert, indem sie einer „Anhängerin“ (Z. 1029), welche bei ihr als Studentin eine Abschlussarbeit geschrieben habe, eine viel zu gute Bewertung gegeben hätte. Dies kann als eine Art Machtmissbrauch interpretiert werden, welchen Frau S. beanstandet.

Solidarität

Frau S. beschreibt, dass sie von ihrem Englisch-Lehrer in den USA lernt, was Zivilcourage bedeutet. Dieser bezieht öffentlich politisch Stellung. Er solidarisiert sich mit jungen Amerikanern, welche sich weigern in den Vietnamkrieg zu ziehen. Dies beschreibt Frau S. als beeindruckend in Abgrenzung zu ihren eigenen Eltern, welche laut ihrer Aussage seit Ende des zweiten Weltkrieges von der Politik verdrossen seien. Die Atmosphäre, in der sich Frau S. weiter politisiert, nennt sie „kämpferisch“ und „aktiv“ (Z. 341f.). Später führen zwei Kolleginnen aus dem Fachbereich der politischen Bildung das Umdenken bei Frau S. weiter. Ihr Interesse ist es aktiv Einfluss auf bestehende Strukturen zu nehmen und die Einrichtung, in der sie tätig ist mitzugestalten. Sie strebt nach einem kollegialeren und kooperativerem Umgang untereinander. Zudem möchte sie eine Atmosphäre schaffen, in der sich alle Beteiligten wohlfühlen. Damit hat sie zum Ziel die Binnenkultur der Organisation umzugestalten. Viele ihrer Kolleg*innen sind Frauen, Frau S. geht von einer Solidarität unter dieser Gruppe aufgrund des Geschlechts aus. Sie beschreibt, dass ihr eigener Umgang mit Mitarbeitenden auf Kooperation ausgelegt gewesen sei. Ihr sei es wichtig alle miteinzubeziehen und dazu beizutragen, dass Hierarchien abgebaut werden. So sei es ihr gelungen eine Team-Atmosphäre zu schaffen, welche individuelle Entwicklungsmöglichkeiten in der Gruppe erlaube und gleichzeitig einen solidari-schen Zusammenhalt unter den Frauen erzeuge.

Auch I. befasst sich im Laufe der voranschreitenden Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Rolle als Frau mit dem Thema Solidarität unter Frauen. Dabei reflektiert sie ihr eigenes Bild über Frauen und den Umgang untereinander. Sie entwickelt ein solidarisches Verständnis für andere Frauen aus der eigenen Betroffenheit durch Ungleichbehandlungen zwischen den Geschlechtern. Diese Solidarität zeigt sich in ihrem Drang andere Frauen aufklären zu wollen und eine Sensibilisierung gegenüber stereotypen Geschlechterrollenbilder anzuregen, um das Verhaltensrepertoire für alle zu erweitern. In diesem Zusammenhang erklärt I., dass sie in pädagogischen Kontexten die Erfahrung gemacht habe *„wie krass so dieses dieser Neid und diese Eifersucht und so dieses Gegeneinander ähm da ist. Und wie unnötig das ist und wie viel schöner es ist, wenn wenn du merkst hey wir wir können irgendwie das zusammen schaffen. Und wir sind füreinander da. Ähm das ähm finde ich auch total wichtig“* (Z.706ff.). Sie spricht damit den unkooperativen Umgang unter den Kolleginnen und die

Atmosphäre an, die auf Konkurrenz statt auf ein freundschaftliches Miteinander setzt. Zudem erkennt sie das Potenzial, welches durch unkooperatives Verhalten verloren geht.

(Mit)Gestalten

I. benennt mehrfach ihr Anliegen, selbst ihre Umwelt mitzugestalten und im Sinne ihrer Wertvorstellungen zu verändern. Dieses Bestreben äußert sich schon in ihrer Schulzeit als sie sich als Jugendliche ehrenamtlich für den Umweltschutz politisch engagiert. Sie geht auf Demonstrationen, um ihr Anliegen an die Öffentlichkeit zu tragen. Auch während ihres Studiums in Kulturpädagogik bringt sie ihr Drang nach Veränderung dazu sich der Aufgabe zu widmen, die Stadt, in der sie lebt durch ihre eigene Initiative innerhalb von Kulturveranstaltungen „*attraktiver*“ zu machen (siehe Z. 398). Sie beschreibt die Stadt als einen Ort mit viel Veränderungspotenzial, da sie sich mit neuen Impulsen einbringen kann. Im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit feministischen Themen beschreibt I., wie sie sich nach und nach zu einer ermöglichenden Person in der feministischen Bildungsarbeit entwickelt hat, welche nun anderen Frauen Anstöße geben kann. Nun sieht sie sich in der Position andere auf Ungerechtigkeiten bzw. Ungleichbehandlungen aufmerksam zu machen. So erkennt sie beispielsweise einen neuen Umgang zwischen ihr und ihrer Mutter, welcher sie heute Literaturtipps gäbe und sich mit ihr über Themen austausche, über die sie zuvor nie gesprochen hätten. Zudem erkennt sie die Möglichkeiten über ihren Arbeitsplatz in einem Jugendkulturzentrums vermehrt Interessen und Themen junger Frauen in Projektarbeiten aufzugreifen. I. erwähnt, sie wirke „*in der Welt [...]*“ und dies wolle sie „*mit ganz viel Offenheit und Empathie [...] und Verständnis*“ machen und ihre Veranstaltungen sollen „*im aller besten Falle verschiedene Personen erreichen*“ (Z. 904ff.).

2.5 GENERATION UND TREND DER ZEIT

Innerhalb dieses Konstruktes werden Aussagen der beiden Frauen zusammengetragen, die mit dem umgebenden Kontext von prägenden Lebensereignissen der Frauen zusammenhängen. Die beiden Frauen nennen teilweise explizit rahmende Begebenheiten in ihren Narrationen, die ihnen wichtig in Bezug auf die eigene Lebensgeschichte erscheinen. Diese Narrationen ergeben einen Einblick in Unterschiede in Bezug auf sowohl die Generation, in der die Frauen sozialisiert wurden, als auch Kontextbedingungen, deren politischen gesellschaftlichen Ereignisse sie erfahren haben. Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit angesprochen wird innerhalb dieses Konstrukts die historische Kontextgebundenheit von Bildungsbiografien am deutlichsten erkennbar.

‘Die’ frauenbewegte Zeit und die Generation des Nachkriegsdeutschland

Frau S. erzählt ausführlich von der Zeit, in der sie ihre Ideen von einer guten Didaktik entwickelt hat, als auch von prägenden Momenten, die ihre Wertvorstellungen ausdifferenziert haben. Sie fängt 1969 an zu studieren und ist Teil der Studenten- und Frauenbewegung der 1970er Jahre. In dieser politisierten Zeit formen sich ihre Ideale sowohl im Privaten als auch bezogen auf ihren Beruf. Das Motto: ‘Das Private ist politisch’, zieht sich auch durch die Lebenswelt von Frau S.. So schließt sie sich mit Kommiliton*innen zusammen, um gemeinsam zu wohnen und in Projekten zu arbeiten. Innerhalb ihrer Erzählung wird eine starke Abgrenzung zur Generation ihrer Eltern deutlich, welche mit konservativen, traditionellen Wertevorstellungen und festgefahrenen Rollenbildern aufgewachsen sei. Auch die Gesetzgebung sei *„bis 1962 in Deutschland, dass äh (...) ein Ehemann seine Erlaubnis geben musste für die Frau, dass sie ein Konto eröffnen konnte. Und erst 77 wurde aufgegeben, dass er die Erlaubnis geben musste, dass sie berufstätig wird.“* (Z. 22ff.)

Frau S. berichtet von Erfahrungen durch Selbsterfahrungskurse oder Aufklärungsarbeit in Frauenzentren, die dazu beigetragen haben, dass sie sich beispielweise mit den Themen Verhütung und Kinderkriegen selbstgesteuert und bewusst auseinandersetzte. Sie reflektiert, dass sie ohne dieses Wissen und den Zugang zu frauenspezifischen Bildungsangeboten, eine ganz andere Bildungsbiografie hätte. Die women-health-Bewegung sei damals von den USA nach Deutschland *„über geschwappt“* (Z.1) und habe dazu geführt, dass auch in Deutschland Frauengesundheitszentren eröffnet werden. Frau S. berichtet, dass sie in einer *„Universitätsstadt“* (Z. 91) aufwächst in der sie Zugang zu diesen Bildungsangeboten und zur politisierten Szene hat. Sie beschreibt schmunzelnd, *„wir waren die Generation ‘da unten’. [...] Aber näheres, also da gibt es gar keine Worte für. [...] Wir wissen nicht wie das aussieht so da unten.“* (Z. 744ff.) Ihre Generation habe vor der sogenannten sexuellen Revolution nicht offen über Sexualität sprechen können.

Der Einstellungsstopp für Lehrer*innen in der Stadt, in der sie lebt, führt dazu, dass sie sich beruflich alternativ orientiert und zur Erwachsenenbildung kommt. Sie beschreibt, dass in den 1970er Jahren noch keine rechtlichen Voraussetzungen etabliert sind, die zur Gleichstellung von Frauen am Arbeitsplatz führen, und es zu Beginn ihrer Karriere nur Männer in Führungspositionen gibt. Frauenbildung sei laut ihr jedoch *„der Trend der Zeit“* gewesen und deshalb sei es *„nicht schwierig [gewesen] das durchzusetzen“* (Z. 113ff.). Sie erzählt, dass Frauenbildungsprogramme *„ganz gut akzeptiert worden [sind] von den männlichen Leitungen. Es gab da kuriose Situationen, dass dann ähm*

(...) ja Männer sich beschwert haben, dass das Kurse sind wo sie nicht reindürfen. Von wegen Gleichstellung und Gleichberechtigung.“ Zudem habe sie das Glück gehabt in einer liberalen Stadt angestellt zu sein, welche eine Vorreiterposition in Sachen Gleichstellung innehatte.

An manchen Stellen lassen sich Kontextbedingungen aus ihrer Narration erahnen, welche mitunter dazu beiträgt, dass Frau S. der Erwachsenen- bzw. Frauenbildung über Jahrzehnte erhalten bleibt. So spricht sie darüber, dass ihr Mann, als ihr Sohn im Kleinkindalter ist, präsent gewesen sei *„um sich mit um den Sohn zu kümmern“* (Z. 300), während Frau S. ohne längere Pause ihrem Beruf nachgehen kann. Sie beschreibt, dass die Arbeitszeiten in der Erwachsenenbildung teilweise inkompatibel mit Familienzeiten sind und sie deshalb *„lange den Gedanken an ein Kind zurückgestellt [habe], weil ich dachte Mensch Erwachsenenbildung, wenn du da abends nicht flexibel bist und am Wochenende und du gehst wohin dann kannst du es mal gleich lassen.“* (Z. 393ff.). Erst als *„die biologische Uhr sagt willst du es jetzt oder willst du es nicht?“* (Z. 387) entscheidet sich Frau S. dafür ein Kind zu bekommen.

Zur gegenwärtigen Generation tun sich bei Frau S. innerhalb ihrer Narration Fragen auf. Sie beschreibt, dass ab Mitte 1980er Jahren die Nachfrage nach Frauenbildungsangeboten sank und es einen Trend gibt, der sich vom Feminismus abwendet. Gleichzeitig beobachtet sie, dass Frauen in der Politik weiterhin stark unterrepräsentiert sind. Diese zwei Tatsachen ließen sich für sie nicht in einen logischen Zusammenhang bringen. Zudem resümiert Frau S., dass sie aktuell vermehrt eine verstärkte Kontrastierung von Geschlechtlichkeit wahrnehme. So würden Geschlechterstereotypen vermehrt medial aufgegriffen. Dies würde sich beispielsweise in der Kleidung von Kindern widerspiegeln. Gleichzeitig beschreibt sie, dass sie in feministischen Gruppierungen von jungen Frauen eine neue Auseinandersetzung wahrnehme, was Feminismus heute bedeuten würde.

Die Generation Praktikum und der unbegrenzten Möglichkeiten

I. beschreibt in einer liberalen Familie mit einem amerikanischen Vater und einer deutschen Mutter in einer Kleinstadt aufgewachsen zu sein. Zuhause habe sie viele Möglichkeiten erhalten ihre Freizeit nach ihren eigenen Interessen zu gestalten. So habe sie bereits mit sieben begonnen Bass zu spielen und dieses Hobby bis Mitte Zwanzig im Rahmen von *„Bandgeschichten“* (Z. 121) verfolgt. I.s Schulzeit teilt sie in ihrer Narration in drei Stufen ein: die Grundschulzeit, die Zeit auf der Realschule und die letzten Jahre auf dem Gymnasium. Dabei bilden in ihrer Erzählung Phasen der Neuorientierung Übergänge. I. erwähnt, dass ihr Vater zwar von Anfang an wollte, dass seine Tochter einmal

das Abitur mache, jedoch beschreibt sie auch eine familiäre Atmosphäre, welche ihr viel entscheidungsfreiräume für ihre Persönlichkeitsentwicklung zuspricht. So habe ihr „*niemand gesagt ja jetzt guck aber mal, dass du irgendwie ein ordentlichen Job kriegst*“ (Z. 426). Gleichzeitig erwähnt sie mehrmals wie schwierig sie es findet eine Entscheidung zu treffen, in welche Richtung sie beruflich einmal gehen möchte. Dabei scheint das Gefühl der Überforderung aufgrund unzähliger Wahlmöglichkeiten und der Orientierungslosigkeit phasenweise omnipräsent zu sein. I. erzählt von mehreren Phasen innerhalb welcher sie überbrückend freiwillige Arbeit oder Praktika absolviert, welche ihr nach und nach dabei helfen herauszufinden, welchen Weg sie gehen möchte. Eine gewisse Unstetigkeit scheint I. sowohl nach dem Abitur als auch nach dem jeweiligen Studium zu umgeben. Pragmatische Kriterien scheinen I. Entscheidungshilfen zu bieten, so minimiert sie die Auswahl an Studiengängen beispielsweise dadurch, dass sie angibt keine Aufnahmeprüfungen absolvieren zu müssen. Sie habe die Tätigkeit in der feministischen Bildungsarbeit seit noch nicht langer Zeit für sich entdeckt. Gleichzeitig ist die Tätigkeit in der feministischen Bildungsarbeit auch heute nicht der einzige Bezugspunkt in I.s Alltagsrealität. So sei sie mitunter „*dann letztlich aus Verzweiflung in der Sozialen Arbeit gelandet*“ (Z. 512f.). Manche Entscheidungen beschreibt I. in ihrer Erzählung eher von Zufällen geleitet, so sei sie über Freundinnen in die Frauenbildungsarbeit gelangt. „*[...] ich glaube das war einfach alles Zufall, dass ich hier gelandet bin. Vielleicht war es auch kein Zufall, aber ich habe so diesen größeren Zusammenhang noch nicht gefunden für mich [...]*“ (Z. 732f.). I. erwähnt mehrere Bewerbungsgespräche, die mitunter demotivierende Ereignisse für sie darstellen und mit Frustrationen verbunden sind. Ihr gelingt es jedoch trotzdem etwas Positives in den Absagen zu finden, so deutet sie im Nachhinein, dass sie sich im erhofften Bereich womöglich aufgrund der unkollegialen Atmosphäre nicht wohlfühlt hätte, beispielsweise an der Universität.

Unterschiedliche Personen und Gruppen, die sich bereits für das Thema feministische Bildungsarbeit engagieren, ermöglichen auch I. ihr Engagement in dieser Arbeit. So kann I. im Zuge ihres wachsenden Interesses an emanzipatorischer Bildungsarbeit auf unterschiedliche Kontakte und Netzwerke zurückgreifen. Zudem ermöglicht ihre Anstellung in einem Jugendkulturzentrum ihr Möglichkeitsräume Ideen umzusetzen und bietet ihr viel Entscheidungsfreiräume. Gleichzeitig wird sie selbst zur Schlüsselfigur in der Planung eines Projektes zur sexuellen Aufklärung von Frauen, da sie über ihre Anstellung finanzielle und zeitliche Ressourcen nutzt und somit die anderen Mitglieder in deren Engagement unterstützen kann. Der Andrang zur Veranstaltungsreihe, die I. mitorganisiert, sei sehr hoch gewesen, sodass sich ein großes Interesse an der Thematik zeigt. Zudem scheinen die Frauen eine ‚Lücke‘ in der Bildungslandschaft gefüllt zu haben. Gleichzeitig beschreibt I., dass es für das Projekt sehr viel Eigeninitiative von den Frauen benötigt hätte.

3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Anhand der Auswertungsmethodik des zirkulären Dekonstruierens konnten fünf verschiedene Konstrukte herausgearbeitet werden, welche thematische Schwerpunkte und Deutungen der beiden Interviewpartnerinnen zu lebensgeschichtlichen Erfahrungen bündeln. Die zentralsten Erkenntnisse der Untersuchung werden anhand der fünf Konstrukte hier in Kürze dargelegt.

Selbstsicherheit vs. Selbstvergewisserung

Die Narrationen der beiden Frauen unterscheiden sich unter anderem stark darin, wie die Befragten ihre Bildungsbiografien darstellen. Dabei erweckt die Lebensgeschichte von Frau S. den Eindruck eines stimmigen Gesamtbildes, das von der Befragten bereits umfänglich reflektiert wurde, und worüber Deutungszusammenhänge erörtert wurden, dies vermag unter anderem an dem großen Altersunterschied der Befragten liegen. Dabei ergibt sich aus der Erzählung von Frau S. ein statisches Abbild, das den Eindruck erweckt, dass sie selbstsicher in Gedanken durch die eigene Bildungsbiografie wandelt. Dem gegenüber steht die Narration von I., die eher fragend an die eigene Biografie herantritt. So wirkt der Text in Teilen, wie eine Vergewisserung I.s darüber, dass der eigene Weg insgesamt sinnhaft erscheint. Dabei lässt I. Spielräume für Interpretationen über Entscheidungen offen, die sie selbst noch nicht abschließend gedeutet hat. I. beschreibt ihren eigenen Werdegang von einer schüchternen Persönlichkeit als Kind hinzu einer immer selbstbewusster werdenden mutigen jungen Frau, welche sich heute über tabuisierte und schambehaftete Themen mit anderen austauscht. Dagegen lässt sich die Darstellung der eigenen Persönlichkeit von Frau S. von Kindheit an als selbstsicheres Mädchen lesen, welches sich seiner eigenen Fähigkeiten bewusst ist und diese gezielt einbringt. Die Verunsicherung, welche durch die Frage nach der beruflichen Orientierung bei I. entsteht, scheint sie phasenweise umzutreiben und Suchbewegungen in I. auszulösen, welche dazu führen, dass sie sich in unterschiedlichsten Positionen und Rollen wiederfindet. Beispielsweise als Praktikantin in der sozialen Arbeit oder in der empirischen Forschung. Rückmeldungen von Bezugspersonen, welche teilweise als Modell für I. wirken, sind für ihre Identitätsentwicklung sehr wichtig und dienen unter anderem zur Orientierung in ihrer Entscheidungsfindung. Die berufliche Orientierung in der Erzählung von Frau S., wirkt hingegen geleitet von Zielen und Idealen, die sie sich selbst vergegenwärtigt. Dabei entsteht der Eindruck, dass Frau S. sich leicht für Perspektiven anhand bestimmter Kriterien entscheiden kann. Beide Frauen scheinen sich im Ver-

netzen nicht schwer zu tun. Sie knüpfen Kontakte zu Personen, die das Interesse an Frauenbildungsmaßnahmen teilen, und bringen diese erfolgreich zusammen. Zudem wirkt es als seien sich I. und Frau S. jeweils darüber bewusst, dass sie sich in Gruppe konstruktiv einbringen können und ihnen die Arbeit im Netzwerk Freude bereitet. Zudem weisen die Frauen eine hohe Affinität für kreative Gestaltungsprozesse vor. Frau S. ist sich über ihre eigenen Fähigkeiten im Malen und Zeichnen bewusst und erkennt dieses Hobby auch als ihre persönliche Ressource an, durch welches sie Kraft schöpft. Auch I. findet Ausdruck über die Musik, das Theaterspielen und im Malen. Als zentrale Fähigkeit benennt I., sich auf schöpferische Prozesse einlassen zu können und sich frei vom Ergebnis dem Ausprobieren hinzugeben.

Modelle, Unterstützer- und Begleiter*innen des Sozialen Netzwerks

Beide Interviewpartnerinnen erzählen von Personen ihres sozialen Umfeldes, welche bezogen auf deren lebensgeschichtliche Lernprozesse wegweisend sind. Es handelt sich sowohl um Schilderungen über Erlebnisse mit Bezugspersonen als auch um Erlebnisse in Gruppen. Manche dieser Bekannte dienen ihnen als Modell und bieten Ansätze zur Orientierung, da sie sie unterstützen und durch Phasen begleiten. So haben diese Begegnungen die Funktion von Modellen für die Frauen. Im Gegenteil dazu erfahren sie auch Gegenmodelle, durch die I. und Frau S. sich abgrenzen und gezielt andere Wege einschlagen. So erzählen beide Frauen von ihren Eltern, die sie auf besondere Weise geprägt haben. Frau S. erwähnt dabei ihr in Hinblick auf Geschlechterrollenbilder traditionelles Elternhaus, das sie auf ihrem Bildungsweg fördert. Der Vater wird dabei als ein Mann beschrieben, der die Lebensentscheidungen seiner Frau stark mitbestimmt, seiner Tochter jedoch gleichzeitig weite Entwicklungsräume zugesteht. In Abgrenzung zu ihrer eigenen Mutter entscheidet sich Frau S. für einen zu ihrer Zeit sehr modernen unabhängigen Lebensweg, welcher in Teilen den Lebenstraum ihrer Mutter auslebt. I.s Schilderungen zu ihren Eltern lassen eine Atmosphäre von großer Offenheit für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung entstehen. Dabei wird der Eindruck erweckt, dass I. keinem vorgefertigten Bild entsprechen muss, sondern sich frei entfalten kann. Gleichzeitig beschreibt I., dass ihr dadurch teilweise die Orientierung bzw. Entscheidung für ihre eigene Lebensgestaltung fehlt. Gleichzeitig erkennt I. später das Potenzial durch die vertrauensvolle Verbundenheit zu ihrer Mutter als Frau, sich in Auseinandersetzung mit feministischen Inhalten, *neu* zu begegnen.

In Beiden Erzählungen werden Freundinnen bzw. Kolleginnen wichtig, die durch ihre eigenen Standpunkte Diskurse bei I. und Frau S. anregen und sie damit auf Ungerechtigkeiten oder Handlungsbedarfe hinweisen. Gerade feministische Standpunkte werden durch deren Input wichtig. Diese Begleiterinnen führen dazu, dass die Frauen ihr eigenes Verhalten kritisch hinterfragen und reflektieren, aber auch neue Sichtweisen auf patriarchale Strukturen entwickeln. Diese Reflexion löst aus, dass sich beide fachlich in ihrer eigenen Tätigkeit für die Veränderung von Ungleichbehandlungen und die Emanzipation von Frauen stark machen. Die Unterstützung der anderen wirkt sich dabei jeweils empowernd auf das Handeln von I. und Frau S. im eigenen Tätigkeitsbereich aus. Sie werden ermutigt selbst aktiv Verhältnisse zu verändern und mitzugestalten. Zudem sind vor allem Personen oder Gruppen wegweisend, von denen sich I. und Frau S. verstanden fühlen, und mit denen sie Werte teilen. Sie bestärken sie darin sich für *die richtige Sache* zu engagieren. Kooperatives Verhalten von Personen ihres sozialen Umfeldes scheint dabei ein bedeutsames Kriterium zu sein, um sich mit ihnen interaktiv auseinander zu setzen.

Bildungsprozesse als Potenzial für Gegen- und (Neu)entwürfe

Der individuelle Bildungsbegriff von I. und Frau S. wird in diesem Konstrukt deutlich. Dabei beschreiben sie Bedingungen, welche Lernen ihrer Meinung nach fördert oder welche Bildung verhindern kann. Sie schließen den künstlerischen Ausdruck in ihren Bildungsbegriff mit ein. 'Sich bilden' erlangt innerhalb ihrer Erzählungen einen ganzheitlichen und facettenreichen Sinn. Dabei verbinden sie ihre Ideen von Bildungsprozessen mehrfach mit Lernen in Interaktion mit anderen. Frau S. erwähnt ihre Vorstellungen und Erwartungen von Bildungsveranstaltungen, die sie als erfolgreich bezeichnet. Dabei verbindet sie viele ihrer Wertehaltungen mit Leitgedanken der Pädagogik. Diese sollten ihres Erachtens weitgehend erfüllt werden, damit Bildung stattfinden kann. So ist es ihr beispielsweise ein großes Anliegen sich am Interesse der Teilnehmenden zu orientieren und alle möglichst mit deren Anliegen einzubeziehen. Zudem scheinen Bildungsprozesse, die in Gruppenarbeiten passieren für sie zentral zu sein. Das Erleben und Erlernen in einem sozialen Gefüge benennt Frau S. mehrfach positiv. Ihr ist es ein Anliegen, dass möglichst viele unterschiedliche Menschen an ihren Bildungsveranstaltungen teilnehmen. Zudem geht sie davon aus, dass die Vermittlung von Inhalten nicht dogmatisch passieren sollte, damit keine Grenzen gesetzt werden. Lernende sollen sich in unterschiedliche Denkrichtungen bewegen können. Bildung ist ihrer Meinung nach die Voraussetzung der individuellen Emanzipation.

I. hat einen sehr weitgefassten Bildungsbegriff, der nicht ausschließlich in Institutionen der formalen Bildung zu finden sei. Sie schildert, dass für sie fast jede Erfahrung und Auseinandersetzung von Individuen durch Interessen wie beispielsweise die Musik, politische Gruppen oder Gespräche mit Freund*innen, bildend sein können. Der Prozess, der durch ein Interesse angestoßen werde, sei dabei zentral, das Ergebnis spiele für sie eine untergeordnete Rolle. Auch I. beschreibt, dass sie sich bezüglich Bildungsveranstaltungen für andere hauptsächlich nach ihren persönlichen Werthaltungen richte. So sei ihr wichtig, dass sie Menschen erreiche, für die die Themenfelder neue Erkenntnisse eröffnen. So stellt sie ihre eigene Auseinandersetzung mit der Rolle als Frau im Kontext gesellschaftlicher Normen als zentralen Bildungsprozess dar.

Feministische Bildungsarbeit & Veränderungsbestreben

Unter dieses Konstrukt fallen einige Aussagen der Interviewpartnerinnen, die ihre persönliche Motivation verdeutlichen, warum sie sich gerade für feministische Bildungsarbeit stark machen. Frau S. ist es beispielsweise sehr wichtig, dass Individuen im Laufe ihres Lebens möglichst unabhängig von anderen Entscheidungen treffen können. Dies erläutert sie an ihrer eigenen Biografie. Die Infragestellung des Patriarchats und die Gleichstellung der Frau auf bildungspolitischer Ebene sind Motive ihrer Verpflichtung sich im Bereich der Weiterbildung für Frauen zu engagieren. Sie beanstandet, dass Frauen zum Zeitpunkt ihres eigenen beruflichen Einstiegs, nach Abschluss der Ausbildung bzw. Schule wenig bis keinen Zugang zu Weiterbildungsangeboten erhalten hätten. Diesbezüglich würden sie im Vergleich zu Männern, welche beispielsweise berufliche Fortbildungen über ihre eigene berufliche Tätigkeit erlangen, kaum in ihrem Bildungsbestreben gefördert. Dem möchte Frau S. etwas entgegensetzen. Sie möchte Frauen damit vermehrt den Zugang zum öffentlichen Leben ermöglichen und diese präsenter werden lassen. I.s Engagement entspringt der Motivation Wissenslücken füllen zu wollen und Aufklärungsarbeit zu leisten, zu Themen die einseitig gelehrt werden oder die tabuisiert sind. Damit Frauen und Mädchen keinen Nachteil durch Unwissen beispielsweise über die weibliche Sexualität erleiden. Beiden Frauen ist es wichtig, ihren Beitrag dazu zu leisten, dass Geschlechterrollen reflektiert werden. Sie wollen Stereotypen etwas entgegensetzen und damit eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen anregen. Dabei erwähnen beide Frauen unabhängig voneinander wie wichtig es ihnen ist einen kooperativen Umgang unter Frauen zu fördern, damit gemeinsam Veränderung bewirkt werden kann. Einen solidarisches Umgang unter Frauen möchten I. und Frau S. fördern, um Frauen zu ihrem Recht zu bringen, da diese gemeinsam unter ungleichen Machtverhältnissen leiden.

V SCHLUSS

Den fünften Teil und damit den Abschluss dieser Arbeit bilden die Reflexion und Diskussion der Ergebnisse sowie ein Fazit und ein abschließender Ausblick auf Perspektiven für die Erwachsenenbildung.

1 Reflexion und Diskussion der Ergebnisse

An dieser Stelle folgt eine Reflexion zur Umsetzung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In der Untersuchung wurde eine Herangehensweise zur Bearbeitung der Forschungsfrage gewählt, die viel Offenheit im Forschungsprozess in der Analyse der Bildungsbiografien der Frauenbilderinnen erlaubte. Dabei soll eine `Rekonstruktion alltäglicher Konstruktionen´ im Sinne Bohnsacks und Marotzkis (1998) ermöglicht werden (vgl. ebd., 7). So wurde bewusst darauf verzichtet definitive Annahmen als Basis des Forschungsinteresses heranzuziehen, sondern sich am Erzählten zu orientieren. Es gab zwar unvermeidlich Annahmen, seitens der Forschenden, beispielsweise, dass die Frauen über eigene negative Erfahrungen ins Feld der Frauenbildung gelangen. Im Laufe des Forschungsprozesses wurden entgegen dieser Annahme auch positive Erfahrungen beispielsweise in Frauennetzwerken benannt, welche die Befragten zur Frauenbildung brachte. Dementsprechend konnten manche Vorannahmen widerlegt werden. Zudem kann anhand des Forschungsdesigns von einer angemessenen methodischen Ausrichtung gesprochen werden, da die Frauenbildnerinnen durch narrative biografische Interviews reichlich Raum erhielten, um ihre eigene Bildungsgeschichte umfänglich darstellen zu können. Dabei griff die Forschende zwar auf Nachfragen¹² zurück, jedoch galt der Fokus den subjektiven Deutungen der Befragten, so wurden diese beispielsweise nicht in ihrem Erzählstrang unterbrochen oder durch Fragen in eine bestimmte Erzählrichtung geleitet. Die Datengewinnung geschah dabei auf der Grundlage einer kommunikativen Interaktionssituation zwischen der Forschenden und der Befragten. Der soziale Prozess, in dem das jeweilige Interview eingebettet war, prägte die Art der Erzählung. So konnten die Befragten anhand der Eingangsfrage sehr frei über ihre eigene Biografie erzählen, ohne dass bestimmte Vorgaben seitens der Forschenden gemacht wurden. Gleichzeitig handelt es sich um zwei Pädagoginnen, die es gewohnt sind, interaktiv mit anderen zu handeln und die sich auch im beruflichen Alltag *präsentieren*

¹² Einsicht hierzu besteht über die Darstellung des Leitfadens (S. 52f.). Zudem sind die Transkripte der Interviews im Anhang einzusehen, dabei lässt sich erkennen welche zusätzlichen Nachfragen seitens der Forschenden gestellt wurden.

müssen. Da es keinen Moment gab, in dem der Erzählfluss stagnierte, kann geschlussfolgert werden, dass die Erhebungsmethode für die Teilnehmerinnen effektiv war. Außerdem sei an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Befragten zwei Akademikerinnen sind, die mit den verwendeten Begrifflichkeiten vertraut waren, und selbst schon in Forschungsprojekten mitgearbeitet haben. Damit konnten sie auf eigene Erfahrungen im empirischen Arbeiten für die Interviewsituation zurückgreifen und ließen sich eventuell wenig durch den Rahmen verunsichern. Stückweise haben sich die Frauen sogar bereits intensiv mit pädagogischen Diskursen befasst. Es ist davon auszugehen, dass sich andere Ergebnisse ergeben hätten, wären die Interviews mit Frauen geführt worden, welche selbst über weniger pädagogisches Hintergrundwissen verfügten bzw. einen anderen Bildungshintergrund vorgewiesen hätten. Zudem hat sich womöglich das inhaltliche und methodische Vorwissen der Interviewpartnerinnen auf die Narrationen ausgewirkt. Hätte die Forschende dieselben Fragestellungen in einem Interview mit einer Person, die über weniger Vorwissen über Begrifflichkeiten verfügte, angewendet, hätten sich eventuell Hindernisse ergeben, die zu Pausen oder Irritationen geführt hätten. Alle Beteiligten verfügten über ein Wissen zu feministischen Theorien, welche in gewisser Weise als eine Grundlage für den Austausch diente. Im Interview wurde entsprechend auf Vorwissen zurückgegriffen, so hätte eine andere Interviewende eventuell andere Fragen eröffnet. Es wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht der Interviewenden die Situation prägte. Sicherlich hätten sich andere Sichtweisen auf das Themenfeld mit männlichen Interviewpartnern ergeben. Offen bleibt, ob der Austausch zwischen zwei Frauen in gewisser Weise eine verständnisvolle solidarische Grundhaltung unter den Frauen beförderte, die die Narration bestimmt. Interessant wäre vergleichend eine Studie durchzuführen, innerhalb welcher auch männliche Forschende bzw. männliche Frauenbildner teilnehmen.

Die Wahl der Auswertungsmethode passt zum beforschten Feld, da im Zuge des 'zirkulären Dekonstruierens' das Erzählte mehrfach aus unterschiedlichen Perspektiven interpretativ untersucht wurde. Gleichzeitig stehen dabei die subjektiven Sinngebungen der Befragten im Mittelpunkt. Wie etwas erzählt wird, spiegelt sich dementsprechend auch in den Ergebnissen wider. Dadurch wird eine Nähe zur Narration hergestellt, die im Laufe des Forschungsprozess nicht verloren geht. Zudem wurde Prozesshaftigkeit hergestellt, da die herangezogenen theoretischen Grundlagen direkte Bezüge zum untersuchten Forschungsfeld bieten und gegenseitig aufeinander verweisen. So werden im Theorieteil ausführlich Erkenntnisse zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung thematisiert, welche anhand des Forschungsdesigns wiederum aufgegriffen werden. Außerdem bietet die Auseinandersetzung mit bildungs- und lerntheoretischen Bezügen eine wichtige Grundlage, um die Beschreibungen zu Bildungsprozesse der beiden Frauen interpretieren zu können.

Auch die Erkenntnisse zur Frauenbildung und Geschlechterforschung stellt die Basis für die Auseinandersetzung mit den Biografien der Frauenbildnerinnen dar. Denn ohne ein Verständnis für den spezifischen Bildungsbereich könnten die Aussagen der Frauen nur unzureichend analysiert werden. Die Reflexion der Forschenden über die Herangehensweise als auch die Interaktionen mit den Interviewpartnerinnen findet ausreichend Raum innerhalb der Untersuchung. So werden Interpretationen der Ergebnisse als subjektive Deutungen der Forschenden dargestellt, die wiederum abhängig von den Darstellungen der Frauenbildnerinnen in der Interviewsituation sind. Der Kontext, in dem das Erzählte geäußert wird, wird somit in der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt. Da es sich in der Gesprächssituation um Pädagoginnen handelt, die in Teilen über ein gemeinsames Wissensrepertoire verfügen, kann davon ausgegangen werden, dass manche Erläuterungen ausgelassen werden bzw. in bestimmter Weise dargelegt sind. So wurde seitens Frau S. z.B. darauf verzichtet das Konzept der Teilnehmer*innen-Orientierungen umfangreich zu beschreiben, da sie wahrscheinlich davon ausging, dass die Forschende weiß was darunter zu verstehen ist. Die Atmosphäre während der Interviews trägt zusätzlich wesentlich zum Ergebnis der Untersuchung bei, da hierbei mehr oder weniger offen berichtet wird. Das Alter bzw. die Generation, der miteinander in Interaktion stehenden Personen in der Interview Situation kann, die Erkenntnisse prägen. So handelt es sich bei dem ersten Interview, um ein Gespräch, in dem die beiden Involvierten einen großen Altersunterschied aufweisen und eventuell über weniger gemeinsames Vorwissen verfügen als in dem zweiten Interview, in dem die Befragte und die Forschende sich im ähnlichen Alter gegenüber treten und aus derselben Kohorte stammen. Außerdem setzt die gewählte Erhebungsmethodik eine gewisse Vertrauensbasis zwischen Forschenden und befragten Personen voraus, da persönliche Schilderungen zu lebensgeschichtlichen Erfahrungen geteilt werden. In den beiden Interviews konnte aus Sicht der Forschenden anhand einer bekräftigenden und interessierten Grundhaltung hierzu beigetragen werden. Zudem wird angenommen, dass es die beiden Frauenbildnerinnen als auch die Forschende selbst in gewisser Weise gewohnt sind fremden Personen gegenüber mit einer gewisse Offenheit und empathischen Grundhaltung gegenüber zu treten.

Da es sich im Zuge der Untersuchung um eine rekonstruktive Einzelfallanalyse handelt können allgemeingültige Aussagen zu den Erkenntnissen nur in Teilen getroffen werden. Die Ergebnisse gelten vielmehr als grundlegende Hypothesen für Forschungen, welche sich an die Untersuchung anschließen. Durchaus können jedoch Phänomene in den Erzählungen der beiden Befragten herausgegriffen werden, die in Bezug auf andere Frauenbildnerinnen Geltung haben, und als eine grundlegende Eigenheit des Feldes gedeutet werden können. Beispielsweise kann an dieser Stelle das

Veränderungsbestreben der Befragten von gesellschaftlichen ungleichheitsfördernden Geschlechterbedingungen als gemeinsame Motivation sich im Bereich der feministischen Bildungsarbeit zu engagieren gelesen werden. Um eine gewisse innere Repräsentation des Feldes darzustellen wurde zum einen eine Frau befragt, die in den 1970er Jahren im Zuge der zweiten Frauenbewegungswelle in der Frauenbildung tätig wurde. Zum anderen wurde eine jüngere Frau interviewt, die durch die sogenannte 'dritten Welle' der Frauenbewegung geprägt wurde, und erst seit etwas mehr als einem Jahr in der feministischen Bildungsarbeit tätig ist. Diese Alters- und Berufserfahrungsunterschiede bilden ein zentrales Kriterium für die Interpretation der Ergebnisse, denn die Frauen verfügen über sehr differente Erfahrungsgrundlagen zum Feld, auf die sie in ihren Erzählungen zurückgreifen. I. ist dabei relativ *neu im Feld*, während Frau S. seit den Anfängen in den 1970er Jahren dabei ist und im Zuge der sexuellen Revolution und der Studentenbewegung politisiert wurde. Der unterschiedliche Lebensabschnitt der beiden Interviewten könnte zudem dazu führen, dass Frau S. eine sehr selbstsicherer Darstellung ihrer Bildungsbiografie wiedergibt, die bereits reflektiert und gewissen eigenen Deutungsmustern zugeordnet wurde. So wirkt ihre Erzählung auf gewisse Weise konsistent mit einem klaren Anfang und einem Ende, das durch den Beginn ihrer Tätigkeit im öffentlichen Weiterbildungsbereich und ihre Pensionierung gesetzt wird. I. hingegen ist erst seit Kurzem über einen Quereinstieg in der Frauenbildung tätig und beschreibt teilweise ihre Berufsbiografie unsicher. Es ist zu erkennen, dass sie die gedanklichen Verknüpfung zu der Tätigkeit teilweise selbst (noch) nicht beschreiben kann. Mitunter kann dies darauf zurück zu führen sein, dass I. eventuell im Rahmen des Interviews zum ersten Mal dazu befragt wird.

Eine weitere Kontrastierung der Befragten bildet der Bereich, in dem die Frauen tätig sind und waren. Frau S. ist seit Jahrzehnten in der öffentlichen Weiterbildungsarbeit als Erwachsenenbildnerin wirkend. Dort bearbeitete sie mitunter das Programm zur Frauenbildung. Diese Tätigkeit verfolgte sie hauptberuflich und stellt damit primär ihre Erwerbsarbeit dar. I. ist nicht Vollzeit in der Frauenbildung tätig, sondern bringt sich in der feministischen Bildungsarbeit im Zuge ihrer Teilzeitanstellung durch ein Projekt zum Thema Gesellschaftskritische Blickwinkel auf sexuelle Bildung ein. Außerdem beschäftigt sie sich mit dem speziellen Feld zur sexuellen Aufklärung von Frauen. Dabei ist I. im direkten Kontakt mit den Teilnehmenden und damit nah an den Lebensrealitäten dieser. Frau S. hingegen war im Laufe ihrer Karriere vermehrt indirekt im Kontakt mit Teilnehmenden, da sie die Programmplanung zu Inhalten der Frauenbildung organisierte, aber nicht mehr immer selbst Kurse leitete. Zudem ergibt sich für Frau S. die Auseinandersetzung mit der Frauenbildung aufgrund der hohen Nachfrage für Bildungsangebote für Frauen während ihrer aktiven beruflichen Lebensphase. In gewisser Weise wird das Thema Frauenbildung mit dem *Trend der Zeit* auch von außen an Frau

S. herangetragen. Auf der anderen Seite ist I. nicht durch gesellschaftliche Trends der Zeit, sondern aus einer eigenen Betroffenheit heraus im Bereich Frauenbildung aktiv, weil sie bemerkt hatte, dass Wissen bezüglich der weiblichen Sexualität nicht ausreichend vermittelt wird. Weiter werden die Ergebnisse innerhalb der herausgearbeiteten Konstrukte diskutiert.

Selbstsicherheit vs. Selbstvergewisserung

Vor allem bezogen auf den lebensgeschichtlichen Erfahrungsschatz, auf den die beiden Interviewpartnerinnen in ihrer Erzählung zurückgreifen, wird sichtbar, dass Erfahrungen im Bereich der Frauenbildung zu ihrem Gefühl von Selbstsicherheit beitragen und sie selbstbewusster auftreten lassen. In diesem Konstrukt werden persönlichkeitsbildende Prozesse der Interviewten beschrieben. So wirkt Frau S. sicher darüber was sie in ihrer Tätigkeit gelernt und zum Feld beigetragen hat. Auch bei I. wird sichtbar, dass die ermutigenden Erfahrungen in der feministischen Gruppe ihre Selbstsicherheit stärken, um sich selbstbewusst tabuisierten Themenschwerpunkten zuzuwenden und sich als *Ermöglicherin* in der Aufklärungsarbeit zu zeigen. Auch Ecarius (1998) beschreibt, dass lebensgeschichtliches Lernen auf die Herstellung von Sinn und Identität abziele. Somit seien biografische Lernprozesse eingebettet in Ereignisverkettungen und Handlungsabläufen, die auf die Balance von Identität abzielen würden. Dieses Lernen fände in sozialen Kontexten statt, ziehe daraus Anstöße oder erfahre Behinderung. Die Autorin beschreibt weiter, dass es sich dabei um ein diskontinuierliches Lernen handele, welches sich als jahrzehntelanger Prozess an unterschiedlichen Stellen der Biografie vollziehe (vgl. ebd., 143). So kann der lebensgeschichtliche Lernprozess der beiden Interviewpartnerinnen auch als schleichender Prozess zur Stiftung und Vergewisserung der eigenen Identität gelesen werden. Einen Anstoß erhielt Frau S. beispielsweise, durch einen Englischlehrer, welcher ihr aufzeigte, dass es wichtig ist, gesellschaftlich Stellung zu nehmen und politische Entscheidungen nicht unkommentiert hinzunehmen. Ihre Entscheidung in der Frauenbildung tätig zu werden, die sie Jahre später fällt, kann als ein Resultat von diesem Rollenmodell gelesen werden. Gleichzeitig wirkt ihre Verortung im Bildungsbereich wie ein Teil des eigenen Bildes, das Frau S. nach außen preisgibt, und das sich über die Jahre formen konnte. Im Gegensatz dazu erscheint I.s Erzählung brüchiger. Dies vermag mitunter daran liegen, dass Resultate von lebensgeschichtlichen Behinderungen oder Anstößen noch im Verarbeitungsprozess verweilen und erst an späterer Stelle gänzlich den Bereichen der Identität von I. zugeordnet werden. Das Alter der Befragten scheint in der Verarbeitung des Erlebten einen wesentlichen Kontrast in der Art der Erzäh-

lung zu bilden. Den sogenannten *roten Faden* der eigenen Lebensgeschichte und die Zusammenhänge sind I. zum Zeitpunkt der Narration noch nicht gänzlich bewusst. Dabei bleibt jedoch offen, ob das Alter oder aber die Berufserfahrung überwiegend auf die Unterschiede in den Narrationen zurückzuführen sind. Eine konkrete Unterscheidung kann hier nicht getroffen werden, da beide Faktoren prägnant sind.

*Modelle, Unterstützer- und Begleiter*innen des sozialen Netzwerks*

Bezugspersonen, die eine Art Vorbild oder ein Gegenmodell zu Lebensentwürfen darstellen, welche den Werthaltungen der beiden Frauen wider- oder entsprechen tragen für I. und Frau S. wesentlich zu deren Identitätsentwicklung bei. Dabei werden gerade Personen wichtig, die ihnen ein besonderes Verständnis entgegenbringen oder sie auf unterschiedliche Weise unterstützen und anerkennen. Zentral erscheinen dabei auch die Verhaltensweisen der Modelle in Gruppenzusammenhängen zu sein. I. und Frau S. nehmen sich vermehrt an Personen ein Beispiel, die in sozialen Zusammenhängen auf Interaktion und ein kooperatives Miteinander wertlegen. Gerade in der Erzählung von I. sind es Rückmeldungen von anderen, die ihre Identität formen. Auch Blömer (2004) beschreibt, dass zu einem ungebrochenem Selbstverständnis neben Zuwendung und rechtlicher Anerkennung auch soziale Wertschätzungserfahrungen von individuellen Besonderheiten gehören. Werden individuelle Fähigkeiten anerkannt, kann sich das Individuum über die solidarische Zustimmung anderer der eigenen Lebensweise vergewissern. So gelange das Subjekt zu einer positiven Selbstschätzung und kann sich mit eigenen Charakteristika und Kompetenzen identifizieren (vgl. ebd. 135). Diese Entwicklung zur positiven Selbstschätzung durch Fremdanerkennung kann in deren Erzählungen über Erfahrungen in Frauennetzwerken erkannt werden. In diesen Frauennetzwerken werden sie in ihren individuellen Besonderheiten angenommen und geschätzt durch die Zuwendung anderer. Dadurch gelangen die Frauen zu einem positiven Selbstverständnis. Wie bereits in den theoretischen Grundlagen der Arbeit dargestellt, beschreiben Wolff und Ewert (2001), dass Frauennetzwerke dazu beitragen, dass feministisch denkende Frauen in Bildungseinrichtungen sich über die Grenzen der eigenen Institution hinaus gegenseitig unterstützten und motivieren. Über gemeinsame Interessen kommen Interessierte zusammen und helfen einander dabei sich persönlich, beruflich oder politisch weiterzuentwickeln (vgl. ebd., 237f.). Auch die Interviewpartnerinnen dieser Studie erwähnen mehrfach die unterstützende Bestärkung durch das Frauennetzwerk. Es wird davon ausgegangen, dass diese Unterstützung wesentlich dazu beiträgt, dass sie sich in der Frauenbildung engagieren und sich dadurch persönlich entsprechend weiterentwickeln.

Bildungsprozesse als Potenzial für Gegen- und (Neu)entwürfe

Beide Interviewpartnerinnen haben in ihrem eigenen Leben überwiegend positive Erfahrungen während ihrer Schullaufbahn gemacht und erwähnen eine durchaus zufriedene Grundhaltung gegenüber Bildungsinstitutionen. Wobei sie zwischen Schule und Universität zu unterscheiden scheinen und die Schule wesentlich positiver bewerten als die Universität. Auch Heuer machte in ihrer Studie (2001) die Beobachtung, dass Frauen, die sich für die allgemeine Erwachsenenbildung interessieren, überwiegend gute bis durchschnittliche Erfahrungen mit der Schulbildung gemacht haben. Deren Freude am Lernen, soll laut ihr, unbeeinträchtigt bestehen und wird in der Erwachsenenbildung auf eine neue Weise aktiviert und bestätigt, da sie an selbstgewählten Inhalten anknüpfen und über eine erwachsenengerechte Didaktik angesprochen werden. Zudem seien das soziale Klima in den Seminaren und die freiwillige Teilnahme wichtige Kriterien für das Interesse der Frauen (vgl. ebd., 455). I. betont in ihrer Erzählung häufiger persönlichkeitsbildende Erfahrungen, die sie vor allem außerhalb der Schule bzw. im Zuge ihrer Freizeit sammelt. Dabei scheint sich ihre Persönlichkeit in kreativen Prozessen im kulturellen Bildungsbereich und in der Auseinandersetzung mit Projektgruppen zu formen. Dementsprechend geben identitätsstiftende Suchbewegungen I.s Erzählung einen besonderen prozesshaften Charakter. Dabei trägt vor allem ihr Alter und die Lebensphase, in der sie sich befindet, zu ihrem persönlichen Werdegang bei. Frau S. möchte anhand ihrer eigenen Ideale Bildungsmöglichkeiten für Frauen bieten, die sich ganz am Interesse der Teilnehmenden orientieren. Ihr Engagement im Bildungsbereich kann als ein Gegenentwurf zu hierarchischen dogmatischen Erziehungsweisen gelesen werden. Ihre Ansichten stehen in Verbindung mit Ideen der Studentenbewegung der 1968er Jahre, die sich in Teilen der antiautoritären Erziehung zuwandten. Wie im Sinne von Christof et al. (2005) möchten auch Frau S. und I. mit ihrer Tätigkeit zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen beitragen. Damit fördern sie die Geschlechterdemokratie in ihrem direkten Arbeitsbereich. Die Interviewten unterstützten andere Frauen darin, im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsanliegens, Umgangsweisen zu erarbeiten, die zu einer erhöhten Autonomie der Teilnehmenden in unterschiedlichen Lebensbereichen führen (vgl. Christof et al. 2005, 238). Beide Frauen widmen sich jeweils Themenschwerpunkten in ihrer Tätigkeit, die ihren Neigungen entsprechen.

Feministische Bildungsarbeit & Veränderungsbestreben

Beide Frauen berichten unabhängig voneinander, dass sie zur Gleichstellung und Berechtigung der Geschlechter aktiv einen Beitrag leisten möchten. Sie setzten sich dabei emanzipativ für die Belange von Frauen ein. I. beschreibt, dass es ihr wichtig sei ihre eigenen Erkenntnisse dafür zu nutzen in Bildungsarbeit für Frauen andere Bildungsprozesse zu ermöglichen, damit ein neues Bewusstsein entstehen kann. Sie möchte vor allem zur sexuellen Aufklärung junger Frauen einen Beitrag leisten. Sie erkennt in der feministischen Bildungsarbeit Sinnhaftigkeit, für welche sie ihr Engagement nutzen möchte. Dies verschafft ihr eine Orientierung für ihren persönlichen beruflichen Weg. Perspektivisch möchte I. sich vermehrt in ihrer Arbeit der feministischen Bildung annehmen. Auch Frau S. erwähnt, dass sie anhand der Reflexion ihrer eigenen Rolle als Frau dazu beitragen möchte, dass stereotype Geschlechterbilder aufgebrochen werden. Außerdem ist es ihr wichtig Frauen vermehrt im öffentlichen Leben sichtbar zu machen und ihnen eine Stimme zu geben. Somit stellt für Frau S. das Anliegen der Frauen zur Veränderung gesellschaftlichen Verhältnisse ein hohes Ideal dar, was als Motor ihres großen Engagements bezeichnet werden kann. Im Sinne Kokemohrs (1989,2007) machen beide Frauen auf unterschiedliche Weise Differenzenerfahrungen, beispielsweise durch ihre gesellschaftlich auferlegte Rolle als Frau. Kokemohr spricht dabei auch von Veränderungsprozessen des Selbst und von Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Rolle als Frau in der Gesellschaft transformieren die Interviewten ihr eigenes Selbstbild und tragen wiederum durch ihr reflektiertes Verhalten zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse aktiv bei.

Generation & Trend der Zeit

Die beiden Interviewten gehören jeweils unterschiedlichen Generationen an und wurden durch andersgeartete Kontextbedingungen geprägt. Unterschiedliche Umgangsweisen zwischen den beiden, in der Art wie sie sich zu der Generation ihrer Eltern positionieren, kann als Kontrast zwischen den Narrationen gedeutet werden. Schäffer (1998) beschreibt, dass diejenigen, die in derselben Zeit geboren sind, in Auseinandersetzung mit dem einschneidenden zeitgeschichtlichen Ereignissen gemeinsame Erlebnisschichtungen ausbilden. Dies habe zur Folge, dass Generationszusammenhänge mit spezifischen Orientierungsmustern herausgebildet werden. Dadurch werden Erfahrun-

gen gewissermaßen eingeordnet und Orientierungen können durch gemeinsam durchlebte Erfahrung institutionalisiert werden. So ließen sich Generationszusammenhänge nur im Verhältnis zu anderen Generationszusammenhängen interpretieren. Schäffer beschreibt jedoch gleichzeitig, dass es eine zunehmende Differenzierung biografischer Ablaufmuster innerhalb einer Generation gäbe. Gerade bezogen auf den sozialen Hintergrund und das Geschlecht gäbe es innerhalb der Generationszusammenhänge große Unterschiede. So würden sich beispielsweise berufliche Orientierungen, auf unterschiedliche Weise herausbilden. Generationstypische Orientierungen würden sich damit nie ungebrochen lesen lassen, sie seien immer eingebunden in milieu- und geschlechtsspezifische Kontexte (vgl. ebd. 29f.) Während sich Frau S. stark von der Generation ihrer Eltern abgrenzt und aktiv eine andere Lebensgestaltung als ihre Mutter verfolgt, beschreibt I. ein vertrauensvolles Verhältnis, welches geprägt ist durch gegenseitige Anerkennung und große Offenheit. Dieses Verhältnis bietet viel Raum für individuelle Entwürfe der Persönlichkeiten der Beteiligten. Im Erwachsenenalter habe sich dadurch ein neues Verhältnis zwischen I. und ihrer Mutter ergeben, durch welches einen Austausch über gesellschaftlich verankerte Ungleichbehandlungen von Frauen im Familienalltag ermöglicht. Auch die Deutungsweisen, was die Frauen jeweils unter Begrifflichkeiten, wie Feminismus oder Frauenbildung verstehen, kann aufgrund der Generationszugehörigkeit sehr unterschiedlich sein. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie auf unterschiedliche, der Zeit zugehörigen mediale Wissensbestände und gesellschaftliche Diskurse, zurückgreifen. Bohnsack (1998) spricht dabei von drei unterschiedlichen Wissensbeständen, welche berücksichtigt werden sollten: sogenannte 'milieuspezifische konjunktive Erfahrungen', 'geschlechtsspezifische konjunktive Erfahrungen' und 'generationsspezifische konjunktive Erfahrungen' (vgl. ebd. 16). Die Bildungsbiografien der beiden Frauen weisen somit generationsspezifische Charakteristika auf, die sich voneinander unterscheiden. An dieser Stelle kann spekuliert werden, dass sich die Bildungsbiografien sich gleichzeitig auch stark von denen ihrer Kohorte zugehörigen männlichen Bezugspersonen unterscheiden. Zudem sind Unterschiede zu Personen ihrer Kohorte, welche sich einem anderen sozialen Milieu zugehörig fühlen denkbar, jedoch müssten diese Annahmen anhand weiterer Interviews überprüft werden. M. E. kann dementsprechend davon ausgegangen werden, dass generationsspezifische Orientierungen von anderen Akademiker*innen die bildungsbiografische Ausrichtung und Orientierung der Befragten stark geprägt haben. Es stellt sich die Frage, welche Lebenskonzepte für Frauen in der gemeinsam erfahrenen Zeit hervorgehoben wurden. Denn wie und was andere Frauen in der Zeit gemacht haben, in der sich I. und Frau S. beruflich orientieren, hat sicherlich wichtige Impulse zu ihrer Entscheidungsfindung beigetragen. An dieser Stelle soll betont werden, dass sie ihre berufliche Orientierungsphase zu unterschiedlichen Zeiten in der Geschichte

Deutschlands durchlebten und da die Frauenbilder in diesen Zeiten sich sehr voneinander unterscheiden, haben sich auch die Wege der beiden Interviewten unterschiedlich entwickelt. In der Orientierungsphase von Frau S. gibt es wenig Optionen als Lehrerin in ihrem Bezirk zu arbeiten zudem war zu diesem Zeitpunkt das Bildungssystem selbst nicht sehr durchlässig. Zudem wäre denkbar, dass damals der Druck zu heiraten und nicht berufstätig zu werden von Seiten der Familien noch größer war. Während Frau S. dementsprechend beschreibt, dass sie sich rasch entscheidet in den Bereich der öffentlichen Weiterbildung zu gehen, berichtet I. einen zähen Aushandlungs- und Suchprozess, den sie durchschreitet. Sie konfrontiert sich immer wieder selbst mit der Frage: welcher Beruf entspricht meiner Persönlichkeit und meinen Kompetenzen? Dieses Phänomen der Orientierungsschwierigkeit lässt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur wiederfinden. So beschreiben Brüdigam und Marotzki (1998), dass, die Pluralitätsoption Lebensweisen, Handlungsformen und Denkmuster durchdringt. Denn wie man seinen Lebenslauf und seine Biografie gestaltet, werde vermehrt sozialer Kodifizierung entzogen und damit müssten immer mehr Entscheidungsanforderungen von den Individuen bewältigt werden. So könne das Tun immer weniger durch Sozialisationsmuster gerechtfertigt werden (vgl. ebd., 95). Gleichzeitig darf in Bezug auf die Befragten nicht vergessen werden, dass beide Frauen aus Familien kommen, welcher ihnen finanziell als auch bezogen auf das vorgelebte Bildungsbestreben viel Unterstützung anboten. Andere Biografien ließen sicherlich weniger individuelle Entscheidungsspielräume offen, da sie strukturell schon determiniert sind. Der fortschreitende Prozess der Individualisierung von Lebensverläufen kann jedoch auch als erschwerte Bedingung zur individuellen Orientierung gedeutet werden, da es zu Überforderungen im Entwicklungsverlauf kommen kann. Gleichzeitig kann dies als Problematik für privilegiere Menschen gelesen werden. Anhand dieses Konstruktes, *Generation & Trend der Zeit*, wird die von Koller (2016) benannte Schnittstelle zwischen individueller Lebensgeschichte und der gesellschaftlichen Perspektive am deutlichsten. Die historischen, kulturellen und sozialen Kontexte sind mit den jeweiligen Narrationen verwoben (vgl. ebd., 178).

Sowohl einige der Vorannahmen der Forschenden als auch Aussagen aus der Literatur, konnten durch die Untersuchung bestätigt werden. Die Tatsache, dass beide Frauen nicht bzw. nur knapp von Doppelbelastungen durch Familienarbeit und ihrer Berufstätigkeit sprechen, steht im Kontrast zu Thesen von Becker-Schmidt (2003) zur 'doppelten Vergesellschaftung von Frauen', jedoch sollte dabei berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um Frauen handelt, die zum einen ökonomisch in gewisser Weise aus abgesicherten familiären Verhältnissen stammen, und welche sich gleichzeitig reflexiv mit der eigenen Rolle als Frau auseinandersetzen und dementsprechend früh aktiv die eigene Lebensplanung entgegen Geschlechterklischees gestalten. Zudem wird davon ausgegangen,

dass die Befragten zum Zeitpunkt der Erzählung keine Doppelbelastung durch familiäre Pflichten und gleichzeitig beruflicher Tätigkeit erleben. Die Erzählungen wären sicherlich anders gestaltet worden, wenn dies der Fall gewesen wäre.

Die im ersten Kapitel benannte Studie von Merill (2009) unterstreicht die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Merill beschreibt, dass Frauen aus Arbeiter*innenfamilien häufiger geringere Bildungsabschlüsse erzielen und sich letztendlich in traditionellen Geschlechterrollen und Frauenberufen wiederfinden, welche schlechter bezahlt sind. Sie zeigt anhand der Bildungsbiografien der Arbeiter*innen auf, dass eine Veränderung der Lebenswelten durch Bildung möglich ist (vgl. ebd. 66). Daraus ließe sich ableiten, dass in der vorliegenden Arbeit Akademikerinnen befragt wurden, welche möglicherweise aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Herkunft durch ihr Umfeld Unterstützung erfuhren, die sie dazu befähigte hohe Bildungsabschlüsse zu erzielen und sich anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen von traditionellen Rollen für Frauen anhand ihres eigenen alltäglichen Handelns bzw. ihrer Biografie abgrenzen. Gleichzeitig haben beide Befragten durch das Abitur sehr viele Möglichkeiten, welche anderen Frauen und Mädchen im deutschen Schulsystem verwehrt bleiben, beispielsweise aus sozial schwächeren Familien oder mit Migrationsbiografie. Das diskriminierende Schulsystem hält diese Mädchen davon ab, alle Möglichkeiten zu nutzen, die ihnen aufgrund ihrer persönlichen Fähigkeiten anderswo nicht abgesprochen werden. Zudem könnte deren unmittelbares Lebensumfeld, das sich überwiegend im städtischen Raum befindet, sich positiv auf deren Ambitionen ausgewirkt haben einen hohen Bildungsabschluss zu erlangen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die Bildungsmöglichkeiten im städtischen bzw. großstädtischen Raum dazu geführt haben, dass sich beide Frauen unentwegt weiterbilden. Im ländlichen Raum hätte ein Zugang zu Veranstaltungen, die sich beispielsweise tabuisierten Inhalten zuwenden, vermutlich gar nicht stattgefunden. Es wird vermutet, dass die Nachfrage auf dem Land zu feministischen Bildungsangeboten geringer ist.

2 Fazit und Ausblick

An dieser Stelle soll nochmals explizit auf die Forschungsfrage eingegangen werden: *Von welchen prägenden Erfahrungen, aus ihrer eigenen Bildungsbiografie, berichten Erwachsenenbilderinnen, die in der Frauenbildung tätig sind?* In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass beide Frauen sowohl durch bereits bestehende Angebote der feministischen Bildungsarbeit als auch über Anstöße durch Bezugspersonen auf feministische Sichtweisen aufmerksam gemacht wurden. In der Erzählung von Frau S. ist dies auf die 'politisierte Zeit' der 1970er Jahre, in denen sie aufwächst, zurück zu führen. I. wird durch ermutigende Freundinnen, die 'mit dem Feminismus um die Ecke kamen' auf neue Themenfelder aufmerksam. Dies führte dazu, dass sich I. und Frau S. zunehmend selbst in den Bildungsbereich einbrachten. Die Frauen hatten entsprechend Zugang zu feministischen Bildungsangeboten in deren städtischen Lebensumgebung und auch Bezugspersonen, die sie auf Themen aufmerksam machten. Dieser Prozess trug zu deren Persönlichkeitsentwicklung bei und politisierte sie. Beide Frauen weisen als Akademikerinnen einen hohen Bildungsstand auf, der wiederum den sozialen Kontext mitbestimmt, in dem sich die beiden Frauen aufhalten, und in dem sie weiter sozialisiert wurden. Ihr familiäres Umfeld und ihre Partnerschaften haben wesentlich dazu beigetragen, dass sie ökonomisch und sozial, beispielsweise durch Anerkennung, dabei unterstützt wurden ihren Interessen nachgehen zu können. Auf der Grundlage der Narrationen wird davon ausgegangen, dass ihr Bildungsbestreben durch das soziale und familiäre Umfeld, in dem Bildung einen hohen Wert besitzt, dazu führte, dass sich die beiden Befragten im Laufe ihres Lebens kontinuierlich weiterbildeten. Gleichzeitig ist aus der Erzählung von Frau S. herauszulesen, dass die Übernahme von Aufgaben aus der Familienarbeit ihres Mannes, Möglichkeitsräume für sie schuf, durch welche sie alternative Lebenswege einschlagen konnte. Auch Meuser (2016) beschreibt, dass die Thematik „neue Väterlichkeit“ in den letzten Jahren durch die politische Reform des Elterngeldes und der Elternzeiteinen einen Aufschwung erhielt. Damit wird die Frage lauter, ob und inwiefern sich männliche Arbeits- und Lebensarrangements verändern und sich damit auch vermehrt neue Perspektiven für Bildungsbiografien von Frauen ergeben (vgl. ebd., 160ff.). Damit stieg der sozialer Status der Befragten kontinuierlich an und ihre Handlungsräume wurden stetig ausgebaut.

Auch die bildungspolitische Veränderungen als Förderung zur gleichberechtigten Teilhabe an Bildungsangeboten beider Geschlechter begünstigte die Bildungsbiografien. So wird im '3. Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland von 2014' des Ministeriums für Familie,

Senioren, Frauen und Jugend beschrieben, dass im Abgangsjahr 2014 die Studienberechtigtenquote in Deutschland durchschnittlich 52,8% betrug. Dabei lag die Quote der Frauen mit 57,5% höher als bei den Männern (48,3%). Diese Entwicklung trägt wesentlich dazu bei, dass Frauen zwar höhere Bildungsabschlüsse erzielen. Jedoch waren gleichzeitig im Jahr 2014 von den insgesamt 1,2 Millionen Führungspositionen in der zweiten Ebene der Privatwirtschaft 474.000 von Frauen besetzt. Damit erreichen Frauen einem Anteil von 39% in Führungspositionen. (vgl. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016). Das hohe Bildungsniveau und die geringe Partizipation in Führungspositionen von Frauen weist darauf hin, dass es weiterhin einen Bruch in Bildungsbiografien von Frauen in Deutschland gibt, welcher unter anderem mit hoher Wahrscheinlichkeit auf weiterbestehende traditionelle Verteilungen von Erwerbs- und Familienarbeit im Privatleben zurückzuführen ist. Demgegenüber stellen die Bildungsbiografien der Befragten Ausnahmen dar. An dieser Stelle kann lediglich vermutet werden, dass die beiden Befragten durch deren kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen über feministische Theorien zu Gegenentwürfen im eigenen Lebensverlauf ermutigt wurden. So erlangte beispielsweise Frau S. eine hohe Position in der Bildungseinrichtung, die zu Beginn ihrer Tätigkeit noch ausschließlich von männlichen Kollegen geleitet wird. Zudem beschreiben sie, dass Personen aus ihrem sozialen Umfeld eine wegweisende Rolle erhielten. Modelle, die sich selbst mit feministischen Themen auseinandersetzten und sich in Interaktionen mit anderen als besonders sozial und kommunikativ zeigten, um deren Interessen gemeinsam zu verfolgen, dienten den beiden Frauen als Vorbild, an denen sie sich orientierten. Unter anderem lernten sie diese in Frauennetzwerken kennen, zu welche sie den Kontakt pflegten.

Die Untersuchung gibt Erkenntnisse zum Feld der Frauenbildung wieder, die sehr nah an die Lebensrealitäten der beiden Befragten heranreichen. Zwar handelt es sich hierbei um eine rekonstruktive Einzelfallanalyse, die nur in Teilen verallgemeinert werden sollte, jedoch werden gleichzeitig anhand der herausgearbeiteten Konstrukte Tendenzen sichtbar. Diese geben Aufschlüsse über Möglichkeitsräume und Bedingungen, die biografische Lernprozesse fördern, und damit einen Beitrag zum Abbau von Ungleichheitsverhältnissen zwischen den Geschlechtern leisten. Anhand der Erzählungen der Frauen, wird deutlich, dass individuelle Deutungen das Potential für bildungsbiografische Gegen- und (Neu)entwürfe bieten. Im Sinne von Christof et al. (2005) bedeutet dies, dass handelnde Frauen keineswegs durch strukturelle Bedingungen determiniert sind. Sondern es stark von deren Deutungen abhängt, wie sie die Handlungsspielräume ausnutzen. Dementsprechend liegt eine der heutigen Lernherausforderungen darin, Deutungskompetenzen auszubauen und damit

Handlungsspielräume zu erweitern. Feministische Bildungsarbeit könnte dazu beitragen, dass Voraussetzungen für die Entwicklung von Deutungskompetenz geschaffen werden (vgl. ebd., 18). Diese Deutungen stehen m.E. in einer engen Beziehung zur individuellen Sozialisation. Denn auch diese trägt dazu bei, dass Möglichkeiten ungenutzt bleiben oder erkannt werden.

Auch die Thematisierung von Biografien von Frauen stellt m. E. einen wichtigen Schritt dar zur Sichtbarmachung von Frauenbildnerinnen/ Erwachsenenbildnerinnen im Feld der Erwachsenenbildung. Außerdem stellt der Bereich der Frauenbildung bzw. feministischen Bildungsarbeit ein wenig bekanntes Feld der Erwachsenenbildung bzw. der politischen Bildungsarbeit dar, welche damit Beachtung findet. Die Befragten schildern innerhalb ihrer Erzählungen, wie wichtig ihnen Bildungsmomente erscheinen, die entkoppelt von schulischen oder beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden und sich ganz am Interesse der Teilnehmenden orientieren. Sie heben Bildungsarbeit hervor, welche zum Allgemeinwissen und zur Identitätsentwicklung beiträgt und damit auch dazu führt, dass sie sich selbst für die Bildung anderer Frauen einsetzen können. Dementsprechend soll hier betont werden, wie wichtig Frauenbildungsarbeit ist, die sich nicht an marktwirtschaftlicher Bestrebungen, sondern an den Lebensrealitäten von Frauen und damit einhergehenden Herausforderungen bzw. Interessen orientiert. Damit kann die Erwachsenenbildung ein wichtiges Statement zur Ermöglichung von mehr Geschlechtergerechtigkeit setzen. Gleichzeitig kann Frauenbildung über das emanzipatorische Anliegen an der Veränderung von Geschlechterverhältnissen mitwirken. Perspektivisch sollten vermehrt Bildungsangebote, die Geschlechtlichkeit thematisieren für beide Geschlechter gleichsam angestrebt werden, sodass Frauen nicht allein für die Veränderung dieser Verhältnisse verantwortlich gemacht werden, sondern ein gemeinsamer Diskurs stattfindet. Feministische Bildungsarbeit ist keineswegs überholt. Immer wieder aufs Neue bilden sich Wellen feministischer Diskurse, die auf gesellschaftliche Schiefereien aufmerksam machen und damit auch zur Demokratisierung beitragen. So formulieren Christof et al (2005), dass feministische Bildungsarbeit ein unabgeschlossenes Projekt ohne klar definierten Ausgang sei. Die Ziele dabei seien jedoch nie beliebig, sondern würden sich immer gegen Herrschaft und Gewalt richten (vgl. ebd., 245). Im Zuge weiterer Forschungsarbeiten könnten Generationskohorten von Frauen untersucht werden, die in weniger frauenbewegten Zeitspannen groß wurden, da in der vorliegenden Arbeit nicht auf die Kohorte zwischen der zweiten und dritten Frauenbewegungswelle eingegangen werden konnte. Hier wäre interessant zu fragen, was den zwischenzeitlichen Stillstand beförderte. Zudem wäre es spannend herauszuarbeiten wie feministische Erwachsenenbilder sich im Zuge des Diskurses positionierten.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte eine Verknüpfung ethnografischer Methoden mit der der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, wie sie oben benannt Dausien und Kelle (2009) fordern nicht realisiert werden. Jedoch sollte für eine vielschichtige Analyse Rückgriffe auf andere Dokumente, wie Beobachtungen, erfolgen. Hierfür könnte die vorgelegte Arbeit eine wichtige Grundlage für neue Fragerichtungen bieten. Die Bestrebungen feministischer Bildungsarbeit können gesamtgesellschaftlich dazu beitragen, dass für alle neue Lebensweisen eröffnet werden, die ohne festgelegte Identität auskommen und sich jedes Individuum freier nach eigenen Interessen weiterentwickeln und bilden kann. An dieser Stelle bleibt offen, in wieweit sich die Erwachsenenbildung auf sozial-ökonomische Konzepte besinnt, die beiden Geschlechtern Bildungsmomente zusichert, die die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Teilnehmenden bedenkt. So könnten beispielsweise Bildungsangebote entstehen, die zur kritischen Auseinandersetzung mit stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit anregen und Räume bietet sich fernab dieser mit der eigenen Identität als Mann auseinanderzusetzen. Eventuell könnte damit auch der 'doppelten Vergesellschaftung von Frauen' (Becker-Schmidt (2003) etwas entgegnet werden, welche weiterhin zu beobachten ist. Zudem könnte die Auseinandersetzung mit einer 'neuen Väterlichkeit' (Meuser 2016), Männer vermehrt dazu ermuntern Rollen in der Familie einzunehmen, die wiederum das Bildungsbestreben von Frauen als auch (Neu-)Entwürfe von weiblichen Karrieremustern unterstützen.

LITERATUR

- Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen: 2. Aufl., 343-418.
- Alheit, P. (2008): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: Kirchhof, S. & Schulz, W. (Hrsg.), Biografisch lernen und lehren (S. 15-28). Schriftenreihe des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, Bd. 1. Flensburg: Flensburg University Press.
- Alheit, P. & von Felden, H. (2009): Einführung: was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: ebd. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografiefor- schung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs.
- Alheit, P. (2009): Biographie und Mentalität: Spuren des Kollektiven im Individuellen. In: Völter, Dausien, Lutz & Rosenthal (Hrsg.) Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Andersen, S.; Casale R.; Gabriel, T.; Horlacher, R.; Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Beck (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker-Schmidt, R. (2003): Frauenforschung, Geschlechterforschung, Geschlechterverhältnisforschung. In: Becker-Schmidt, Regina & Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Feministische Theorien. Zur Einführung. 3. Auflage. Hamburg: Junius Verlag. 14-62.
- Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: ebd. (Hrsg.): Erziehung - Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz 2005, 206 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)
- Biermann, I. (2009): Von Differenz zu Gleichheit. Frauenbewegung und Inklusionspolitiken im 19. Und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript Verlag.
- Blömer, U. (2004): Anerkennungsverhältnisse und Aberkennungsprozesse. Über die Verfolgungs- und Konflikterfahrung nichtjüdischer Emigranten zur Zeit des Nationalsozialismus. In: Schlüter, A. & Schell-Kiehl, I. (Hrsg): Erfahrung mit Biographien. Tagungsdokumentation der

- Duisburger Tagungen zum Thema „Erfahrung mit Biographien“. Bertelsmann Verlag: Bielefeld. 132-151.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. & Marotzki, W. (1998): Einleitung. In: ebd. (Hrsg.): Biografieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. 7-18.
- Bollnow, O. F. (1965): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 3. Aufl. (Erstausgabe 1959)
- Bourdieu, P. (1979): La distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Les éditions de minuit.
- Brückner, M. (2010): *Entwicklungen der Care-Debatte – Wurzeln und Begrifflichkeiten*. In: Apitzsch, U.; Schmidbaur, M. (Hrsg.): *Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen*. Verlag Barbara Budrich, Opladen 2010, S. 43
- Brüdigam, U. & Marotzki, W. (1998): Die ausgefranst Ränder der Rationalität. Ein bildungstheoretisches Strukturformat am Beispiel von Star Trek- und Akte X-Fans. . In: ebd. (Hrsg.) Biografieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. 93-125.
- Bundesministerium für Familie & Senioren, Frauen und Jugend (2016): 3. Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland. Abgerufen von https://www.bmfsfj.de/blob/114006/738fd7b84c664_e8747c8719a163aa7d9/3--atlas-zur-gleichstellung-von-frauen-und-maennern-in-deutschland-deutsch-data.pdf.
- Butler, J. (1990): Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity. New York/ London: Routledge.
- Christof, E.; Forster, E. & Müller, L. (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Dausien, B. (1994): Biographieforschung als Königinnenweg? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, A. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung, 129-153. Freiburg im Breisgau: Kore.

- Dausien, B. & Kelle, H. (2009): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Dausien, Lutz & Rosenthal (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dausien, B. (2001): Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich. 101-114.
- Dausien, B., Lutz, H., Rosenthal, G. und Völter, B. (2005): Einleitung. In: B. Dausien, H. Lutz, G. Rosenthal und B. Völter (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs, 7-20. Wiesbaden: VS Verlag.
- Degener, U. & Rosenzweig, B. (2006): Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit: Feministische Analysen und Perspektiven. Wiesbaden.
- Dick, U. (1992): Netzwerke und Berufsverbände für Frauen. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Eigenverlag: Marburg.
- Ecarius, J. (1998): Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, R. & Marotzki, W. (Hrsg.): Biografieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. 129-151.
- Egger, R. (2009): Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg. Über die Möglichkeit der Biografieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
- Fischer, P. (2012): Phänomenologische Soziologie, Bielefeld: transcript
- Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (2013): Einleitung. In: ebd. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 13-32.
- Fuchs, T. (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
- Gerhard, U. (1990): *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Rowohlt, Reinbek.
- Gieseke, W. (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

- Gieseke, W. (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Rendtorff, B.; Moser & V. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich. 137-156.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1977): Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007): Eine pädagogische Theorie des Lernens. In: ebd. (Hrsg.) Lernen – ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 180-195.
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen: Leske + Budrich
- Haug, F. (2018): Selbstveränderung als gesellschaftliche Praxis. In: Scheele, A. & Wöhl S. (Hrsg.): Feminismus und Marxismus. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 24-39.
- Hahn, A. (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, H.-G. & Hildebrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske + Budrich, 91-105.
- Helfferrich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heuer, U. (2001): Allgemeinbildende Angebote der Frauenbildung. In: Gieseke (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Leske + Budrich: Opladen. 455-461.
- Hildebrand, B. (2013): Anselm Strauss. In: Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 32-42.
- Hoerning, E.-M. (2001): Biographische Methode/ Biographieforschung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich. 183-192.
- Horak, E. R. (2016): Nicht-Stetigkeit und Bildungsbegehren als Momente weiblicher Bildungsbiographien. Theoretische und qualitativ-empirische Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz Verlag, 11. Auflage, Weinheim und Basel.

- Jochimsen, L. (1969): Frauen in der Bundesrepublik: die Mehrheit, die sich wie eine Minderheit verhält. In: Kursbuch 17. 90-97.
- Kade, J. & Nittel, D. (2010): Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 211-222. Opladen: Barbara Budrich.
- Kluge, S. & Kelle, U. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Koller, H.-C. (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 172-184.
- Kraft, S. (2002): Wenn viele vom Gleichen sprechen ... Annäherungen an die Thematik „Selbstgesteuertes Lernen“. In: ebd. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider, 16-30.
- Kroworsch (2017): Das Recht von Frauen und Mädchen auf Bildung (Hrsg.), Freiburg: Lambertus Verlag.
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S. & Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lucius-Hoene, G. & Depperman, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Marotzki, W. (1991): Bildungsprozess in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoernig, Erika M. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Transcript Verlag, 182-205.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biografieforschung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung (2. Auflage), Wiesbaden: VS Verlag. 59-70.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

- Merrill B. (2009): Gender, Biographies and Lifelong Learning: Researching Women in Higher Education. In: Alheit P. & von Felden H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-76.
- Meuser, M. (2016): Entgrenzungen von Erwerbsarbeit und Familie: Neubestimmung der Position des Mannes in der Familie? In: Lengersdorf, D. & Meuser, M (Hrsg.): Männlichkeiten und der Strukturwandel von Erwerbsarbeit in globalisierten Gesellschaften: Diagnosen und Perspektiven, 159–179. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nuissl, E (1998): Institutionen und selbstorganisiertes Lernen. In: Derichs-Kunstmann (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung, Frankfurt a. M., 43-45.
- Rosenthal, G. (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. In: Diewald, M. & Hurrellmann, K. (Hrsg.): Grundlagentexte Soziologie. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäffer, B. (1989): Generation, Mediennutzungskultur und (Weiter)Bildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationsverhältnisse. In: ebd. (Hrsg.): Biografiefor- schung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. 21-50.
- Schrader-Klebert, K. (1969): Die kulturelle Revolution der Frau In: Kursbuch 17. 1-46.
- Schütz, A. (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: ebd. (Hrsg.) Gesammelte Auf- sätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff, 1-110.
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsbe- richte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Schütze, F. (1983): Biografieforchung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, 283-293.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundla- gen. 1. Studienbrief der Fernuniversität Hagen Nr. 3757. Hagen.
- Schüßler, I. (2001): Frauenbildung als erfahrungsbezogener Ansatz. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Hand- buch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich. 149-166.
- Schlüter, A. (2005): Bildungs- und Karrierewege von Frauen: Wissen, Erfahrungen, biographisches Lernen; [Mai 2005 die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] ebd. (Hrsg.). Opladen: Budrich.

- Strametz, B. & Müller, L. (2008): Autonomie und Emanzipation im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Eine Pendelbewegung zwischen theoretischer Konstruktion und individuellem Nutzen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at (2008) 3, 11.
- Thompson, C. (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Von Felden, H. (Hrsg.) (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Von Felden, H. & Egger, R. (Hrsg.): Lernweltforschung, Band 1 der Reihe. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Von Felden, H. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zu empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P. & von Felden, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im europäischen Diskurs. Band 2 der Reihe Lernweltforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Walker, R. (1995): To Be Real: Telling the Truth and Changing the Face of Feminism. (Hrsg.) New York City.
- Wohlrab-Sahr, M. (1993): Biografische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der „reflexiven Moderne: Das Beispiel der Zeitarbeiterinnen. Opladen: Leske + Budrich (Biografie und Gesellschaft Band 15).

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Zirkuläres Modell des Forschungsprozesses. Quelle: Eigene Darstellung nach Flick (1995, 61).....	S. 50
Abbildung 2: Auswertungsprozess des zirkulären Dekonstruierens. Quelle: Eigene Darstellung nach Jaeggi et al. (1998, 8ff.)	S.60
Tabelle 1: Ablaufplan narratives Interview. Quelle: Eigene Darstellung.....	S.57
Tabelle 2: Darstellung der Interviewten. Quelle: Eigene Darstellung.....	S.66

ANHANG

Transkriptionsnotationen

- Die hier aufgelistete Inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing & Pehl (2018, 21ff) wurde im Rahmen der Arbeit angewendet:
- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
- Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
- Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
- Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
- Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
- Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.

- Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
- Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
- Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.
- Wort- und Satzabbrüche werden mit „/“ markiert: „Ich habe mir aber Sor/ Gedanken gemacht.“ Wortdoppelungen werden immer notiert.
- Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen („hm, ja, aha, ähm“ etc.) werden transkribiert. Ausnahme: Backchanneling der interviewenden Person, während eine andere Person spricht, wird nicht transkribiert, solange der Redefluss dadurch nicht unterbrochen wird.
- Mehrere Fülllaute hintereinander werden ohne Satzzeichen dazwischen getippt (z.B. „ähm ähm ähm also da sind wir ...“). (vgl. Dresing & Pehl 2018, 21ff.)

Zusätzlich wurden Anonymisierung der Orts- und Namensangabe vorgenommen (Name einer Stadt).

Transkripte

An dieser Stelle folgen die beiden Transkripte der Interviews. Zuerst das Interview mit Frau S., im Anschluss das mit I.

INTERVIEW 1: FRAUENBILDUNG IN DER ÖFFENTLICHEN ERWACHSENENBILDUNG

1 I: "Also, ich möchte Sie bitten mir zu erzählen wie sich die Geschichte Ihrer Bildung und Ihres Lern-
2 weges zugetragen hat. Am besten beginnen Sie mit der Geburt mit dem kleinen Kind das Sie einmal
3 waren. Dann mit dem Schulkind und erzählen all das was sich nach und nach zugetragen hat. Was
4 Sie geprägt hat bis zum heutigen Tag. Erzählen Sie auch von Schlüsselmomenten, die aus Ihrer Sicht,
5 ähm, heute Ihnen wichtig erscheinen. Nehmen Sie sich dafür genug Zeit auch für Einzelheiten, denn
6 für mich ist alles interessant was Ihnen wichtig erscheint. #00:00:55-8#

7

8 B: "O.K. das äh umfasst natürlich eine lange Zeitspanne in meinem Alter. Ich bin Jahrgang 48. Ähm
9 ja ich bin immer gerne in die Schule gegangen. War eine gute Schülerin. War in meiner Familie äh
10 die erste die Abitur gemacht hat. Mein Bruder hat es nur bis zur Mittleren Reife, der hat das später
11 nachgeholt. Ja, also ich äh bin viel bestätigt worden als Kind. Also hatte ein gutes Gefühl, dass ich
12 was leisten kann als Mädchen. Ähm, meine Mutter (...) war äh hatte eine Ausbildung gemacht als
13 Fremdsprachenkorrespondentin äh für Englisch. Und hatte in einer/ äh in (Stadt)/ in einer Rederei
14 gearbeitet, die Handel mit Englisch hatte. Als sie meinen Vater geheiratet hat, äh, der so ganz old
15 school war, äh, hat er gesagt. Du musst aufhören zu arbeiten, weil sonst denken die Leute ich
16 könnte die Familie nicht ernähren. Es hat sie gemacht. Das war damals so. Und äh, von daher ist
17 sie/ ich habe sie nur als Hausfrau kennengelernt und das war für mich immer klar. Ää, das/ das will
18 ich nicht. Ich will berufstätig werden und äh, ich will mein eigenes Geld verdienen. #00:02:10-0#
19 Das war noch die Generation von dieser/ ja ich sag mal demütigenden äh Praxis. Er verdiente ja das
20 Geld und sie musste ihn monatlich um das Haushaltsgeld für die Familie bitten. Ich meine, das war
21 so auch die Gesetzgebung war so. Ich glaube/ ich hätte es jetzt gerade nochmal nachgeguckt, ich
22 glaube es war bis 1962 in Deutschland, dass äh (...) ein Ehemann seine Erlaubnis geben musste für
23 die Frau, dass sie ein Konto eröffnen konnte. Und erst 77 wurde aufgegeben, dass er die Erlaubnis
24 geben musste, dass sie berufstätig wird. Das ist ja alles gar nicht/ noch gar nicht so lange her. Wenn
25 wir über die Schweizerinnen lachen, die erst ab den achtziger Jahren überhaupt wählen durften.
26 OK. Also das war für mich so das Bild ich will / ich will lernen. Ich finde Lernen etwas ganz Tolles.
27 Und ähm, Bildung war auch in meiner Familie durchaus äh also ein Wert. Äh, es gab Bücher. Es gab/
28 sie waren Klassik-Fans. Und ja, dann äh habe ich äh nach dem Abi überlegt was will ich machen?
29 Ich hätte eigentlich gerne Archäologie oder Ethnologie aber irgendwie wurde/ ja wie willst du denn
30 damit dein Geld verdienen? Und so. #00:03:23-2#

31 Und ähm, ich habe immer gemalt und gezeichnet und mich für Kunst interessiert. Da habe ich/ O.K.
32 ich habe mich beworben an der (Stadtname) Kunsthochschule bin da aufgenommen worden.
33 Klasse. Allein ist das Brotdurst, du machst ein Lehrerstudium. Dann habe ich also Pädagogik stu-
34 diert. Hatte dann meinen ersten Mann kennengelernt in einem Skiurlaub, den meine Eltern mir
35 zum Abi geschenkt hatten. Und wir haben dann gemeinsam uns immatrikuliert in (Stadt). Haben
36 ein Lehrerstudium gemacht. Äh, dann war (...) ja ich habe neunundsechzig angefangen zu studieren.
37 Da ist/ da fingen ja diese spannenden Jahre an. Willi wählen. Emanzipation. Bildung ist äh/ Bildung
38 ist die Voraussetzung für Emanzipation. Und äh, wir haben im Studium äh (...) selbstorganisiert.
39 Also Kritik eigentlich an einem Curriculum was nur so zusammengestückelt war. Dann nimm/ mach
40 ich hier ein Seminar und da. Wir sagen. Das muss ein Zusammenhang geben und dann hatten wir/
41 Haben uns zu viert zusammengetan. Das waren mein Mann und ich und noch zwei Studienkollegen.
42 Mit denen wir dann eine WG gegründet haben. Also Arbeiten und äh Leben äh muss man äh zu-
43 sammenbringen. Äh, haben wir ein Konzept entwickelt für eine Studieneingangsphase in Erzie-
44 hungswissenschaft. Projektstudium. Mit Praxisbezug. Medienpädagogik. Ging über drei Semester.
45 Vier parallele Gruppen. Äh, darüber haben wir dann auch promoviert. Ein Stipendium gekriegt. Und
46 ähm, da habe ich so meine Vorstellungen von einer guten Didaktik entwickelt. Also Teilnehmerori-
47 entierung war damals auch schon. Von dem Heinz Tietgens. Der dann der Leiter der pädagogischen
48 Arbeitsstelle des äh (Name der Erwachsenenbildungsstätte)-verbandes war. Legendär. Der hat mit
49 vielen Veröffentlichungen die Teilnehmerorientierung dann reingebracht. Das war statt der Sacho-
50 rientierung/ also wir unterrichten hier Menschen. Wir unterrichten nicht Fächer. Und das hat mich
51 dann sehr geprägt im Studium. #00:05:13-8#

52 Also, das war schon so eine Art (...) klar es gab die Examina, die man machen musste und äh, aber
53 es war eine sehr selbstbestimmte/ äh ein sehr selbstbestimmtes Lernen. Und ähm, das war schon
54 so meine Vorstellungen von (...) ja dann eigentlich guter Erwachsenenbildung. Ich nehme mal jetzt
55 eine universitäre Ausbildung. Das sind ja Erwachsene Menschen, die da äh da lernen als Erwachse-
56 nenbildung. Und (...) äh da hatte ich eigentlich eine Lehrerausbildung. Und äh, (Stadt) hatte damals
57 ein Stopp gehabt in der Einstellung von Lehrern. Ich habe dann noch ein Referendariat gemacht.
58 Und danach äh/ mit Kunst. Ich hatte Kunst und Deutsch. Das waren nicht die harten Fächer. Da war
59 ich arbeitslos. (...) Gut. #00:05:54-7#

60 Ich will Geld verdienen. Habe ich angefangen Kurse an der (Name der Erwachsenenbildungsstätte)
61 zu geben in Rhetorik und äh, in äh Malen und Zeichnen. Das was ich gerne mache. Zeichnen im
62 Alltag. Äh Rhetorikkurse. (...) Ja da waren viele Frauen drin. Und da war auch so klar. Ja ja hey,
63 schüchtern Frauen. Äh, das ist eine wichtige Aufgabe sie stärken, dass sie den Mund aufmachen.

64 Und äh dann gab es auch Frauen, die kamen mit der Motivation, ja wenn mein Mann dann Ge-
65 schäfts/ äh/ Geschäftsleute eingeladen hat, dann muss ich ja auch mal was sagen. Also so äh ja das
66 war dann äh. (Lachen). Um 1970 rum. #00:06:29-1#

67 Gut, das war so ein/ so ein Kick zu sagen/ und meine nichtberufstätige Mutter sozusagen im/ im
68 Hintergrund. (unv.) das genau willst du nicht. Und da, da willst du dagegen arbeiten. Und äh, gut.
69 Ich habe dann Kurse gegeben. Hab Lehraufträge gehabt hier und da. (...) An der Handwerkskammer.
70 Das waren alles Männer. Äh, an der Uni dann äh, auch so Seminare für Studieneinsteiger in Erzie-
71 hungswissenschaft. Ja und dann wurde eine Stelle an der (Stadt) (Name der Erwachsenenbildungs-
72 stätte) frei. Das erfuhr ich dann über Kontakte, die ich da aufgebaut hatte. Und ähm (...) äh Fach-
73 bereich kulturelle Bildung leiten. Parallel dazu hätte ich eine Assistentenstelle in Berlin haben kön-
74 nen in Erziehungswissenschaft. Und dann habe ich gedacht äh (...) Ne, äh da bin ich wieder mit/ mit
75 (...) mit Studierenden zusammen. Hochschule ein Stück abgehoben. Die (Name der Erwachsenen-
76 bildungsstätte) ist doch genau das. Da kannst du Einfluss nehmen. Das ist prak/ das ist jetzt Praxis.
77 Das ist nicht Theorie, das ist vor Ort. Und äh gut. Dann habe ich diese Stelle gekriegt. Äh, Fachbe-
78 reich kulturelle Bildung hieß das. Das war von (...) Gymnastik äh über Malen, Zeichnen, Kunstge-
79 schichte, Plattdeutsch, Literatur, (...) riesen, riesen Bandbreite. Äh, und ähm, die (Name der Er-
80 wachsenbildungsstätte) fing damals gerade an sich in der Professionalisierung auszudifferenzie-
81 ren indem eben (...) ähm Fachleute für verschiedene Fächer eingestellt wurden. Und dann waren
82 da zwei Kolleginnen. Die waren etwa/ etwas vor mir da. Die hatten sich beide die Stelle geteilt, weil
83 sie dann äh, äh Kinder bekommen haben. Die waren für die Frauenbildung im engeren Sinne zu-
84 ständig. Aus der/ als Teil der politischen Bildung. Mit denen habe ich sehr eng äh dann zusammen-
85 gearbeitet. #00:08:14-6#

86 Und dann war ja eigentlich die Situation (...). Äh, die Teilnehmenden in (Name der Erwachsenenbil-
87 dungsstätte) sind eh zu 80 Prozent Frauen. Also ich würde mal sagen es ist eine Frauenbildungs-
88 stätte. Warum ist das eigentlich so? Warum gehen die Männer da nicht hin? Gehen die Männer
89 eher/ die machen ja eher so Ernsthaftes. So wie betriebliche Fortbildung. Und kriegen da ja auch
90 eher (...) äh die Sachen bezahlt. Das ist ja bis heute so. Und äh. Gut es ist eine Frauenbildungsstätte
91 aber wir wollen auch durchaus die nicht nur/ ja das sind dann halt Frauen und die kriegen die Fächer
92 unterrichtet, sondern das schon auch an deren Interessen äh, äh orientieren. Und dann äh (...) ist
93 mit diesen beiden Kolleginnen aus der politischen Bildung ähm, die haben/ da haben wir sehr stark
94 ein Programm aufgebaut was wirklich ja emanzipatorische Frauenbildung sein sollte. Und äh,
95 (Stadt) ja gut ist ein Stadtstaat. Ist eine Universitätsstadt hat Fachhochschulen. Ist da also ein gutes
96 Gelände auch dafür, dass man äh interessierte Kursleiterinnen gewinnt. Die auch Lust haben das zu

97 machen. Das heißt da hat sich ein, äh breiter Stamm von äh Frauen äh dann gefunden. Äh, wo
98 etliche von denen eigentlich über die (Name der Erwachsenenbildungsstätte)-kurse, die sie ge-
99 macht haben/ das waren dann: Frauen erheben ihre Stimme, äh (...) Frauen/ es gäbe zu Frauen-
100 gesundheit. Es ging auch um ausländische Frauen. Dann die Gastarbeiterinnen, die äh gekommen
101 waren. Äh, und das Motto war eigentlich äh. Das Private ist politisch. Das war äh/ Das äh Motto der
102 Zeit. Und ähm, viele von denen die dann in (Stadt)/ es gab dann mehrere Gründ/ äh Gründung vom
103 feministischen Bildungszentrum und so weiter in (Stadt). Äh, haben sozusagen sich warmgelaufen.
104 Äh, in der Qualifizierung Frauen unterrichten zu können. Äh, über die (Name der Erwachsenenbil-
105 dungsstätte). Das ist ein ganz interessanter Vorgang. Ähm und äh von daher ja hat das auch zu
106 einer/ denk ich/ zumindest in (Stadt). Ich kann es nicht über andere Städte sagen. Aber zumindest
107 in (Stadt) die (...) das was die Institution (Name der Erwachsenenbildungsstätte) gemacht hat äh
108 auch zur Entwicklung der freien Erwachsenenbildung und feministischen Bildung in Initiativen äh
109 beigetragen hat. Da gab es auch äh enge Kontakte dann. Äh, dass deren Dozenten dann auch an
110 der (Name der Erwachsenenbildungsstätte) und so weiter unterrichteten. #00:10:33-5#
111 Das alles ist auch ganz gut akzeptiert worden von den männlichen Leitungen. Es gab da kuriose
112 Situationen, dass dann ähm (...) ja Männer sich beschwert haben, dass das Kurse sind wo sie nicht
113 reindürfen. Von wegen Gleichstellung und Gleichberechtigung. Also das waren schon witzige und
114 kuriose Sachen das konnte man ja/ konnte Frau dann auch alles ähm, ja (...). Das war machbar. Da
115 gab es ein Go in der Behörde, weil der Amtsleiter irgendwie fand das ist zu viel Frauenbildung. Aber
116 im Grund war es der Trend der Zeit und äh war auch äh, eigentlich nicht schwierig das durchzuset-
117 zen. Und äh, es gab zum Beispiel eine / ein Format was dann äh Mitte der siebziger Jahre entwickelt
118 wurde. Ein Frauenforum in (Stadt) einmal im Monat. Zu verschiedenen Themen von Gesundheit
119 über ach äh Kindererziehung und Frau in der Politik und und und. Das war ein offenes Forum, da
120 kamen siebzig, achtzig, neunzig Frauen. Zum Teil Stammteilnehmerinnen. Zum Teil sprach sich das
121 rum. Mit immer neuen Referentinnen. (Stadt) war glaube ich auch eine der ersten/ als die ersten
122 Bundesländer, die eine Gleichstellungsbeauftragte hatten. Also da, da hat sich viel getan. Das war
123 eigentlich eine/ eine politisierte/ insgesamt äh Szene. #00:11:52-3#
124 Muss man sagen. Äh, (Stadt) war auch das erste Bundesland was ähm ein Bildungsurlaubsgesetzt
125 verabschiedet hat und ähm da hat tatsächlich die Behörde über eine Phase von / ha das waren nur
126 so vier fünf Jahre glaube ich/ eine Vollfinanzierung gemacht für Frauenbildungsurlaube an irgend-
127 einer Tagungsstätte an der Ostsee an der Nordsee wo auch immer. Mit Kinderbetreuung. Äh, und
128 dann also politische Themen und äh ich habe schöne äh/ es gibt schöne ähm (...) Zitate von Teil-

129 nehmerinnen, die äh im Rückblick erzählen, wie sie das mitgemacht haben. Die (Name der Erwach-
130 senenbildungsstätte) ist im letzten Jahr hundert geworden. Also vor elf Jahren ist sie neunzig ge-
131 worden. Da hatten wir ein Projekt äh zum Aufruf an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Gratu-
132 lieren Sie der (Name der Bildungseinrichtung) mit Ihrer (Name der Bildungseinrichtung)-Geschichte.
133 äh, und da waren Frauen, die da seit Jahren irgendwie/ die haben ihre Biografien was sie alles ge-
134 lernt haben an der (Name der Erwachsenenbildungsstätte) sozusagen geschildert. Da waren welche
135 dabei, die also von diesen Bildungsurlauben schwärmten und sagten. Ah, das war so toll. Das war
136 eine tolle Umgebung. Ich habe mich erholt, die Kinder waren betreut und äh tolle Referenten. Und
137 wir haben da/ und als ich meine ersten beiden Kinder hatte, ich dachte schon ich bin abgeschnitten
138 von äh von weiterer Bildung. Da konnte ich mitmachen. Und dann schrieb sie und als das dritte und
139 das vierte Kind kam war die Vollfinanzierung schon wieder abgeschafft. (...) Da hatte (Stadt) wieder
140 eine Finanzkrise und also das ging natürlich immer auf und ab. Also äh, das ist schon eine Zeit, die
141 mich dann sehr äh geprägt hat. #00:13:23-7#

142 Und von daher war dann immer schon die Frage/ Ich komm nochmal auf die 80 Prozent äh der
143 Teilnehmenden gerade in der kulturellen Bildung, für die ich verantwortlich war, der Teilnehmen-
144 den sind Frauen. (...) ähm sollte sich das niederschlagen sozusagen auch im normalen Curriculum?
145 Was / Was heißt das für ein Malen- und Zeichenkurs? Muss es da eine Rolle spielen oder darf es da
146 eine Rolle spielen? Da waren natürlich auch viele weibliche Kursleitungen, Kursleiterinnen da. Und
147 ähm (...) das ist nicht alles jetzt zu einem im engeren Sinne feministischen oder Frauenbildungspro-
148 gramm geworden. Aber ich habe dann schon darauf geguckt, dass da auch Künstlerinnen dann äh
149 Kurse angeboten haben, die äh also ein Bewusstsein davon hatten als Frau Kunst zu machen. Oder
150 zu Malen oder zu Zeichnen. Und da auch Lebenssituationen von Frauen eingingen. Und das kann
151 man und will man und muss man nicht jeder Frau oder jedem Teilnehmer überstülpen aber meine
152 Idee war schon, dass es eine Bandbreite von äh verschiedenen Kursleitungstypen gibt äh wo man
153 sich verschiedene ja äh verschiedene Impulse abholen kann. Jenseits des Farbmischens und äh des
154 Erlernens der Perspektive. Ja äh (...) meine eigenen Vorstellungen von Bildung/ Also ich habe ja
155 dann in der Bildungs- äh Einrichtung gearbeitet. Ich habe da dann, wenn man so will Karriere ge-
156 macht und hab dann verschiedene Leitungsstellen übernommen und war dann die letzten Jahre bis
157 ich ausgeschieden bin war ich also die geschäftsführende Sprecherin der Geschäftsführung. (...)
158 #00:15:08-1#

159 Toll also hatte ich eigentlich nie vor aber hat sich ergeben. Und ähm (...) das ist schon ein Proze/
160 Gehalt stimmt und äh. Gut aber (...) im Grunde genommen hatte ich immer mal wieder das Gefühl
161 äh, dass das doch (Lachen) mit einem vorschreitenden Prozess der mal krass gesagt Verblödung

162 einhergeht. Äh, weil man immer weiter von der Basis wegkommt. Man verhandelt mit der Behörde
163 über Gelder. Brauchen/ Sonst können wir es nicht machen. Über dies über jenes äh muss sich äh
164 abrackern mit äh neuen Organisationsentwicklungsideen, die gar nicht aus der Einrichtung kom-
165 men, sondern die von oben diktiert werden. Kriegt irgendwelche hm organisationsentwicklungs-
166 äh Profis, die sich dann als junge Männer in Schlips und Kragen äh entpuppen. Die da Frau erzählen
167 wollen äh wie sie das jetzt zu machen haben und was man doch machen kann, um die Ausfallquote
168 zu verringern. Also das ist alles äh/ sind unerfreuliche äh Tätigkeitsfelder, aus denen man natürlich
169 das beste machen muss (Lachen). #00:16:10-4#

170 Und ähm, was mir immer geholfen hat ist äh dann für meinen eigenen Bildungsprozess ist mich zu
171 vernetzten bundesweit. Äh, der (Verband der Erwachsenenbildungsstätte) und die pädagogische
172 Arbeitsstelle was heute das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist äh bietet dafür natürlich
173 auch ein Forum. Das gab dann die Fachbereichskonferenzen kulturelle Bildung und und und. Es gab
174 Projekte äh wo (...) wo ich mitgearbeitet habe und ich habe mir dann glaub ich nach sechs Jahren
175 äh (...) Tätigkeit eine Auszeit genommen indem ich mich auf eine Assistentenstelle an der Uni
176 (Stadt) beworben habe in der Erwachsenenbildung und da sechs Jahre (unv.) da dann, ja eigentlich
177 etwas erforscht hab was mich (Lachen) in der Praxis interessiert hat. Und bin danach zurück gegang-
178 en und hab dann äh (...) Organisationsentwicklungsphasen da mitdurchmachen müssen aber
179 diese, diese Auszeiten oder dieses äh (...) mal neben die Praxis treten und äh zu reflektieren was
180 mach ich da eigentlich? Und was läuft eigentlich wirklich in der Praxis ab? Also mich/ ich habe viel
181 hospitiert. Ich habe äh Interviews mit Teilnehmerinnen gemacht mit Kursleitern warum die unter-
182 richten und äh was ihre Ziele sind. Äh Weil das ist eigentlich was stattfindet. Egal was äh auf dem
183 Etikett steht. und was auf dem Plakat steht und vielleicht sogar was auf dem Ankündigungstext des
184 Kurses steht. Das muss natürlich erfüllt werden, wenn da steht ich lerne Aquarellieren. Das muss
185 vorkommen. Aber wie sie das machen. Und wie sie darauf eingehen. Ob da ein verschultes Pro-
186 gramm läuft. Ob da auf die Kreativität der einzelnen Frau eingegangen wird. Ob äh (...) man kunst-
187 geschichtliche Beispiele einbezieht. Ob man Künstlerinnen einbezieht und nicht nur Künstler das
188 macht ein Unterschied. Und die Ebene hat mich eigentlich immer am Meisten interessiert.

189 #00:17:55-8#

190 (...) Ja und das Zeichnen selber habe ich immer beibehalten beziehungsweise (...) (Lachen) (unv.)
191 Also meine eigene Kreativität ist jahrelang zu kurz gekommen, weil dann einfach keine Zeit war.
192 Der Vollzeitjob, dann habe ich irgendwann noch einen kleinen Sohn gekriegt. Großgezogen. O.K.
193 Und ähm (...) Die Frage (unv.) jetzt wieder also ich bin vor (...) inzwischen sechs Jahren nach (Stadt)
194 gezogen äh meines Mannes wegen. Der hier aus (Stadt) kommt und der Norddeutschland immer

195 ein Exil fand. (...) äh back to the roots. Und ähm (...) ja äh dann ist man erstmal abgeschnitten von
196 den eigenen Kontakten, die man aufgebaut hat. Und ähm, dann hab mich hier interessiert/ Lerne
197 deine neue Heimat kennen/ mal ein Rundgang gemacht äh Stadtrundgang Frauengeschichte in
198 (Stadt) oder so und da habe ich die (Name einer Frau) kennen gelernt, die äh Leiterin der feminis-
199 tischen (Gruppierung) und hab sie gefragt oh wow wo sie das denn alles erarbeitet hat. Ja sie ist
200 Historikerin und Freiberuf/ und so bin ich an diese feministische Geschichtswerkstatt gekommen.
201 Und hab gedacht äh / also hab da immer mal geguckt was die so machen und dann inzwischen ein
202 paar Projekte mitgemacht und äh fand. Ja das ist ein toller Kontext, der auch zu dem passt, was ich
203 eigentlich beruflich gemacht hab. Ohne dass ich das jetzt ja irgendwie wiederhole und verdoppeln
204 möchte. Ich mache keine Kurse an der (Erwachsenenbildungsstätte). Ich äh (...) ja gut ich habe noch
205 eine Fortbildungsveranstaltung für den (Verband der Erwachsenenbildungsstätte) gemacht. Aber
206 eigentlich will ich da frei sein und äh mich dem widmen wozu ich Lust habe. Und mach dann gern
207 so punktuelle Sachen zum Beispiel gibt es in der feministische (Gruppierung) das Projekt (Projekt-
208 name) äh für geflüchtete Frauen und äh die haben so ein Rhythmus, dass sie/ ich weiß gar nicht ob
209 es jetzt noch ist/ einmal im Monat sich treffen an einem Samstag mit Kinderbetreuung und äh dann
210 werden Referentinnen eingeladen über ach was weiß ich was die wissen müssen. Kindergarten oder
211 dies und das. Und äh mit Dolmetscherin, weil viele auch noch gar nicht richtig Deutsch können. Und
212 da habe ich mal ein Workshop Portraitzeichnen äh angeboten. Wo es darum ging sich gegenseitig
213 wahrzunehmen. Und dann waren die Frauen hier mit ihren tiefen Kopftüchern und die jungen ir-
214 gendwie und einige mit Babys äh an der Brust und ähm mit deutschen Frauen die dabei waren also
215 sowas finde ich dann eine prima eigentlich auch für mich nochmal ein (...) gut ich bin da in der Rolle
216 der Teamerin / aber eigentlich nochmal ein Lerneffekt so äh (...) wie wie gehe ich mit dieser Ziel-
217 gruppe um. Und wie kann man da möglichst ein Prozess eröffnen, wo ich nicht als Lehrerin stehe,
218 sondern wo es eigentlich hm ein (...) Raum eröffnet für gegenseitigen Austausch und Spaß. Es waren
219 sehr lustige Sachen, wenn man nicht gut zeichnen kann (Lachen) diese Portraits zu machen. Und
220 äh Erfolgserlebnisse auch, ne? Ja, da breche ich jetzt mal ab. (...) queer durch ein paar Jahrzehnte
221 (Lachen). #00:20:56-9#

222

223 I: Hm (...). Also, (...) Ähm Sie haben ja jetzt schon über unterschiedliche Lebensphasen eigentlich
224 gesprochen #00:21:15-2#

225

226 B: Ja, ich habe die bis heute #00:21:15-1#

227

228 I: Genau. Und da würde mich jetzt nochmal explizit interessieren, was für Lernmomente Sie für sich
229 persönlich/ also wo Sie sagen da habe ich wirklich/ das war dann der Moment indem ich da/ habe
230 ich was für mich gelernt und das hat mich geprägt in den unterschiedlichen Lebensphasen. Ob Sie
231 da eine oder mehrere von rausgreifen könnten? #00:21:46-2#

232

233 B: Hm. #00:21:46-2#

234

235 I: Hm, genau. Also solche Schlüsselmomente. #00:21:53-2#

236

237 B: Ah ja. Also Momente kann jetzt gar nicht sagen aber Phasen in der Gesamterlebnisse. Also ein/
238 ein entscheidendes war wirklich für diese Orientierung auf auf Gruppe auf Teilnehmer, auf Men-
239 schen, die lernen äh war wirklich diese mein kleines Kollektiv äh Projektstudium in der/ in der Stu-
240 dieneingangsphase. Wie will ich eigentlich Lernen? Was/ was finde ich was gutes Lernen ist? Selbst-
241 bestimmt, äh eigentlich sich an den Inhalten/ der Auswahl der Inhalte und an den Methoden zu
242 beteiligen. Und ähm da haben wir auch, ich sag mal didaktische Phantasie/ Ich weiß nicht ob Sie
243 den Oskar Negt mit der Didaktischen Phantasie und dem exemplarischem Lernen kennen? Das war
244 auch so ein/ eigentlich nicht einfach zu lesen aber so didaktische Phantasie, exemplarisches Lernen.
245 Was/ was muss ich eigentlich aufgreifen, um da auch was zu kriegen? Und ähm, die Idee habe ich
246 mit in die (Erwachsenenbildungsstätte) geschleppt. Und in diesen sechs Jahren wo ich mich dann
247 nochmal hab ausklinken können mit der Stelle an der Uni ähm da hab ich dann (...) äh in einem der
248 Seminare/ da habe ich natürlich viele Studierende kennengelernt/ und in einem der Seminare eine
249 Frau, die äh ja geringfügig jünger war als ich auch zweiter Bildungsweg, äh kleine Tochter, äh ähnlich
250 im Alter wie mein Sohn und ähnlich strukturiert (Lachen) wie mein Sohn. Wir haben uns da kennen-
251 gelernt und ähm wir haben gemeinsam unsere Leidenschaft für didaktische Phantasie äh miteinan-
252 der entwickelt. Und äh ich habe dann glaube ich Gelder gehabt um so/ sie als Hilfskraft in meinem
253 Seminar erstmal zu beschäftigen. Also wir haben dann gemeinsam gebastelt. So das und das soll
254 der Inhalt sein. Äh, und wie können wir den jetzt rüberbringen, dass die Studierenden aktiviert
255 werden? Äh, dass die eigene Erfahrungen einbringen können und ja. Also dass wir sozusagen den
256 Raum stellen natürlich Inputs machen und wie können wir das möglichst abwechslungsreich ma-
257 chen? Das hat uns ein tierischen Spaß gemacht. Und/ also der Teamgruppe dann auch. Und äh das
258 war auch wirklich ein schönes Erlebnis. Das äh trifft natürlich nicht bei jedem der da fragt und wie
259 viel Seiten muss ich jetzt schreiben damit ich den Schein kriege? Aber andere wo das wirklich ge-
260 zündet hat. Und ich erinnere mich an (...) ja wirklich dann, dass die selber, wenn sie äh Phasen

261 übernommen/ also Sitzungen übernommen haben wo sie eine Vorbereitung gemacht haben in klei-
262 nen Gruppen. (unv.) Also in Gruppen lernen und arbeiten ist für mich dann das A und O gewesen.
263 Äh, eine Gruppe zum Beispiel, da ging es um äh wann bist du erwachsen geworden? Wann ist ein
264 Erwachsener ein Erwachsener? So nie bis heute, oder. Und äh eine Gruppe, die hatte eine ganze
265 Wand gestaltet und die hatten Schuhe mitgebracht und haben diese Schuhe da appliziert von so
266 Babyschuhen bis äh dann die Sneakers und was weiß ich. Die Stöckelschuhe, wenn die in die Tanz-
267 stunde/ es oder äh egal ich weiß es nicht mehr. Also solche Sachen, das sind äh echte Highlights für
268 mich gewesen wo man/ wo dann eine Reflexion auch kommt von was hat das ausgelöst? Also wie
269 Menschen lernen äh und wie man Lernen fördert und behindern kann hat mich immer fasziniert.
270 #00:25:04-6#

271 Dann war eine ganz wichtige Erfahrung in (...) wann ist das gewesen? Anfang der achtziger Jahre.
272 Ich hatte da gerade angefangen als Fachbereichsleiterin und ich war auch zuständig für die Deutsch-
273 kurse. Rechtschreibung und gra/ gutes Deutsch, Grammatik und so. Und dann kam eine Kursleite-
274 rin, die sagte Frau (Nachname) ich muss da mal mit Ihnen drüber reden. Ähm ich habe da drei
275 Teilnehmer sitzen. Die sitzen in der letzten Reihe die schreiben nicht mit. Die kommen aber weiter
276 aber irgendwie machen sie nicht mit. Ich habe sie jetzt angesprochen und ähm die können nicht
277 Lesen und Schreiben. So also da wurden die An/ äh die deutschsprachigen Analphabeten entdeckt.
278 Und äh dazu/ es gab da nichts dazu in der deutschen Erwachsenenbildung. Gar nichts. Das wurde
279 dann sozusagen äh Grass Route mäßig/ die Berliner haben dann viel gemacht damals. Eine sehr /
280 eine linke Initiative, die das auch als Emanzipation sahen. Klar ohne Lesen und Schreiben kann man
281 in dieser Gesellschaft sich natürlich nicht emanzipieren. Also das war dann so ein Prozess sich damit
282 so beschäftig/ zu beschäftigen. Dann gab es vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung ein äh
283 Projekt vom Bundeswissenschaftsministerium zur Erforschung. Gründe für äh für Analphabetismus.
284 was war mit diesen Leuten los? Also das war für mich nochmal so eine Schiene/ äh welche Bedin-
285 gungen gibt es, dass Lernen nicht stattfindet? Das Lernen verhindert wird. Diese/ die waren nicht
286 alle blöd. Da waren sicher geistig behinderte dabei aber das Gros war einfach nur/ hatte schlechte
287 Bedingungen von Hause aus von ja. Ähm und diese Beschäftigung dann damit wie Lernen geht de-
288 nen kann man nicht einfach die Kinderfibel vorsetzten. Das ist respektlos, das sind Erwachsene.
289 Die/die/die sind/ die arbeiten. Viele von ihnen waren auch Arbeitslose. Haben Kinder. Manche kom-
290 men und sagen meine Tochter geht in die Schule, wenn die das jetzt lernt und wenn die dann merkt,
291 dass ich das nicht kann. Das geht gar nicht. Also äh da äh Programme zu entwickeln. Da hat immer
292 mein/ da war immer mein Herzblut drin in/ in diesen Sachen. #00:27:09-2#

293 Und ähm das hat eigentlich immer meine (...) ähm. Ja ich denke auch mein Arbeitsstil geprägt äh

294 bezogen auf ähm Umgang in der eigenen Institution, mit den eigenen Mitarbeitern in der eigenen
295 Abteilung. Dass ich eigentlich immer äh das kooperativ und möglichst unter Einbeziehung aller und
296 dass jeder zu Wort kommt. Und dass auch die Sachbearbeiterinnen mitsitzen in den Konferenzen
297 der Pädagogen verdammt. Weil die sind es, die dann vorne am Tresen sitzen und den Teilnehmern
298 Auskunft geben #00:27:43-7#

299

300 I: Hm. #00:27:43-6#

301

302 B: Und die wissen müssen was/ was die Planer/ die pädagogischen Planer sich gedacht haben. Und
303 ähm. Ich ähm (...) ich habe mich dann spaßeshalber noch auf Professuren beworben. (Ausatmen)
304 Und hätte eine Zentralprofessur in (Stadt) haben können in der Erwachsenenbildung. Und dann
305 habe ich hier äh überlegt und gedacht hm. Willst du das wirklich? A hatte ich da ein kleinen Jungen
306 gekriegt und mein Mann war gerade von Trier nach (Stadt) gezogen um sich mit um den Sohn zu
307 kümmern. Und sagte ich, ich ziehe jetzt nicht nach (Stadt) . Da musst du pendeln. Da habe ich ge-
308 dacht pendeln (Stadt). Knapp vier Stunden, das ist machbar aber meine Vorstellung von guter Lehre
309 in der Erwachsenenbildung wäre ich muss die Szene kennen. Ich muss wissen was in (Stadt) los ist.
310 Nicht nur ein Antrittsbesuch bei der (Erwachsenenbildungsstätte) machen. Was gibt es dafür Initi-
311 ativen? Was gibt es für Frauen äh selbstorganisierte Frauenzentren. Und so weiter. Und das andere
312 war als Professorin arbeiten? Ähm, eine Uni ist auch ein Haifischbecken. Also da muss jede um
313 Gründe und um Mittel kämpfen. Nicht dass ich das nicht könnte. Aber möchte ich es? Also ich liebe
314 kooperatives Arbeiten. Dann dachte ich du hast in der (Erwachsenenbildungsstätte) so ein tolles
315 Team. Du hast so ein tolles Team und Entwicklungsmöglichkeiten. Danke. Danke, dass Sie mich
316 nehmen wollen es war schmeichelhaft. (Lachen) Äh ich bleib in (Stadt). Also es ging mir da nicht um
317 Karriere, sondern es geht mir eigentlich wirklich immer darum, dass ich eine Arbeit habe und Inhalte
318 hab, die mindestens teilweise oder äh zu einem größeren Prozentsatz/ der war dann auch mal klei-
319 ner je nachdem/ äh aber, dass ich das äh umsetzen kann. Ich sag jetzt mal im Umgang mit Men-
320 schen. Und da trenne ich jetzt mal gar nicht unter Teilnehmern oder dann Kursleiter die/ freiberuf-
321 liche Kursleiter und den eigentlichen Mitarbeitern. Und bis hin zu den all den Außenkontakten, die
322 man natürlich hat von so einer Einrichtung. Äh, das war mir eigentlich immer das Wichtigste.
323 #00:29:44-5#

324 Und äh. Sie fragten nach so Trigger-Erlebnissen oder so. Dass eigentlich immer äh Ereignisse oder
325 Personen, die ich dann kennen gelernt habe eigentlich diesen Trend immer nochmal wieder ver-
326 stärkt haben. Und ich gesagt hab. Ja genau das ist eigentlich was mir Spaß macht. Das ist was ich

327 liebe also bis heute. Darum habe ich hier eine selbstorganisierte Zeichengruppe inzwischen. (La-
328 chen) ja. (unv.) ich das wozu ich Lust habe. Naja, und das gelernt zu haben also das gelernt zu haben.
329 Und das Selbstbewusstsein zu haben das zu machen das hängt für mich auch viel äh (...) viel damit
330 zusammen, dass man die Fähigkeit entwickelt hat äh ja Netzwerke aufzubauen. Also es nicht als
331 Einzelkämpfer zu machen. Äh, sondern äh gemeinsam. (...) ja. #00:30:47-1#

332

333 I: Hm, (...) ähm und (...) Sie haben die Personen ja jetzt schon so angesprochen, dass es da immer
334 wichtig war mit den Personen gemeinsam zu lernen. Für sich selbst. ähm, gab es da besondere
335 relevante Bezugspersonen, die Sie auch geprägt haben in Hinblick auf die Frauenbildung?

336 #00:31:18-7#

337

338 B: Ja das war einmal diese beiden Kolleginnen die äh in/ für die politische Frauenbildung zuständig
339 waren als ich da für den Fachbereich Kultur kam. Den ich vielleicht sonst unpolitischer oder weniger
340 in dem Bewusstsein, was heißt es denn, dass da achtzig Prozent Frauen sitzen, ähm, wahrgenom-
341 men hätte. Die haben mich ganz sicher geprägt, die waren sehr aktiv, die waren sehr kämpferisch.
342 Äh, und (...) äh. Es gab ein guten kollegialen äh Zusammenhalt, dass wir also unter den Fachbe-
343 reichsleiterinnen äh viel diskutiert haben. Das hat viel ausgemacht. Dann ist/ hat sicherlich eine
344 Rolle gespielt, dass ähm die (Erwachsenenbildungsstätte) insgesamt äh eine stark weibliche Ein-
345 richtung war. Also ich erinnere Konferenzen da später als es sich auch vergrößerte äh es waren
346 immer mehr Frauen. Also auch von den Mitarbeitern als Männer. Was das schon stark geprägt hat.
347 Äh, und ich erinnere mich an eine kuriose (Lachen) Sitzung wo es darum ging es war glaub ich in-
348 terdis/interdisziplinär zusammengesetzt. Irgendein Projekt. Und weiß ich nicht acht zwölf äh Teil-
349 nehmende. Und dann äh so sagte die erste Sitzung und so. Dann macht man dann Feedback oder
350 wie ist es euch ergangen hier heute. Und dann sagt die eine. Ah, ich finde es so schön mal hier in
351 einer Gruppe ähm (...) in dieser Arbeitsgruppe wo nur Frauen sitzen. Und dasaß aber ein Mann
352 dabei. (Lachen) Da saß ein Mann dabei. Und dann sagten alle/ und der guckte nur so (Lachen) und
353 alle guckten ihn dann an und grinnten und Lachten und sagten O.K. du mit deinem kooperativen
354 Verhalten wir nehmen dich ehrenhalber als Frau auf. (Lachen) Das war dann unvergessen die Szene
355 (Lachen). Dass er da eingemeindet worden ist. Also mit anderen Worten er ist nicht negativ aufge-
356 fallen mit so einem Machoverhalten. Die gab es natürlich auch. Also das war schon auch immer
357 Thema in der (Name der Erwachsenenbildungsstätte). Ich erinnere einen männlichen Kollegen, der
358 für sein Auftritt immer gerne zu spät gekommen ist. Weil dann gucken ja auch alle. Und der dann
359 so ein ganz dicken Füller hatte der/den er wie so eine Zigarre äh managde. Ah, alle Frauen grinnten

360 immer schon, aber er fand das toll. Und äh der dann/ es gibt ja dieses schöne also/ man hat Diskus-
361 sionen und denk man kommt jetzt mal zum Punkt und kann zum nächsten übergehen hat ein Be-
362 schluss. Und dann gibts ja den schönen Satz äh (...) es ist/es hat/ es ist alles gesagt aber noch nicht
363 von jedem. Und er war dann der noch nicht von jedem. Der dann anhob und sagte. Also er müsse
364 jetzt nochmal mit der geb/ in der gebotenen Kürze/ der gebotenen Kürze würde er jetzt nochmal
365 sein Beitrag. Alle seufzten. Also was ich damit sagen will ist, dass die Kultur die Binnenkultur in der
366 (Name der Erwachsenenbildungsstätte) schon auch ich sag mal feministisch ist jetzt vielleicht über-
367 trieben aber weiblich geprägt war in einem positiven Sinne von nicht so auf Konkurrenz, nicht so
368 auf Dominanz, sondern eher sachorientiert eher aber auch beziehungsorientiert. Kann auch jede
369 hier mitgehen. Also von daher ähm. Die Leitungen waren jahrelang männlich. Also die oberste Lei-
370 tung. Äh, dann kam eine Frau äh das war eine Katastrophe. Man hat sich alle männlichen Leiter
371 zurückgewünscht, die wir jemals hatten, weil sie wirklich (Seufzen) einfach gestört glaub ich. Aber
372 egal. Ähm also weiblich sein ist ja nicht per se der bessere Führungsstil. Das wurde da nochmal
373 deutlich. Aber äh insgesamt glaube ich schon, dass äh der/die (Name der Erwachsenenbildungs-
374 stätte) ein Arbeitsplatz war wo äh Ideen von Frauenbildung, von Frauen zu ihrem Recht zu bringen,
375 sie zu bestärken, äh selber ihre Interessen zu entwickeln für das einzustehen was sie/ was sie ent-
376 wickelt haben ein guter Ort gewesen ist. Als Arbeitsplatz auch. (...) Und da denke ich habe ich Glück
377 gehabt, dass damals (Stadt) damals keine Lehrer einstellen wollte. Sonst wäre ich Lehrerin gewor-
378 den. Vielleicht wäre ich es nicht geblieben. Ich weiß es nicht, aber ich habe das dann als eigentlich
379 biografischen Glücksfall gesehen. #00:35:36-6#

380

381 I: Hm. (...) #00:35:44-7#

382

383 B: Ja und ich habe eigentlich/ ich sagte eingangs, dass ich nicht das Vorbild meiner Mutter um Got-
384 tes Willen äh nicht berufstätige Hausfrau zu werden, das habe ich ja durchgehalten dann. Also ich
385 habe/ ich bin berufstätig geworden. Ich habe es auch lange/ Also ich habe lange den Gedanken an
386 ein Kind zurückgestellt, weil ich dachte Mensch Erwachsenenbildung, wenn du da abends nicht fle-
387 xibel bist und am Wochenende und du gehst wohin dann kannst du es mal gleich lassen. Also ich
388 will nicht gleich wieder aussteigen. Und dass ich dann wirklich die Themen mit einem Kind lange,
389 lange rausgezögert hab bis dann die biologische Uhr sagt willst du es jetzt oder willst du es nicht?
390 O.K. hat dann geklappt. (Lachen) Ein Sohn ist daraus geworden mehr nicht. Äh, aber das habe ich
391 bewusst lange aufgeschoben und ich glaube meine Eltern hatten schon jede Hoffnung begraben
392 auf ein Enkelkind (Lachen) von meiner Seite. (...) Ja und immer mein eigenes Geld verdienen. Also

393 (...) ein halbes Jahr in Mutterschutz gewesen. Hab/ ja hab erziehungs/ ja doch ich habe/ ne ich hab
394 ein halbes/(unv.) Mutterschutz. Nein ich habe ein halbes Jahr Erziehungsurlaub/ den gab es schon
395 äh gemacht und bin dann wieder eingestiegen. Das war dann die Stelle an der Uni wo ich es ganz
396 gut kombinieren konnte, weil man relativ frei ist mit äh. Wann leg ich die Seminare und äh. Also es
397 ist relativ kompatibel mit einem Baby fand ich dann. (...) Ja ich habe mir mal so überlegt ähm jetzt
398 äh am Arbeitsplatz mit männlichen Schikanen oder so. Männerdominantes Verhalten also da gab
399 es natürlich jede Menge Männer von der Sorte auch in der / in der Hierarchie. In der Schulbehörde
400 in (Stadt). Aber eigentlich äh hatte ich (...) nie das Gefühl, dass die mir da die Butter vom Brot neh-
401 men oder ich mich besonders wehren müsse oder so. Es kann sein, dass es dann auch mit dem
402 selbstbewussten Auftreten zusammenhing was ich äh äh irgendwann entwickelt habe. Natürlich
403 saßen da diese Machotypen. Der/der Amtsleiter und der (...) Bildungssenator und aber gut das ist
404 öffentlicher Dienst da ist es vielleicht auch nicht so krass wie in anderen privatwirtschaftlichen Be-
405 reichen es gewesen ist damals. Das kann ich nicht so vergleichen. Was ich noch in Erinnerung hab
406 ist als ich Anfang 78 an der (Name der Erwachsenenbildungsstätte) und äh dann die Chefsekretärin
407 also die Sekretärin des Direktors ähm mich so ein Bisschen unter ihre Fittiche genommen hat die
408 junge Frau so ein Bisschen eingeführt. Und dann äh ich hatte ja nun promoviert und sie nannte
409 mich immer Frau Doktor (Nachname). Und ich also Frau Albrecht lassen Sie das doch. Ich leg da
410 wirklich keinen Wert drauf. Dann richtete Sie sich auf an ihrem Schreibtisch und sagte wissen Sie
411 was Frau Dr. (Nachname) es ist ja so nehmen wir meinen Chef die Männer wenn ich da nicht Herr
412 Doktor sagen würde wäre ich ja sofort vor der Türe und meine Tochter, die war/ist Gynäkologin
413 geworden ist Ärztin und die legt da auch kein Wert drauf und ich sag ihr immer Mensch Heidi die
414 Männer ne. Du hast diesen Tit/ du hast es dir erarbeitet nun ja. Und darum sage ich zu Ihnen/ und
415 die hat dann/ die ist dabei geblieben wirklich die Einzige in meinem Kollegenkreis (Lachen) die ist
416 dabeigeblieben. Und ich habe dann ihren Grund respektiert. Sie haben auch Recht Frau A. irgend-
417 wie haben Sie auch Recht. (Lachen). Und ihr Chef war extrem eitel und extrem ja. (...) Ne eigentlich,
418 wenn ich es auch so öfter mal erzähle, aber ich weiß es ja auch so bin ich sehr zufrieden mit meiner
419 Bildungs- und Berufsbiografie. Die ja eben sehr eng zusammenhängt, weil es äh ich im Bildungs-/
420 Erwachsenenbildungsbereich gelandet bin. (...) Schönster Job der Welt. Vielleicht so gut wie. (La-
421 chen). #00:39:48-1#

422

423 I:(Lachen) Hm. #00:39:48-1#

424

425 B: Ja. Und man kommt mit tausend interessanten Menschen zusammen. Also das vielleicht auch

426 noch dazu und äh. Und interessanten Frauen und auch äh mit Frauenbildungsbiografien. Also diese
427 Geschichte, von der ich sagte, erzählen Sie uns Ihre (Name der Bildungseinrichtung)-Geschichte
428 zum 90. Geburtstag. Hinreißende Geschichten von Frauen. Die hatten dann richtig aufgeschrieben.
429 Die haben dann in alte Kalender geguckt. Wann haben sie angefangen und dann haben sie dies
430 gemacht und das gemacht und. Äh das ist wirklich dann lebensbegleitendes äh Lernen im besten
431 Sinne gewesen. Und auch Frauen die dann irgendwie als dann die Digitalisierung aufkam und äh
432 dann da gelernt haben. Und spätestens als die Tochter nun ihren alten Laptop weitergereicht hat
433 hatte sie es jetzt gelernt und lernt es dann an der (Name der Erwachsenenbildungsstätte) und wo
434 äh, wenn nicht dort. Also da auch ist mir nochmal so bewusst geworden wie wichtig öffentliche und
435 öffentlich zugängliche Weiterbildung ist. Und sei es für die ständig sich verändernden Alltagstech-
436 niken. Und gerade in diesem Technikbereich es ist wie Männer fummeln sich das irgendwie zu-
437 sammen oder die kriegen die Fortbildung im Büro und die Frauen? Warten bis die Söhne es ihnen
438 erklären oder die Töchter? Also und da ein/ ein Zugang zu haben und zu sagen ja ich/Ich will da
439 mithalten ich will das lernen. Ich will dem Enkel die/ ich will skypen mit dem Enkel. Ich will/ ich lerne
440 es dort. Und von daher verfolge ich auch immer noch mit Interesse und Spannung wie sich die
441 (Name der Erwachsenenbildungsstätten) jetzt nach hundert Jahren/ da ist ja gerade jetzt am Sams-
442 tag jetzt ein Vortrag glaube ich an der Uni hier im öffentlichen Vorlesungswesen. Hundert Jahre
443 (Name der Einrichtung). Will ich mir angucken. Hundert Jahre (Name der Einrichtung). Ja ich glaube
444 jetzt Samstag um elf. Die haben da so ein ganzen/ zur Bildung. Äh, da ist die/ die. Wer hält den
445 Vortrag? Ich glaube einer vom Stadtarchive hier und natürlich die/ die Leiterin der (Name der Ein-
446 richtung). #00:41:50-7#

447 Ja also die werden ja auch hundert Jahre. Man (unv.) / die Funktionen waren immer unterschiedlich
448 und was sind sie eigentlich für die Zukunft? Und ich glaube auch immer noch äh, dass alles digi-
449 tal/digitalisiertes Lernen wunderbar ich kann mir sonst was angucken. Ich habe mir gerade ange-
450 guckt wie ich äh den Meisen Knödel anders aufhängen kann. (Lachen) Weil der wird immer geklaut.
451 Äh, offenbar von den Elstern und dann liegt unten das/ so jetzt hab ich ein Video YouTube geguckt
452 wo man so eine Volvic-Flasche oder so nimmt und den da drin und dass dann nur die kleinen/ Bau-
453 anleitung. Will sagen ich kann hier alles im Internet lernen, aber es ist trotzdem was anderes wenn
454 an der Gruppe/ in eine Gruppe zu gehen mit realen Menschen zusammen zu sitzen. Die vielleicht
455 auch ein Bisschen kennen zu lernen. Bei einigen möchte man das bei anderen vielleicht auch nicht.
456 Ist ja auch meine Wahl dann. Äh Und da ein sozialen/ ein echten sozialen Zusammenhang zu haben.
457 #00:42:44-4#

458 Das halte ich für/ das brauchen Menschen einfach. Also und äh von daher ist glaube ich/ das ist ja

459 jetzt auch schon ein älterer Hut wieder/ das wiederaufflammen der Do-It-Yourself-Bewegung sehe
460 ich dann auch als einen Gegen- äh eine Gegenbewegung zu dem ich sitze nur/ ich mache nur noch
461 Virtuelles #00:43:05-4#
462
463 I: Hm. #00:43:05-4#
464
465 B: Mit eigenen Händen etwas machen was ich/ was ich dann zeigen und aufhängen und machen
466 und tun kann. Von daher boomen die Kochkurse, die Back-/ jetzt nehmen Sie doch mal ein Plätz-
467 chen hier. Die Backkurse. Interessant sind diese hier. Die sind mit Rosmarin. #00:43:19-8#
468
469 I: Hm. #00:43:21-7#
470
471 B: Diese mit denen. #00:43:21-7#
472
473 I: die? #00:43:21-7#
474
475 B: Ja ja. Der gewürfelte, der hat/ Da kocht man in der Butter Rosmarin (Lachen) Habe ich im Garten
476 draußen. Ja (...) Ja von daher finde ich Bildung / #00:43:33-2#
477
478 I: Sehr lecker! #00:43:33-2#
479
480 B: Ja! Ja der hat einen interessanten Geschmack. Der ist zwar süß aber so ein Bisschen ein/
481 #00:43:38-2#
482
483 I: Hm, das kommt so durch. #00:43:38-8#
484
485 B: Ja es kommt so durch. Es ist der/ ich weiß gar nicht ob man es als Rosmarin erkennt, aber es ist
486 so/ #00:43:43-0#
487
488 I: Doch. Hm. #00:43:44-5#
489
490 B: Bei Wein würde man sagen im Abgang hängt er da um den Gaumen oder so. #00:43:50-8#

491 Ähm ja. Also von daher hängt nochmal eine feministische Orientierung/ da gibt es ja die unter-
492 schiedlichsten Richtungen. Äh und/ hängt für mich eng mit Bildung/ Bildung zusammen. Die ja ganz
493 unterschiedlich und mit einer ich sag auch mal äh (...) einer Bildung ohne dogmatische Vorgaben.
494 #00:44:13-2#
495
496 I: Hm. #00:44:13-2#
497
498 B: Ich möchte keiner Frau und wir wollten nie einer Frau sagen wo sie nun hin muss mit ihren Aqua-
499 rellen, mit ihrem Töpferkurs oder mit ihrem (...), sondern ein Raum geben, auszuprobieren, äh nicht
500 zu sagen das ist falsch das ist rückständig oder das ist/ oder das oder jenes darfst du. Also äh ich
501 finde ja Bildung sollte auch immer (...) eine Gegen äh eine Gegenmacht gegen Dogmatismus sein.
502 #00:44:39-6#
503
504 I: Hm. #00:44:39-6#
505
506 B: Weil der/ der verengt ja. Der verengt ja in jedem Fall. Weil er immer Grenzen setzt äh bis wo
507 darfst du denken und wo hat es zu enden. #00:44:49-0#
508
509 I: Ja. (...) Und jetzt haben Sie ja vorhin das Beispiel gebracht also, dass Sie im Prinzip ein Bisschen
510 als Gegenbeispiel eigentlich oder als Gegen Vorbild ihre Mutter auch in dem Sinne, dass sie halt
511 Hausfrau war... #00:45:10-7#
512
513 B: Ja. #00:45:10-7#
514
515 I: ... hatten. #00:45:10-8#
516
517 B: Und sie wäre gerne berufstätig gewesen. Sie hat sich nicht durchgesetzt gegen ihren Mann.
518 #00:45:15-1#
519
520 I: Ja. Und können Sie sich erinnern an Ihre Kindheit oder Jugend. Junge Frau sein und so Ihre Vor-
521 bildfrauen oder Vorbilder generell müssen gar nicht Frauen sein, sondern einfach Vorbilder. Ob es
522 sowas für Sie gab. Ob jetzt im öffentlichen Leben oder privat. #00:45:39-3#
523

524 B: Es gab schon Lehrerinnen, die ich toll fand im Gymnasium. Äh, ah ne. Ich habe ja dann auch ich
525 habe ja auch Lehramt studiert. Ich weiß eine Deutschlehrerin, die/ das war dann die Generation/
526 die hat ihren Sohn allein großgezogen. Der Mann ist im/ oder Verlobte wie auch immer/ ist im Krieg
527 geblieben. Das war natürlich die Generation die dann in den 50er Jahren, 60er Jahren äh tätig war.
528 Äh, die fand ich/ die fand ich klasse. Die war sehr souverän im Auftritt. Die wusste was sie wollte.
529 Das äh hat schon eine Rolle gespielt. Und ähm (...) ja, ja ich denke das hat so eine emotionale Wei-
530 chenstellung gegeben. Äh, meine Mutter fand das dann auch äh sie fand das toll, dass ich studiert
531 hab, ne. Die fand das toll, dass ihre Tochter äh eigentlich das gemacht hat was sie gerne gemacht
532 hätte. Äh, die haben zum Beispiel auch gefördert/ ich bin mit mit 17 ja mit 17 äh ein Jahr äh mit
533 dem American Field Service äh Schüler/Schüleraustausch-Organisation. Damals gab es die noch we-
534 nig äh war ich ein Jahr in den USA. Die High-School besucht und so. Und das haben meine Eltern
535 mitgefördert. Die fanden das sehr traurig mich gehen zu lassen für ein Jahr. Mein B/ mein älterer
536 Bruder war schon aus dem Haus. Und haben das gefördert. Also ich habe mich da schon unterstützt
537 gesehen. #00:47:04-2#

538

539 I: Hm. #00:47:04-2#

540

541 B: Und ähm hab dort in den USA, das war 66/67 äh das Jahr ähm da tobten die äh der/der Wider-
542 stand gegen den Vietnamkrieg dem damaligen und ähm (...) das hat für mich auch/ und da war das
543 Vorbild nicht eine Frau sondern ein Mann ein Englischlehrer der ähm hinreißend Literatur unter-
544 richtet hat. Ganz toll Gedichte was auch immer also fand ich äh schön. Und er hat darüber hinaus
545 äh ja er hat Englisch und Geschichte unterrichtet. ähm hat er politisch Stellung genommen äh zu ja
546 den aktuellen Themen das war der Vietnamkrieg da waren die jungen Männer, die ihre Einberu-
547 fungsbefehle äh verbrannt haben. Nach Kanada geflüchtet sind. Und er war ein katholischer/ er war
548 Katholik und er war der Bruder von zwei Priestern, die sehr berühmt geworden sind in New York,
549 weil sie/ katholische Priester/ weil sie junge Männer unterstützt haben zu flüchten und nicht äh in
550 diesen mörderischen Krieg zu ziehen. Und dort Napalm zu schmeißen und ja Schaden anzurichten.
551 Und der hat mich mit seiner Zivilcourage/ den Begriff habe ich glaub ich auch damals gelernt/ äh
552 erst in meiner deutschen Schule, die war eher ein normales Gymnasium äh es gab Sprech- und
553 Wechselsprechanlagen war eine sehr moderne Schule damals und äh der Schulleiter konnte den
554 Feueralarm oder sagen wir machen jetzt das oder laden alle ein. Und aber umgekehrt war es auch
555 ein Abhör-/ eine Abhörmöglichkeit. Das heißt dieser Mr. B. äh sagte dann manchmal, wenn er kri-
556 tische Sachen oder hatte da ein Zeitungsartikel mit und dann guckte er so ein Bisschen zu dem

557 Lautsprecheröffnung ähm und dann sagte er: Mr. W. das war der (unv.) Sie können jetzt ruhig mit-
558 hören ich/ ich kann mir vorstellen, dass Sie jetzt mithören ich sage es jetzt aber trotzdem. Weil ich
559 als Christ finde. So. Ähm der Mann war ein Vorbild für mich. Also der/daher kriegte ich eine Idee
560 was politische Orientierung heißt bedeuten kann. Von meinen Eltern, die waren keine Nazis, die
561 waren eigentlich Sozialdemokraten haben aber aktiv/ die haben sich zurückgezogen. Da gibt es
562 dann so Erzählungen. Ich war bei denen im Schachklub und meine Mutter in der Damenabteilung.
563 Sie sagte ja nach 33 Großteil der Mitglieder der weib/ der Frauen das waren Jüdinnen. Die kamen
564 dann nicht mehr. Wir wussten ja damals nicht. Sie kamen nicht mehr. Also ich habe von/ sie waren
565 sie haben die Nazis verachtet aber sie /sie waren nicht im Widerstand. Sie waren so. Und für sie äh
566 für meine Eltern war Politik seitdem ein dreckiges Geschäft. Mein Vater ist zwar Sozialdemokrat
567 geblieben und ich weiß noch wie immer einmal im Monat dann jemand klingelte und dann wurden
568 die Märkchen/ also es wurde dort bezahlt der Partei-/Mitgliedsbeitrag an der Tür abkassiert. Kleine
569 Marken in das Buch äh in das Buch eingetragen. Er war in der SPD also das war schon für mich auch
570 Willi wählen und so war für mich dann die Orientierung. Aber eigentlich fanden sie Politik ist ein
571 dreckiges Geschäft und man hält sich raus. Und über diesen amerikanischen Lehrer habe ich ei-
572 gentlich so mitgekriegt, dass/ also das kann ganz was anderes heißen. Und es muss nicht äh Partei-
573 politik sein. #00:50:20-7#

574

575 I: Hm. #00:50:20-7#

576

577 B: Der/ der hat mich ja/ der hat mich beeindruckt. Der hat so ein/ so ein Kick angestoßen. Und ich
578 war sehr ja sehr ergriffen als ich vor zwei Jahren von meiner damaligen amerikanischen Schwester
579 hörte Mr. B. ist gestorben. Der ist über 90 geworden. Der ist uralt geworden und gab es dann Nach-
580 rufe und in Amerika ist das dann alles online mit den Todesanzeigen. Und dachte Mensch Mr. B. Ja
581 der war/ der war wichtig für mich. #00:50:47-6#

582

583 I: Hm. #00:50:47-6#

584

585 B: (...) Es muss keine Frau sein. #00:50:51-5#

586

587 I: Hm. (Lachen) #00:50:51-5#

588

589 B: (Lachen) (...) Ich guck. Dann habe ich mich für Malerinnen/ also ich habe mich ja immer für Kunst

590 interessiert. Für Malerinnen interessiert. Natürlich Frida Kahlo wer nicht. Und ja. Aber auch Paula
591 Modersohn. In der damaligen Zeit was es geheißen hat. Ich habe mich dann gerne mit Biografien
592 von Malerinnen befasst. Die ja dann oft in der zweiten Reihe standen äh. Und noch heute also ich
593 fahr gelegentlich/ ne also jetzt im dritten Jahr ich habe ja jetzt Zeit. Äh, alle zwei Jahre mit einem
594 Freund von mir der ist Kunsthistoriker auf die Biennale nach Venedig wo dann zum Teil/ ja die war
595 sehr feministisch jetzt die letzte. Fand ich spannend und eben die Hälfte der Künstlerinnen war äh
596 Künstlerinnen waren auch Frauen und viel feministischer Kitsch finde ich gibt es ja auch. Aber egal.
597 Also ähm, wo dann äh plötzlich ähm ja ältere Frauen, Malerinnen, Künstlerinnen da auftauchen, die
598 mir noch nie begegnet sind. Und äh wo jetzt ihr Lebenswerk/ eine aus Korea oder aus/aus Öster-
599 reich oder so. Die ich dann jetzt erst in den letzten Jahren auch kennengelernt habe, weil die viel
600 zu wenig veröffentlicht waren. Gut das war jetzt nicht, dass ich als Kunst/ ich bin nicht Kunsthisto-
601 rikerin äh hab da keine Fachzeitschriften gelesen und aber so einfach in der Öffentlichkeit präsent
602 waren. Das dass jetzt zum Teil nachgeholt wird. #00:52:20-6#

603

604 I: Hm. #00:52:20-6#

605

606 B: Toll/ tolle Frauen. Hinreißende/hinreißende Arbeiten die sich dann mit Sexismus befassen mit
607 mit männlicher Gewalt gegenüber Frauen. Eine Inderin, die ist jetzt in ihren Sechzigern oder so. Die
608 Performances gemacht hat in großen indischen Städten mit Reifröcken. Also diese alten Reifröcke.
609 #00:52:41-8#

610

611 I: Hm. #00:52:41-8#

612

613 B: Aber nichts drüber und läuft also drunter irgendwie nur so Leggings oder sowas. Äh, Trikot und
614 läuft in diesen Reifröcken, die ja eigentlich eine Beschränkung ist, aber gleichzeitig so ein Käfig. Äh,
615 damit die Männer nicht rankommen. Und dann eine Performance in der Öffentlichkeit und das
616 dann gefilmt und wie reagieren die Passanten. Und ich mein Indien. Äh ja. Äh, also solche Sachen
617 dann jetzt. Das macht mir unheimlich Spaß sowas dann jetzt dafür auch Zeit zu haben und das
618 kennen zu lernen. #00:53:14-0#

619

620 I: Hm. #00:53:14-0#

621

622 B: Natürlich hatten wir Kurse weibliche Künstlerinnen und so weiter, aber vielfach waren die gar

623 nicht zugänglich. #00:53:21-4#
624
625 I: Hm. #00:53:21-4#
626
627 B: Aber (...) und die/ ich kenn jetzt keine (...) kein Lehrstuhl einer bedeutenden Kunsthistorikerin.
628 Also es waren/ die waren immer von Männern besetzt. (...) #00:53:36-2#
629
630 I: Hm. #00:53:38-6#
631
632 B: Also das ist vielleicht eine Bildungslücke aber äh. Waren die hier? Ne (unv.). Hier in (Stadt) lehrt
633 ja eine. Wie heißt sie? Die solche fragenden Bücher machen. Ein seltsamen Namen/ die hat so ein
634 kleinen Band rausgebracht. Fragen an die Kunst. Die sitzt hier in (Stadt). Das hol ich jetzt mal (...)
635 Die ist Professorin. #00:54:17-0#
636
637 I: Ah. #00:54:18-3#
638
639 B: Von der habe ich mal irgendein Vortrag hier gehört und daraufhin ihr Büchlein gekauft. Ja das
640 war auch eine Ver/ (...) Veranstaltung da hatte dann die feministische Geschichtswerkstatt immer
641 ihren Verteiler eingeladen zu der/ zu dem Vortrag. (...) Und die stellt, die stellt halt Fragen. Wie
642 siehst du/ wie wirkt das auf dich. Wie gehst du damit um? #00:54:48-9#
643
644 I: Ja. #00:54:48-9#
645
646 B: Wie machst du das? #00:54:50-3#
647
648 I: Ja als Art #00:54:51-6#
649
650 B: Als so zu sagen als Handbuch. Wie kann ich umgehen mit einer Sachen. #00:54:54-9#
651
652 I: Und wie, wie also man zum Beispiel auch ins Museum gehen könnte. #00:54:59-9#
653
654 B: Ja, ja. #00:55:00-8#
655

656 I: Hm. #00:55:00-8#
657
658 B: Und wenn es dir gar nichts sagt die meint da. Dann geh wieder raus. Also du musst nicht.
659 #00:55:05-2#
660
661 I: Hm. #00:55:05-2#
662
663 B: Also es ist wirklich/ die wirft dir den äh. Was sehen Sie jetzt neu? Was/ Also sie duzt einen nicht.
664 Finde ich auch sympathisch. Man wird überall geduzt und sie siezt einen. #00:55:14-2#
665
666 I: Hm. #00:55:14-2#
667
668 B: Man wird ja bei IKEA wird man geduzt. Und überall wird man geduzt. Ah. #00:55:20-5#
669
670 I: (Lachen).Ja. #00:55:20-5#
671
672 B: (Lachen) Ja da ist sie ganz korrekt. Find ich auch in Ordnung. #00:55:24-2#
673
674 I: Hm. Ja. Hm. Jetzt hatte ich gerade eine Frage, die in mir hochgekommen ist. Ich muss mich gerade
675 nochmal zurück erinnern. #00:55:36-5#
676
677 B: Hmm. #00:55:36-5#
678
679 I: Ah ja genau. Ähm und (...) Sie haben ja vorhin mal kurz anklingen lassen also so Frauenbewegung
680 äh. Also die/ die/ den Rahmen der Zeit. #00:55:54-5#
681
682 B: Hm. #00:55:54-5#
683
684 I: Dass das auch natürlich Einfluss auf Sie hatte. Und auch mit den zwei Frauen, die politisch.
685 #00:56:02-0#
686
687 B: Ja genau. #00:56:02-0#
688

689 I: Da in der (Name der Bildungseinrichtung) gearbeitet haben. Ähm, für Sie persönlich. Was war da
690 neu für Sie. So was haben Sie daraus mitgenommen oder gelernt für sich? Aus dieser Zeit und hat
691 sich da viel verändert für Sie persönlich? #00:56:25-5#

692

693 B: Damals oder bezogen auf heute? #00:56:27-3#

694

695 I: Ähm damals und dann auch bezogen auf heute. #00:56:30-2#

696

697 B: Äh ja ich habe vorher eigentlich also die eigene Rolle meine Rolle als Frau in dieser Gesellschaft
698 zu reflektieren das war vorher für mich kein Denkansatz. Das habe ich dadurch gelernt. #00:56:50-
699 2#

700

701 I: Hm. #00:56:50-2#

702

703 B: Und das/ das fächert sich ja dann ganz breit auf. Das äh eigene Verhaltensweisen. Also damals
704 kamen ja die Selbsterfahrungsgruppen dann in Mode. Auch die (Name der Einrichtung) hat sie
705 ange/ äh hat sie angeboten. Wirklich zu gucken. Sich selber wahrnehmen in den eigenen Gedanken,
706 Gefühlen, Befindlichkeiten und in äh Besuch zu setzten zur Umwelt und in Bezug setzt auch zur
707 männlichen Umwelt natürlich. Und wie verhalten sich Männer. Also, dass diese äh Rollenverhalten
708 zu reflektieren und dass das wirklich nicht nur Beziehungsprobleme. Dass das nicht nur privat ist,
709 sondern natürlich sozusagen gesellschaftlich imprägniert durch den/ den/ das Umfeld. Man würde
710 da heute auch sagen das Milieu äh in dem man aufwächst. Äh, oder äh äh oder lebt. Und das hat.
711 Ja das hat Denk-/ Denkansätze und -räume ähm eröffnet. Die ich dann auch nicht wieder verlassen
712 habe. Also das fällt/ falle ich ja nicht zurück. Äh, in eine sozusagen naive/ es gibt Männer und Frauen
713 und so ist es eben. #00:57:57-0#

714

715 I: Hm. #00:57:57-0#

716

717 B: Und gut dann kommt natürlich äh. Ja das war dann nicht nur die (Name der Einrichtung), die
718 durchaus auch Kurse angeboten hat zum Beispiel Empfängnisverhütung. #00:58:09-9#

719

720 I: Hm. #00:58:09-9#

721

722 B: Dickes Thema. Als ich anfing mich dafür interessieren zu müssen. Äh, war ja die Pille auf dem
723 Markt mit Nebenwirkungen. Wurde verschrieben und irgendwann war es so. Das will ich nicht
724 mehr. Aber ich will auch nicht ungewollt schwanger werden. Ganz sicher nicht. Ähm und äh ja da
725 gab es dann in (Stadt) Familienplanungszentrum. Äh, wo äh (...) Ja andere Verhütungsmethoden,
726 wo Selbstuntersuchungen waren. Ich habe das gerade jetzt zufällig. Ich guck ja immer wieder in die
727 Zeitung. Ich bin ja immer Monate danach, weil es gibt zu viel. Äh, 21.11. ein Artikel gelesen. Carol.
728 Ich kannte sie nicht. Carol Downer. Die Ikone der/ jetzt 82 Jahre alt. #00:58:56-6#

729

730 I: Hm. #00:58:56-6#

731

732 B: Äh die Ikone (Lachen) der äh American Health äh Women-Health-Movement. #00:59:02-8#

733

734 I: Hm. #00:59:02-8#

735

736 B: Äh und da fiel mir dazu ein. Habe ich jetzt mit Begeisterung gelesen. Also die junge Journalistin
737 ist da hin. (Lachen) Hat sie besucht in L.A. hat natürlich/ die war eine ganz normale Hausfrau und
738 am Rande der Depression und ist dann irgendwie in Kontakt gekommen mit Frauen, die ja anders
739 heran gehen an die Dinge der eigene Körper. Sie sagt so schön. Ähm wir waren die Generation da
740 unten. #00:59:29-6#

741

742 I: Hm (Lachen). #00:59:29-6#

743

744 B: Also alles (Lachen)da unten. Aber näheres, also da gibt es gar keine Worte für. Da gibt es also ne.
745 Das. Wir wissen nicht wie das aussieht so da unten. Und sie hat dann/ das ist spannend. Die hat ein
746 Buch, das hat die Journalistin zufällig entdeckt. Dieses hier. Women-Body. Die haben hier äh mit
747 Selbstuntersuchungen liebevolle Zeichnungen gemacht und. #00:59:52-0#

748

749 I: Das ist ja jetzt auch wieder total aktuell. #00:59:53-8#

750

751 B: Das ist total aktuell. #00:59:54-4#

752

753 I: Das ist. also jetzt gibt es wieder Workshops zu/ #00:59:56-3#

754

755 B: Ja jetzt gibt es wieder. #00:59:57-7#
756
757 I: Im Frauengesundheitszentrum. #00:59:59-0#
758
759 B: Ja. Aber jahrelang gab es das nicht. Ich weiß in den Jahren da. Da war Frau emanzt/. Ich weiß es
760 auch nicht. #01:00:03-1#
761
762 I: Ja. #01:00:03-1#
763
764 B: Es ist irgendwie/ #01:00:04-5#
765
766 I: Aber Sie sind im Prinzip in dieser Welle wo es dann mal darüber gesprochen wurde dann auch
767 #01:00:10-1#
768
769 B: Ja genau da bin ich/ #01:00:10-1#
770
771 I: Ja. #01:00:13-5#
772
773 B: eigentlich mitgroßgeworden? #01:00:13-5#
774
775 I: Ja. #01:00:16-4#
776
777 B: oder wie man es nennen will. #01:00:16-4#
778 Erwachsen. Wie auch immer als Frau erwachsen geworden. Und Sie hat dann hier dieses Spekulum.
779 Diese Selbst- äh ja das habe ich dann auch in diesem Frauenzentrum. Und es endet/ die ist dann
780 ein paar Tage die Journalistin zu Gast bei der äh Downer, Carol Downer und zum Schluss (Lachen)
781 äh erwischt sie mit ihren 82 Jahren, diese junge Frau da noch und sagt ähm. Also äh wollen Sie noch
782 meinen Muttermund sehen? #01:00:41-9#
783
784 I: (Lachen) #01:00:41-8#
785
786 B: Oh nee. So cool bin ich nicht. (Lachen) Ich hätte nicht gedacht, dass mich eine 82-jährige äh an
787 meine Grenzen bringen würde in einem Gespräch. #01:00:54-5#

788

789 I: (Lachen) #01:01:00-3#

790

791 B: Ja das fand ich so interessant. Vom November. #01:01:00-8#

792

793 I: Ja. #01:01:00-8#

794

795 B: Äh. Carol Downer. #01:01:05-7#

796

797 I: Glaub das muss ich mir mal/ das muss ich mal lesen. #01:01:07-8#

798

799 B: Äh sie können das mitnehmen. Ich habe das hier gerade auf den Altpapierstapel jetzt. #01:01:08-

800 9#

801

802 I: Wirklich? #01:01:09-1#

803

804 B: Ja! Es ist. #01:01:10-6#

805

806 I: Ja dann nehme ich das auf jeden Fall mit. #01:01:12-1#

807

808 B: Das nachher immer noch in irgendeinem St/ du wirst es irgendwann nochmal lesen. Komm mal

809 zur Sache und weg damit. #01:01:19-5#

810

811 I: Ja. #01:01:19-5#

812

813 B: Ah Carol Downer. Naja, und die/ die war/ #01:01:24-1#

814

815 I: Werde ich machen. #01:01:24-1#

816

817 B: Die waren genau wie die Studentenbewegung. Das war in den USA alles ein Bisschen eher als

818 hier. Also auch diese Frauen-/ Women-Health-Movement ist rüber geschwappt. Äh, aus den USA.

819 #01:01:37-1#

820

821 B: O.K. #01:01:37-1#

822

823 B: Und Sie haben ja vielleicht den Film gesehen. Diesen Schweizer Film. Äh, wie heißt er? Über das

824 Schweizer Wahlrecht. Das göttliche Gesetz? #01:01:46-7#

825

826 I: Ah. #01:01:46-7#

827

828 B: Nee, die göttliche Ordnung! Heißt das. #01:01:49-0#

829 Vor zwei drei Jahren. #01:01:49-8#

830

831 I: Ich glaube ja. #01:01:52-2#

832

833 B: Das äh spielt. Also die Schweizer haben ja ihr Frauenwahlrecht erst in den 80ern? #01:02:00-1#

834

835 I: Ach so ne ich habe über den Film gehört aber nicht ihn gesehen. #01:02:03-2#

836

837 B: Ah ja. Absolut sehenswert, weil äh da. Ich war da mit meinem Sohn und dessen Freundin. Und

838 äh ja. Fand ich witzig. Ja und da kommst/ da komme ich drauf/ da kommt sie/ sie gerät dann rein in

839 eine Gruppe wo reihum sich dann selber angucken und so mit einem Spiegel und was ist eine Vagina

840 und wie sehe ich da unten aus? Und dann kommt sie nachhause von dem Workshop und ihr Mann.

841 So ein ganz biederer Tischler sehr lieb und so. Und äh dem sagt sie dann weißt du was? ich wusste

842 es wohl nicht. Ich habe ein Tiger zwischen den Beinen. (Lachen) #01:02:38-0#

843

844 I: (Lachen) #01:02:38-0#

845

846 B: (unv.) und ihre beiden Jungs sagen sie wollen noch Käse. Und sie sagt holt euch das aus dem

847 Kühlschrank. Und sie sagen wir sind doch Buben. Ja da ist der Kühlschrank. Der Bub holt kein Käse

848 aus dem Kühlschrank. #01:02:55-0#

849

850 I: Hm. #01:02:55-2#

851

852 B: Also hinreißend. Also es ist nicht veraltet. Es ist nicht veraltet. #01:03:02-0#

853

854 I: Ja. #01:03:03-3#

855 Und gewissermaßen konnten Sie dann ihre eigenen Erfahrungen und dieses ganze was man da
856 drumherum mitgekriegt hat mit den ähm einfach neuen Ansichten auf Frausein auch mit einen
857 prägen, oder? Durch Ihren eigenen Lernweg hab sich da Türe für eigentlich die (Name der Bildungs-
858 einrichtung) in (Stadt) dann auch geöffnet? #01:03:32-6#

859

860 B: Ja das ging Hand-in-Hand, ne? Das war also. Da gab es eine Einflussnahme und äh das was ich
861 dann richtig fand. Oder fand was man anders machen sollte ist dann eingeflossen in die eigene
862 Planung, ne. Oder auch eigene hm jetzt Fortbildungen für die Kursleitenden. Die einzuladen für/
863 wie macht ir das eigentlich? Und wie geht ihr um mit den Teilnehmern? Und jede erzählt mal. Und
864 wann ist ein Kurs für euch ein Erfolg? Und wann ist er ein Flop? Oder/ Und das sind unterschiedliche
865 Vorstellungen. Dann kommt man über Zielsetzung und nicht abstrakt über Zielsetzungen, sondern
866 äh. Was bedeutet das, wenn du es so machst für die Teilnehmer? Oder wenn du es so machst?
867 Wen schließt du aus? Wen schließt du ein? Für wen ist es was? Wer ist/ Welche sind deine Lieb-
868 lingsteilnehmer? Welche magst du eher nicht so im Kursus und woran liegt das? Also das ähm geht
869 eigentlich zurück auf diese ja Selbstreflexion. Sich selber und die eigenen Gedanken, Gefühle und
870 so weiter erst nehmen. Oder sich auch klar machen, dass sie. Dass das nicht alle so sehen. Dass
871 andere das genau kontrovers und anderes sehen können. Und dass das auch erstmal seine Berech-
872 tigung hat. Also auch so ein Respekt vor unterschiedlichen Ansätzen die auf unterschiedlichen Le-
873 benserfahrungen beruhen. Und die dann irgendwie ja ihre Grenzen haben wo es übergriffig wird
874 für andere. #01:05:01-3#

875

876 I: Hm. #01:05:01-3#

877

878 B: Wo dann der Respekt fehlt für all die anderen Erwachsenen, die da auch am Tisch sitzen. Und
879 die genauso ihr Recht haben ihre Sichtweisen einzubringen. Und nicht diskreditiert zu sehen. (...)

880 #01:05:18-1#

881

882 I: Hm. #01:05:19-5#

883

884 B: Also in der politischen Bildung/ Wie gesagt, die beiden Kolleginnen, die mich da stark beeinflusst
885 haben. Die waren so etwa ja äh knapp zehn Jahre älter als ich. Äh die/ die hatten dann immer dieses
886 Kredo ähm, aus der politischen Bildung. Äh, das sogenannte Überwältigungsverbot. Also du darfst

887 die äh die Kurse nicht so machen, dass du denen eine Ideologie oder eine Überzeugung oder was
888 du für gut hältst oktroyierst. Also das Überwältigungsverbot. Und äh das finde ich auch ganz wichtig.
889 Unter dem man Teilnehmerorientierung nicht nur als didaktischen Trick nimmt. Es gibt ja diesen
890 blöden Spruch. Die Leute da abholen wo sie stehen. Aber wo bringt du sie hin? Also entscheidend
891 ist vielleicht wollen die gar nicht dahin wo du sie hinbringen willst/ sie abholen, sondern das Über-
892 wältigungsverbot ähm (...) das geht nicht. Du kannst versuchen Überzeugungsarbeit zu leisten, aber
893 du darfst sie nicht manipulieren. Das Manipulationsverbot. #01:06:22-9#

894

895 I: Ja. #01:06:22-8#

896

897 B: Ist, wenn man sich heutzutage anguckt. Medien, die äh die Kultur oder Unkultur der Auseinan-
898 dersetzung äh ist, das/ wäre das durchaus hoch aktuell. #01:06:35-2#

899

900 I: Ja. #01:06:35-2#

901

902 B: Das als/ als Motto wieder zu nehmen. (...) #01:06:52-0#

903

904 I: Und ähm. #01:06:54-4#

905

906 B: Wollen Sie noch ein Schluck? #01:06:54-6#

907

908 I: Gerne. Sie haben ja erzählt, dass Sie jetzt nicht ähm, also dass Sie sich Zeit gelassen haben irgend-
909 wie mit der Vorstellung Mutter zu werden. #01:07:05-8#

910

911 B: Ja #01:07:05-8#

912

913 I: Oder überhaupt sich damit reflexiv auseinandergesetzt haben. Will ich das und wann? (Lachen)
914 #01:07:12-0#

915

916 B: Hm. #01:07:12-0#

917

918 I: Ähm und was hatte das dann für ein/eine Auswirkung Sie als Mutter. Also als Rolle als Mutter äh
919 auf Ihren Lernweg? #01:07:33-8#

920

921 B: Es hat ihn nicht negativ beeinträchtigt (Lachen). #01:07:35-0#

922

923 I: Hm. #01:07:35-0#

924

925 B: Also ich hatte eine gute Situation, dadurch dass ich wie gesagt die ersten sechs Jahre wo äh/ also

926 bis er in die Schule kam war/ war ich an der Uni und war ziemlich flexibel. Äh, das erste Jahr hat

927 mein Mann, der dann/ damals waren wir noch nicht verheiratet. Wir haben erst geheiratet als er

928 achtzehn/ aber egal. Ähm der war nach (Stadt) gekommen. Der war erstmal arbeitslos. Hat sich

929 kümmern können. #01:07:59-5#

930

931 I: Hm. #01:07:59-5#

932

933 B: Wir hatten eine WG dann mit einer Frau mit einem anderen kleinen Jungen. So dass man sich

934 Arbeit verteilen konnte. Wir hatten eine wunderbare Tagesfamilie, die drei Jungs hatten in seinem

935 Alter. Die sind bis heute befreundet und seine/seine Zweitfamilie. Also meine Freiräume hat es

936 eigentlich nicht eingeschränkt und äh. Ein Kind ist ja eine unglaubliche Bereicherung. Äh, indem es

937 die Welt ganz anders sieht als äh die/ äh als die Erwachsenen und äh eigentlich (unv.) das was ich

938 in der Erwachsenenbildung als Prinzipien hatte, also so was von ja Gleichberechtigung, Anerken-

939 nung. Das haben wir auch mit dem Jungen äh in der Erziehung äh gemacht/ge-/ praktiziert. Also

940 Leute haben sich immer wieder gewundert, dass er schon als Kleiner/ wir haben ihm das nicht vor-

941 geschrieben, aber wir hatten die WG. Und wir hatten einander natürlich mit den Vornamen angem-

942 / äh angeredet. #01:08:58-7#

943

944 I: Hm. #01:08:58-7#

945

946 B: Äh der hat uns immer (Frauenname) und (Männername). (Männername) hat er anfangs und

947 (unverst. Frauenname). Äh, ja (Frauenname) geschrien. Aber so. Der hat uns immer (Frauenname)

948 und (Männername) genannt. Das tut er bis heute. Äh, manche finden das keine Ahnung äh komisch

949 oder so. Ähm, also es war schon immer. Wir haben immer versucht das auch auf Augenhöhe mit

950 ihm zu machen und wir haben nie mit ihm geredet/ und das finde ich überhaupt mit kleinen Kin-

951 dern, dass man von oben runter. Ich habe mich immer hingehockt zu ihm. Also das man wirklich äh

952 ihn akzeptiert als ein/ ein eigenständigen kleinen Kerl, der seine Vorstellungen hat und soweit es

953 ging sie auch äh respektieren und berücksichtigen. Also ich glaube wirklich das habe ich übertragen.
954 Ich habe noch eine Szene beim Kinderarzt im Kopf. Vorsorgeuntersuchung oder was auch immer.
955 Er irgendwie konnte so geradestehen und hat da irgendwie so ein Puzzle gelegt da im Wartezimmer.
956 mer. So jetzt mussten wir aber rein. So und Björn äh du lass es hier liegen wir kommen anschließend
957 wieder rein. Wir müssen jetzt erstmal zum Doktor. Andere Kinder vergessen es vielleicht aber nicht
958 Björn. Das Puzzle muss noch. O.K. wir/ dann hat er das Puzzle zu Ende gelegt. Die anderen Mütter
959 guckten, ja die hat ja wohl alle Zeit der Welt. Die lässt/ ich mein die ist jetzt fertig hier mit dem
960 Arztbesuch und statt den Jungen jetzt zu packen und ins Auto und nach Hause zu fahren lässt sie
961 ihn das Puzzle hier zusammenlegen und äh. Das fand ich aber immer wichtig. Es ist für ihn eine
962 ernsthafte Angelegenheit. Es ist für ihn geradezu eine Arbeit und wenn ich ihm verspreche, um ihn
963 da auszuloten äh dass er das fertigen darf und er hat es dann noch im Kopf. Dann müsste es
964 schon sehr gute Gründe geben #01:10:40-7#

965

966 I: Hm. #01:10:40-7#

967

968 B: Dass ich nicht zehn Minuten später, die es dann ist oder so wieder zuhause bin mit ihm. Also von
969 daher glaube ich diese/ einen anderen Menschen als eigentlich gleichwertig/ der war ein Kleinkind.
970 Man muss ihm Sachen verbieten. aber äh mehr als gleichwertig. Ich glaube, dass ich das äh über-
971 tragen hab und wäre ich mit 21 aus Pech schwanger geworden und das Kind gekriegt hätte wäre
972 ich sicher noch anders mit ihm umgegangen mit dem Kind. Mehr so wie ich/ mehr intuitiv also gut
973 das war dann auch intuitiv, weil das entsprach einfach unseren Gefühlen. Aber/ oder ihn auch ernst
974 nehmen. Mit weiß nicht/ wir waren mit drei Elternpaaren und den Kindern paddeln in Mecklenburg-
975 Vorpommern und alle ausgepowert und dann beim Griechen essen bevor wir heimfahren nach
976 (Stadt) so. Äh, was bestellt Björn? Die große Fischplatte. Er hat Kinderteller immer verachtet. O.K.
977 Björn. Sein Vater fragte ihn sag mal Björn hast du richtig so doll Hunger? Weil das ist so eine große/
978 die ist auch groß, ne. Hab auch Hunger. Die/ die lassen ihn die große Fischplatte bestellen. Björn
979 hat die große Fischplatte. Alle anderen waren schon fertig mit Essen. Björn aß diese große Fisch-
980 platte auf. #01:12:02-4#

981

982 I: (Lachen) #01:12:02-4#

983

984 B: O.K. äh ja. Und er hat dann auch durchgezogen. Was er sagt was er machen will hat er durchge-
985 zogen. Oft nach langem Hin und Her-Überlegungen. Fährt er mit dem Turnverein mit nach Sylt das

986 Wochenende oder nicht? Andere Kinder Feuer und Flamme als es um die Abreise ging. Ich will
987 zuhause bleiben. Björn und die Abreise? Sylt. Er hat sich angemeldet. Er hat drüber nachgedacht.
988 Er geht da ein Bisschen/ Bisschen mulmig war es ihm doch. Dann zieht er es durch. Also ich glaube,
989 dadurch, dass wir ihn ernst genommen haben. Ich sag überleg dir das und wenn du es machen willst
990 machst du es. Dann machst du es aber auch. Du musst es nicht. Und also dieses/ er ist wenig wa-
991 ckelmutig dann so. #01:12:51-4#

992

993 I: Hm. #01:12:51-4#

994

995 B: Tschüss ja. Was will/ soll er studieren? Endlose Listen, die er da/ O.K. wir sind jetzt am Ende was
996 er machen möchte. Nee vielleicht doch nochmal von der anderen Seite anfangen. Aber er hat das
997 Studium durchgezogen. Ich weiß nicht. Zig von seinen Mitabi-äh Freunden die haben dann gewech-
998 selt und ein Semester dies und dann das. Er hats durchgezogen. Also ist sicher auch Mentalität,
999 aber ich glaube dieses/ ich wäre jetzt gar nicht drauf gekommen ohne Ihre Frage. Aber ich denke
1000 das hat auch sozusagen meinen privaten Umgang mit Familie und in der Familie geprägt. #01:13:30-

1001 7#

1002

1003 I: Ja. #01:13:30-7#

1004

1005 B: Also sich gegenseitig irgendwie #01:13:34-6#

1006 Ja. Ja wahrnehmen so was/ was braucht die andere Person? was ist seine Sichtweise. Oder ihre
1007 Sichtweise und äh das ist erstmal gleichwertig. Wir müssen das erk-/ nicht dass wir keine Konflikte
1008 gehabt hätten um Gottes Willen. Aber ähm. Eigentlich schon so als ein Grundprinzip. #01:13:52-

1009 7#

1010

1011 I: Ja. (...) Ich schau gerade nochmal so Fragen durch, die ich mir notiert hatte. Ob wir schon darüber
1012 gesprochen haben. Gab es auch Ideale und Ideen, die Sie in sich ähm getragen haben, die in der
1013 Frauenbildung enttäuscht wurden? #01:14:42-0#

1014

1015 B: (...) Ich glaub nicht. Ich glaub nicht, dass ich ich sag mal unrealistische Ideale gehabt hätte. Ent-
1016 täuscht vielleicht höchstens mal von von einzelnen Personen. Ich weiß, dass es eine Kollegin als ich
1017 dann an der Uni war in Erwachsenenbildung. In äh dem Institut wo ich angesiedelt war eine Kollegin
1018 gab, die also explizit Frauenbildung machte und äh/ gut von außen ich konnte nicht so viel sehen,

1019 was sie da wirklich macht und dann war ich in der Lage. Oder kam in die Lage, dass sie fragte machst
1020 du Zweitgutachten hier für eine Diplomarbeit. Diplom war damals noch. Dann fand ich diese Arbeit
1021 so unterirdisch und grotenschlecht. Äh, so von Wissenschaft keine Spur. Da war irgendwie im Vor-
1022 spann/ gut das kann man noch poetisch machen aber die Frau nahm es dann ernst. Ja wie/wie hat
1023 sie sich durch die Literatur bewegt. Wie über eine schöne Wiese und dann pflücke ich hier eine
1024 Blume und dort eine Blume und die habe ich jetzt in meiner Arbeit zu einem Strauß gebunden. O.K.
1025 mal gucken wie die Arbeit ist. Und die war genauso. Also es war/ es hatte kein Hand und Fuß und
1026 sie hat das mit der Eins bewertet. Und (...) ich glaub ich habe eine drei gegeben damit das noch
1027 eine zwei wird oder so. Also eigentlich ich hätte die also die war Schrott die Arbeit. Also nach mei-
1028 nen wissenschaftlichen Standards oder was eine Uni als Standards haben muss war das Mist. Hätte
1029 ich die von Vornherein/ aber gut diese arme Studentin war nur eine Anhängerin von dieser Kollegin
1030 und Frauenbildung und hat sich da engagiert. Und dann dachte ich auch das finde ich schlimm. Weil
1031 eigentlich diskreditiert sie damit die Idee von Frauenbildung und von emanzipatorischer Frauenbil-
1032 dung. #01:16:38-9#

1033

1034 I: Mhm. #01:16:39-0#

1035

1036 B: Das war/ gehörte dann irgendwie/ ich sag in Richtung Esoterik dann auch. Kann jede machen wie
1037 sie will, aber es ist nicht Wissenschaft. Also dann soll sie in ein Heilzentrum oder was ich/ na was
1038 auch immer. Ähm, das fand ich ja auch Bisschen schockierend. Das die eine Fest-/ unbefristete Stu-
1039 denten- äh unbefristete Dozentenstelle an dieser Uni hatte. Da war sie irgendwann mal reingeraten
1040 also auch in diesen Zeiten von Projekt- und Studentenbewegung und Frauenaufbruch. Dann dachte
1041 ich das ist (...) Dummheit. Ist Dummheit und äh es diskreditiert das Anliegen. #01:17:28-5#

1042

1043 I: Hm. #01:17:32-4#

1044

1045 B: Also ich hätte das nicht für möglich gehalten. #01:17:35-4#

1046

1047 I: Ja. #01:17:35-5#

1048

1049 B: Die saß da in einer Nische und hat das bis zu ihrer Pensionierung/ hat sicher viele begeisterte
1050 Studentinnen glücklich gemacht. #01:17:48-7#

1051

1052 I: Ja. #01:17:48-7#

1053

1054 B: Ich weiß nicht was die dann beruflich gemacht haben auf so einem Niveau von Blumenpflücken.

1055 Nun ja. #01:17:54-6#

1056

1057 I: Ja. #01:17:54-8#

1058

1059 B: Keine Ahnung. #01:17:59-3#

1060

1061 I: Ja dann wäre ich eigentlich soweit mit, mit den Fragen. Fällt mir jetzt gerade gar nichts mehr ein.

1062 #01:18:05-8#

1063

1064 I: Aber wenn Sie an der Stelle vielleicht noch irgendetwas abrunden möchten oder wenn Ihnen

1065 noch etwas wichtig wäre was Ihnen jetzt noch einfällt können Sie das gerne noch #01:18:21-4#

1066

1067 B: Äh ja vielleicht noch, dass mir eigentlich unklar äh ist bis heute ähm warum nach dieser intensi-

1068 ven Phasen den/ angefangen in den 70er, 80er Jahren. Warum das dann ab den 90er Jahren. Ich

1069 rede jetzt wieder von der (Name der Einrichtung für Erwachsenenbildung). Aber insgesamt äh den

1070 Fokus auf Frauenbildung als Frauenbildung in dem Sinne als eine emanzipatorische Bildung abge-

1071 flacht ist. Also es gibt es jetzt heute. Es gab dann immer noch eine Rubrik Frauen und die schrumpfte

1072 und schrumpfte im (Name der Einrichtung)-programm mangels Nachfrage also. Ist eine Frage von

1073 Angebot und Nachfrage. #01:18:58-1#

1074

1075 I: Hm #01:18:57-7#

1076

1077 B: Und dann bietet eine (Name der Erwachsenenbildungsstätte) sich ewig äh an und produziert da

1078 Ausfallquoten und die Dozentinnen, die sich vorbereitet haben sind enttäuscht, weil da nur drei

1079 Frauen sich angemeldet haben. Also gibt man es auf. Im Gesundheitsbereich hat es sich gehalten.

1080 Der hat dann geradezu geboomt. Also ein Stückweit ist es im Bezug glaub ich auf Umgang mit den

1081 eigenen Körpern äh hat es sich verschoben und ähm. Das weiß ich bis heute nicht. War es äh eine

1082 Sättigung? Aber es kommt dann eine neue Generation nach, die das aber anders gesehen hat.

1083 #01:19:27-5#

1084

1085 I: Hm. #01:19:27-5#
1086
1087 B: Ich weiß es nicht. Ich habe mich dann auch nicht systematisch damit befasst. Und wenn ich jetzt
1088 hör da im Frauenzentrum in der Fauler-Straße ja da gibt es jetzt eine Gruppe von ganz jungen
1089 Frauen. Die treffen sich da und überlegen hier was ist eigentlich Feminismus für uns und heute.
1090 Aber wieso ist diese Pause entstanden? #01:19:45-1#
1091
1092 I: Hm. #01:19:45-1#
1093
1094 B: Ich weiß es nicht. #01:19:46-7#
1095
1096 I: Ja. #01:19:46-7#
1097
1098 B: Das ist für mich eine offene Frage. Eine interessante Frage eigentlich. #01:19:49-0#
1099
1100 I: Ja. Das stimmt. #01:19:49-0#
1101
1102 B: Und dann ist die Generation. Hier Alice Schwarzer und so weiter. Die sind jetzt alle/ die sind jetzt
1103 alle alt. #01:19:58-9#
1104
1105 I: (Lachen) ja. #01:19:58-9#
1106
1107 B: Und blicken auf ihre Kämpfe und auf ihre Geschichte zurück und (...) dann ist lange nichts pas-
1108 siert. Es ist ja absolut und die Gewerkschaften werden nicht müde zu sagen hey equal-pay-day und
1109 vor/ vor einem Jahr war hier hundert Jahre Frauenwahlrecht äh. Damit mit der Einführung war nicht
1110 alles und bis heute ist nicht hier gleich/ Gleichberechtigung und Gleichverteilung. Hier bezogen auf
1111 Baden-Württemberg kam dann eine Broschüre raus. Äh, dass dank der Strategien wie die Parteien
1112 ihre Wahllisten aufstellen ähm in den Gemeinderäten in Baden-Württemberg äh der/ der Frauen-
1113 anteil verschwindend gering ist. #01:20:48-3#
1114
1115 I: Hm. #01:20:48-3#
1116
1117 B: Also, die die da dann politische Mandatsträger sind. #01:20:50-9#

1118

1119 I: Ja. #01:20:51-9#

1120

1121 B: Denke ich was was ist das? #01:20:54-3#

1122

1123 I: Hm. #01:20:54-4#

1124

1125 B: Ja da gibt es dann Erklärungen. Und die tagen tief in die Nacht und eine Frau kann das gar nicht.

1126 Wenn die da Mutter und berufstätig und dann machen sie immer Listen. Und äh naja da sind erst-

1127 mal die Gestandenen und Frauen, falls es überhaupt eine/ die ist dann weiter hinten und kommt

1128 dann doch nicht. Ähm das finde ich schon/ also das ist auch eine gewisse Rückwärtsbewegung wie-

1129 dergegeben hat. #01:21:15-6#

1130

1131 I: Ja. #01:21:15-6#

1132

1133 B: Und ich rede jetzt gar nicht darüber, dass wenn eine Grundschule oder ein Kindergarten äh da

1134 Auslauf hat, dass man diese Woge in pink. In Pink, pink, pink. Mit den kleinen Mädchen. Was ist

1135 denn das? #01:21:29-8#

1136

1137 I: Ich finde auch #01:21:30-8#

1138

1139 B: Und ich hörte auch darüber tauschen sich dann die jungen Feministinnen da aus. #01:21:37-2#

1140

1141 I: Ja. #01:21:37-2#

1142

1143 B: Im Zentrum immer. Was kann ich denn tun damit mein kleines Mädchen nicht/ wahrscheinlich

1144 kann sie gar nichts tun, wenn ihr kleines Mädchen all ihr Herz reinsetzt, dass das auch so ein pinken

1145 Ranzen und pinkes/ haben muss. #01:21:50-4#

1146

1147 I: Ja. #01:21:50-4#

1148

1149 B: Mütze. (Lachen) Ich weiß es nicht. Stell ich mir mega schwierig vor. #01:21:58-4#

1150

1151 I: Mhm. #01:21:58-4#
1152
1153 B: Und die kleinen Jungs mit den/ mit den Kämpfern und so. Hier oben wohnt einer kam aus dem
1154 Kindergarten hat da irgendwelche Ninja-Kämpfer und erzählt mir. Und auf dem T-Shirt und. Im Kin-
1155 dergarten sein bester Freund/ seine Mutter steht daneben. Ich sehe wie peinlich ihr das ist. Und
1156 das sie denkt sie müsse sich jetzt mir gegenüber entschuldigen, dass ihr Söhnchen vier Jahre alt
1157 (Lachen) mir die Ninja-Kämpfer, die er alle kennt mit Namen und #01:22:26-3#
1158
1159 I: Ja (Lachen). #01:22:26-3#
1160
1161 B: Ja ja so ist das. Das kriegen die aus dem Kindergarten. Ja sagt die. Das kriegen die aus dem Kin-
1162 dergarten. (Lachen). Also dass diese Rollen diese Geschlechterrollen wieder so. #01:22:37-2#
1163
1164 I: Ja auf/ #01:22:37-2#
1165
1166 B: Viel stärker. Viel stärker. #01:22:39-4#
1167
1168 I: Eigentlich ähm auseinander gehen. #01:22:42-8#
1169
1170 B: ja! #01:22:42-8#
1171
1172 I: Getrennt. Ja. #01:22:44-1#
1173
1174 B: Ja, Und gut da kann ich mir vorstellen. Die Textilindustrie. Und wenn die Leute nur noch zwei
1175 Kinder kriegen. #01:22:51-8#
1176
1177 I: Ja alles. Also nicht nur die Textilindustrie. #01:22:53-4#
1178
1179 B: Alle, alle. Und dann ist es nämlich so, dass von dem Sohn man die Sachen nicht weiterreichen
1180 kann an die Tochter, weil die die falsche Farbe haben. #01:23:02-5#
1181
1182 I: Ja. #01:23:02-5#
1183

1184 B: Und umgekehrt. Also muss alles neu gekauft werden. #01:23:07-7#

1185

1186 I: Ja. Ich mach mal an der #01:23:11-6#

1187

1188 B: Ja ja das gehört gar nicht mehr in diesem Sinne. Aber ich komm auf die Frage die mich beschäftigt

1189 hat. Warum, warum ist so eine Entwicklung nicht/Ja, rückwärts?

INTERVIEW 2: SEXUELLE BILDUNG IN DER FEMINISTISCHEN BILDUNGSARBEIT

1 I: "Ja jetzt müsste es schon aufnehmen. Also, ähm wie ich dir gerade schon erzählt habe, dass/ ist
2 das Interview eben ein nicht-Frage-Antwort-Interview, sondern der Grundgedanke der Methode
3 ist, dass du erzählst und ich dir aufmerksam zuhöre. Ähm dabei ist alles richtig was du erzählst. Ähm
4 und daraufhin werde ich nochmal nachfragen stellen. Ähm, eben ich würde dieses Interview mit
5 einem Diktiergerät aufzeichnen. Ähm damit ich besser auswerten kann. Und ähm ich versichere dir,
6 dass die Angaben, die du machst, absolut vertraulich behandelt werden und dass dein Name und
7 die Orte in der Arbeit nicht genannt werden. Ähm, genau. Da es innerhalb des Interviews nicht
8 möglich sein wird ähm dein ganzes Leben bis ins kleinste Detail zu schildern, interessiert mich be-
9 besonders der Aspekt welche Bildungserfahrungen du im Laufe deines Lebens gemacht hast und in-
10 wiefern diese mit deiner Berufswahl in der Frauenbildung zusammenhängen. Ähm, ich möchte dich
11 darum bitten mir zu erzählen wie sich die Geschichte deiner Bildung und deines Lernweges zuge-
12 tragen hat. Am besten beginnst du mit der Geburt, mit dem kleinen Kind, das du einmal warst, ähm
13 dann mit dem Schulkind und erzähle all das was dir so nach und nach einfällt und sich zugetragen
14 hat was dich geprägt hat bis zum heutigen Tag. Ähm erzähl mir auch von Schlüsselmomenten, die
15 dir aus heutiger Sicht wichtig erscheinen. Nimm dir dafür ruhig viel Zeit ähm auch für Einzelheiten,
16 denn für mich ist alles interessant was dir wichtig ist." #00:02:08-1#

17

18 B: Alles klar. #00:02:08-1#

19

20 I: (Lachen) #00:02:08-0#

21

22 B: (Lachen) (...) Also das ist schon der Startschuss quasi? #00:02:19-5#

23

24 I: Ja genau. #00:02:19-5#

25

26 B: O.K. Hm, (...) Nochmal kurz eine Rückfrage (Lachen). #00:02:56-0#

27

28 I: Hm. #00:02:56-0#

29

30 B: Also ich erz/ Ich fang jetzt quasi einfach tatsächlich/ Ich rede jetzt einfach tatsächlich einfach
31 über meine Bildung? Also in welcher Art auch immer? #00:03:03-9#

32

33 I: Genau. #00:03:03-9#
34
35 B: Unabhängig jetzt vom Thema. #00:03:06-0#
36
37 I: Und alles was ähm dich so geprägt hat. #00:03:09-7#
38
39 B: Ja. #00:03:11-0#
40
41 I: Wo du Lernmomente hattest. #00:03:13-8#
42
43 B: Ja. O.K. #00:03:13-8#
44
45 I: Die jetzt auch ähm im Prinzip ne Verknüpfung auch darstellen. #00:03:22-5#
46
47 B: Hm. #00:03:22-5#
48
49 I: mit deinem Interesse auch für die Frauenbildung äh Dinge zu machen. #00:03:30-6#
50
51 B: Ja. #00:03:30-6#
52
53 I: Oder die dich geprägt haben einfach #00:03:33-8#
54
55 B: Ja. #00:03:33-8#
56
57 I: Die wichtig sein könnten in Bezug auf das was du jetzt machst. #00:03:35-8#
58
59 B: Ja ich glaube dann fange ich einfach mal zu erzählen und dann kommt das schon irgendwie
60 #00:03:40-5#
61
62 I: Genau. #00:03:40-5#
63
64 B: Weil ähm tatsächlich, wenn ich jetzt so irgendwie drüber nachdenke über meine Bildungsbiogra-
65 fie und das was ich jetzt tue oder die Frauenbildung an sich ist da noch nicht so eine direkte ganz

66 logische Verknüpfung. Aber ähm das ist glaube ich #00:03:59-0#

67

68 I: das braucht es nicht. #00:03:59-5#

69

70 B: Brauchts nicht und das ist einfach auch so. Also #00:04:02-9#

71

72 I: Hm #00:04:02-9#

73

74 B: Genau also ich bin ähm jetzt so wenn ich so meine ersten Lebensjahre anschau denke ich, dass
75 ich eine sehr/ auf jeden Fall eine sehr/ in einer sehr liebevollen Umgebung und Familie aufgewach-
76 sen bin wo ähm. Ja was man einfach als Kind oder Kleinkind auch so mitbekommt. Ganz viel Musik
77 war/ Bücher waren wichtig. Also so diese klassischen Dinge ähm. Ich habe tatsächlich gar nicht so
78 krasse Erinnerungen wo ich so sagen würde/ vielleicht auch im Kindergartenalter da ist das und das
79 passiert und das hat mich irgendwie geprägt. Ähm, ich glaube das waren so ganz grundlegende
80 Dinge, die da einfach passiert sind. Die schon auch ja den Weg bereitet haben (Lachen) für das was
81 nachfolgt kam. Also ähm mein Papa, der ist Musiker und ähm ja da war halt immer irgendwelche
82 Instrumente, die irgendwo herum lagen. Und dann hat man halt irgendwie alles ausprobiert und
83 das war alles irgendwie ja es war irgendwie cool so. Ich weiß noch er hatte so ein Percussions Koffer
84 und da konnte man dann auch schon als kleines Kind total coole Sachen mit machen (Lachen). Aber
85 so/ so die ersten Erlebnisse oder Erfahrungen wo ich ganz schön in Erinnerung habe und die mich
86 auch geprägt haben und die sind eigentlich so im Grundschulalter passiert. Also ich war dann auf
87 dem Dorf. Also nicht so ein krasses Dorf mehr so ein ja so eine Mischung/ so irgendwas zwischen
88 Dorf und Kleinstadt. Und ähm ich habe in der Grundschule mit meinen Freundinnen und Freunden
89 Theaterstücke inszeniert. Also ich habe mich super gern sowieso verkleidet als Kind und ich habe
90 auch mit meinen Geschwistern immer irgendwelche Sachen nachgespielt. Heidi. (Lachen) fanden
91 wir total toll. Und mein Bruder war Heidi, meine Schwester war Peter, ich war der Großvater (La-
92 chen). Ähm aber mit meinen Klassenkameraden war dann ähm habe ich noch sehr gut in Erinne-
93 rung in der dritten oder vierten Klasse, dass wir dann gesagt haben O.K. wir machen jetzt ein The-
94 aterstück. Und wir haben Hänsel und Gretel gespielt. Und ähm, ich war eigentlich ein total schüch-
95 ternes Kind. Und hab, also so habe ich mich in Erinnerung. Aber da habe ich das irgendwie tatsäch-
96 lich/ hab da so tatsächlich so die Führung übernommen und hab dann war sozusagen die Regisseu-
97 rin. So würde ich das jetzt rückblickend sagen. Also ich habe ähm das ganze Ding irgendwie organi-
98 siert (Lachen). Und die Verkleidung organisiert und wir haben bei mir zuhause geübt und so. Und

99 dann haben wir das tatsächlich mal/ das war so eine ganz kleine Schule. Also vier Klassen insgesamt
100 von der ersten bis zur vierten. Dann durften wir das tatsächlich mal aufführen (Lachen). Super witzig
101 und dann haben wir das auch noch aufgeführt bei unserer ähm Abschiedsfeier Ende der vierten
102 Klasse. Das war in einem Garten irgendwo bei jemandem. Das war irgendwie cool. Das war einfach
103 nur Hänsel und Gretel. Und ich habe dann noch die Rolle/ ich weiß gar nicht. Irgendeine Rolle habe
104 ich auch noch übernommen so zwischendurch. Und ähm, da habe ich ganz lang überhaupt nicht
105 drüber nachgedacht über dieses Erlebnis bis ich dann später eigentlich genau so etwas studiert
106 habe. #00:07:35-8#

107

108 Also was irgendwie so passt äh Kulturpädagogik nämlich. Ähm, aber zwischendurch war so dieses
109 Ding irgendwie gar nicht mehr so bei mir in Erinnerung. Mm, ich habe dann auch noch so ganz
110 klassisch Musikunterricht gehabt. Also ich habe dann Blockflöte, Querflöte/ weil meinem Papa
111 Querflöte unterrichtet hat und das fand ich dann aber uncool und dann bin ich auf e-Bass umge-
112 stiegen. Und hab dann auch viel im Orchester gespielt und also so Musisches, kreative, kulturelle
113 Bildung wie auch immer also das war schon immer Hauptthema. Ähm, so so bei mir ähm. Ich hatte
114 einen total tollen Basslehrer dann. Mit dreizehn habe ich angefangen. Der hat/ bei dem war ich
115 sieben Jahre. Der war unglaublich. Der war so toll, der hat ähm. Na, der war so viel mehr als einfach
116 nur ein Basslehrer, der hat mich irgendwie so auch durch diese fiesen Tiefen der Pubertät (Lachen)
117 irgendwie gerettet. Und der hat mich immer verstanden und der hat mich total geprägt einfach.
118 Ähm auch musikalisch so äh die Richtung/ mich in so eine Richtung geschoben also/ vielleicht nicht
119 geschoben aber irgendwie so gebracht ähm. Und ähm hat mich echt irgendwie ja ich habe mich
120 von dem immer super ernst genommen gefühlt. Und ähm der war einfach total toll und ähm. Ja
121 genau. Und durch den bin ich so, dann auch in diese Bandgeschichten gekommen. Die ich dann
122 auch ganz viel gemacht habe bis/ bis ich Mitte zwanzig war habe ich dann immer in irgendwelchen
123 Bands gespielt. Hm. #00:09:30-5#

124 Ich tue mich immer mit dem Bildungsbegriff so schwer, weil ich ähm (Lachen) ich auf der einen
125 Seite/ Ich muss dann/ ich denk dann immer O.K. ja es gehört auch also was gehört da jetzt eigentlich
126 alles dazu aber Schule gehört da ja schon auch dazu. Also eigentlich hauptsächlich (Lachen) aber
127 ich differenziere das immer schon so automatisch, weil ich äh die Bildung, die ich betreibe, ist ein-
128 fach keine Schulbildung (Lachen). Deshalb ist es vielleicht so ein Bisschen ähm ja. Ich habe ähm/
129 Schule war immer voll easy für mich eigentlich also ich hatte da nie Stress ähm. Ich hatte auch
130 besonders Deutsch-Lehrerinnen, die ich immer ganz toll fand und die mich immer glaube ich ganz

131 gut fanden (Lachen). Ich durfte immer ganz lange meinen Aufsatz schreiben, wenn wir eine Klas-
132 senarbeit hatten. Ich durfte immer so lang schreiben wie ich wollte (Lachen). Und ich habe immer
133 so zwanzig Seiten geschrieben und für mich war das das allergrößte und ich war auch richtig traurig
134 als es dieses kreative Schreiben nicht mehr gab in der Schule und man irgendwelche blöden Erör-
135 terungen schreiben musste. Das waren auch ähm das waren/ ja da habe ich so besonders zwei
136 Deutschlehrerinnen in Erinnerung von der fünften bis zur achten. Eigentlich sogar bis zur zehnten.
137 Die waren ziemlich cool. Ähm. Ich war auf der Realschule, weil ich ähm nach der Grundschule nicht
138 gut genug in Anführungszeichen für das Gymnasium war. Was mich überhaupt nicht gejuckt hat.
139 Mein Papa fand es glaube ich richtig schlimm. Der wollte mich noch überreden, dass ich irgend so
140 ein Test mache aber meine Mama hat sich dagegen gewehrt. Sie meinte tu das dem Kind nicht an.
141 Ähm aber also er war so ja mein Kind muss auch Abitur machen. Äh, was dann letztlich auch ge-
142 klappt hat. Ich bin nämlich nach der Realschule einfach auf das Wirtschaftsgymnasium gegangen
143 was nicht so geil war, aber es war das kleinste Übel, weil die Alternative war technisches Gymna-
144 sium und ernährungswissenschaftliches. Ähm, genau und dadurch konnte ich glaube ich ganz/ also
145 dadurch, dass ich auf der Realschule war und super viele Erfolgserlebnisse einfach hatte konnte
146 ich/ bin ich auch so total persönlich gewachsen irgendwie. Ich was nicht ob das anders gewesen
147 wäre, wenn ich/ wenn ich in der Schule nicht so sicher gewesen wäre also notentechnisch. Ich habe
148 einfach ähm, das hat mich total bestärkt und ich habe echt ein so von dem schüchternen kleinen
149 Mädchen irgendwie dann angefangen selbstsicherer zu werden dadurch. #00:12:18-5#
150 Und ähm, hab auch ziemlich ähm ja aber auch ziemlich coole Sachen dann so so machen können.
151 Also in der ähm ich war dann irgendwie/ ich habe immer viel mir so eigene Sachen gesucht. Die
152 mich dann/ durch die ich irgendwie gelernt habe. Die jetzt eigentlich nichts mit der Schule zu tun
153 hatten. #00:12:46-0#
154 Ich war dann irgendwann bei Greenpeace (Lachen). Mit vierzehn habe ich die irgendwann mal in
155 (Städtename) auf der (Straßenname) standen die da. Die Greenpeace-Jugend-(Stadt). Und ich fand
156 es mega cool und wollte da mitmachen bin so in diese Szene da reingerutscht. War dann auf Demos
157 und so. Ähm das war alles ziemlich abgefahren für den Rest meiner Schule. Also ich war auch so
158 schulbekannt dann und war so der Hippie. (Lachen) Ähm genau.
159 #00:13:15-1#
160 Und dann auf dem Gymnasium war so diese ganze dieses ganze Musische und Kreative irgendwie
161 das war alles weg. Das gab es eigentlich gar nicht. Aber in der zwölften konnte man den Literatur-
162 kurs wählen und da haben wir dann auch wieder Theater gespielt. Das war dann ganz cool. Ähm,
163 das ist echt/ das ist echt schwierig so so zusagen was/ was waren so die prägenden Momente? Ich

164 glaube das (...) also das zusammenfassen ich/ #00:13:57-0#

165

166 I: Ich denke das spielt auf jeden Fall alles rein so. Also. #00:14:01-4#

167

168 B: Ja. (...) Naja also jedenfalls dann ähm. Das waren also diese ich habe eigentlich. Ja gut doch. Ich

169 habe dann schon noch ein paarmal Theater-/ also Theater ist aber tatsächlich irgendwas das mache

170 ich jetzt gar nicht mehr. Ich kann es mir gerade überhaupt nicht mehr vorstellen. Aber das hat so/

171 ich habe nie in irgendeiner eigentlich ernsthaft in einer Theatergruppe mitgespielt aber ähm halt

172 dann in der Schule das und dann das war ich so selber gemacht habe. So das war immer das waren

173 ziemlich coole Erfahrungen ähm. Und ähm, ich hatte es/ ich hatte es glaub ich auch echt einfach.

174 Also wenn ich dann an andere Menschen denke oder gerade an meine Geschwister, die haben sich

175 viel mehr durch die Schule gequält, die haben da einfach nicht reingepasst. Und ich habe/ ich war

176 einfach sehr anpassungsfähig (Lachen) und eine kleine Streberin. Für mich war das einfach irgend-

177 wie kein Problem. Ich hatte überhaupt kein Problem in der Schule. Also so nicht/ Ich bin da einfach

178 so durchgeflutscht so. Und ähm eigentlich habe ich das total schön in Erinnerung. Vor allem/ vor

179 allem da/ also die Grundschulzeit vor allem. Und dann aber so ab der/ ab der neunten Klasse so

180 neunte bis dreizehnte das war einfach irgendwie auch schön. #00:15:30-0#

181 Ähm (...) und dann eigentlich was was was jetzt dann vielleicht weil es näher dran ist noch oder weil

182 es da tatsächlich erst losgegangen ist mit/ Ich habe irgendwie gemerkt ich habe Interessen oder ich

183 möchte irgendwelche Dinge tun. Eigentlich wusste ich nämlich nie was ich tun will. Ähm das ist ein

184 Bisschen bis heute so. Wobei heute mache ich ja schon sehr spezielle Dinge (Lachen). Ich habe nie

185 gewusst was ich machen will, was ich werden will. Ich habe immer nur so. Ich habe halt einfach

186 gemacht. Dann war ich halt einfach auf der Schule und dann war irgendwann so in der achten,

187 neunten fings dann an mit ja und jetzt überlegen wir uns alle was wir werden wollen. Weil wenn

188 ihr mit/ den Realschulabschluss habt dann könnt ihr eine Ausbildung machen. Und ich war so boah,

189 O.K. Woher soll ich denn jetzt wissen was ich machen will? Ich habe ähm das war ein sehr prägendes

190 Erlebnis. Ich war im äh im Jobcenter waren wir und haben so ein/ da gab es so ein Computer mit

191 dem konnte man so ein Test machen, um den passenden Ausbildungsberuf zu finden. Ich glaube

192 das ist der Klassiker. Ich glaube da hat fast jeder (Lachen) so ein Bezug. #00:16:40-3#

193

194 I: Ja. #00:16:40-3#

195

196 B: Und dann kam bei mir raus Sie haben zu viele negative Antworten angegeben. (Lachen) Ich so zu

197 meiner Lehrerin. Auch eine Klassenlehrerin, Deutschlehrerin auch eine sehr sehr coole Frau. Ja ähm
198 H. ähm guck mal, du bist doch kreativ. Jetzt gib doch das da mal an. Dann kam Hutmacherin raus.
199 (Lachen) Und ich dachte mir so boah das ist es jetzt oder wie? Ich weiß es nicht. (Lachen) Ich hatte
200 ähm hab so nicht weiter darüber nachgedacht. Es gab also alle/ die haben alle bei mir in der Klasse,
201 die wollten dann so Industrie Mechaniker werden oder technischer Zeichner oder Bürokauffrau
202 oder Industriekauffrau. Und ich dachte mir so boah ne. Das ist irgendwie/ was soll ich da denn jetzt?
203 Und ähm dann habe ich halt einfach Schule weitergemacht. Dann war ich eben auf dem Wirt-
204 schaftsgymnasium. Weil ich dachte O.K. nochmal drei Jahre Schule dann kann ich/ muss ich mir
205 keine Gedanken machen. Und dann war das aber auch schnell rum und ich habe mir in der Zeit aber
206 auch nicht groß überlegt was ich danach tun soll. Und dann ging es aber jetzt das erste Mal so in
207 eine Richtung, dass ich/ ich weiß gar nicht warum ähm in dieses ganze also erstmal so in diese ganze
208 kulturelle soziale Richtung gerutscht bin. Ich weiß noch, dass ähm was ich auch krass fand, dass ich
209 als ich von der Realschule runter bin und meinen Lehrerinnen gesagt habe ich geh jetzt auf das
210 Wirtschaftsgymnasium waren die alle völlig entsetzt. Du passt da doch gar nicht hin. Du musst doch
211 irgendetwas kreatives tun oder so. Also und ich war so jo. Ja aber also keine Ahnung (Lachen). Weiß
212 halt nicht so. Möcht jetzt halt irgendwie Abi machen ähm. Und ich wollte immer auf die Waldorf-
213 schule. Wirklich ab einem gewissen Punkt wollte ich immer ganz dringend auf die Waldorfschule
214 eigentlich, weil ähm ich hatte eine Freundin, die ist auf die Waldorfschule gewechselt und ich fand
215 es einfach so cool was die gemacht haben. Aber das ähm vielleicht wollte ich es gar nicht wirklich
216 ich habe es. Ich habe es auf jeden Fall nicht so forciert, dass meine Eltern gesagt haben Ja du kannst
217 dahingehen. Das war vielleicht nur so ein. Da ist alles so schön bunt und schön und die machen so
218 coole Sachen ähm ja. Genau, aber jetzt habe ich schon wieder. Jetzt bin ich schon wieder rumge-
219 sprungen ähm. Abi. Genau. #00:19:21-2#

220

221 I: Das macht nichts. #00:19:23-0#

222

223 B: Ja. Ich kann auch gar nicht klar eins nach dem anderen erzählen (Lachen). #00:19:27-1#

224

225 I: (Lachen) muss du auch gar nicht so gradlinig sein. #00:19:29-7#

226

227 B: Der/ der Theatertyp in der Schule war auch cool. Der hat ähm/ der hat auch am Theater in (Stadt)
228 gespielt selber und ähm das war so eine coole Sau. Das war schon ganz. Also jetzt so in der Per-
229 spektive aus einer siebzehnjährigen uralter Mann (Lachen). Und der war so cool. Der hat/das hat

230 auch echt Spaß gemacht. Also so diese/ diese/ das sind schon die Sachen, die mir besonders viel
231 Spaß gemacht haben oder die, die erwachsenen Menschen die da irgendwie dazu gehörten, die
232 waren schon ähm irgendwie wegweisend oder beeindruckend oder haben mich irgendwie begeist-
233 tert. Oder da konnte ich so meine Begeisterung für die Dinge ähm, ja loswerden. Und dann ähm
234 wollte ich/ ich weiß gar nicht wie ich auf die Idee kam. Ich wollte ein FSJ-Kultur machen. #00:20:24-
235 1#

236

237 I: Hm (Lachen). #00:20:24-1#

238

239 B: Ich glaube das war relativ neu. (Lachen) Aber das hat/ ähm das war dann so dass ich/ ich hatte
240 damals ein Freund, der wohnte in der Nähe von (Stadtname) und dann hab ich mich/ dann hatte
241 ich ein Vorstellungsgespräch im Kulturamt der Stadt (Name) und ähm ich war so. Natürlich ich war
242 irgendwie aufgeregt und so aber ich war auch so super/ ich war einfach auch super so ja das läuft.
243 Ähm ist eigentlich spannend, weil ich war immer bei/ ich war oft bei so Sachen ja das funktioniert
244 auf jeden Fall und dann hat es nicht geklappt. Also es war eigentlich sehr (Lachen) sehr ähm ähm.
245 Also das ist mir sehr oft passiert, dass ich eigentlich alles was ich tue wollte ich niemals tun. Alles
246 was ich jetzt tue. Wollte ich entweder aktiv überhaupt auf gar keinen Fall oder ich habe/ hätte nie
247 in Erwägung gezogen dass es irgendwie cool sein könnte. Jedenfalls ähm hatte ich dann so ein dop-
248 pel-Vorstellungsgespräch da war noch so eine andere und ähm ich fand es super unfair, weil die
249 haben immer erst ihr die Fragen gestellt und mir die gleiche Frage dann. Und dann klang es immer
250 so als würde ich ihr nachlabern und es war/ ich fand das so ungerecht, weil wir hatten halt einfach
251 ähnliche Interessen (Lachen). Komisch wenn wir uns darauf beworben haben. Das fand ich richtig
252 daneben. Und ähm das war aber nicht so schlimm, weil ich fand eigentlich, dass ich das ganz gut
253 gemacht habe. Und ähm das hat aber dann nicht geklappt und ich hab es dummerweise nicht also
254 der Brief mit der Absage kam leider nicht zuerst sondern ich war auf einer Party irgendwann und
255 dann war die, die mit mir auf diesem ähm in diesem Gespräch war war auch da und hat mir erzählt,
256 dass sie die Stelle bekommen hat. Das war super deprimierend am Abend. Und dann musste ich
257 halt so super schnell um/umdenken und improvisieren. Und war so scheiße O.K. studieren und dann
258 war mein Papa wieder so. Also der ist eigentlich ein super lieber Kerl und ich mein der hat Musik
259 studiert und hat sich komplett gegen seine Eltern gestellt damit, aber dann kam der mit so Sachen
260 wie ja dann studiere doch jetzt ein halbes Jahr Jura (Lachen) oder BWL. Dann machst du halt irgen-
261 detwas. Und ich war so stinksauer. Und er würde heute auch alles leugnen, dass er das gesagt hat.
262 Und dann habe ich mich halt für normales FSJ beworben und ähm dann bin ich halt im Kindergarten

263 gelandet. Und ähm so hatte ich/ war so total unemotional eigentlich. Es war wieder nur so ein.
264 Irgendetwas muss ich machen. Ähm und dann ähm war ich halt im Kindergarten. Aber es war echt
265 eine schöne Zeit. Es war auch dann glaube ich ganz sinnvoll ähm mal so pädagogische Erfahrung zu
266 sammeln also jetzt so rückblickend. #00:23:21-6#
267 Ähm und dann habe ich halt da noch zuhause gewohnt und bin da immer hingegangen und das war
268 war irgendwie ganz schön. Ähm es waren auch coole Kolleginnen total spannende Frauen so ähm
269 und ähm die/ da hatte ich echt ein schönes Jahr. Und dann musste ich mir ja trotzdem noch über-
270 legen was ich danach mache. Und ähm mit dem Studieren, das war immer so boah ja, das ist halt
271 dann irgendwie die logische Schlussfolgerung aber ich hatte eigentlich nie so dieses ja ich möchte/
272 also ich hatte das dann auch immer noch nicht so diesen Plan ich möchte das und das studieren
273 und das um das zu erreichen. Ich hatte eine äh Mitschülerin, die fand ich so beeindruckend. Die
274 war so ja ich werde mal irgendwie in Physik promovieren und ich so was ist promovieren also in der
275 Richtung. Ich hatte einfach überhaupt keine Ahnung. Ähm also ich bin die Älteste so auch in der
276 Familie meine Cousinen und Cousins sind auch alle jünger und meine Geschwister sind jünger ähm
277 meine/ mein Papa, der ist zwar Akademiker aber ähm der hat in den US/ also der ist Amerikaner
278 und der kannte also da ist so dieses deutsche Bildungssystem ihm auch eigentlich gar nicht so ge-
279 läufig gewesen. Und der also ich hatte einfach/ und meine Mama ist Floristin und die hat halt letzt-
280 lich dann auch keine Ahnung von Uni und dem ganzen Kram. Und ich bin jetzt kein Arbeiterkind
281 oder so aber ich hatte trotzdem nie so irgendjemanden den ich kannte der der mir irgendwie sagen
282 konnte wie das abläuft. Und dann war es tatsächlich so ich fand Sprachen total toll also ich fand
283 Englisch toll und ich fand auch Spanisch hab ich in der Schule gehabt, das fand ich toll und ich fand
284 auch Deutsch eigentlich toll. Aber so die Vorstellung die naive Vorstellung ich studiere jetzt irgend-
285 wie Anglistik oder sowas oder Amerikanistik dachte ich mir so boa wie langweilig. Weil ich hatte
286 halt so die Vorstellung davon dass ich dann/ also was macht man denn da? Also man studiert halt
287 irgendwie Englisch wie langweilig. Also mir war gar nicht klar was da noch alles dazugehört, aber
288 ich hab mich auch nicht informiert (Lachen). Und dann war ich weiß nicht warum meine Mama,
289 die/ das ist total untypisch für die hat dann irgendwann Studiengänge recherchiert und ich weiß bis
290 heute nicht wie sie/ also sie hat sowas nie getan sie hat auch sowas nie wieder getan. Sich so ein-
291 gemischt und gedacht sie/ also ich frag mich bis heute wie das passiert ist aber dann ähm meinte
292 sie/ rief sie irgendwann H. ich glaube ich habe einen Studiengang für dich (Lachen). Und ich kann
293 mich noch richtig dran erinnern wir hatten so eine Wohnung über zwei Stockwerke und im/ im
294 oberen im Flur stand der Computer da gab es auch nur einen und dann hatte sie Kulturpädagogik
295 gefunden und dann hat sie mir das so vorgelesen, das war während meinem FSJ dann und hat so

296 ähm/ hat dann so ja das ist doch voll toll. Guck mal da gibt es dann so weiß ich nicht total viele
297 verschiedene Sachen die in dem Studien/ als Studium also für mich war so was so bei mir ankam
298 war ah cool ich studiere jetzt nicht zum Beispiel eine Sprache und mache drei Jahre irgendwie das
299 gleiche, sondern man hat so ein Bisschen Theater. Man hat so ein Bisschen irgendwelche Manage-
300 ment-Sachen man hat so ein Bisschen Pädagogik man hat so ein Bisschen Psychologie. Man hat
301 irgendwie von allem so ein Bisschen dachte ich. Mega gut. Das will ich. Also es war auch so ganz
302 klar gleich. Und dann war ich/ ähm gab es glaube ich drei ähm Hochschulen zu der Zeit wo sowas
303 in der Richtung ähm ohne Aufnahmeprüfung, das war mir nämlich ganz wichtig. Ich hatte kein Bock
304 auf Aufnahmeprüfung ähm möglich war. Und dann habe ich mich da jeweils beworben. Ich war
305 sogar noch bei einem Tag der offenen Tür in (Stadt), das ist bei (Stadt) glaube ich. War ich mit
306 meinem Papa noch. Das war eine ziemlich coole Hochschule, da war alles total neu und so und dann
307 gab es noch Kulturpädagogik in (Stadt). Äh, genau das war in (Stadt) war Kultur und Medien Bildung
308 glaube ich und Kulturpädagogik in (Stadt) und kulturelle/ ich weiß nicht mehr. In (Stadt) gab es das
309 auch, aber da wollte ich eh nicht hin, weil das war viel zu nah an zuhause. Und dann kam halt die
310 zuerst eine Rückmeldung aus (Stadt) und dann bin ich halt nach (Stadt) gegangen so. wer geht nach
311 (Stadtname)? (Lachen) Das ist/ bis heute ist es mir ein Bisschen schleierhaft. #00:28:03-0#
312 Und ähm das Studium war der absolute Wahnsinn. Also im Prinzip habe ich fachlich so gut wie gar
313 nichts gelernt (Lachen) also es war halt von allem ein Bisschen und nichts richtig genauso wie ich
314 das eigentlich gut fand. Äh, man ist nirgends richtig tief rein. Es war ein total krass persönlichkeits-
315 bildendes Studium. Ähm wir waren glaube ich fünfzig Studierende im Sem/ in dem Semester. Ähm
316 das hatte damals sogar ein relativ hohen NC glaube ich. Es war also relativ begehrt. Ähm und ähm
317 dann bin ich einfach so nach ... (Stadtname) und ich bin auch das erste Mal da gewesen als ich da
318 ins Wohnheim gezogen bin. Und war völlig entsetzt (Lachen). Es ist eine richtig, richtig schäbige
319 Stadt da im Vergleich zu da wo ich herkam, aber es war dann egal ähm. Und ähm das war einfach
320 schön. Die Menschen waren total toll. Wir haben, wir haben im Prinzip von Anfang an gesagt be-
321 kommen, so Leute ihr kriegt hier so die basics aber ihr müsst letztlich einfach auch ganz viel selber
322 machen und ähm nebenher machen und euch so eure Richtung suchen. Und ähm ich war drei Jahre
323 da. Und ich habe wirklich unglaublich viel gelernt. Und dadurch, dass es in ... (Stadtname) war und
324 nicht in irgendeiner coolen Stadt (Lachen) konnte/ also konnte man einfach so viel machen. Und
325 alle waren begeistert. Ähm weil es da nicht gab. Und ähm der Studiengang war da glaub ich im
326 dritten oder vierten Jahr erst. Und ähm die Stadt war quasi noch leer und man konnte wirklich alles
327 machen. Wir haben ähm, eigentlich schon ab dem zweiten Semester ähm ausgehend auch von

328 irgendwelchen ähm Seminaren oder so die wir hatten. Also der Studiengang war sehr praxisbezo-
329 gen. Wir hatten auch so ähm tatsächlich künstlerische Fächer sozusagen. Also ich war in einem
330 einjährigen Theaterprojekt ähm und ähm hab auch in so einem/ hatte so ein Musikseminar und so.
331 Also man hat da schon auch so ein Bisschen musische Dinge getan. Ähm aber ähm das eigentlich
332 coole waren einfach das wir dazu gezwungen waren uns irgendetwas auszudenken. Ich habe ähm
333 im zweiten Semester dann eine Theatergruppe gegründet sozusagen (Lachen). Also mit einer Kom-
334 militonin, die so sich theaterpädagogisch interessiert hat und dann haben wir von der Hochschule
335 ähm da haben wir so Aushänge gemacht. Und dann haben wir da irgendwie so eine bunte Truppe
336 zusammengewürfelt. Da waren dann so BWLer dabei und da konnte man auch so Textilsachen stu-
337 dieren da waren dann noch welche dabei. Und Ökotrophologie und eine super schräge Truppe ein-
338 fach (Lachen). Und dann haben wir so ein halbes Jahr einfach nur so lustige Theaterübungen und -
339 spiele gemacht. Und dann haben wir tatsächlich da ein Stück auf die Beine gestellt. Ähm und ich
340 habe/ ich war so quasi die das organisiert hat. Also ich war dann auch im ASTA im Kulturreferat und
341 ähm darüber lief das dann. Und dann habe ich so die Probewochenenden organisiert und den Ort
342 wo wir spielen können und so. Und ähm das ist einfach so schön gewesen, weil wir hatten alle keine
343 Ahnung und das war aber dann doch recht fehlerfreundlich man hat sich da so durchgewurschtelt.
344 Ähm ich weiß noch wie dann irgendwie ähm kurz vor der Premiere irgendwie kam irgendjemand
345 und meinte ja ähm das geht jetzt aber so und so nicht und mit irgendwelchen Auflagen und irgend-
346 welchen Brandschutz und ist hier denn überhaupt jemand der erste Hilfe kann? Und ich war so hä
347 was geht ab? (Lachen). Und man hat so irgendwie so naiv und hat einfach gemacht. Und kamen so
348 Dinge mit/ konnte man aber alles irgendwie regeln und ähm ich habe nicht verstanden warum da
349 jetzt jemand unter uns sein muss der den Defibrillator bedienen kann aber es war dann sogar je-
350 mand dabei (Lachen). Und ähm die ähm. Es war einfach so Ausprobieren. #00:32:35-2#
351 Und alle waren so begeistert. Und das war dann halt noch/ also wir hatten da so ein Theaterlabor
352 hieß das/ hieß der Raum und da haben wir das dann aufgeführt. Und es dann mega cool. Wir haben
353 das dreimal aufgeführt und wir konnten dann einfach den Raum nutzen und ähm das war mega
354 empowernd so. Das war einfach großartig. Das war dann so das erste. Boah, das haben wir jetzt
355 selber gemacht so ganz alleine. So freiwillig, so voll geil. Und ähm dann hatte ich Praxissemester.
356 War auch wieder so eine Notlösung, weil ich eigentlich was anderes wollte. Bin ich dann in ... (Stadt-
357 name) geblieben und war da in einem Kulturzentrum. Das war relativ altbacken, die haben so ganz
358 viel Kabarett und Jazzkonzerte gemacht. Und da sind keine jungen Leute hingegangen (Lachen).
359 Und ähm ich dachte mir halt so jo muss jetzt halt. Also wieder/ wieder dieselbe Story muss jetzt
360 halt irgendein (unv.) nehmen. Und dann saß ich da und da war/ das war auch lustig, weil ähm ich

361 dachte irgendwie so ja voll entspannt, die haben ja voll wenig Öffnungszeiten. Ich muss dann voll
362 wenig arbeiten aber ähm dann habe ich erfahren, dass man ja auch außerhalb der Öffnungszeiten
363 in dem Büro sitzt und Dinge arbeitet (Lachen). Und da habe ich dann ähm. Ja da habe ich mein
364 Praktikum gemacht. Und hab so Veranstaltungen auch betreut und so ein Bisschen Öffentlichkeits-
365 arbeit gemacht und hab da dann relativ schnell die Zusage bekommen, dass ich da weiterarbeiten
366 kann. Nach dem Praktikum und ähm hab dann da halt so ein Minijob quasi gehabt. Und hab dann
367 zusammen mit einer Freundin also da waren wir zusammen in Hamburg und da waren wir auf ei-
368 nem Singer-Songwriter-Slam und wir fanden es so cool und dann haben wir das in ... (Stadtname)
369 gemacht. Und ähm das war auch wieder so da waren/ da waren irgendwie total/ da waren so tolle
370 Menschen. Tolle erwachsene Menschen im Hintergrund, die das ermöglicht haben. Und die einfach
371 so völlig ja also die waren einfach so ja voll coole Idee macht das. Ähm, ohne irgendwie groß Zweifel
372 zu haben oder irgendwie sich da mega einzumischen. Also ich hatte gerade auch in dem Singer-
373 Songwriter-Slamprojekt so das/ das Gefühl boah cool, die lassen mich einfach machen. Ich kann das
374 einfach alles komplett selber. Und zwar aber auch mit allem was irgendwie weh tut und nervt und
375 Probleme ähm ich könnte da schon noch irgendwie fragen aber die lassen mich einfach machen.
376 Und ähm die hatten dann glaube ich vier oder fünf und ein Finale und ähm also so über ein drei-
377 viertel Jahr. Und eine Freundin von mir, die hat das moderiert und ich habe mich halt um alle an-
378 deren Sachen gekümmert. Und ähm ich weiß noch, das war voll die Krise als wir ein Plakat machen
379 mussten, weil die Freundin, die das dann gemacht hat, die hat das meiner Meinung nach voll häss-
380 lich gemacht und ich wusste nicht wie ich es ihr sagen (Lachen) soll. Und dann/ ich weiß auch gar
381 nicht wie das gelöst wurde, aber dann hat der Grafiker von dem Haus irgendwie hat dann ihr gesagt
382 das wäre ziemlich hässlich irgendwie sowas dann und dann musste ich es nicht sagen und die war
383 dann trotzdem ziemlich beleidigt. Ähm, aber es ging dann doch alles noch gut. Und ähm das war
384 ein voll krasser Erfolg. Wir waren immer voll. Das war mega schön. Das war so boah (Name der
385 Stadt) hat jetzt/ da kamen Leute aus K. (Name einer anderen Stadt). Also (Lachen) von der Nach-
386 barstadt. Das war so boah krass. Da geht was. Und jetzt im Nachhinein finde ich es irgendwie total
387 niedlich und ähm keine Ahnung ging halt nur in M. (Name der Stadt) sowas. Also weil in allen ande-
388 ren Städten gab es das wahrscheinlich schon hundert Jahre aber da war es der/ der neuste Scheiß
389 so. Und ähm, dann haben die mir tatsächlich/ in meinem Arbeitszeugnis steht, dass ich ihnen eine
390 neue Zielgruppe erschlossen habe. (Lachen) Und da bin ich bis heute stolz drauf. #00:36:35-9#
391 Das war mega schön. Ähm, und das waren so/ das war/ ist ja ja keine/ keine das ist niemand/ äh
392 nichts was ich irgendwo gelernt habe. Oder wo mir jemand gesagt hat so jetzt mach das mal bitte

393 sondern das ist irgendwas das durch diese/ diese positive Atmosphäre und diese diese unter/ un-
394 terstützenden Menschen, die irgendwie an dich glauben. Die haben das einfach so/ irgendwie pas-
395 siert, dass man da Bock draufhatte. Und ähm sich nicht gedacht hat boah ich muss jetzt aber, weil
396 ähm sonst kriege ich mal kein Job. Sondern das war so boah geil ich kann das hier machen. Und das
397 ist irgendwie neu und das sind total tolle Erfolgserlebnisse und ich kann irgendwie der/ ich kann
398 irgendwie diese Stadt noch ein Bisschen mitgestalten und es attraktiver machen. Und ähm ja da
399 hat/ da hatten wir alle aus unserem Studium hatten da so verschiedene Projekte und haben irgend-
400 wie irgendwelche leeren/ leerstehenden Räume die da zu dem/ zu der Zeit gab es total viel Leer-
401 stand und da haben wir dann auch irgendwelche Räume bespielt und keine Ahnung Bäume einge-
402 hekelt und das war alles total krass. Also es ist halt einfach (Lachen) jetzt nicht mehr krass, aber da
403 war das so boah und die Kulturpädagoginnen und -pädagogen, die machen hier voll den krassen
404 Scheiß. Und ähm ja das war so ähm eigentlich war alles andere so ziemlich egal was ich da gelernt
405 habe. Weil wie gesagt eigentlich habe ich da hauptsächlich nebenher und so mit dem Input aus
406 den/ aus den Veranstaltungen im Studium habe ich so hat das so den Weg bereitet aber im Prinzip
407 habe ich/ habe ich so für mich selber/ also ich konnte mich total viel mit mir auseinandersetzen und
408 mit ganz viel Kunst und Kultur und ich sag mal schönen Dingen. Und ich hatte Seminare wo wir
409 Kleckse auf Papier gemacht haben und dann haben wir da drin irgendwelche Dinge gesehen und
410 laut/ also es war eine riesige Spielwiese einfach. Ähm und ähm das wurde auch von außen immer
411 total belächelt. So ja ja ihr mit euerm ähm erweiterten Spiel- und Bastelkreis oder irgendwie sowas.
412 Also es war so ja O.K. wir machen hier irgendwie schräge Dinge und das nennt sich dann Studium
413 und das/ und mein Freund, der hat Maschinenbau studiert und der war dann auch immer so. Also
414 ich weiß ja nicht. Und er immer mit seinen Klausuren und irgendwie überall zweimal durchfallen.
415 Und ich hatte es da halt echt entspannter. Habe ich immer gesagt ja aber wir müssen so krass aus
416 uns herauskommen und Ideen haben und uns mit uns selbst befassen. Und ähm das muss man
417 auch können (Lachen). So ähm und ich habe das nicht bereut überhaupt nicht. Ich würde es auch
418 wieder tun.#00:39:40-0#

419 Und es gab einige die fanden das dann ähm zu wenig wissenschaftlich oder weiß ich nicht. Ich mein
420 im Nachhinein ist mir schon auch klar das ist eine Fachhochschule ähm das ist halt anders als an
421 der Uni. Ähm ich hatte aber einfach keine Erwartungen (Lachen). Also ich bin total ähm unbehelligt
422 da einfach hingegangen, weil ich Bock draufhatte. Und das ist auch irgendwie schön, dass ich das
423 konnte. Und dass mir da niemand reingeredet hat. Und dass ich auch/ zu dem Zeitpunkt noch nicht
424 so ähm abgebrüht (Lachen) und ähm ja so, dass ich einfach nicht so denken musste oder noch nicht
425 so denken konnte was macht denn irgendwie Sinn oder was bringt mir denn mal irgendwann was.

426 Sondern ich konnt/ ich konnte einfach machen. Und ähm es hat niemand gesagt ja jetzt guck aber
427 mal, dass du irgendwie ein ordentlichen Job kriegst oder jetzt guck doch mal das und sowieso. Also
428 ich auch dann mein ganzes Studium immer irgendwie gearbeitet nebenher, aber ich habe einfach
429 Bafög gekriegt und das war dann alles irgendwie cool so. Ähm, aber ich hatte trotzdem dann ähm
430 kein Ziel. Also dann war der Bachelor vorbei (Lachen). #00:40:51-2#

431 Und ich wusste immer noch nicht was mache ich jetzt. Und dann wusst/ doch ich wusste es eigent-
432 lich. Ich wollte Kulturmanagement studieren. Weil ähm ich war so Bil/ also in der pädagogischen
433 Arbeit das/ ich habe das einmal probiert dann im im Bachelor das war so ein theaterpädagogisches
434 Sozialkompetenztraining mit acht Klässlern und das habe ich halt gemacht damit ich es mal gemacht
435 habe, aber ich fand es eigentlich doof. Jugendliche, ich habe Jugendliche verabscheut (Lachen) Und
436 dann ähm. Ähm habe ich gedacht ich mach jetzt Kulturmanagement und dann werde ich so eine
437 krasse Kulturmanagement-Frau und mach so Kultur halt. Und dann habe ich mich da in (Stadt) be-
438 worben wo ich mich auch schon für den Bachelor beworben wollte und dann nicht mich beworben
439 hatte, weil ich da nicht hinwollte. Und dann war ich zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen.
440 Also diesmal habe ich gedacht naja gut, wenn es sowas/ dann mach ich das jetzt halt, aber ich wollte
441 das tatsächlich ziemlich dringend dann. Ich habe mich aber auch/ das war auch das einzige wo ich
442 mich beworben habe. Und dann hat es nicht geklappt (Lachen). Und ich war/ ich war also dieses
443 Gespräch war furchtbar. Es war so demütigend. Es waren so sechs Menschen, die mich mit Fragen
444 bombardiert haben, gleichzeitig und so irgendwie teilweise so also so richtig bescheuert. Also sie
445 haben mich richtig unter Stress gesetzt. Und ich war da/ ich wusste halt was/ ich wusste halt warum
446 ich das studieren will aber dann haben die so Fragen gestellt wie: was war das letzte Theaterstück,
447 in dem Sie waren. Oder: was ist ihre Lieblingszeitschrift? oder welche Zeitung lesen Sie? Und das
448 kam so zack zack zack zack zack. Und ich dachte mir so hä was? Oh Gott. Und ähm, ja hat auf jeden
449 Fall nicht geklappt. Und ich war super gefrustet und enttäuscht, weil dann war auch schon August
450 und war so boah scheiße. Und dann habe ich/ habe ich gedacht O.K. dann mach ich jetzt ein Prak-
451 tikum. Und dann ähm bin ich an der Popakademie in ... (Stadt) im Studierendenbüro gelandet. So
452 ganz kurzfristig. Und dann war ich halt in ... (Stadt) ein Jahr und habe ähm super prekär mit (Lachen)
453 mit beschissener Bezahlung da gearbeitet. Und ähm das war letztlich auch irgendwie gut, weil ich
454 habe dann mal gelernt wie das so mit diesem Büro funktioniert. In einem Büro zu arbeiten. Und
455 ähm genau. Da/ das war so gar nicht so verkehrt. Und dann habe ich/ haben die mich auch gefragt,
456 ob ich da bleiben möchte, aber ich wollte dann doch noch ein Master machen und dann war ich so
457 total egal Irgendwas wo ich nicht mehr/ wo meine Fernbeziehung nicht mehr so krass also fern ist

458 sondern nur noch ein Bisschen fern und ach ein cooles Semesterticket wäre auch noch schön (La-
459 chen). Und möglichst unkompliziert also wieder voll pragmatisch. Und eine Mitpraktikantin, die
460 hatte Kulturwissenschaft studiert im Bachelor und dann dachte ich ah das klingt doch ganz span-
461 nend. #00:44:06-6#

462 Und dann habe ich mich an der Uni (Name einer Stadt) beworben und hab angefangen europäische
463 Ethnologie zu studieren. Ich habe keine Ahnung warum ich in diesen Master gekommen bin, weil
464 ich hatte keine Ahnung von Kulturwissenschaft. Ich hatte einfach also bis dahin so eigentlich kein
465 wissenschaftliches Studium hinter mir. Ich hatte so ein Bisschen Kulturosoziologie und so ein Biss-
466 chen irgendwelche Texte gelesen von irgendwelchen Soziologen und so aber also so richtig ge-
467 forscht habe ich nicht im Bachelor. Weil das war ja auch einfach eine/ eine FH. Und dann ähm da
468 musste ich mich echt durchbeißen. Ich habe echt gedacht ich/ ich kam mir so bescheuert vor. Ich
469 habe echt fast ein Jahr gebraucht bis ich da irgendwie klar kam. Weil die waren alle so/ erstmal da
470 kam eigentlich niemand von außen. Die waren alle so/ kamen da mit ihren Foucaults und keine
471 Ahnung Menschen durch die Gegend/ ich so hä wer ist Foucault? (Lachen). Es war so peinlich. Und
472 ähm ich habe mich auch nie getraut mich zu melden. Und ähm, wenn ich mich mal gemeldet habe
473 hatte ich das Gefühl ich habe echt dumme Fragen gestellt. Ähm und dann habe ich mich da so
474 durchgebissen. Und dann habe ich noch so ein Bisschen Erziehungswissenschaft und Soziologie ge-
475 macht und das fand ich eigentlich auch viel cooler und hab noch kurz überlegt ob ich wechsele aber
476 hab es dann doch nicht. Ähm und ähm das war/ das war auch sehr prägend. So zu merken ah krass
477 O.K. Uni ist doch nochmal was anderes. Ähm aber ich habe/ ich habe mich da auch irgendwie dann
478 durchgebissen. Und dann habe ich ziemlich schnell auch ein Prof gefunden und mit dem habe ich
479 mich super gut verstanden. Und der war auch wieder so ein/ so ein Mensch, der hat irgendwie an
480 mich geglaubt. Und dem war das egal, dass ich irgendwie da so neu dazu kam. Und der war selber
481 glaube ich neu damals an dem Institut und der hatte so coole Themen so Alltagskultur. So populäre
482 Kultur. Ähm irgendwie Sachen mit denen ich etwas anfangen konnte. Ähm, da haben wir/ gab es
483 dann irgendwie ein Seminar da ging es um Rituale und Traditionen. Und dann habe ich so mein
484 erstes Referat gehalten in der Uni über Liebesschlösser also die man so an Brücken hängt und den
485 Schlüssel in den Fluss wirft und so. Also solche Sachen waren das dann. Und das fand ich dann
486 irgendwie cool. Und der ähm/ ich habe quasi dann mein komplettes Studium bei dem gemacht.
487 Also eigentlich alle/ alle Seminare habe ich dann bei ihm gemacht, weil das thematisch einfach cool
488 war und ich diesen ganzen kulturhistorischen Quatsch total langweilig fand. Und diese ganzen ähm
489 ähm Freilichtmuseen und so. (Lachen) Konnte ich nie etwas mit anfangen. Und ähm der hat es so

490 weit gebracht mit mir, dass ich echt dachte zwischenzeitlich ich werde jetzt auf jeden Fall promo-
491 vieren. Ähm, aber habe ich nicht. #00:46:57-6#

492 Ich habe aber nach dem Studium/ also ich habe bei ihm meine Masterarbeit geschrieben und dann
493 habe ich/ hat er mich gefragt, ob ich mir vorstellen könnte mit ihm zusammen in einem Forschungs-
494 projekt zu arbeiten. Und das habe ich dann auch gemacht und ich habe dann zwar nicht mehr dort
495 gewohnt. Ich habe dann erstmal wieder zuhause gewohnt. Und dann später bin ich nach (Stadt)
496 gezogen. Und hab dann aber so trotzdem mit ihm gearbeitet und das war auch irgendwie total irre,
497 weil ähm also es war auch super prekär alles und Werkvertrag und super wenig Geld und das war
498 auch nichts wovon man leben konnte aber es war so boah geil ich mach jetzt Forschung. Und der
499 hat mich gefragt und das ist so wow. Voll die Ehre irgendwie (Lachen). Und ähm wieder was ganz
500 anderes und dann war so O.K. ich will jetzt/ ich will jetzt auch promovieren so. In der europäischen
501 Ethnologie. Und ich hatte sogar hier ein Vorstellungsgespräch in (Stadt). Und hab es/ hat dann aber
502 auch nicht geklappt. Also/ #00:47:57-6#

503

504 I: (Lachen) #00:47:57-7#

505

506 B: (Lachen) so es ist halt eine Geschichte des Scheiterns. Nein es war aber gut, dass es nicht geklappt
507 hat. Weil ich habe mir im Nachhinein überlegt mir ist das auch alles zu blöd. Ähm. Die sind alle so
508 scheiße miteinander. Und also so habe ich das immer erlebt auf so Tagungen und Konferenzen, wie
509 die hintenrum über sich reden und ich wollte einfach auch nichts wo ich dann langfristig immer
510 umziehen muss. Und irgendwie keine Ahnung der/ der Typ war mir auch unsympathisch da dieser
511 Prof. Und der war irgendwie/ das war mir alles/ ich habe mir das dann so geredet, dass es nicht so
512 schlimm war. Und ähm bin dann letztlich aus Verzweiflung in der Sozialen Arbeit gelandet. Und ähm
513 hab das (Name einer Bildungs- & Kultureinrichtung) kennengelernt. Und ähm ja. Und im Prinzip
514 das/ das ist ja jetzt so quasi so zu der der/ ich überlege gerade. So so dieser Bildungsweg im Prinzip
515 hatte ich immer ganz schön viele Freiheiten und es haben auch immer schon ganz schön viele Dinge
516 nicht geklappt. Und dadurch hat sich aber immer irgendetwas ergeben. Was ich nicht so richtig
517 wollte aber es irgendwie geklappt hat. Und ähm dann/ oder irgendwie dann dann habe ich es halt
518 gemacht und dann war es irgendwie gar nicht so schlimm. #00:49:21-9#

519 Und jetzt arbeite ich mit Jugendlichen (Lachen) die ich ja verabscheue eigentlich. Genau und aber
520 jetzt zur/ zur vielleicht zum eigentlichen Thema also zur Frauenbildung. Das ist etwas wo ich tat-
521 sächlich Frage, wie ist da der Link? Weil ähm das ist alles erst/ das ist alles noch gar nicht so lange
522 her, dass ich mich dafür so interessiere. Aber ich seh das schon auch als als was was ich weiter

523 machen will. Und wo ich mehr machen will. Ähm ich habe hier in ... (Stadt) irgendwie angefangen.
524 Oder ich wollte Menschen kennenlernen und bin zum Jugendkunstparkour gekommen. Hab da eh-
525 renamtlich gearbeitet. Also auch ein kulturpädagogisches Projekt. Die Kulturpädagogik kam dann
526 erst so wieder nach vier Jahren. Die hatte ich eigentlich auch komplett auf Eis gelegt. #00:50:14-7#
527 Wollte ich auch eigentlich nichts mehr mit zu tun haben. Aber naja wie das so ist bei mir. Und dann
528 ähm dann wollte ich irgendwie ähm dann wurde eine Stelle frei im (Bildungs- und Kultureinrichtung)
529 und das war das erste Mal, dass ich irgendwie sowas richtig krass essentiell wollte ganz dringend.
530 Das war auch richtig schlimm ähm der Weg dahin. Und bis es dann geklappt hat. Und ich wusste
531 ich krieg da eine Stelle. Das war richtig richtig heftig. Und ähm aber eigentlich die eigentlich Perso-
532 nen warum ich das jetzt mache oder warum mir das wichtig ist mit Frauen zusammen zu arbeiten.
533 Mit/ also Projekte zu machen ähm, die quasi auch was also primär oder ja auch viel mit mit Frauen
534 und irgendwie feministisch und keine Ahnung also so diese ganzen Wörter/ halt irgendwie zu tun
535 haben. Das ist alles erst in den letzten Jahren passiert. #00:51:18-0#
536 Ähm da war C. war ganz prägend. Mit der ich ja quasi äh drei also drei vier Monate zusammenge-
537 wohnt habe ausversehen. Die hat mich total krass beeinflusst. Also es ist total irre, weil sie einfach
538 auch/ keine Ahnung wie alt ist sie gewesen als/ also wir sind so ein paar Jahre auseinander. Be-
539 stimmt so fünf Jahre oder so vier fünf Jahre. Und ähm die kam da einfach und war dann plötzlich in
540 meinem Leben und ich habe sehr viel Zeit mit ihr verbracht. Und die hatte diese ganzen Themen.
541 Also sie war so total/ sie kam so mit dem Feminismus um die Ecke (Lachen). Mit dem ich mich nie
542 befasst habe. Ich weiß nicht warum. Also das/ aber das war so das ist irgendwie komplett an mir
543 vorbei gegangen. Und äh sie hat mir so ganz viel erzählt und was sie auch machen will und wo sie
544 sich engagiert und ähm. Die hat/ die hat mich echt krass beeinflusst. Also die hat mich irgendwie
545 inspiriert und die hat ähm. Die hat mir irgendwie Inputs gegeben und Bücher gegeben und mit mir
546 über Themen geredet und das war halt war so erweckend irgendwie. #00:52:33-1#
547 Und dann gab es noch eine zweite Frau. Ähm O., die habe ich ähm bei einem ja bei einer Art Work-
548 shop bei so einem/ so einem Kunst Ding kennen gelernt, weil wir wollten beide ähm wir wollten
549 beide Menschen kennen lernen und wir haben uns da dann gefunden. Ähm das war irre. Und die
550 hat das auch noch/ die hat das quasi noch ergänzt und fortgeführt. Weil sie ist immer noch hier und
551 ich arbeite jetzt auch mit ihr zusammen und ähm die hat dann quasi noch extremer mich irgendwie
552 beeinflusst mit den Themen mit ähm ja mit feministischen Themen. Mit Gleichberechtigung. Mit
553 weiß ich nicht. Sexueller Bildung. Mit ähm Pornografie mit der sie sich beschäftigt. Mit feministi-
554 scher Pornografie und ich ich kann mich so krass an an Treffen mit also die Treffen mit ihr waren
555 und sind immer noch so dass sobald sie/ also sie sagt immer so kluge Dinge und sie ist einfach so

556 (Lachen) so eine inspirierende Person. Das ist so krass. Sie hat ähm mich/ also wir hatten einfach
557 Gespräche und das ist so süß, weil sie meinte immer so H. du warst so irgendwie so niedlich und
558 naiv und hattest irgendwie also das war so. Boah, krass du hast dich so verändert. Also das sagt sie
559 jetzt so. Und ich sehe das/ sehe das auch voll so, weil ähm. Also die beiden Frauen haben mich da
560 total krass geprägt. Also einfach nur durch ihre Freundschaft. Durch ihr Dasein. Durch Gespräche.
561 Durch hier hast du dir da eigentlich schon mal Gedanken drüber gemacht? Wie ist es bei dir? Und
562 ich konnte so an die Themen irgendwie total gut anknüpfen. Also es war so. Irgendwie hat sich so
563 so normal und natürlich angefühlt. Und das hatte dann plötzlich irgendwie einen Namen und das
564 hieß dann irgendwie Feminismus (Lachen). Und ähm dann, dann war da so eine Richtung. Und dann
565 habe ich mich da selber irgendwie reingefuchst und gelesen und äh Literatur verschlungen und mir
566 Sachen angehört und Podcasts angehört und mich ähm mich mit denen also unter anderem denen
567 beiden ähm unterhalten. Und dann hat es so eine komplett neue Welt eröffnet. Und vor allem was
568 so ähm (...). Also da war dann zum einen so klar so gesellschaftlich bedingte Dinge, die irgendwie
569 schräg laufen oder ungerecht sind und so. Und wo man/ oder ja Verhalten von männlichen Perso-
570 nen, die irgendwie ähm wo man wo wo man irgendwie anknüpfen konnte. Ah ja, krass das ist ja
571 irgendwie scheiße, dass es so ist. Irgendwie ist es ja echt nicht in Ordnung. Also solche Sachen aber
572 auch ganz krass. #00:55:20-5#

573 Ich weiß noch wie ähm die die C. mir einmal ähm hat mir ein Bild gezeigt. Und hat gesagt guck mal
574 (Frauename), das ist eine Klitoris. Und ich war so. Oh, krass O.K. Die ist ja voll also groß (Lachen).
575 Also ich kann mich noch an den Tag erinnern. Wie sie mir diese Postkarte gegeben hat. Und und ich
576 habe dann mit also denen beiden also mit der C. und der O. hatte ich so oft solche Momente. Dass
577 ich mir dachte warum weiß ich das nicht? Das geht doch nicht. Und ähm also dann dann kam so die
578 Stelle im ... (Bildungs- und Kultureinrichtung) und da bin ich auch Mädchenbeauftragte. Was auch
579 immer das heißt. Ich geh jetzt immer auf diese Mädchenpolitikveranstaltungen von dieser/ von
580 diesem Arbeitskreis der Arbeitsgemeinschaft und so. Ähm. #00:56:09-7#

581

582 I: Ah lustig. #00:56:09-7#

583

584 B: (Lachen) Aber ähm genau und hab mich dann angefangen auch so ein Bisschen fortzubilden. Ich
585 habe dann mal von (Bildungseinrichtung für Mädchen) war das im ähm sexuelle und geschlechtliche
586 Vielfalt habe ich mal eine Fortbildung gemacht. Wirklich ganz ganz ganz viel gelesen und hab ähm/
587 war mir aber ja bis vor Kurzem auch noch total unsicher also dieses Anfängerinnen-Gefühl so ich
588 habe eigentlich keine Ahnung. Ich ich weiß gar nicht kann ich jetzt. Bin ich jetzt eine Feministin?

589 Oder ähm bin ich also muss man da jetzt auch noch irgendwie besonders klug sein oder irgendwie
590 alles wissen? Oder wie wie ist das? Ich fand immer meinen Freund dann feministischer als mich
591 selber. Ähm Und aber ich hatte diesen Stempel hatte ich aber schon tatsächlich länger von außen
592 als mir das selber bewusst war. Also ich habe mich scheinbar vorher schon so verhalten (Lachen).
593 Ohne dass ich wusste, dass das irgendwie feministisch in Führungszeichen ist. Also so ähm, dass
594 Menschen ähm also so auch im familiären Kontext dann irgendwie ähm, wenn die dann irgendwie
595 so so sexistische Witze gemacht haben/ haben sie mich dann immer angeguckt. Und haben sie also
596 so gemerkt haben, dass ich darauf irgendwie reagiere haben so sich wieder entschuldigt und das
597 zurückgenommen. Und ich habe immer gedacht hä? Warum also wieso, was hat das jetzt mit mir
598 zu/ also warum bin ich eine Person im Raum wo einem wo man merkt, dass es Mist war was man
599 gerade geredet hat? Und sich dann entschuldigt. So das waren so (Lachen) hä? Jedenfalls ähm habe
600 ich mich immer unsicher gefühlt. Also und ähm aber durch ähm. Ich habe dann weitere tolle Frauen
601 in (Stadt) kennen gelernt. Und ähm ich war letztes Jahr zum Beispiel dann ähm und da ist es eigent-
602 lich erst dann so richtig losgegangen. Dass ich dann auch über ganz viele Sachen einfach offen reden
603 konnte. Und mir das egal war und ich mich nicht mehr geschämt habe irgendwie zu wissen wie eine
604 Klitoris wirklich aussieht. Oder solche Geschichten. Ähm ich war ähm. Ich war bei der Vor/ Premiere
605 von F. Von diesem Porno-Dingsda Kollektiv in (Stadt). War ich eingeladen. Weil die wollten das ei-
606 gentlich bei uns im ... (Bildungs- und Kultureinrichtung) machen aber da. Das hat dann nicht ge-
607 klappt. Jedenfalls war ich dann da auch mit der O. und ähm habe mir ein Porno angeguckt (Lachen)
608 mit anderen Menschen zusammen. Was ich ähm krass fand in dem Moment. Aber es war auch/ das
609 war so ein so ein besonderes Ereignis eigentlich. Jetzt nicht der Film, aber es war dann da habe ich
610 die S. kennengelernt, die ähm macht so die macht so ähm ganz viel zum Thema ja Vulva (Lachen)
611 sage ich jetzt mal. Also die macht so ähm Vorträge auch ähm zu zur vulvarischen Ejakulation und
612 macht auch so Vulva-Beschauungs-Tage Workshops und so ähm. Und die habe ich da kennen ge-
613 lernt. Und die fand ich ziemlich krass so. Ich dachte boah die ist krass. Das ist beeindruckend. Und
614 ähm die wollte dann. Die wollte dann gerne was auch machen mit mit mir mit dem A. (Bildungs-
615 und Kultureinrichtung) und da fing das alles so an. #00:59:34-3#
616 Dass ich irgendwie gemerkt habe ah cool so die Themen/ also ich habe mich auch/ ich hatte auch
617 so eine Wut irgendwie. Und so ein Ärger so es sind so viele Sachen die weiß ich jetzt und das ist
618 eigentlich krass, weil ich hab schon eine relativ hohe Bildung genossen. Und ich bin eigentlich auch
619 in einer offenen oder vielleicht doch gar nicht so offenen Familie aufgewachsen. Ich habe irgendwie
620 mir richtig viel selber angeeignet und gelernt und gelesen. Aber so viele Sachen da war ich achtund-
621 zwanzig und habe erfahren wie meine Klitoris aussieht. Geht's noch? Also das war so für mich. Also

622 wenn nicht mal ich das weiß (Lachen) so. Also es ist total überheblich irgendwie aber wenn nicht
623 mal ich das weiß und ich habe einen Masterabschluss. Und ich habe/ bin in einer Umgebung die
624 letzten Jahre irgendwie sozialisa/ sozialisiert gewesen die eigentlich auch für solche Themen total
625 empfänglich ist. Und das ist völlig an mir vorbeigegangen. Was ist da los? Und ähm ich habe einfach
626 so gemerkt also die sexuelle Bildung, die stand da irgendwie tatsächlich dann im im Vordergrund
627 ähm. Das das geht doch nicht. Und ähm kam aber dann irgendwann auch viel sp/ so also das war
628 so zuerst da. Und dann kam irgendwann so naja ich kann ja aber eigentlich auch was tun. Ich habe
629 ja eine eine Position jetzt. Und eine Freiheit in meinem Job mich um/ mich um diese Themen zu
630 kümmern. Und da waren dann aber auch gerade die O. und die S. die ich da kennengelernt habe
631 die waren so total wichtig. Weil die waren so mutig. Die waren so die waren so selbstverständlich
632 in ihrem Umgang mit den Themen. Und ähm dann kam noch eine weitere Frau auf mich zu die J.
633 (Name). Die war von der (Hochschule) die ähm hat ähm die hat da auch irgendwie angefragt ob wir
634 da was machen können zusammen. Und dann habe ich sie einfach alle zusammengeworfen. Und
635 dann ähm dann ist dieses Projekt dieses (Name der Veranstaltung) -Projekt entstanden. Und ähm
636 ich hatte immer so das Gefühl ich darf gar nicht. Ich weiß zu wenig. Also ich ich weiß zu wenig. Ist
637 es überhaupt wichtig? Ist also wichtig genug? Ähm ist es nicht irgendwie komisch? Weil also das ist
638 ja schon alles sind ja auch schambehaftete Themen so. Also gerade was die sexuellen Dinge angeht.
639 Also da/ ich dachte immer ich wäre so total offen was also aber war ich/ also so wie jetzt vielleicht
640 schon aber davor auf gar keinen Fall. Ich hatte so richtig wenig Ahnung. #01:02:24-6#
641 Und ähm dann war ähm, dann war ich plötzlich also wir hatten dann eine Projektgruppe zu zu fünf.
642 Und ähm ich habe selber ganz viel gelernt. Also ich habe glaub ich ganz viel in die Gruppe einbringen
643 können. Weil ich ähm einfach die äh Connections und Räume und irgendwie die die den finanziellen
644 Überblick hatte und so. Ähm, aber inhaltlich habe ich da auch nochmal ganz viel mitgenommen.
645 Und ähm das war im Prinzip ähm die alle/ also eigentlich waren alle die mitgemacht haben haben
646 das ehrenamtlich gemacht. Und für mich war das so ein Projekt, das ich mache. Also ich war im
647 Prinzip dafür bezahlt, weil ich habe das ja in meiner Arbeitszeit gemacht. Also ich habe die quasi
648 begleitet und hab irgendwie ganz viele Sachen auch übernommen. Und ähm hab mich dann auch
649 teilweise um Anträge und so gekümmert. Das haben andere auch gemacht, aber ich habe dann
650 auch so ganz viel koordiniert und so. Also im Prinzip konnte ich das ermöglichen. Und ähm also ich
651 habe gar nicht mehr oder weniger gemacht. Aber ich konnte/ ich hatte ich hatte so diese ich habe
652 die Situation oder hatte sie, dass ich ich konnte das ermöglichen mit der Position, die ich habe. Mit
653 der/ mit dem Job den ich habe. Und ähm das war dann ähm eigentlich so wie wie es für das (Jugend-
654 Kultureinrichtung) klassisch ist. So eine Gruppe von Menschen, die die ähm kommt, so zusammen

655 und ähm erarbeitet dann was. Und ähm dann haben wir ähm so total klein gedacht. Wir haben so
656 gedacht jo da kommen dann halt so ein paar. Und ähm haben uns total viel/ wir haben super viel
657 also wir haben ein super cooles Programm auf die Beine gestellt. Aber es war alles auch so ein
658 Bisschen schüchtern und verhalten. Und können wir das jetzt so machen? Und ähm wie ist das jetzt
659 so mit den Inhalten auch? (Lachen) Ist das alles so dann irgendwie O.K. oder findet das dann jemand
660 zu ähm schambehaftet oder kann man da denn jetzt einfach so Plakate aufhängen, wenn die also
661 so. Und da ging es/ ging es ja ähm ging es ja jetzt nicht explizit um ähm Frauenthemen oder äh wie
662 ich da gelernt habe wie alle gesagt haben Menschen mit Vulven (Lachen). Aber es waren haupt-
663 sächlich glaube ich zumindest vom also es waren schon viele Menschen mit Vulven da würde ich
664 jetzt behaupten bei der Veranstaltung. Ähm es waren aber auch von den also Themen her ähm also
665 es war einfach total cool. Ich habe in dem Projekt einfach wir hatten so coole Referentinnen ähm
666 die einfach also waren einfach so viele coole starke Frauen beteiligt. Ähm die/ wo ich nie gedacht
667 hätte also diese Dynamik, die da auch in der Projektgruppe entstanden ist diese diese Power. So
668 dieses boah. Ähm das ist total geil was wir jetzt machen. Und und als wir dann irgendwie erahnt
669 haben, dass der Andrang ganz schön groß wird. Und wir/ man hat immer diese Facebook-Interes-
670 siert-Zahlen als Referenz. Und ähm hatten dann den Eröffnungsabend und wir konnten dann plötz-
671 lich so viel Sachen/ wir hatten dann irgendwie erstaunlich viel Geld irgendwie durch ähm durch den
672 StuRa und die die die (Hochschule) und konnten dann irgendwie noch eine Ausstellung äh die
673 (Name der Ausstellung) ähm mit der Vulva-Fotografie konnten wir dann noch unterstützen. Und
674 wir konnten irgendwie alle bezahlen äh die da referiert haben. Und ähm hatten auch ein total/ also
675 mit dem (Name)-Café total tollen Kooperationspartner. Die waren auch so boah ihr macht/ das ist
676 so cool was ihr hier tut. Und ähm hatten ähm auch mit Pro-Familia ein total tollen Kontakt. Ähm da
677 die K. die war/ das ist auch so eine tolle Frau. Und die haben die haben da einfach alle so viel coole
678 Sachen mitgebracht. #01:06:33-3#

679 Und ich war so umgeben von tollen inspirierenden Frauen. Und ähm hab mir dann auch so überlegt
680 boah wie ist es eigentlich/ ich habe/ wie ist so mein Bild? Und was also von Frauen? Und und was
681 für Frauen bin ich eigentlich begegnet in meinem Leben, die mich da irgendwie geprägt haben. Und
682 ähm ich weiß es gar nicht. Kann ich gar nicht sagen. Aber das hat mir so das ist so das das das ist
683 wichtig und das will ich machen. Und das will ich auch weitermachen. und das ist einfach ähm das
684 ist einfach cool, wenn man die Möglichkeit hat. Ähm das zu ermöglichen. Und selbst wenn ich jetzt
685 den Job nicht hätte. Ich arbeite ja noch in der in der Nachmittagsbetreuung an der Schule. Und da
686 hatte ich ganz lange ähm da hatte ich ganz lange auch so das Gefühl kann ich jetzt mit den den den
687 Mädchen Schrägstrich jungen Frauen über ihre Menstruationsreden äh Menstruation reden oder

688 kriege ich dann Ärger von den Eltern? (Lachen) Und inzwischen bin ich so boah scheiß drauf. Ähm
689 das ist einfach so wichtig. Dass die lernen also, wenn sie es wissen wollen und wenn sie fragen. Also
690 sowohl die Jungs als auch die Mädchen aber bei den Mädchen ist es immer noch so die muss man
691 die möchte ich da unbedingt hin schubsen. Und die sollen wissen, dass sie das können oder dass
692 sie/ wie das funktioniert mit ihrem Körper. Und die sollen verdammt nochmal nicht denken ich kann
693 kein Mathe ich bin ein Mädchen. Also solche Sachen. Und ähm ähm so mit mit den kleinen Ge-
694 schichten wird für mich so immer deutlicher, dass ich ähm das ist das irgendwie was ich auch will.
695 Und und möchte. Und also unterstützen möchte und dafür arbeiten möchte. Und vielleicht auch
696 irgendwann mal noch viel mehr als jetzt, aber es kann doch einfach nicht sein, dass so so viel ja so
697 viel Wissen einfach nicht ähm weitergegeben wird. Oder so viele Dinge verheimlicht bleiben oder
698 noch so ähm ja so falsch gelehrt werden. Also was jetzt das ist jetzt wieder ganz stark sexuelle
699 Bildung aber auch einfach ähm wie wie krass ähm Mädchen und Frauen ähm einfach Dinge einge-
700 trichtert werden. Oder wie sie sich verhalten oder wie sie denken, dass sie sich verhalten sollen.
701 Und wie alle einfach so mit denen umgehen, dass sie es tun. Und ähm das ist so sowas das das
702 möchte ich/ da möchte ich quasi gegen- (Lachen) arbeiten. Oder da möchte ich gerne einfach ähm
703 ja meine ja mein mein Enthusiasmus irgendwie für nutzen. Ähm dass das/ dass sich das ändern
704 kann. Und ähm ich habe ähm da jetzt auch ähm gerade gerade im A. (Bildungs- und Kultureinrich-
705 tung) ähm setzte ich da jetzt auch meinen Schwerpunkt drauf. Weil ähm das ist auch so ein Män-
706 nerladen irgendwie. Und ähm das so ich möchte die Themen da einbringen. Und ähm ich möchte
707 da auch noch viel mehr Menschen kennenlernen, die sich irgendwie ähm die sich mit mit Frauen
708 und Mädchen Schrägstrich Menschen mit Vulven ähm befassen und die empoweren. #01:10:00-3#
709 Und ähm was zum Beispiel auch voll das krasse Thema ist ist so diese Solidarität unter Frauen. Weil
710 ähm ich äh habe oder ich kenne das aus meiner eigenen Vergangenheit aber auch in der pädagogi-
711 schen Arbeit. Wie krass so dieses dieser Neid und diese Eifersucht und so dieses Gegeneinander
712 ähm da ist. Und wie unnötig das ist und wie viel schöner es ist, wenn wenn du merkst hey wir wir
713 können irgendwie das zusammen schaffen. Und wir sind füreinander da. Ähm das ähm finde ich
714 auch total wichtig. Genau und ähm. #01:10:42-3#
715 Wir haben jetzt noch eine ähm ein Projekt im A. (Bildungs- und Kultureinrichtung) die Fem-Görls*
716 mit Sternchen. Ähm die machen auch ähm also das ist auch etwas was wo ich quasi dran arbeite
717 oder so ein Bisschen koordiniere und unterstütze. Das ist hat als Theaterprojekt angefangen aber
718 ähm das ist mehr so performativ mehr so alles Mögliche. Also alles künstlerisch Mögliche. Und die
719 haben letztes Jahr eine performative Installation gemacht im Rahmen vom Jugendkunstparkour
720 auch im S. (Bildungseinrichtung). Und haben ähm da ging es um Scham. Das waren auch fünf junge

721 Frauen, die das gemacht haben. Und da gab es so verschiedene Stationen. Und alles Mögliche ein-
722 fach. Und das war aber richtig toll umgesetzt. Am besten war *Lobstella* (Lachen) die war ein Hum-
723 mer und hat ähm man konnte seine Scham aufschreiben und ihr geben und sie hat dann/ also in so
724 ein Topf werfen und sie hat dann immer die Scham lautvorgelesen und aneinander gehäkelt. Das
725 war echt cool. Und die machen jetzt dieses Jahr wollen sie was zum Thema Hexen machen. Also
726 Rituale und also so ähm Zaubersprüche und sich wehren gegen das Patriachat und Nein-Sagen ler-
727 nen. Und solche Sachen. #01:12:06-7#

728 Und ähm ja so ist es glaube ich, dass ich ganz lange auch relativ blind so durch das Leben gelaufen
729 bin. Und Sachen habe mit mir machen lassen wo ich jetzt im Nachhinein denke nee so darf man
730 sich mir gegenüber nicht verhalten. Und ähm ich möchte das einfach gerne weitergeben und ir-
731 gendwie ja vielleicht irgendwie im ganz Kleinen Veränderung bewirken können. So. Und ähm ja
732 deshalb ist mir das wichtig und deshalb möchte ich das machen. Und ich weiß aber also ich glaube
733 das war einfach alles Zufall, dass ich hier gelandet bin. Vielleicht war es auch kein Zufall, aber ich
734 habe so diesen größeren Zusammenhang noch nicht gefunden für mich ähm. Wie wie das jetzt
735 verknüpfbar wäre. Aber das ist ja vielleicht auch einfach noch nicht oder vielleicht ist es mir einfach
736 noch nicht klar. Und muss es ja auch gar nicht sein aber irgendwie ja. Das ist einfach so passiert. Ja,
737 genau. #01:13:19-1#

738

739 I: Hm. (...) Wow, da hast du echt schon richtig viel erzählt (Lachen). Also ähm ich glaube jetzt wäre
740 es nochmal spannend so ein paar Dinge, die du erwähnt hast/ #01:13:36-3#

741

742 B: Hm, ja. #01:13:36-3#

743

744 I: /zu erklären. Ähm also zum Beispiel du hast das A. (Bildungs- und Kultureinrichtung) mehrmals
745 erwähnt. Ähm und was ist das A. (Bildungs- und Kultureinrichtung) eigentlich genau? #01:13:50-1#
746

747 B: Hm, ähm das A. (Bildungs- und Kultureinrichtung) ist eine Plattform für ähm quasi junge Men-
748 schen die einen Räume und und Unterstützung für ihre Ideenbrauchen. Also der Grundgedanke ist,
749 dass ähm, dass wir Räume geben und schaffen wo junge Menschen ihre Idee umsetzen können.
750 Also wir haben zum Beispiel verschiedene Gruppen, die sich bei uns treffen. Das geht von politi-
751 schen Themen Viva con Aqua sind bei uns ähm so Theaterprojekte verschiedene. Wir haben eine
752 Filmgruppe. Ähm das bis hin zu ähm ja sowas wie jetzt diese (Name der Veranstaltung)-Woche wo

753 ich selber auch mit initiere und ähm auch ehrenamtlich arbeitende Menschen begleite und irgend-
754 wie mich um um ja so Verwaltungskram kümmere. Ähm also da da war es eher das war eine total
755 so eine Sache auf Augenhöhe also da war ich jetzt nicht irgendwie die Projektleitung oder so. Ähm
756 aber ähm dann beim Jugendkunstparkour zum Beispiel wo A. (Bildungs- und Kultureinrichtung)
757 auch Kooperationspartner ist das ist dann so da gibt es eine ehrenamtliche OrgaGruppe und die
758 wird dann so ein Bisschen angeleitet und begleitet. Ähm also vor allem auch durch eine Kollegin
759 vom K. (andere Bildungs- und Kultureinrichtung). Aber genau ähm so unterstützend. Ähm wir haben
760 auch immer wieder da Praktikanten Praktikantinnen oder ähm ja oder einfach unabhängig/ also wir
761 hatten zum Beispiel letztes Jahr ein ähm jungen Mann, der hatte so eine Idee. Der wollte ein Work-
762 shop zur non-verbalen-Kommunikation machen für Geflüchtete. Und ähm dann wir so überleget
763 O.K. wie kann man das jetzt umsetzen? Und hey wie wäre es denn, wenn du da eine theaterpäda-
764 gogische Komponente mitrebringst und ähm der wurde dann quasi von uns begleitet, dass er das
765 Projekt umsetzen konnte. Also so hey wir gucken jetzt mal zusammen nach Fördermitteln und
766 beantragen das dann und du kannst in unseren Raum. Und also so das ist eigentlich so so die Idee.

767 #01:16:01-8#

768

769 I: Hm. #01:16:01-8#

770

771 B: Ähm ja so eine Begleitung und eine Unterstützung und eine Ermöglichung einfach von allen mög-
772 lichen Ideen. Sich ausprobieren. Und auch einfach scheitern können und ähm im Prinzip eigentlich
773 eine ganz schöne Idee. Ja. #01:16:22-9#

774

775 I: Und ihr schafft im Prinzip den Rahmen und habt die die Fördermittel in ähm im Hintergrund oder
776 ihr müsst euch immer wieder auch um die Projektgelder kümmern? #01:16:31-8#

777

778 B: Ja das schon. Also wir haben wir werden wir kriegen eine institutionelle Förderung von der Stadt.
779 Ähm wo halt die Stellenanteile auch mitfinanziert werden und die Miete und so. Ähm ganz viele
780 Sachen sind auch so also, dass ja man schon guckt, dass wenig Geld benötigt wird sag ich mal. Also
781 meine Arbeitskraft zum Beispiel ist dann halt bezahlt und damit mache ich dann solche Projekte.
782 Oder unterstützte solche Projekte. Aber je nachdem was da noch für Kosten anfallen müssen wir
783 uns dann auch um die Fördermittel kümmern. Genau. Ja. (...) Wir haben natürlich noch den Party-
784 betrieb, der ähm wird, also das ist quasi der wirtschaftliche Geschäftsbetrieb offiziell der ähm im
785 besten Fall noch ein Bisschen Geld abwirft damit und das kommt in den ideellen Bereich. In dem

786 ich arbeite. Genau. #01:17:27-4#

787

788 I: Hm. #01:17:27-4#

789

790 B: Ja. #01:17:29-4#

791

792 I: Hm (...) du hast ja schon viel auch zu einfach Frauen oder Personen gar nicht mal unbedingt

793 Frauen, sondern auch äh so wie dein Basslehrer ähm wie die zwei Freundinnen, die dann ganz wich-

794 tig wurden, die dich geprägt haben. Ähm so als Personen, die die wichtig für deinen Lernweg oder

795 für das waren, wo du jetzt stehst mit welcher Haltung du jetzt auch dastehst. Ähm gab es da auch

796 noch andere Personen eher so im öffentlichen Leben, die da mitreingespielt haben? #01:18:15-2#

797

798 B: Also so Idol mäßig? Eigentlich ich ich würde jetzt spontan sagen nein. Also ich fand das Konzept

799 immer irgendwie schräg. (Lachen) Ich habe mir da auch als als Jugendliche voll oft Gedanken ge-

800 macht, weil alle hatten irgendwelche Idole nur ich nicht. Ähm ich fand irgendwie meine Tante im-

801 mer ziemlich cool. Weil sie so sie war irgendwie so eine coole Frau. Und ähm sie hatte auch ganz

802 lange keine Kinder und äh sie war irgendwie so anders als meine Mama. Und ich fand die Beziehung,

803 die sie zu meinem Onkel hatte auch immer sie war auch nicht verheiratet. Jetzt ist sie verheiratet.

804 Also aber die Beziehung, die sie zu meinem Onkel hatte fand ich irgendwie immer so schön, weil

805 die war so liebevoll und offen und man hat es irgendwie mitbekommen also die habe ich immer

806 irgendwie bewundert. #01:19:07-7#

807

808 I: Hm. #01:19:07-7#

809

810 B: Ähm, ich fand im Studium also vor allem an der Uni ähm hatte ich auch viele Professorinnen. Die

811 die haben mir irgendwie ein Bisschen Angst gemacht. Aber die fand ich auch ziemlich stark so weil

812 die ich dachte mir einfach boah krass also ich habe glaube ich ziemlich lang so ein klassisches Bild

813 von Frauen mit mir herumgeschleppt. Also mir war jetzt klar ich muss jetzt nicht heiraten und Kin-

814 der kriegen und Hausfrau werden. Aber ich fand so diese Frauen also gerade die Professorinnen,

815 die halt eben nicht verheiratet waren, keine Kinder hatten und so alles in die Forschung reingesteckt

816 haben das fand ich immer total faszinierend. Aber eher so boah kann ich/ könnte ich das so? Ähm

817 und an öffentlichen Personen ich glaube das ist eher so jetzt in den letzten Jahren so dass es so

818 Frauen gibt, die finde ich irgendwie beeindruckend. Ähm aber so früher hatte ich das eigentlich

819 nicht. Ähm, dass ich da irgendwie jemandem nachgeeifert habe. Oder irgendwie wie jemand sein
820 wollte. (...) #01:20:17-1#

821

822 I: Hm. (...) #01:20:21-7#

823

824 B: Also es sind tatsächlich, wenn dann eher nicht öffent/ also Menschen, die ich irgendwie treffe
825 die irgendwie mich beeindrucken mit dem wie sie sind. Und sich verhalten. Und was sie sagen. Und
826 was sie tun. Ja. #01:20:36-9#

827

828 I: Hm. (...) Und ähm du hast ja gerade anklingen lassen, dass deine Mutter nicht unbedingt Vorbild-
829 funktion für dich hatte. #01:20:51-8#

830

831 B: Ja. Meine Mama war halt irgendwie immer zuhause, ne. Also ich liebe meine Mama und meine
832 Mama ist eine absolut liebe Person. Und meine Mama hat eine sehr spannende Entwicklung hinter
833 sich inzwischen. Ähm also sie war wirklich so sie war halt zuhause auch richtig lange. Und dann hat
834 sie irgendwann auch wieder voll gearbeitet und so. Und aber als Kind war so meine Mama war halt
835 da. Und die hat auch Essen gekocht und die hat sich um mich gekümmert. Ähm ich fand meine
836 Mama immer anders als andere Mamas, weil meine Mama hat war nie so die Glücke. Also die war
837 nie so betütelich so dass man irgendwie ähm. Meine Mama war immer super entspannt. Alle
838 meine Freunde wollten auch immer so mir nach Hause, weil es immer viel cooler war. Ich habe
839 auch nie irgendwie Hausarrest und so ein Quatsch bekommen. (Lachen) Und meine Mama war
840 einfach immer cool so. Ich fand sie hat dann auch manchmal als ich dann weggezogen bin war sie
841 so oh ja ich weiß ich hätte jetzt vielleicht was kochen sollen. Ich so Mama ist doch Quatsch. Warum
842 sollst du denn jetzt was kochen nur weil ich zu Besuch komme. Also sie ist auf der einen Seite war
843 sie immer da und war jetzt nicht so dass ich sagen würde voll die krass emanzipierte Frau aber auf
844 der anderen Seite hat sie sich auch nie so Mama-typisch verhalten. Und jetzt so in den in den letzten
845 Jahren habe ich so ein ganz neues Verhältnis zu ihr bekommen. Und ähm auch viel über ganz viele
846 Sachen mit ihr gesprochen über die ich sonst nie so mit ihr gesprochen habe. Und sie sagt halt
847 immer boah ich habe mit 28 habe ich dich bekommen. Ich habe einfach ich habe mir überhaupt
848 keine Gedanken gemacht. Ich habe Ich habe halt einfach geheiratet und ich habe das alles so ge-
849 macht, weil das hat man halt so gemacht. Und ähm jetzt kürz/ also und dann kam ich halt irgend-
850 wann auch mit den ganzen feministischen Themen (Lachen) zu ihr und hab sie da so mit konfron-
851 tiert und sie Sachen gefragt und warum und wieso. Und sie findet das unglaublich cool glaube ich

852 auch und stark. Und ich habe ihr neulich ähm neulich habe ich ein Buch gelesen da ging es um
853 Gefühlsarbeit. Ähm das ist von einer amerikanischen Autorin und es ist halt es ist halt auch ziemlich
854 amerikanisch, aber auch ziemlich/ #01:22:57-6#

855

856 I: Wie heißt das? #01:22:57-6#

857

858 B: Ähm, *es reicht*, heißt es. Also da geht es quasi um um Beziehungs-Gefühls-Familienarbeit. Und
859 ähm, dass das ja quasi immer die Frauen machen und das geht irgendwie so nicht. Und ähm, dann
860 habe ich meiner Mama das jetzt auch geschenkt und und sie rastet gerade so regelmäßig komplett
861 aus. Endlich sagt das mal jemand. (Lachen) Und also es ist eher so dass ich glaube ich voll den star-
862 ken Einfluss jetzt auf meine Mama habe und sie so total radikal wird. Und auch ihre immer über
863 sich irgendwie so die Hände über dem Kopf zusammen also. Und sagt boah meine Kolleginnen und
864 wenn ich die reden höre was sie über ihre Typen sagen und wie die sich verhalten. Ich glaube das
865 feministische was ich von meiner Mama von Anfang an gelernt hab war. Kind (Lachen), wenn du
866 mal ein Freund hast bügel dem nie die Hemden, dass soll der gefälligst selber machen. Ich habe den
867 Fehler gemacht. Mach das nicht. Also, aber sonst war es eigentlich ja weiß ich nicht. Also meine
868 Mama war weder irgendwie so super offen auch was so Sexualität und so angeht. Sie war auch,
869 aber sie war halt einfach nicht so diese Mama die alle anderen hatten. Also diese Mama, die ständig
870 irgendwie emotional ist und irgendwie ähm sich die ganze Zeit voll krass kümmert. Also sie hat sich
871 auf ihre Art gekümmert und war auf ihre Art so vollkommen wundervoll. Aber sie war nicht so wie
872 so eine Bilderbuch Mama die ähm die sich halt/ also mein Papa war immer hat sich eher so verhal-
873 ten. Vielleicht hatte das auch ein Einfluss ich weiß es nicht. Aber jetzt ist es tatsächlich so dass sie
874 sich sehr radikalisiert in die Richtung und empört ist. Und sich denkt boah und so Sachen sagt wie
875 das war mir nie klar. Und boah das ist ja krass irgendwie. Ich habe mir in deinem Alter ich war ich
876 war so dumm und naiv. Und du du weißt so viel. (Lachen) Das ist so krass. Ähm ja das ist irgendwie
877 schön. Das ist ja auch eine Art von Bildung. (Lachen) Die ich da oder Wissen die ich jetzt da weiter-
878 gebe. Da ist auch niemand/ also alle müssen sich damit. Das kommt zwangsläufig immer auf dieses
879 Thema dann, wenn ich mit Menschen zu tun habe. #01:25:16-3#

880

881 I: Ja. #01:25:16-3#

882

883 B: Und das finde ich spannend. #01:25:18-1#

884

885 I: Mhm. (...) eigentlich hast du jetzt schon zu fast allem was ich noch so nachfragen wollte erzählt
886 was ja auch voll gut ist. Ähm (...) ja vielleicht kannst du noch kurz dazu erzählen was so grund-
887 gende Ideen oder Ideale für dich ähm also welche Ideale oder Ideen wichtig sind gerade aktuell.
888 Die deine Arbeit ausmachen und die auch schon deine Arbeit im Voraus immer schon ausgemacht
889 haben. Was was da so wichtig war. Oder was dir persönlich wichtig war. #01:26:25-5#

890

891 B: Hm. Ähm ich glaube mir ist wichtig (...) also an an allem wie ich arbeite oder was ich mache ob
892 das jetzt Projekte sind oder ähm oder die Arbeit an der Schule. Das sind immer das ist immer, dass
893 also ich habe das Verständnis von Dingen also als Prozess. Also ähm das habe ich ziemlich schnell
894 das ist vielleicht aus dem Studium gelernt. Aber so diese Prozess Orientierung. Also wie geht es. Für
895 mich ist immer der Prozess wichtig. Also das das Ergebnis ist schon auch nicht unwichtig, aber ich
896 geh eigentlich in alles rein und der Prozess davon gehört irgendwie dazu. Und ist irgendwie wichtig
897 ähm von also von der Projektarbeit. Oder/ ja genau. Ähm mir ist wichtig, dass ich ähm Menschen
898 unterschiedliche Menschen erreichen kann. Das ist in der Praxis gar nicht so einfach, weil man er-
899 reicht meistens immer die die es eh schon viel wissen. Das ist was das ist was wo ich glaube ich in
900 der in der Arbeit in der Nachmittagsbetreuung noch eher ähm wirken kann. Weil ich da die Men-
901 schen erreiche, die kommen/ die halt nicht zu solchen Projekten oder zu solchen Veranstaltungen
902 kommen würden. Auch wenn die teilweise vielleicht noch ein Bisschen jung sind. Aber ähm ich habe
903 so ein ich ich wirke irgendwie in einer in irgendeiner Art in der Welt oder in (Stadt) oder in einem
904 ganz kleinen Rahmen. Und das das möchte ich einfach mit ähm ganz viel Offenheit und Empathie
905 und irgendwie und Verständnis ähm machen. Und ähm (...) Ja die die ähm die Arbeit, die ich mache,
906 die soll andere/ oder die Projekte oder die Veranstaltungen, die sollen im aller besten Falle ver-
907 schiedene Personen erreichen. Und was auslösen. Zum Nachdenken anregen. Ähm sei es jetzt
908 durch so eine (Name der Veranstaltung)-Woche wo ich auch wieder voll den krassen Aha-Moment
909 hatte so kurz. Weil ich dachte so O.K. krass weibliche Ejakulation, schieße hab ich noch nie irgend-
910 wie. Also da wurde mir anatomisch wurden mir da wieder Sachen vor/ hingestellt. Wo ich dachte
911 krass das habe ich auch O.K. (Lachen). Irgendwelche Löchlein, die da sind. Die man nicht sieht aber
912 die da oder keine Ahnung. Jedenfalls voll krass ich habe eine Prostata. Also sowas in der Richtung.
913 Ähm aber genau einfach zu zum Nachdenken anregen zum selber Denken anregen. Zum ähm neu-
914 gierig sein zum Ausprobieren. Ähm also ich möchte den Menschen nichts vorkauen, sondern ich
915 möchte irgendwie Räume schaffen und Möglichkeiten schaffen ähm, dass Menschen sich auspro-
916 bieren können und neue Sachen entdecken können. Und ähm genau in manchen Kontexten nenne
917 ich mich also nennen wir uns oder nenn ich mich dann auch Ermöglicherin (Lachen) weil also ich

918 möchte so Türen öffnen und Wege irgendwie bereiten oder Angebote machen. Und ähm wünsche
919 mir einfach das das das da wenn auch wenn es mal nur eine Person ist aber dass die dann da irgen-
920 detwas mitnehmen kann für sich. Also so so Anregungen schaffen. Ähm und ich glaube, dass man
921 in ganz vielen ähm also man einfach ganz viel lernen kann was man halt in der Schule nicht lernt.
922 Oder so oder in was für Bildungswegen auch immer aber die man einfach ähm so für sich lernen
923 kann. Oder die man unabhängig von der klassischen Schulbildung lernen kann. Oder auch immer
924 lernen kann. Also sowieso das hört ja nie auf. Und ähm da möchte ich irgendwie/ und das ist viel-
925 leicht noch ein Bisschen diffus aber das das weiß ich so dass das/ dass mir das irgendwie persönlich
926 wichtig ist. Das möchte ich irgendwie ermöglichen. Ähm und gar nicht so von oben herab so von
927 wegen ich weiß jetzt ganz viel. Und ähm ihr müsst es jetzt alle auch wissen. Sondern auch gerne
928 mit/ eigentlich habe ich selber keine Ahnung aber ich ähm hol mir jetzt so ein paar zum Beispiel ein
929 paar Frauen, die sich voll auskennen und wir machen das irgendwie zusammen. Und ich bring ein-
930 fach mit was ich mitbringen kann so meine Begeisterung und mein mein meine ähm meine Faszini-
931 ation für Verwaltung (Lachen) oder so. Oder inzwischen vielleicht auch sogar Kontakte. Ähm oder
932 Netzwerk. Und dann machen wir das einfach so und ähm ich muss da keine Expertin sein. Ich sehe
933 mich da einfach auch total als Vermittlerin und ähm als ja Person, die verknüpft irgendwie. Und
934 ähm das glaube ich das kann ich ganz gut. Also ich ich werde mich nie als Expertin für irgendetwas
935 bezeichnen können. Aber das ist auch gar nicht schlimm. Das finde ich auch inzwischen gar nicht
936 mehr schlimm. Ich kann jetzt voll gut bei einem Projekt mitmachen und sagen boah so aber so
937 richtig tiefgehend Ahnung habe ich eigentlich nicht. Und da gibt es ganz es gibt ganz ganz viele
938 Themen, die ich ähm die dann vielleicht noch sehr stark mit ähm sexueller Bildung zu tun haben,
939 aber auch darüber hinaus. Ähm über ja vielleicht Frausein irgendwie und Empowerment und Soli-
940 darität unter Frauen und weiß ich nicht zu tun haben. Wo ich ähm zwar ganz viel gelesen habe aber
941 es mir schwer fällt da irgendwelche klugen Sachen zu zusagen. Zumindest empfinde ich das so. Aber
942 trotz/ also da diese Angst oder dieses Hemmnis ist weg zu sagen ich kenn mich nicht gut genug aus
943 ich fass es lieber gar nicht an. Sondern scheiß drauf. Ich kenn Leute die kennen sich richtig gut damit
944 aus und ich ich bring so die Erfahrung in der Projektarbeit mit. Oder die Kontakte oder die Ideen
945 und dann machen wir das einfach zusammen. Und das ist egal ähm, dass ich nicht alles genau weiß.
946 Und ähm ich glaube da dadurch, dass ich einfach so viele verschiedene Sachen ausprobiert habe
947 und schon relativ geradlinigen Weg irgendwie hinter mir habe so bildungstechnisch aber dann auch
948 irgendwie gar nicht. Weil das eine wieder nichts mit dem nächsten zu tun hatte. Habe ich da so eine
949 also ist das für mich einfach auch wie was was sich normal anfühlt. Oder was sich O.K. anfühlt. Und
950 ähm ich glaube ich bin einfach sehr neugierig und kann kann gut ausprobieren und kann auch mal

951 kann auch mal schiefgehen und ist nicht so tragisch. Weil ich aus der Erfahrung weiß, dass da
952 durchaus auch was Spannendes entsteht äh spannendes entstehen kann dann. #01:33:36-5#
953
954 I: Hm. #01:33:36-5#
955
956 B: Genau. #01:33:39-6#
957
958 I: Hm. Und ähm würdest du sagen, dass du in der Erwa/ Erwachsenenbildung äh tätig bist?
959 #01:33:47-6#
960
961 B: Hm. Also es ist eine Definitionssache von Erwachsenen glaube ich. #01:33:53-2#
962
963 I: Ja. #01:33:53-2#
964
965 B: Ähm ja also je nachdem wie also wie würdest du Erwachsene definieren? Ab wann ist man er-
966 wachsen? #01:34:01-0#
967
968 I: Hm. #01:34:01-0#
969
970 B: Ähm (Lachen) das ist eine persönliche Frage, die ich mir immer stelle. Also (Lachen) bin ich jetzt
971 eigentlich inzwischen erwachsen? Aber ich glaube schon offiziell. Aber ähm vielleicht also junge
972 Erwachsene auf jeden Fall. Wobei ähm das ich weiß ja auch nicht immer wie alt die Menschen sind,
973 die ich erreiche. Also auch bei der (Name der Veranstaltung) -Woche waren ältere Frauen. Da war
974 zum Beispiel von einer Freundin von mir die hat ihre Mama mitgebracht zum äh zur vulvarischen
975 Ejakulation. Und äh ihre Mama war ganz aufgeregt und hat gesagt boah ich weiß aber doch nicht
976 ich bin da, doch ich bin doch viel zu alt dafür und was soll ich denn da? Und dann war sie da und
977 dann hat sie auch andere Frauen gesehen, die nicht mehr irgendwie zwischen zwanzig und Mitte
978 dreißig sind. Und dann war sie ganz hingerissen uns fand es super spannend und ähm die ist
979 wahrsch/ vermutlich in einem ähnlichen Alter wie meine Mama und ich kann mir schon vorstellen,
980 dass es da auch viele Frauen gibt die sich dann die irgendwie keine Ahnung so Kinder sind groß und
981 weiß ich nicht (Lachen) und dann irgendwie irgendwie auf den Trichter kommen. Oder von ihren
982 Töchtern so irgendwie zu so Sachen geschleppt werden. Das war auch eine Idee für das für das
983 nächste (Name der Veranstaltung), dass wir so ein bring-your-mom-Ding machen (Lachen). Weil

984 einfach ja also ich mein es gibt/ gab ja auch schon früher Feminismus und Feminismuswellen aber
985 ähm so in denen die Mütter der Freundinnen und Freunde, die ich habe, die waren aber da nicht
986 dran beteiligt. Also vielleicht ist es eine al/ eine andere Generation oder eine andere Altersgruppe
987 einfach aber die F/ die Mütter von meinen Freundinnen haben teilweise super jung geheiratet.
988 Waren so gar nicht ähm was ja nicht hei/ also was ja nichts heißt es kann ja jeder machen wie er
989 möchte aber waren so ähm auch einfach Hausfrauen tatsächlich. Oder haben sich nie Gedanken
990 darüber gemacht was sie eigentlich können wollen, sondern haben so für ihren Mann gelebt und
991 ihre Kinder. Oder von einer einer Mutter von einer Freundin, die hatte dann in ihrer Hochzeitsnacht
992 ihr erstes Mal und die wusste einfach nicht wie das geht also solche Sachen. Also so. Aber ich glaube
993 in im in jetzt was ich bisher gemacht habe waren eher junge Erwachsene und ähm. Finde aber ähm
994 darüber hinaus alles auch noch ziemlich interessant. Und ich glaube ähm das lässt sich sowieso
995 nicht als bei den Veranstaltungen kommen ja dann sowieso die die Interesse haben. #01:36:48-7#
996
997 I: Hm. #01:36:48-7#
998
999 B: Aber ja ich tue mich mit der Begriffsdefinition schwer. #01:36:54-4#
1000
1001 I: Ja. #01:36:54-4#
1002
1003 B: Also ab wann ist es Erwachsenenbildung? Weil wir definieren schon junge Menschen im A. (Bil-
1004 dungs- und Kultureinrichtung) bis Mitte dreißig (Lachen). Also da gibt es irgendwie Überschneidun-
1005 gen wahrscheinlich. Aber ähm ja. #01:37:07-8#
1006
1007 I: Das kann man auch wahrscheinlich gar nicht so definieren. #01:37:09-8#
1008
1009 B: Ja. #01:37:13-2#
1010
1011 I: Aber ich habe es jetzt einfach auch nochmal als Frage mitreingenommen, weil ich ja den Begriff
1012 Erwachsenenbildung einfach bei mir drin habe. Und ich glaube das ist ganz gut da nochmal drüber
1013 zu sprechen, weil eigentlich ist es ja auch Erwachsenenbildung in einem gewissen Sinne und es ist
1014 Frauenbildung, aber es ist gleichzeitig auch nicht Frauenbildung, sondern eigentlich einfach Bildung
1015 zu Geschlechtlichkeit. #01:37:38-8#
1016

1017 B: Ja. Genau. #01:37:41-3#

1018

1019 I: Ja. (...) Aber wenn also ich find du hast jetzt schon wahnsinnig ausführlich und ganz viel Spannendes reingebracht. Und eigentlich so von den ganzen Fragen, die ich noch im Anschluss hatte, ähm
1020 hast du jetzt eigentlich schon das meiste aufgegriffen in deiner Erzählung (Lachen) was richtig cool
1021 ist. Und ähm deswegen, wenn dir jetzt nicht noch irgendwas so auf der Zunge liegt was du noch
1022 irgendwie loswerden möchtest oder was dir jetzt noch so einfällt was noch ganz wichtig war ähm
1023 genau können wir das eigentlich auch schon ab/abrunden. #01:38:25-1#

1025

1026 B: Hm. (...) Ja ich glaube ich bin einfach schon also thematisch sehr also relativ ein/ eingeschränkt
1027 oder was heißt eingeschränkt, aber es ist schon so ein ein Themenbereich irgendwie, der mich da
1028 natürlich ähm interessiert oder mit dem ich gearbeitet habe bisher. Da gibt es ja wahrscheinlich
1029 noch ganz viele andere Sachen. So Frauenbildung kann ja auch alles also fände ich jetzt einfach
1030 auch mal spannend dann in im später mal von dir zu hören (Lachen) was du da sonst noch so für
1031 oder mit was für Themen du da sonst noch so konfrontiert wurdest. Aber ähm ja ich vers/ ich bin/
1032 ich neige dann dazu auch immer schon gleich mit zu überlegen was jetzt irgendwie ähm am Ende
1033 rauskommen könnte (Lachen). Ne, aber deshalb bin ich glaube ich ähm ich finde es sehr anregend
1034 über äh sich da nochmal so aktiv so krass ausführlich Gedanken zu machen. #01:39:24-5#

1035

1036 I: Ja. #01:39:24-5#

1037

1038 B: Das ist total schön. Aber ja, das ist glaube ich ich wiederhole mich. (Lachen) #01:39:36-1#

1039

1040 I: Ja dann vielen Dank. Ähm dann mache ich mal stopp.

Auswertungsschritte

An dieser Stelle werden Auswertungsschritte dargestellt, welche nicht bereits in anderen Teilen der Arbeit dargestellt wurden, welche jedoch zur Auswertung der Daten dienen. Zuerst wird die Auswertung zum Interview mit Frau S. dargestellt, daraufhin die Schritte zu I..

AUSWERTUNG FRAU S.

Schritt 1: Motto: *der biografische Glücksfall* - Frauenbildung in der öffentlichen Weiterbildung

Schritt 2: Zusammenfassende Nacherzählung (siehe Kapitel IV. 1).

Schritt 3: Die Stichwortliste

1. **Prägende Begegnung mit Personen & Bezugspersonen:**

In Familie, die erste die Abitur gemacht hat, Bin viel bestätigt worden als Kind, Gutes Gefühl ... als Mädchen, Mutter ... Ausbildung als Fremdsprachenkorrespondentin, Nur als Hausfrau kennengelernt, Vater ... der so ganz old school war, Generation ... dieser demütigenden Praxis, Musste ihn monatliche um das Haushaltsgeld ... bitten, Heinz Tietgens: Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle, Ein Kick zu sagen ... meine nichtberufstätige Mutter im Hintergrund ... und genau das will ich nicht, Da willst du dagegen arbeiten, Stelle an Uni in einem Seminar eine Frau kennengelernt (gemeinsames Seminar), Wichtige Bezugspersonen: diese beiden Kolleginnen politische Frauenbildung, Erinnerung ein männlichen Kollegen: Sein Auftritt ... immer gerne zu spät gekommen, Es ist alles gesagt aber noch nicht von jedem, Leitungen waren jahrelang männlich, Weiblich sein ist nicht per se der bessere Führungsstil, Durchgehalten nicht Hausfrau zu werden, Jede Menge Männer von der Sorte in der Hierarchie, Natürlich saßen da Machotypen, Erinnerung 78 an (INSTITUTION): Chefsekretärin, Männer, wenn ich da nicht Herr Dr. sagen würde wäre ich sofort vor der Türe, Du hast es dir erarbeitet, Interessante Frauen: Frauenbildungsbiografien, Hinreißende Geschichten von Frauen, Vorbilder: eine Deutschlehrerin: Hat ihren Sohn allein großgezogen, Sehr souverän im Auftritt, Wusste was sie wollte, Emotionale Weichenstellung gegeben, Meine Mutter fand toll, dass ich studiert habe, Ihre Tochter, das gemacht hat was sie gerne gemacht hätte, Eltern haben mich gefördert, Habe mich unterstützt gesehen, Vorbild nicht eine Frau, sondern ein Mann, Englischlehrer, der hinreißend Literatur unterrichtet hat, Hat politisch Stellung genommen, Er war Katholik Bruder von zwei Priestern, Der Mann war ein Vorbild für mich, Meine Eltern waren keine Nazis, Sozialdemokraten, Sie haben die Nazis verachtet aber waren nicht im Widerstand, Für meine Eltern war seitdem Politik ein dreckiges Geschäft, Er war in der SPD, das war für mich schon auch: Willi wählen,

Eigentlich dreckiges Geschäft, man hält sich raus, Über diesen amerikanischen Lehrer habe ich mitgekriegt, das kann ganz was anderes heißen, Der hat so ein Kick angestoßen, Mr. B. der war wichtig für mich, Frida Kahlo, Paula Modersohn, Zwei Kolleginnen hatten immer dieses Kredo, Wurde enttäuscht von Kollegin (Frauenbildung, UNI), Sie hat das mit 1 bewertet, Studentin Anhängerin dieser Kollegin

Kreativität, Kunst, kulturelles Interesse

Habe immer gemalt und gezeichnet, Für Kunst interessiert, Beworben an der Kunsthochschule, Fächer Kunst und Deutsch, KURS: Malen & Zeichnen, Zeichnen im Alltag, Fachbereich kulturelle Bildung leiten, Bewusst sein davon hatten als Frau Kunst zu machen, Zeichnen habe ich beibehalten, Meine eigene Kreativität ist jahrelang zu kurz gekommen, Workshop Portrait zeichnen, Mich immer für Kunst interessiert, Mich gerne mit Biografien von Malerinnen befasst, Die Hälfte der Künstlerinnen waren auch Frauen, Plötzlich tauchen da Künstlerinnen auf, die mir noch nie begegnet sind, wo jetzt ihr Lebenswerk..., Biennale: macht mir unheimlich Spaß jetzt dafür Zeit zu haben & kennen zu lernen, Natürlich hatten wir Kurse „weibliche Künstlerinnen“

3 Solidarität, Netzwerke, Lernen in Gruppen, gemeinsame Projekte, Verhalten in Gruppen

Zu viert zusammengetan, eine WG gegründet haben, Arbeiten und leben muss man zusammenbringen, Konzept entwickelt für Studieneingangsphase, Projektstudium, Selbstorganisiert, Stelle an (Institution) über Kontakte, Zwei Kolleginnen waren für Frauenbildung im engeren Sinne zuständig, Habe ich eng zusammengearbeitet, Beiden Kolleginnen ... Programm aufgebaut, Interessierte Kursleiterinnen, Die auch Lust haben, Breiter Stamm von Frauen gefunden, Enge Kontakte, deren Dozenten auch an (Institution), Frauenforum, Immer geholfen mich zu vernetzen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bietet ein Forum, Fachbereichskonferenzen, Feministische Geschichtswerkstatt, Paar Projekte mitgemacht, Erstmals abgeschnitten von eigenen Kontakten, Projekt für geflüchtete Frauen, Referentinnen eingeladen, Haben gemeinsam unsere Leidenschaft für didaktische Phantasie entwickelt, Umgang in der eigenen Institution/Mitarbeitern in eigener Abteilung, Selbstorganisierte Frauenzentren, Uni ist ein Haifischbecken, Um Gründe und Mittel kämpfen, Ich liebe kooperatives Arbeiten, Du hast in (Institution) ein tolles Team, Entwicklungsmöglichkeiten und Arbeit im Umgang mit Menschen: Teilnehmern, Kursleitern, Außenkontakte, Trigger-Erlebnisse, Personen, die ich kennen gelernt habe... haben Trend verstärkt, Dass man die Fähigkeit entwickelt Netzwerke aufzubauen, Gemeinsam, Wichtige Bezugspersonen: diese beiden Kolleginnen politische Frauenbildung, Guter kollegialer Zusammenhalt, Viel diskutiert, Ein Mann dabei mit deinem

kooperativem Verhalten nehmen wir dich ehrenhalber als Frau auf, Der da eingemeindet worden ist, Er ist nicht negativ aufgefallen

Binnenkultur von (INSTITUTION) feministisch vielleicht übertrieben, Nicht auf Konkurrenz, Nicht auf Dominanz, Eher sachorientiert, Beziehungsorientiert, Männerdominantes Verhalten, Nie das Gefühl, dass die mir Butter vom Brot nehmen Ich mich besonders wehren müsse Unter Fittiche genommen als junge Frau, Nannte mich immer Frau Dr., Habe ihren Grund respektiert, Man kommt mit 1000 interessanten Menschen zusammen, Echten sozialen Zusammenhang zu haben, In WG eine andere Frau mit einem kleinen Jungen, man sich Arbeit verteilen konnte, Hatte eine wunderbare Tagesfamilie, die drei Jungs hatten in seinem Alter, Selbstorganisierte Zeichengruppe

4. Frauenbewegung, Frauenbildung, politische Bildung und Feminismus

Fingen die spannenden Jahre an, Willi wählen, Emanzipation, Zwei Kolleginnen ... waren für Frauenbildung im engeren Sinne zuständig als Teil der politischen Bildung, Frauenbildungsstätte, An deren Interesse orientieren, Emanzipatorische Frauenbildung, Frauen erheben ihre Stimme, Frauengesundheit, Ausländische Frauen, Das Private ist politisch, Motto der Zeit, Gründungen feministischer Bildungszentren, Von wegen Gleichstellung und Gleichberechtigung, (INSTITUTION)... Zur Entwicklung der freien Erwachsenenbildung und feministischen Bildung beigetragen, Trend der Zeit, Gesundheit, Kindeerziehung, Frau in der Politik, Als erstes Bundesland Gleichstellungsbeauftragte, Politisierte Szene, Politische Themen, Nicht alles im engeren Sinne feministische oder Frauenbildungsprogramm, Bewusstsein davon hatten als Frau Kunst zu machen., Linke Initiative, Grassroutemäßig, Emanzipation, Sonst vielleicht weniger politisch wahrgenommen hätte, Bewusstsein, was heißt es dass da 80 % Frauen sitzen? Ganz sicher geprägt, Sehr aktiv, sehr kämpferisch, Binnenkultur von (INSTITUTION) ...feministisch vielleicht übertrieben aber weiblich geprägt war in positivem Sinne, (INSTITUTION) Arbeitsplatz wo Ideen von Frauenbildung, Frauen zu ihrem Recht bringen, Frauen bestärken selber Interessen zu entwickeln, Feministische Orientierung hängt eng mit einer Bildung ohne dogmatische Vorgaben zusammen, Zivilcourage habe ich damals gelernt, Wenn er kritische Sachen sagte, ein Zeitungsartikel mithatte, Kriegte ich eine Idee was politische Orientierung heißt, Arbeiten, die sich mit Sexismus befassen, Mit einem Freund auf Biennale, die war sehr feministisch die letzte, Das fächert sich dann ganz breit auf, Eigene Verhaltensweisen, Selbsterfahrungsgruppen, Auch (INSTITUTION) hat sie angeboten, Meine eigene Rolle als Frau in dieser

Gesellschaft zu reflektieren das war vorher für mich kein Denkansatz, Das habe ich durch Frauenbewegung gelernt, Rollenverhalten zu reflektieren & dass das nicht nur Beziehungsprobleme sind, Nicht nur privat ist, sondern gesellschaftlich imprägniert durch das Milieu, in dem man aufwächst, Das hat Denkansätze und Denkräume eröffnet, die ich nicht mehr verlassen habe, Ich falle nicht zurück in das naive: Männer und Frauen so ist es eben, Kurse zu Empfängnisverhütung, Will auch nicht ungewollt schwanger werden, Selbstuntersuchungen, Artikel: Carol Downer, Ikone, Women-Health-Movement, Haben mit Selbstuntersuchungen liebevolle Zeichnungen gemacht, Ich bin in dieser Welle dann als Frau erwachsen geworden, Diese Selbst- habe ich dann auch in diesem Frauenzentrum, Waren wie die Studentenbewegung, Women-Health-Movement ist rüber geschwappt, Die beiden Kolleginnen der politischen Bildung haben mich stark beeinflusst, Hatten immer dieses Kredo: du darfst die Kurse nicht so machen, dass du eine Ideologie oder eine Überzeugung oktroyiert, Überwältigungsverbot, Eigentlich diskreditiert sie damit die Idee der Frauenbildung, Es diskreditiert das Anliegen, Warum Fokus auf Frauenbildung in dem Sinne als emanzipatorische Bildung abgeflacht ist, War das eine Sättigung?, Neue Generation hat das anders gesehen?, Wenn ich höre neue Gruppe von jungen Frauen im feministischen Zentrum, Was ist Feminismus heute?; Ist eine gewisse Rückwärtsbewegung?, Pink pink pink, kleine Mädchen, Darüber tauschen sich junge Feministinnen aus

1. **Beziehung und Vorstellungen von Bildung, Lernen und Didaktik**

Immer gerne in Schule gegangen, Gute Schülerin, Erlaubnis ... dass sie berufstätig wird, Lernen etwas ganz Tolles, Bildung in meiner Familie durchaus ein Wert, Es gab Bücher, Klassik-Fans, Bildung ist die Voraussetzung für Emanzipation, Das muss ein Zusammenhang geben, Darüber dann promoviert, Meine Vorstellung einer guten Didaktik entwickelt, Teilnehmerorientierung, Heinz Tietgens, Statt Sachorientierung ... wir unterrichten hier Menschen, Mich sehr geprägt im Studium, Sehr selbstbestimmtes Lernen, Meine Vorstellung von guter Erwachsenenbildung, Angefangen Kurse an der (INSTITUTION) zu geben: Rhetorik, Malen& Zeichnen, Kurse gegeben, Lehraufträge gehabt, Seminare für Studieneinsteiger in Erziehungswissenschaft, Stelle an (INSTITUTION) frei, erfuhr ich über Kontakte, (INSTITUTION) ist doch genau das, da kannst du Einfluss nehmen, das ist jetzt Praxis nicht Theorie, (INSTITUTION)... fing damals an sich in Professionalisierung auszudifferenzieren, Fachleute für verschiedene Fächer eingestellt, Qualifizierung um Frauen unterrichten zu können über (INSTITUTION), (INSTITUTION)... Zur Entwicklung der freien Erwachsenenbildung und feministischen Bildung beigetragen, Neue Referentinnen, Bildungsurlaubsgesetz, Vier, fünf Jahre

Vollfinanzierung für Frauenbildungsurlaube mit Kinderbetreuung, Biografien, was sie gelernt haben an (INSTITUTION), Von diesen Bildungsurlauben schwärmten, Abgeschnitten von weiterer Bildung, Da konnte ich mitmachen, Sollte sich das im normalen Curriculum niederschlagen?, Darf es eine Rolle spielen?, Idee: Bandbreite von verschiedenen Kursleitungstypen, verschiedene Impulse abholen, Meine eigene Vorstellung von Bildung, Fortschreitender Prozess der Verblödung, Von der Basis weg, Immer geholfen für eigenen Bildungsprozess, Erforscht was mich in der Praxis interessiert hat, Neben die Praxis treten, zu reflektieren, Was mache ich da eigentlich?, Interviews mit Teilnehmenden, Kursleiter: warum die unterrichten, Was sind ihre Ziele?, Wie sie das machen?, Dem widmen wozu ich Lust habe, Lerne deine neue Heimat kennen, Lerneffekt: wie gehe ich mit Zielgruppe um?, Raum eröffnen für gegenseitigen Austausch und Spaß, Sehr lustig, Erfolgserlebnisse, Schlüsselmoment: Orientierung auf Gruppe, Teilnehmer durch Kollektiv im Projektstudium in der Studieneingangsphase, Was ist gutes Lernen?, Selbstbestimmt, Beteiligung an Inhalten und Methoden, Didaktische Phantasie, Exemplarisches Lernen, Idee habe ich mit in (INSTITUTION) geschleppt, Haben gemeinsam unsere Leidenschaft für didaktische Phantasie entwickelt, Gemeinsam gebastelt, Studierende aktivieren, Eigene Erfahrungen einbringen, Möglichst abwechslungsreich, Tierisch Spaß gemacht, In Gruppen selbst vorbereitet

In Gruppen Lernen ist für mich das A und O, Seminar: echte Highlights, Reflexion, was hat das ausgelöst?, Wie lernen fördern bzw. behindern?, Mich immer fasziniert

Lernen verhindert wird, Schlechte Bedingungen zuhause, Kooperativ, Unter Einbeziehung aller, Dass jeder zu Wort kommt, Vorstellung von guter Lehre in EB: ich muss die Szene kennen, Was gibt es für Initiativen?, Das gelernt zu haben, Bin sehr zufrieden mit meiner Bildungsbiografie, Die sehr eng zusammenhängt, weil ich im EB Bereich gelandet bin, lebensbegleitendes Lernen im besten Sinne, Die lernt es dann an der (INSTITUTION) ... wo wenn nicht dort?, Bewusst geworden wie wichtig öffentlich zugängliche Weiterbildung ist, Für die ständig sich verändernden Alltagstechniken, Zugang zu haben, Will mithalten/ will das lernen, Ich kann alles im Internet lernen, aber es ist trotzdem was anderes, In Gruppe mit realen Menschen, Kennen zu lernen, Mit eigenen Händen machen, Zeigen und aufhängen, Feministische Orientierung hängt eng mit einer Bildung ohne dogmatische Vorgaben zusammen, Wir wollten nie einer Frau sagen wo sie hin muss, Raum geben, ausprobieren, Nicht das sagen: das ist falsch, Bildung sollte Gegenmacht gegen Dogmatismus sein, Weil er immer Grenzen setzt, Bis wo darfst du denken? Meine eigene Rolle als Frau in dieser Gesellschaft zu reflektieren das war vorher für mich kein Denkansatz, Das habe ich durch Frauenbewegung gelernt, Sich selbst wahrnehmen in Gedanken, Gefühlen und Befindlichkeiten, Familienplanungszentrum

Andere Verhütungsmethoden, Das was ich dann richtig fand ist miteingeflossen in die Planung (Kurse), Auch in die Fortbildung für Kursleitende, Wie geht ihr um mit den Teilnehmenden?, Wann ist ein Kurs für euch ein Erfolg?, Unterschiedliche Vorstellungen, Zielsetzung Wen schließt du aus?, Zurück auf diese Selbstreflexion, Dass man Teilnehmerorientierung nicht nur als didaktischen Trick nimmt, Kannst versuchen Überzeugungsarbeit zu leisten, aber du darfst nicht manipulieren, Das habe ich übertragen, Andere Menschen als gleichwertig betrachten, Hat meinen privaten Umgang mit Familie geprägt, Sich gegenseitig wahrnehmen, was braucht die andere Person?, Sichtweisen gleichwertig, Als Grundprinzip, Kriegen die aus dem Kindergarten

2. Rahmenbedingungen, Umstände, gesellschaftliche Situation der Zeit (Generation)

Warum Fokus auf Frauenbildung in dem Sinne als emanzipatorische Bildung abgeflacht ist, Bewusst geworden wie wichtig öffentlich zugängliche Weiterbildung ist, Für die ständig sich verändernden Alltagstechniken, Ich bin Jahrgang 48, Gesetzgebung bis 1962 in Deutschland ... Ehemann Erlaubnis geben musste... Konto eröffnen konnte, Allein ist das Brotdurst, Lehrerstudium, Pädagogik studiert, Meinen ersten Mann kennengelernt, Gemeinsam immatrikuliert, 69 angefangen zu studieren, Fin-gen diese spannenden Jahre an, Willi wählen, Hatte eigentlich eine Lehrerausbildung, Hamburg hatte damals ein Stopp gehabt ... Einstellung von Lehrern, Referendariat gemacht, War ich arbeitslos, Habe Glück gehabt, dass Hamburg keine Lehrer einstellen wollte, Viele Frauen drin, Schüchterne Frauen, Um 1970 herum (erste (INSTITUTION) Kurse), Diese Stelle gekriegt, Riesen Bandbreite (Kurse), Teilnehmende in (INSTITUTION) sind 80 Prozent Frauen, Männer machen eher Ernsthaftes, betriebliche Fortbildung, Kriegen die Sachen bezahlt, Stadtstaat, Universitätsstadt, gutes Gelände, Gut akzeptiert worden von männlichen Leitungen, Kuriose Situationen, Männer sich beschwert haben ... Kurse wo sie nicht reindürfen, Go in der Behörde, Amtsleiter fad das ist zu viel Frauenbildung, Nicht schwierig das durchzusetzen, Mitte der 70er Jahre, Hat sich viel getan, (INSTITUTION) im letzten Jahr 100 geworden, Finanzkrise, Vollfinanzierung abgeschafft, Eine Zeit, die mich sehr geprägt hat, 80 Prozent Teilnehmerinnen, Sprecherin der Geschäftsleitung, Hat sich ergeben, Gehalt stimmt, Verhandelt über Gelder, Abrackern mit neuen Organisationsentwicklungsideen, Keine Zeit, Vollzeitjob, Kleinen Sohn gekriegt, Erstmal abgeschnitten von eigenen Kontakten, Anfang 80er: wichtige Erfahrung als Fachbereichsleitung (INSTITUTION), (INSTITUTION) insgesamt stark weibliche Einrichtung, Immer mehr Frauen, Ein Mann dabei, mit deinem kooperativen Verhalten nehmen dich ehrenhalber als Frau auf, Erwachsenenbildung, Abend flexibel und am Wochenende, sonst gleich lassen, Biologische Uhr sagt, willst du es jetzt?, Ein halbes Jahr Mutterschutz, Dann wieder

eingestiegen, Stelle an der Uni, Gut kombinieren konnte, relativ frei, Relativ kompatibel mit Baby, Am Arbeitsplatz mit männlichen Schikanen, Als Digitalisierung aufkam, Männer kriegen Fortbildung im Büro, Funktionen (INSTITUTION) immer unterschiedlich, Was sind sie für Zukunft?, Digitalisiertes Lernen, Wiederaufflammen der Do-It-Yourself- Bewegung, Gegenbewegung zu dem: ich mache nur Virtuelles, Schüleraustausch American-Field-Service, Ein Jahr in den USA, 66/67 in den USA, Tobte Widerstand gegen Vietnamkrieg, zu aktuellen Themen, Vietnamkrieg, Junge Männer, die ihre Einberufungsbefehle verbrannt haben, Standen oft in der zweiten Reihe (Künstlerinnen), Plötzlich tauchen da Künstlerinnen auf, die mir noch nie begegnet sind, wo jetzt ihr Lebenswerk..., Weil die viel zu wenig veröffentlicht waren, Mit männlicher Gewalt gegenüber Frauen, Natürlich hatten wir Kurse „weibliche Künstlerinnen“ aber vielfach waren die gar nicht zugänglich, Kenne kein Lehrstuhl einer bedeutenden Kunsthistorikerin, Waren immer mit Männern besetzt, Dickes Thema: Pille auf dem Markt mit Nebenwirkungen, Kam aus Generation „da unten“, aber näheres da gibt es keine Worte dafür, Wir wissen nicht wie das aussieht da unten, Aber jahrelang gab es das nicht, Das war in den USA alles ein Bisschen eher als hier, Schweizer haben Frauenwahlrecht erst in den 80ern, Also es ist nicht veraltet, Rolle als Mutter: Hat meinen Lernweg nicht negativ beeinträchtigt, Hatte gute Situation, die ersten sechs Jahre mein Mann hat sich gekümmert, war damals arbeitslos, An der Uni war ich ziemlich flexibel, Unbefristete Dozentenstelle an dieser Uni, Rubrik Frauen schrumpfte und schrumpfte mangels Nachfrage, Im Gesundheitsbereich gehalten, Wieso ist diese Pause entstanden?, Generation Alice Schwarzer, die sind jetzt alle alt, Dann ist lange nichts passiert, Bis heute nicht Gleichberechtigung, Hey equal-pay-day, Parteienwahllisten Frauenanteil verschwindend gering, Politische Mandatsträger, Diese Geschlechterrollen wieder so viel stärker, Warum ist so eine Entwicklung rückwärts?

3. Individueller und persönlicher Wille, Ideale und Ziele, interpersonelle Wertvorstellungen

Will mithalten/ will das lernen, Ich will berufstätig werden, Mein eigenes Geld verdienen, Eigentlich gerne Archäologie oder Ethnologie studiert, Aber ... damit Geld verdienen?, Will Geld verdienen, Was ich gerne mache, Ist eine wichtige Aufgabe sie stärken, dass sie Mund aufmachen, Karriere gemacht, Verschiedene Leitungsstellen übernommen, Von oben diktiert, Unerfreuliche Tätigkeitsfelder, Eine Auszeit genommen, Assistenzstelle an Uni in der Erwachsenenbildung, Passt zu dem was ich beruflich gemacht habe, Will da frei sein, Bin in Rolle der Teamerin, Da was immer mein Herzblut, Hat mein Arbeitsstil geprägt, Habe mich spaßeshalber auf Professuren beworben, Willst du das wirklich?, Möchte ich es?, Ging mir nicht um Karriere, Das ist eigentlich was mir Spaß macht,

Was ich liebe bis heute, Wozu ich Lust haben, Selbstbewusstsein zu haben das zu machen, Ich habe das als biografischen Glücksfall gesehen, Bin berufstätig geworden, Lange Gedanken an ein Kind zurückgestellt, Ein Sohn mehr nicht, Bewusst lange aufgeschoben, Immer mein eigenes Geld verdienen, Mit me, nem selbstbewussten Auftreten zusammenhing... ich irgendwann entwickelt habe, Schönster Job der Welt, Pille: Das will ich nicht mehr, Sich selbst, Gefühle und Gedanken erst nehmen, Dass andere das auch kontrovers und anders sehen können hat seine Berechtigung, Respekt vor unterschiedlichen Ansätzen, die auf unterschiedlichen Lebenserfahrungen beruhen, Die ihre Grenzen haben wo es für andere übergriffig wird, Wo Respekt fehlt für die anderen Erwachsenen, die auch am Tisch sitzen, Die ihr Recht haben ihre Sichtweisen einzubringen, Finde ich auch ganz wichtig, Medien die Kultur oder Unkultur der Auseinandersetzung, Meine Freiräume hat es eigentlich nicht eingeschränkt, Kind ist eine unglaubliche Bereicherung indem es die Welt ganz anders sieht als Erwachsene, Was ich als Prinzipien in EB hatte, Gleichberechtigung, Anerkennung haben wir auch in der Erziehung gemacht, Haben immer versucht das auf Augenhöhe mit ihm zu machen, Ihn akzeptieren, Eigenständiger kleiner Kerl, der seine Vorstellungen hat, Respektieren und berücksichtigen, Wäre noch anders mit ihm umgegangen, wenn ich mit 21 schwanger geworden wäre, Haben ihn ernst genommen, Wenn du es willst dann machst du es auch, Nicht dass ich unrealistische Ideale gehabt hätte, Fand diese Arbeit grottenschlecht, Schockierend

Schritt 4: Themenkatalog

1. Prägende Begegnung mit Personen & Bezugspersonen: Eltern (Erziehung), Vorstellungen, Einstellungen, Vorbilder, Anti Vorbilder
2. Kreativität, Kunst, kulturelles Interesse
3. Solidarität, Netzwerke, Lernen in Gruppen, gemeinsame Projekte, Verhalten in Gruppen
4. Frauenbewegung, Frauenbildung, politische Bildung und Feminismus
5. Beziehung und Vorstellungen von Bildung, Lernen und Didaktik
6. Rahmenbedingungen, Umstände, gesellschaftliche Situation der Zeit (Generation)
7. Individueller und persönlicher Wille, Ideale und Ziele, interpersonelle Wertvorstellungen, Selbstreflexion

Schritt 5: Paraphrasierung

Frau S. erzählt von ihrer Bildungsbiografie und nimmt dabei immer wieder Bezug auf die Institutionsgeschichte der (INSTITUTION) und auf die Entwicklung der Frauenbildung bzw. -bewegung.

(1) Sie spricht von Bezugspersonen und Begegnungen, die ihre eigene Biografie in unterschiedlicher Weise geprägt haben und die rückblickend richtungsweisend wurden. Dabei erwähnt sie sowohl Vorbilder aus der Kunst als auch Begegnungen mit Personen, die zu ihrem beruflichen oder privaten Umfeld gehören wie ihrem Deutschlehrer oder zwei Kolleginnen aus dem Fachbereich der politischen Bildung. Dabei beschreibt Frau S. deren individuelle Wertvorstellungen und deren Umgang mit anderen Personen. Ihre Eltern kommen in mancher Hinsicht als Anti-Vorbilder vor: „Meine nicht berufstätige Mutter im Hintergrund (...) und genau das will ich nicht“. Auch Personen, die ihr negativ durch deren Verhalten und Umgang mit anderen auffielen, werden an manchen Stellen der Erzählung benannt. Beispielsweise erwähnt sie eine Dozentin an der Universität, die das Anliegen der Frauenbildung ihrer Ansicht nach durch ihr Handeln diskreditierte.

(2) An einigen Stellen ihrer Erzählung hebt die Befragte ihr Interesse an der Kunst und an ihrem eigenen kreativen Prozess hervor. Sie beschreibt die Kunst als etwas, das ihr immer Spaß bereitet hat jedoch im Alltag oft „zu kurz“ kam, auch wenn dieses Interesse in Teilen innerhalb ihrer beruflichen Laufbahn aufgegriffen werden konnte.

(3) An einigen Stellen ihrer Erzählung beschreibt Frau S. Erlebnisse von kooperativem Verhalten in Netzwerken, Projektgruppen oder in privaten Kontakten wie z.B. in ihrer Wohngemeinschaft. In der (INSTITUTION) hätte es damals eine „feministische Binnenkultur“ gegeben, die nicht auf Konkurrenz oder Dominanz aufgebaut worden sei, sondern auf einem kooperativen Miteinander. Dabei hebt sie den Zusammenhalt und die Solidarität zwischen den Beteiligten als Umgang hervor, der sie persönlich weitergebracht hat. Sie erwähnt viele Gruppenerlebnisse mit anderen Frauen, die sie auf ihrem persönlichen Bildungsweg bestärkt und unterstützt haben. Außerdem habe sie Frauen-Netzwerke immer gepflegt, weil sie für sie einen hohen Stellenwert haben.

(4) Frau S. wurde unter anderem von zwei Kolleginnen aus dem Fachbereich politische Bildung als auch von der (INSTITUTION) als Institution, die sie als „Frauenbildungsstätte“ beschreibt, auf Themen der Frauenbewegung aufmerksam gemacht und sensibilisiert. Die (INSTITUTION) habe in der zweiten Welle der Frauenbewegung einen hohen Anteil an Teilnehmerinnen gehabt. An vielen Stellen ihrer biografischen Erzählung erwähnt sie die Emanzipation der Frau und feministische Frauenbildungsangebote, die gerade in den ersten Jahren ihrer Anstellung an der (INSTITUTION) für sie

bedeutend wurden, und welche sie nachhaltig für den weiteren Lebensverlauf geprägt hätten. Dabei erwähnt sie die politisierte Szene dieser Zeit unter anderem die Studierendenbewegung, welche im Sinne einer emanzipatorischen Bildung Einfluss auf das Programm von Bildungseinrichtungen gehabt hätte.

(6, 4) Das Motto dieser Zeit „das Private ist politisch“ habe sich durch den Erwachsenenbildungsbereich gezogen. Frau B. schildert wie ihre persönliche Lebensrealität und Wahrnehmung durch den Feminismus, die Frauenbewegung und andere politische Bildungsangebote bereichert und erweitert wurde.

(5) Frau S. geht an unterschiedlichen Stellen auf ihre Vorstellung und Beziehung zu Bildung ein. Dabei spricht sie von Bedingungen, die Bildung ermöglichen oder verhindern, aber auch vom Lernen, und was sie selbst unter einer guten Didaktik versteht. Frau S. habe fortwährend einen sehr positiven Zugang zu Bildung gehabt. Sie habe immer lernen wollen und sieht Bildung als Schlüssel zur Emanzipation. Ihre eigenen Erfahrungen als Studentin, die Kritik am bestehenden Curriculum äußerte, hätten sie dazu gebracht sich später an unterschiedlichen Stellen dafür einzusetzen, dass Bildung durch eine teilnehmerorientierte Didaktik ermöglicht wird. Den Prozess des Ausprobierens und Aneignens, welchen das Individuum innerhalb eines sozialen Gefüges in einer Gruppe durchläuft, sieht Frau S. als ausschlaggebend. Sie erläutert an unterschiedlichen Stellen wie wichtig es ihr war, dass Kurse an der (INSTITUTION) oder der Universität von den Lehrenden so konzipiert wurden, dass nicht die Sache im Vordergrund steht sondern das Interesse der Einzelnen Lernenden, und dass eine Beteiligung aller an Bildung ermöglicht wird. Auch eine gelungene Begegnung auf Augenhöhe der Beteiligten im Lernprozess stellt für sie eine wichtige Voraussetzung dar. Mit ihrer eigenen Bildung zeigt sich Frau S. sehr zufrieden, sie habe beständig Spaß am Lernen und ihrer Arbeit im Bildungsbereich gehabt.

(6) Einen weiteren Themenschwerpunkt legt die Befragte auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Umstände und den zeitlichen Kontext von Geschehnissen bzw. Möglichkeitsräumen. Dabei spielen politischer Wandel, Finanzierungspläne und gesellschaftliche Ansichten in ihrer Erzählung eine große Rolle. Gerade Rahmenbedingungen, die Bildung ermöglichen oder verhindern, benennt Frau S. in Bezug auf ihre eigene Biografie. „Ich habe Glück gehabt, dass (Name einer Stadt) keine Lehrer einstellen wollte.“ So hätten die derzeitigen Umstände beispielsweise dafür gesorgt, dass sie vorerst Kurse an der Volkshochschule in Rhetorik, Malen und Zeichnen gegeben hätte. Viele Frauen würden die (INSTITUTION) nutzen, um sich weiterzubilden, da sie im Gegensatz zu vielen Männern in den 70er Jahren häufig keine anderen Weiterbildungsmöglichkeiten gehabt hätten. Sie

beschreibt zusätzlich die Bedingungen, mit welchen sie in ihrer langen Tätigkeit als Fachbereichsleitung und Dozentin an der (INSTITUTION) oder der Universität als Frau konfrontiert war. Sie sei von den männlichen Kollegen immer „gut akzeptiert worden“, die größtenteils die Leitungspositionen innehatten. Jedoch schildert sie auch kuriose Situationen, in welchen sich Männer darüber beschwerten, dass sie nicht an den Kursen der Frauenbildung teilnehmen konnten. Bezogen auf die Vereinbarkeit ihres Berufs mit dem Privatleben berichtet Frau B., dass ihr Mann in den ersten Jahren zuhause bei dem gemeinsamen Sohn bleiben konnte und sie sich durch eine Anstellungen an der Universität ihre Zeit relativ frei einteilen konnte. Dadurch war für sie die Arbeit gut vereinbar mit der (?) Erziehung ihres Sohnes.

(3 & 6) Auch ihr privates Netzwerk der Wohngemeinschaft habe dazu beigetragen, dass sie ihren Beruf ausführen konnte, da sie in Sachen Kindererziehung zusätzlich durch ihre Mitbewohnerin und eine Tagesfamilie unterstützt wurde. Das Thema Solidarität unter Frauen und Netzwerke wird an unterschiedlichen Stellen ihrer Erzählung hervorgehoben und trägt damit zu den ermöglichenden Rahmenbedingungen bei, welche ihre Biografie einbetten.

(7) Frau S.s persönlicher Wille und ihre individuellen Ideale werden an den unterschiedlichsten Stellen ihrer Erzählung immer wieder sichtbar. Beispielsweise wenn sie von ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema Familienplanung bzw. Verhütungsmethoden erzählt. Dabei lässt sich erkennen, dass sie in bestimmten Punkten sehr genaue Vorstellungen davon hat, was sie erreichen wolle oder welche persönlichen Wertvorstellungen hinter ihrem Handeln liegen. Ihr Selbstbewusstsein und ihre Persönlichkeitsentwicklung stehen dabei im Vordergrund. Innerhalb des Interviews teilt die Befragte ihren (9) reflexiven Blick auf ihre eigne Biografie und ihre Ansichten mit der Forschenden.

(8) An wenigen Stellen lässt sich ihre Darstellung der eigenen Identität erkennen, welche sie stark mit Bildung und kulturellem Interesse verbindet. Sie habe sich „schon immer für Kunst interessiert“ und hätte auch als Kind einen Drang nach Bildung verspürt. Gleichzeitig benennt sie bezogen auf ihre eigene Identität als Frau einige Male, wie wichtig es für die gewesen sei finanziell unabhängig zu sein. Auch ihr Ansehen, besonders von Kolleg*innen beschreibt sie in Bezug auf ihr Selbst- bzw. Fremdbild. Von den männlichen Leitungen sei sie als Frau „gut akzeptiert“ worden. Später greift sie auf, dass sie sich im Laufe der Jahre ein gewisses Selbstbewusstsein angeeignet habe, welches sich positiv auf die Wahrnehmung von Anderen ausgewirkt hätte.

Schritt 6: Die zentralen Kategorien, interviewspezifisch

1. Prägende Begegnungen & Bezugspersonen
2. Kreativität und Interesse an Kunst
3. Netzwerke, Gruppen und Solidarität
4. Frauenbildung und politische Bildung
5. Bildung, Lernen und Didaktik
6. Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Situation
7. Individuelle und persönliche Wertvorstellungen & Ideale
8. Identität: Selbst- und Fremdbild
9. Selbstreflexion, Reflexionsmoment

AUSWERTUNG I.

Schritt 1: Motto für den Text: *Von Suchbewegungen über Selbstreflexion zum Status der Ermöglicherin - sexuellen Bildung in der Frauenbildung.*

„ich werde mich nie als Expertin für irgendetwas bezeichnen können (...). Das ist auch gar nicht schlimm. Ich kann jetzt voll gut bei einem Projekt mitmachen (...). Ich kenn Leute, die kennen sich richtig gut damit aus und ich bring so die Erfahrung in der Projektarbeit mit.“

Schritt 2: Zusammenfassende Nacherzählung

Die Befragte beginnt ihre Erzählung damit von der liebevollen Umgebung ihrer Kindheit zu erzählen. In dieser habe sie großes Interesse an Musik und an spielerischen Theaterinszenierungen gehabt. Beides konnte sie unter Freunden und in ihrer Familie als frühe kulturelle Bildung ausleben. Auch später habe musische Bildung für sie immer eine wichtige Bedeutung behalten. Dabei erwähnt sie als besonders prägend die Begegnungen mit ihrem Bass-Lehrer, der gerade in der Adoleszenz als Bezugsperson für sie wichtig war, weil sie sich bei ihm ernst genommen fühlte. Insgesamt äußert sie, dass sie sich mit dem Bildungsbegriff schwertue. Sie habe nie Probleme in der Schule gehabt, diese sei ihr immer leichtgefallen. Unter Bildung versteht sie nicht Schulbildung, sondern die Bildung nach individuellem Interesse. So sei sie beispielsweise im Laufe ihrer Schullaufbahn zur Greenpeace-Jugend gekommen. Insgesamt hat sie eine sehr positive Erinnerung an ihre Schulzeit, welche sie als „sehr schön“ bezeichnet. Sich selbst beschreibt sie dabei als strebsames,

anpassungsfähiges und schüchternes Mädchen. Was sie selbst später einmal beruflich machen wollen würde, habe sie lange nicht gewusst. Konkrete Ziele konnte sie damals nicht formulieren, sie habe eher beim Ausprobieren Interessen entwickelt an welchen sie sich orientierte. Bis zu ihrem ersten Studium der Kulturpädagogik habe die Befragte auch Niederlagen einstecken müssen. So habe sie auf ihre Bewerbung für ein „Freiwilliges Soziales Jahr“ im Bereich Kultur eine Absage erhalten. An dieser Stelle hätte sie schnell umdenken und improvisieren müssen. Studieren erschien ihr dabei als eine logische Schlussfolgerung nach dem Abitur. Die zündende Idee zur Studienwahl habe ihr damals ihre Mutter gegeben. Sie bilanziert, dass sie im ersten Studiengang fachlich nichts gelernt hätte und auch der wissenschaftliche Anteil des Studiums zu kurz gekommen sei. Jedoch hebt sie stark positiv hervor, dass der Bachelorstudiengang für sie tiefgreifend zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beigetragen hätte. Die praxisorientierte Ausrichtung habe zum selbstständigen Ausprobieren beigetragen und hätte kreative Prozesse angeregt. Dabei habe sie ihre eigenen Ideen umsetzen können. Sie habe durch die unterstützende Atmosphäre ihrer Projekte sehr selbstständig gelernt und sich viel mit sich selbst befasst. Nach dem Bachelor in Kulturpädagogik habe die Befragte unter teilweise prekären Bedingungen für ein Jahr ein Praktikum in einem Studierendenbüro absolviert, da sie eine Absage für einen Studienplatz eines Masterstudiengangs bekommen hatte. Dabei habe sie vor allem erfahren wie Büroarbeit aussieht und ihr Interesse an Verwaltungsarbeit entdeckt. Innerhalb des Masterstudiums in europäischer Ethnologie musste sie sich ihrer Aussage nach „richtig durchbeißen“, da sie dabei zum ersten Mal mit dem wissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert wurde und somit innerhalb der ersten beiden Semester damit beschäftigt war sich dieses Wissen nachträglich anzueignen. Hier habe sie den Kontakt zu einem Professor sehr geschätzt, welcher zum einen interessante Themenschwerpunkte legte und gleichzeitig an sie geglaubt hätte. Die Befragte beschreibt ihren eigenen beruflichen Werdegang zunächst ironisch als eine „Geschichte des Scheiterns“, da sie im Laufe von Bewerbungsverfahren einige Absagen habe einstecken müssen. Jedoch bilanziert sie später, dass sich für sie immer etwas ergeben habe, was sie letztlich gerne gemacht habe. „Eigentlich alles was ich tue wollte ich niemals tun.“ Die Stelle innerhalb eines offenen Meta-Netzwerks zur Förderung lokaler Kunst- und Kulturprojekte mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen habe sie zum ersten Mal „richtig gewollt“. Diese Stelle habe es ihr letztendlich auch ermöglicht ihr erstes Projekt in der Frauenbildung umzusetzen. Zu ihrem Interesse an der feministischen Frauenbildung sei sie vor nicht langer Zeit erst gekommen. Dabei haben für sie besonders zwei Freundinnen eine entscheidende Rolle gespielt. Diese hätten ihr Aha-Momente ermöglicht, in welchen ihr aufgefallen sei, wie viel sie zu ihrem eigenen Körper oder zur weiblichen Sexualität gar

nicht wisse. Zudem beschreibt sie ein immer stärker werdendes Ungerechtigkeitsempfinden bezüglich gesellschaftlichen Geschlechternormen und der Gleich- bzw. Ungleichberechtigung der Geschlechter. Diese Freundinnen und weitere Begegnungen mit Frauen aus der feministischen Bildungsarbeit hätten sie auf Themen gestoßen, zu welchen sie sich im Voraus nie Gedanken gemacht habe. Zudem habe sie sehr viel gelesen, Podcasts gehört und Gespräche geführt, die ihr somit „eine komplett neue Welt“ eröffnet hätten. Die Befragte beschreibt den Prozess sich vermehrt mit feministischen Themen zu beschäftigen auch als eine sehr reflexive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Identität als Frau. Gerade zu Beginn dieses Prozesses habe sie sich oft gefragt, ob sie genug zum Thema wisse, um sich selbst als Feministin beschreiben zu dürfen. Ihr Umgang mit dem Thema Sexualität habe sich im Laufe der Auseinandersetzung stark verändert, so dass sie heute freier und ohne Scham darüber öffentlich sprechen könne. Gleichzeitig sei ihr Bedürfnis mit anderen Frauen dieses Wissen zu teilen und ihnen die Möglichkeit zu geben diese Themen im Rahmen von Bildungsveranstaltungen anzusprechen immer stärker geworden. Durch die Vernetzung mit Frauen, die sich im Bereich der feministischen Bildung bzw. der sexuellen Bildung bereits engagierten, habe sich daraufhin eine Projektgruppe von fünf Frauen aus unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung zusammengefunden. Das gemeinsame Interesse an einer emanzipatorischen Aufklärung zur weiblichen Sexualität verband die Beteiligten. Ihre Arbeitsstelle habe den ermöglichenden Rahmen dabei geschaffen, da ihr Engagement entlohnt wurde und sie somit die anderen Frauen des Projektes in ihrer Arbeit unterstützen konnte. Innerhalb des Projektes selbst habe sie sehr viel von der Planung des Programms und über die Inhalte gelernt. Dabei stellt sie fest, dass sich ihr Selbstbild derweil auch verändert hätte, da sie nicht mehr davon ausgehen würde, dass man selbst eine Expertin sein müsse, um Bildungsveranstaltungen zu organisieren und umzusetzen. Hob sie heraus, dass sie vielmehr durch die Unterstützung der anderen gelernt habe, dass jede ihre Fähigkeiten und ihr Wissen an unterschiedlichen Stellen einbringen könne, ohne selbst über das gesamte Wissen verfügen zu müssen. In Zukunft möchte sich die Befragte weiterhin in dem Bereich der feministischen Bildungsarbeit engagieren. Sie beschreibt den starken Wunsch auch anderen Frauen oder Mädchen Erkenntnismomente zu ermöglichen, welche zu deren Emanzipation beitragen können. Sie selbst sei „relativ blind durch das Leben gelaufen“. Die Arbeit in Netzwerken und die Solidarität unter Frauen sei ihr immer wichtiger geworden. Ihren Möglichkeitsrahmen über die Anstellung in der Jugend-Kultur-Stätte wolle sie weiter nutzen, um weitere feministisch emanzipatorische Bildungsangebote für Frauen zu schaffen.

Schritt 3 und 4: Themenkatalog auf Grundlage der Stichwortliste

Personen: Vorbilder, Antivorbilder, Bezugspersonen (Vorstellungen, Erziehung & Einstellungen)

Meine ersten Lebensjahre sehr liebevolle Umgebung und Familie, Eigentlich in offenen oder doch gar nicht so offenen Familie aufgewachsen, Tollen Basslehrer, Papa fand es richtig schlimm, Papa hat Musik studiert und sich komplett gegen seine Eltern gestellt, Besonders Deutschlehrerinnen immer ganz toll fand, Meine Lehrerinnen waren völlig entsetzt, Theatertyp in der Schule war auch cool, Die erwachsenen Menschen, die dazu gehören... wegweisend oder beeindruckend, Coole Kolleginnen spannende Frauen, Tolle erwachsene Menschen im Hintergrund, Mama, irgendwann Studiengänge recherchiert, Prof, hab quasi mein ganzes Studium bei ihm gemacht, (Frauennamen) war prägend, Kam mit dem Feminismus um die Ecke, Die beiden Frauen haben mich total krass geprägt

Netzwerk, Solidarität, Lernen in Gruppen, Projektgruppen (Verhalten in Gruppen, Kooperation)

War irgendwann bei Greenpeace, in Szene da reingerutscht, Bunte Truppe zusammengewürfelt (Theaterstück Kulturpädagogik), Haben wir das in (Name einer Stadt) gemacht (Singer Songwriter Slam), Die ermöglicht haben, ohne sich einzumischen, ohne Zweifel, Unterstützende Menschen, die an dich glauben, Trotzdem mit ihm gearbeitet (Forschungsprojekt), Die sind so scheiße miteinander (Uni-Menschen, Ellenbogen), Ich arbeite jetzt mit ihr zusammen (Name einer Freundin, Projekt „aufgeklärt“), Die Treffen mit ihr sind so dass sie kluge Dinge sagt, Mädchenpolitikveranstaltungen (Arbeitskreis), Porno-Dingsda-Kollektiv, Wollten gerne etwas mit dem ... (Name eines Kulturzentrums) machen, Von ... (Name einer Hochschule) angefragt, ob wir was zusammen machen können, Habe einfach alle zusammengeworfen, Projektgruppe zu fünft, Habe Connections und Räume & finanziellen Überblick, Gruppe von Menschen, die zusammenkommen und die erarbeiten was, Dynamik in Projektgruppe entstanden, die Power, Umgeben von tollen inspirierenden Frauen, Solidarität unter Frauen, viel schöner, wenn du merkst wir können irgendwas zusammen schaffen, Projekt (Kulturzentrum) Fem-Görls*, Ich bringe einfach mit was ich mitbringen kann, Kann bei Projekten mitmachen aber tiefgehend Ahnung habe ich eigentlich nicht

Kreativität, Kunst und kulturelle Bildung/Interesse

Ganz viel Musik, Bücher waren wichtig, klassische Dinge, Papa ist Musiker, Immer irgendwelche Instrumente, Percussionskoffer, Grundschule Theaterstück inszeniert, gern verkleidet als Kind, Theaterstück Hänsel und Gretel, Kulturpädagogik, Klassischen Musikunterricht gehabt: Blockflöte, Querflöte, Auf e-Bass umgestiegen, Viel im Orchester gespielt, Musische, kreative, kulturelle Bildung ... Schon immer Hauptthema, Kreatives Schreiben, war für mich das Größte, Auf Gymnasium war Musische und Kreative alles weg, Literaturkurs, Wieder Theater gespielt, „du bist doch kreativ, gib das an“, Erste Mal in die ganze kulturelle, soziale Richtung gerutscht, Wollte ein FSJ-Kultur machen, Kulturpädagogik in ... (Name einer Stadt), Einjähriges Theaterprojekt, Im ASTA im Kulturreferat, Kulturzentrum, altbacken, viel Kabarett und Jazzkonzert, Singer-Songwriter-Slam, Räume bespielt, Ideen haben und sich mit sich selbst befassen, Wollte Kulturmanagement studieren, Kulturwissenschaft, das klingt doch spannend, Jugendkunstparkour, Workshop bei einem Kunstding kennengelernt, Kulturzentrum, Hat als Theaterprojekt angefangen ist aber mehr performativ (Fem-Görls)

Selbstreflexion, individuelle persönliche Werte, Ideale und Ziele/Präferenzen

Was ich jetzt tue... die Frauenbildung noch keine logische Verknüpfung, Total schüchternes Kind, Habe da tatsächlich die Führung übernommen, Lange nicht darüber nachgedacht, bis ich später genau sowas studiert habe, Persönlich gewachsen, anders gewesen, wenn ich in Schule nicht so sicher gewesen wäre, Hat mich total bestärkt, Vom schüchternen kleinen Mädchen angefangen selbstsicherer zu werden, Wollte da mitmachen (Greenpeace), Hatte es auch echt einfach (Schule), Kleine Streberin, Schöne Erinnerung vor allem Grundschulzeit, Erst losgegangen ... habe gemerkt, dass ich irgendwelche Dinge tun möchte, Eigentlich wusste ich nie was ich tun will, Heute mache ich sehr spezielle Dinge, Woher soll ich denn jetzt wissen was ich tun will?, Prägendes Erlebnis im Jobcenter, Hab einfach schule weiter gemacht ... muss mir keine Gedanken machen, Ich möchte irgendwie Abi machen, Das läuft, ja das funktioniert!, Eigentlich alles was ich tue wollte ich niemals tun, Hätte nie in Erwägung gezogen, dass es cool sein könnte, Ungerecht, fand ich richtig daneben (Doppel Vorstellungsgespräch), Super deprimierend, Total unemotional (Kita fsj-wahl), Irgendwas muss ich machen, Immer noch nicht so diesen Plan, Bin jetzt kein Arbeiterkind, Naive Vorstellung: studiere Anglistik, boa wie langweilig, Von allem ein Bisschen dachte ich, Kein Bock auf Aufnahmeprüfung, So naiv man hat einfach gemacht (in Theatergruppe), Empowernd, großartig, haben wir selber gemacht ganz alleine (Erfolgserlebnis Theaterprojekt), Meiner Meinung nach voll hässlich, Kann diese Stadt noch mitgestalten, bisschen attraktiver machen, Jetzt nicht mehr krass (einhäkeln

bäume), Konnte mich viel mit mir auseinandersetzen, Hab das nicht bereut (Bachelorstudium), Dieses Gespräch war furchtbar, demütigend, unter Stress gesetzt, gefrustet und enttäuscht, Musste mich durchbeißen, kam mir bescheuert vor, ein Jahr bis ich klarkam (Master), Hat sich normal und natürlich angefühlt (an Feministische Themen anknüpfen), Das ist scheiße (männliches Verhalten), Warum weiß ich das nicht? Das geht doch nicht! Anfängerinnengefühl, habe eigentlich keine Ahnung, Hatte diesen Stempel (Feministin) schon länger von außen, als mir eigentlich bewusst war, Es war mir egal, hab mich nicht mehr geschämt zu wissen wie eine Klitoris aussieht, Krass weil habe schon relativ hohe Bildung genossen, War ich 28 und habe erfahren wie meine Klitoris aussieht. Geht's noch?, Völlig an mir vorbei gegangen, Kann eigentlich auch was tun, Ein bisschen schüchtern und verhalten (Reflexion aufgeklärt-Woche), Total geil was wir jetzt machen, Wie ist mein Bild von Frauen?, Das ist wichtig, dass will ich machen!, Wenn man Möglichkeit hat es zu ermöglichen, Kriege ich Ärger von den Eltern? Scheiß drauf, das ist so wichtig! (aufklärung), Möchte da gegenarbeiten (Gender-stereotype), Dass ich lange relativ blind durch das Leben gelaufen bin, Habe Sachen mit mir machen lassen, wo ich im Nachhinein denke nee so darf man sich mir gegenüber nicht verhalten, Im kleinen Veränderung bewirken, Diesen größeren Zusammenhang habe ich noch nicht gefunden für mich, Könnte ich das so?, Endlich sagt das mal jmd., Zum nachdenken anregen, selber denken anregen, Neugierig sein, ausprobieren, Möchte Menschen nichts vorkauen, Räume schaffen dass Menschen sich ausprobieren und neue Sachen entdecken können, Türen öffnen und Wege bereiten, Angebote machen, Ich muss keine Expertin sein, Nicht so tragisch, kann auch mal schiefgehen, Bin ich eigentlich inzwischen erwachsen?

Bildung, Lernen, Didaktik: Beziehung und Vorstellungen zu Bildung

Grundlegende Dinge passiert, Alles ausprobiert, Schon als kleines Kind erste Erlebnisse und Erfahrungen (Musik), Tue mich mit Bildungsbegriff schwer: was geht alles dazu? Gehört Schule dazu?, Ich differenziere es automatisch: Bildung die ich betreibe ist keine Schulbildung, Schule war immer voll easy für mich, kein Stress, Durfte ganz lange Aufsatz schreiben, 20 Seiten, Nach Grundschule nicht gut genug für das Gymnasium, Mein Kind muss Abitur machen, letztlich auch geklappt, auf Wirtschaftsgymnasium gegangen, durch Realschule super viele Erfolgserlebnisse, habe immer viel eigene Sachen gesucht durch die ich gelernt habe, hatten eigentlich nicht mit Schule zu tun, Geschwister haben sich durch Schule gequält, War sehr anpassungsfähig, kein Problem, bin da durchgeflutscht, Gut pädagogische Erfahrungen zu sammeln jetzt rückblickend, Dieses deutsche Bildungssystem ist ihm auch gar nicht geläufig, Hatte trotzdem nie so irgendjemanden den ich kannte

der mir sagen konnte wie das abläuft, Viele verschiedene Sachen (Kulturpädagogik), Studium war absolute Wahnsinn, fachlich so gut wie nichts gelernt, persönlichkeitsbildendes Studium, Nirgends richtig tief rein, Ihr kriegt hier so die Basics aber müsst letztlich ganz viel selber machen, Euch so eine Richtung suchen, Studiengang war sehr praxisbezogen, Gezwungen waren uns irgendwas aus-zudenken, Hatten alle keine Ahnung, doch recht fehlerfreundlich, haben uns durchgewurschtelt-Nichts was ich irgendwo gelernt habe (selbstgesteuertes Lernen), Positive Atmosphäre (zum Ler-nen) passiert, dass man Bock drauf hat, sich nicht gedacht ich muss jetzt sonst kriege ich mal kein Job, Geil ich kann das hier machen (Motivation zum Lernen), Hauptsächlich nebenher mit dem In-put aus den Veranstaltungen, Hat so den Weg bereitet, Wir machen schräge Dinge und das nennt sich Studium, Einige fanden das zu wenig wissenschaftlich, im Nachhinein auch klar das ist eine Fachhochschule anders als eine Uni, Dass ich nicht so denken musste was macht Sinn oder was bringt mir denn mal was?, Hab gelernt wie das mit diesem Büro funktioniert, Wollte dann doch einen Master machen, Hatte keine Ahnung von Kulturwissenschaft, Bis dahin kein wissenschaftli-ches Studium hinter mir, richtig geforscht habe ich nicht im Bachelor, Uni ist doch nochmal was anderes, (Themen) mit denen ich was anfangen konnte (Interesse an Inhalten), Dieser Bildungsweg, im Prinzip hatte ich immer viele Freiheiten, Es haben auch viele Dinge nicht geklappt, Hast du dir da eigentlich schon mal Gedanken zu gemacht? (Anregung zum Nachdenken), Mir Sachen ange-hört, Podcasts, Bücher, Wo man anknüpfen konnte, Mit den beiden hatte ich oft solche Momente (Aha-Momente, neue Ansichten), Habe mir richtig viel selber angeeignet, Inhaltlich viel mitgenom-men (aufgeklärt-Projekt), Dass die lernen, wenn sie das wissen wollen und fragen, Sache auf Au-genhöhe (ohne Hierarchie), Begleitung, Unterstützung, Ermöglichung, Scheitern können, Auch eine Art von Bildung (Gespräche mit Mutter), Wissen die ich jetzt weitergebe, Habe Verständnis von Dingen als Prozess, Prozess Orientierung, Ergebnis ist schon auch wichtig, Unterschiedliche Men-schen erreichen, Dass die irgendwas mitnehmen können für sich, für sich lernen, Eigentlich habe ich keine Ahnung, aber ich hol ein paar Frauen, die sich auskennen (nicht von oben herab), ohne Hemmnis, Habe relativ geradlinigen Weg bildungstechnisch hinter mir

Rahmenbedingungen, Umstände, gesellschaftliche Situation:

Irgendetwas zwischen Dorf und Kleinstadt, Bis Mitte 20 immer in Bands gespielt, War ich sieben (Basslehrer), Kleinste übel (Wirtschaftsgymnasium), Computer konnte man so ein Test machen, um den passenden Ausbildungsberuf zu finden, Kam bei mir raus sie haben zu viele negative Antwor-ten, Hatte damals einen Freund der wohnte in der Nähe, Hat nicht geklappt, ist mir oft passiert,

Doppelvorstellungsgespräch, Schnell umdenken, improvisieren, Noch zuhause gewohnt, Bin die Älteste auch in der Familie, Auch keine Ahnung von Uni (Eltern), Gab drei Hochschulen (ohne Aufnahmeprüfung), (Name einer Stadt) wollte ich nicht hin war viel zu nah an Zuhause, Rückmeldung Name einer Stadt), schäbige Stadt, Stadt quasi noch leer man konnte wirklich alles machen, Kurz vor Premiere irgendwelche Auflagen, Brandschutz, Dachte voll wenig Öffnungszeiten, wenig arbeiten, Notlösung, weil ich eigentlich etwas anderes wollte (Praxissemester), Popakademie in M. (Stadt), Studierendenbüro, Uni M. (Stadt) europäische Ethnologie, Super prekär Werkvertrag, Bin aus Verzweiflung im Sozialen Bereich gelandet, Wollte Menschen kennenlernen (in anderer Stadt), Im A. (Kulturzentrum) bin da Mädchenbeauftragte, Alle die mitmachen haben das ehrenamtlich gemacht, Projekt (aufgeklärt) war dafür bezahlt, Konnte das ermöglichen mit der Position, die ich habe, Eröffnungsabend, wir konnten plötzlich viele Sachen hatten dann erstaunlich viel Geld, Nachmittagsbetreuung an der Schule, Ich habe dich mit 28 bekommen (Aussage Mutter), alles so gemacht, weil man das so gemacht hat, (A. Kulturzentrum) junge Erwachsene auf jeden Fall, junge Menschen im A. bis Mitte 30, Andere Generation, andere Altersgruppe (Mütter), teilweise super jung geheiratet

Frauenbildung, Feminismus & politische Bildung

Zum eigentlichen Thema Frauenbildung, dass ist noch gar nicht so lange her, dass ich mich dafür interessiere, Was was ich weiter machen will, Warum mir das wichtig ist mit Frauen zusammen zu arbeiten, Projekte zu machen die mit Frauen und feministisch und diese ganzen Wörter zu tun haben, Ist alles erst in den letzten Jahren passiert, C. (Frauennamen) hatte diese ganzen Themen, Mit dem ich mich nie befasst habe, komplett an mir vorbeigegangen, Wo sie sich engagiert, Inputs und Bücher gegeben, (Thema Feminismus) das war erweckend, Mit Gleichberechtigung, Sexueller Bildung, Mit feministischer Pornografie, Konnte an die Themen total gut anknüpfen, Das hatte plötzlich einen Namen und das hieß Feminismus, Dann war da so eine Richtung, Mich da selber reingefuchst und gelesen, Literatur verschlungen, Hat eine komplett neue Welt eröffnet, Gesellschaftliche Dinge die schräg laufen oder ungerecht sind, Verhalten von männlichen Personen, Guck mal H. (Frauennamen) das ist eine Klitoris, Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Bin ich jetzt eine Feministin?, Menschen im familiären Kontext, wenn die sexistische Witze gemacht haben mich dann immer so angeguckt, sich dann wieder entschuldigt und das zurückgenommen, Letztes Jahr ist es eigentlich so richtig losgegangen, sage jetzt mal Vorträge zur vulvarischen Ejakulation, Vulva-Beschauungs-Tage Workshops, Die Themen (Feminismus, Frauenbildung, sexuelle Bildung), Hatte auch so

eine Wut, ein Ärger, Sexuelle Bildung, die stand im Vordergrund, Schambehaftete Themen, gerade was die sexuellen Dinge angeht, wie machen wir das mit Inhalten auch? ... zu schambehaftet? Plakate aufhängen? Ging es nicht explizit um Frauenthemen, Da waren viele Menschen mit Vulven

Ausstellung Vulva-Fotografie noch unterstützen, Kann ich mit den Mädchen/jungen Frauen über ihre Menstruation reden?, Die muss man/ die möchte ich da hin schubsen, Die sollen das wissen, dass sie das können und wie das funktioniert mit ihrem Körper, Sollen verdammt nochmal nicht denken ich kann kein Mathe ich bin ein Mädchen, Es kann doch einfach nicht sein, dass so viel Wissen einfach nicht weitergegeben wird, So viele Dinge verheimlicht bleiben oder falsch gelehrt werden, Jetzt wieder stark sexuelle Bildung, Wie krass Mädchen und Frauen eingetrichtert werden, wie sie denken und wie sie sich verhalten sollen, Wie alle mit denen umgehen, dass sie es tun, Dass ich das ändern kann, jetzt im A. (Kulturzentrum) setze ich meinen Schwerpunkt drauf, Ich möchte die Themen da einbringen: Scham, Sich wehren gegen das Patriarchat, Nein-sagen lernen, Politische Themen, kam ich mit den ganzen feministischen Themen zu ihr (Mutter), habe sie konfrontiert, Sachen gefragt, warum und wieso, Sie findet das unglaublich cool und stark, Buch gelesen ging es um Gefühlsarbeit, *Es reicht* heißt es, *Beziehungs-Gefühls-Familienarbeit*, dass das immer die Frauen machen, Mutter: das war mir nie klar, in deinem Alter war ich so dumm und naiv, Das kommt zwangsläufig immer auf dieses Thema, wenn ich mit Menschen zu tun habe, Ich wirke in einer Art in der Welt, in einem ganz kleinen Rahmen (Feminismus), Viele Themen die stark mit sexueller Bildung zu tun haben aber auch darüber hinaus, Frausein, Empowerment, Solidarität unter Frauen, Gab auch schon früher Feminismus, Deren Mütter waren aber nicht daran beteiligt, Waren Hausfrauen, haben sich nie Gedanken darüber gemacht, für ihren Mann und ihre Kinder gelebt, In ihrer Hochzeitsnacht ihr erstes Mal, Frauenbildung kann ja alles sein

Ihre persönlichen Fähigkeiten & Kompetenzen:

Organisiert, Verkleidung organisiert, Zuhause geübt, Aufführen, Irgendeine Rolle übernommen, Probewochenenden organisiert, Den Ort wo wir spielen, Konnte aber alles regeln, hab das nicht verstanden warum (Brandschutz), Hab Veranstaltungen betreut, Öffentlichkeitsarbeit gemacht, Habe mich um alle anderen Sachen gekümmert (Planung, Organisation, Öffentlichkeitsarbeit), In meinem Arbeitszeugnis steht, dass ich ihnen neue Zielgruppe erschlossen habe, Hatte immer das Gefühl ich weiß zu wenig, Viel koordiniert, Mich um Verwaltungskram kümmere, Ein Bisschen angeleitet und begleitet, Um Fördermittel kümmern

Themenkatalog:

1. Personen: Vorbilder, Antivorbilder, Gegenmodelle, Bezugspersonen (Vorstellungen, Erziehung & Einstellungen)
2. Netzwerk, Solidarität, Lernen in Gruppen, Projektgruppen (Verhalten in Gruppen, Kooperation)
3. Kreativität, Kunst und kulturelle Bildung/Interesse
4. Selbstreflexion, individuelle persönliche Werte, Ideale und Ziele/Präferenzen
5. Bildung, Lernen, Didaktik: Beziehung und Vorstellungen zu Bildung
6. Rahmenbedingungen, Umstände, gesellschaftliche Situation:
7. Frauenbildung, Feminismus & politische Bildung
8. Ihre persönlichen Fähigkeiten & Kompetenzen:
9. Drang nach Veränderung, ihre persönlichen Wertvorstellungen, Motive für Engagement

Schritt 5: Paraphrasierung

I. erzählt an einigen Stellen ihrer Narration von Personen (1), die sie bezogen auf ihre eigene Bildungsbiografie nachdrücklich geprägt haben. Dabei erzählt sie sowohl von ihren Eltern als auch von Freund*innen, Lehrer*innen bzw. Professor*innen und anderen Personen aus ihrem Umfeld. In ihrer Schilderung greift sie dabei deren Verhaltensweisen, Ansichten oder Vorstellungen auf, die teilweise ihre eigene Meinung verändert oder beeinflusst hätten. In mancher Hinsicht werden die Personen auch als „wegweisend oder beeindruckend“ beschrieben. Gerade Momente, in welchen sie von Personen unterstützt oder in ihrem eigenen Tun bestärkt worden wäre greift I. als förderlich für ihre Entwicklung bzw. Biografie auf. Auch ihr Selbstbild wird von den Rückmeldungen ihrer Bezugspersonen mitgestaltet so beschreibt sie beispielsweise, dass sie bereits von ihrem familiären Umfeld als Feministin gesehen wurde noch bevor ihr selbst bewusst gewesen sei, dass sie feministische Ansichten vertrete. Bezüglich den prägenden Bezugspersonen aus ihrem Umfeld schildert sie Personen, die eine gewisse Vorbildfunktion für sie hatten als auch solche, die in mancher Hinsicht als Gegenmodelle dienten. Diesbezüglich beschreibt sie ihr Verhältnis zu ihrer eigenen Mutter welche retrospektiv keine Frau gewesen sei die ihr als Vorbild gedient hätte auch wenn sie sie durchweg sehr geschätzt habe und nach wie vor ein vertrautes Verhältnis zu ihr habe. Zwei Freun-

dinnen werden von ihr als zentrale Personen beschrieben, die sie zur Frauenbildung gebracht hätten und durch welche sich ihr Weltbild unverkennbar verändert habe. Diese hätten ihr einen Zugang zum Feminismus verschafft, durch welchen sich ihre Sichtweise auf gesellschaftliche Verhältnisse stark verändert habe.

Einen weiteren Themenschwerpunkt legt I. auf Netzwerke, Solidarität unter Frauen und Projektgruppen (2). Dabei erzählt sie von ihren unterschiedlichen Erfahrungen in Theater-, Projekt- und Arbeitsgruppen, die bezogen auf ihren Lernweg wichtig gewesen sind. Insgesamt erlangte I. eine wertschätzende Haltung gegenüber Gruppen, die gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten bzw. etwas gemeinsam erschaffen und bewirken. Dabei erwähnt sie Gruppenprozesse und die Atmosphäre, die sich in der Regel positiv auf das Erfolgserleben ausgewirkt hätten. Ihr persönlicher Lernprozess scheint innerhalb der Narration sehr eng mit den Erlebnissen in Gruppen oder Netzwerken verwoben. Auch ihre eigene Identität konnte sich innerhalb der Gruppenprozesse formen und weiterentwickeln, sodass I. heute offener an Gruppen herantritt mit ihren eigenen Fähigkeiten, ohne die Voraussetzung erfüllen zu wollen Expertin für ein Fachgebiet sein zu müssen. Gerade die Arbeit in einem ihrer letzten Projekte in der Frauenbildung zum Thema sexuelle Bildung beschreibt I. sehr ausführlich. Hier sei die Solidarität unter den Beteiligten Frauen ausschlaggebend gewesen. Die Dynamik des Gruppenprozesses habe den Beteiligten viel Kraft gegeben und Mut gemacht sich für deren Anliegen weiter zu engagieren. Auch die positive Wahrnehmung von außen auf das Netzwerk habe sich dienlich auf den Prozess ausgewirkt.

An einigen Stellen ihrer Erzählung greift I. ihr Interesse an der Kunst, ihrer Kreativität und die kulturelle Bildung (3) die sie genossen hat auf. Dabei beschreibt sie, dass die musische Bildung seit ihrer Kindheit an schon immer ein „Hauptthema“ gewesen sei. Sie habe sich schon seit sie sich erinnern kann für Musik, Theater und andere kreative Prozesse interessiert. Durch ihr Umfeld wurde sie darin unterstützt. Ihr Vater habe selbst Musik studiert und zuhause habe es immer die Möglichkeit gegeben unterschiedliche Musikinstrumente auszuprobieren oder sich mit ihren Freund*innen zum Einüben eines Theaterstücks zu treffen. Klassischer Musikunterricht sowie Bandfahrten beschreibt I. als Teil ihrer persönlichen Bildung fern ab vom Schulunterricht, welche ihr immer wichtig gewesen sei. Dabei hätte sie sehr selbstgesteuert gelernt. Von außen sei ihr oft gespiegelt worden, dass sie „kreativ“ sei und diese Fähigkeit zur beruflichen Orientierung nutzen könne. Nach wie vor engagiert sich I. in unterschiedlichen kreativen Projekten. Ihre Kreativität zieht sich durch ihre Bildungsbiografie wie ein roter Faden. Einige der Begegnungen mit Personen, die bezogen auf I.'s Bildung wichtig wurden lassen sich auf ihr künstlerisches Schaffen zurückführen.

Einen großen Teil ihrer Erzählung macht die Selbstreflexion der Befragten aus, in welcher sie sowohl persönliche Präferenzen, Ideale, Motive und Ziele (4) reflexiv aufgreift. Dabei hinterfragt sie an mancher Stelle ihr eigenes Verhalten bzw. wagt sich an Erklärungsversuche. Dabei lassen sich ihre persönlichen Sinnzusammenhänge nachvollziehen. Sie beschreibt ihren individuellen Werdegang und geht an einigen Stellen auf Entwicklungen ein, die sie innerhalb der Narration reflektiert. Außerdem bringt sie hier ihre eigene Wertung mit ein, die sie bspw. wie folgt beschreibt: „demütigend“, „deprimierend“, „ungerecht“ oder „hat sich natürlich angefühlt“. Auch ihren Ärger oder ihr Unverständnis warum manche Inhalte geschlechtsspezifisch vermittelt werden finden hier ihren Ausdruck. Ihre persönlichen Ideale fließend damit fortwährend in die biografische Erzählung mit ein. Durch die eigene Selbstreflexion kommt auch ihr Drang nach Veränderung der Situation für andere Frauen* zum Ausdruck indem sie die eigenen Erkenntnisse an andere weitergeben möchte.

Auch I's Vorstellungen von Bildung und ihre Beziehung zur Bildung beschreibt sie ausführlich. Dabei geht sie auf ihr eigenes Lernen als auch auf Vorstellungen zu einer gelungenen Didaktik ein (5). I. differenziert zwischen Schulbildung und einem allgemeinen Bildungsbegriff. Sie selbst „tue sich schwer“ mit dem Bildungsbegriff, da sie schon immer sehr selbstgesteuert gelernt hätte. Dabei habe sie sich fortwährend Inhalte bzw. Themen gesucht, die sie interessiert hätten und sich daraufhin selbstständig mit diesen auseinandergesetzt. Sie sei eine sehr „anpassungsfähige“ Schülerin gewesen, die „kein Problem“ mit dem Schulstoff gehabt hätte. Außerdem beschreibt die Befragte ihr eigenes Verhältnis zur Schule nahezu ausschließlich harmonisch, da sie gerade auf der Realschule einige Erfolgserlebnisse habe sammeln dürfen. Innerhalb des Bachelorstudiengangs in Kulturpädagogik habe sie „fachlich so gut wie nichts“ gelernt trotzdem beschreibt sie ihr Studium sehr dienlich für ihre Bildungsbiografie da der Studiengang sehr persönlichkeitsbildend angelegt gewesen sei und sie gerade selbstorganisiert viel gelernt habe. Praxisphasen hebt I. an unterschiedlichen Stellen immer wieder als erkenntnisreiche Lernmomente hervor. Die Erfahrung in ihrem Masterstudium, dass sie zuvor nicht das wissenschaftliche Arbeiten erlernt habe stellt sie als große Herausforderung dar mit welcher sie sich konfrontiert sah. Diese habe sie durch die unterstützende Haltung eines Professoren letztlich gemeistert sodass sie im Anschluss sogar in Erwägung zu Promovieren. Hinsichtlich der Frauenbildung bzw. ihrem Interesse an feministischen Inhalten habe sie durch die Anregung durch ihre Freundinnen viel gelesen, Podcasts gehört und sich mit unterschiedlichen Personen diesbezüglich ausgetauscht. Ihr Wissen habe sie sich dementsprechend selbstständig oder über unterschiedliche Projekte mit anderen Frauen angeeignet. Das Interesse der Lernenden und eine positive Fehlerkultur hebt sie als Bedingungen hervor, die Bildung ihrer Meinung nach ermöglichen. Außer-

dem sieht sie Lernvorhaben bzw. -ziele als Prozess, innerhalb welchem das Ergebnis zwar nicht unwichtig sei jedoch der Prozess an sich den wichtigsten Anteil ausmachen würde. Die Orientierung an den Adressat*innen hebt I. zusätzlich hervor. Sie möchte Bildungsangebote schaffen, die eine breite Masse an unterschiedlichen Menschen erreicht. Immer wieder kommt I. auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bzw. die Umstände zu sprechen, in welche ihre Bildungsbiografie eingebettet ist (6). Dabei geht sie auf Lebensabschnitte wie die Schulzeit ein als auch Praktika Phasen oder ihr Studium. Zusätzlich beschreibt sie das familiäre Umfeld in welchem sie aufwuchs oder Bedingungen die Projektarbeiten umgaben, welche Einfluss auf das Ergebnis bzw. ihr subjektives Erleben des Abschnittes hatten.

Weiter beschreibt I. ihren Zugang zu Themen der Frauenbildung, Feminismus als auch der politischen Bildung (7). Es sei noch nicht lange her, dass sie sie für diese Themen interessiere. Über den Kontakt zu zwei wichtigen Freundinnen sei sie auf das Thema gestoßen, dabei habe sich ihr „eine komplett neue Welt eröffnet“. Zuvor sei sie teilweise „naiv“ durch das Leben gegangen. Die Auseinandersetzung mit dem Feminismus sei „erweckend“ gewesen. Dadurch habe sie einen neuen Blick auf gesellschaftlich verankerte Verhaltensweisen erlangt, die sie zu hinterfragen begann. Dies habe gerade bezogen auf ihr eigenes Wissen zu Sexualität und dem weiblichen Körper viele Fragen aufgeworfen und sie dazu bewogen sich tiefgreifend mit dem Themenfeld auseinanderzusetzen. Die eigene Wut und der Ärger, der mit der Erkenntnis über ihr Unwissen einherging, seien für I. nützlich gewesen ihr eigenes Engagement voranzutreiben. Schambehaftete Themen zur weiblichen Sexualität würden ihrer Meinung nach zu wenig angesprochen und die Aufklärung junger Frauen würde zu wenig aufgegriffen. Sie beschreibt, dass sie durch ihre eigene Erkenntnis den Drang verspüre diese Wissenslücke für andere junge Frauen füllen zu wollen indem sie sich perspektivisch weiterhin Themen der sexuellen Bildung widmen wollen würde sowie anderen Themen, welche Frauen betreffen, die zu einer Ungleichberechtigung bzw. -behandlung der Geschlechter führen. Auch in ihrem privaten Umfeld beispielsweise in der Begegnung mit ihrer Mutter hätten sich die Gesprächsinhalte und die Auseinandersetzung mit einer feministischen Perspektive auf Inhalte verändert.

Ihre persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen (8) erwähnt I. an einigen Stellen ihrer Narration. Dabei benennt sie häufig vor allem ihr organisatorisches Talent, ihre Kreativität und ihre Fähigkeit unterschiedliche Personen miteinander vernetzten bzw. ein Arbeits-Netzwerk aufbauen zu können. Diese Fähigkeiten stellen einen wesentlichen Anteil ihres Lernerfolges innerhalb ihrer Biografie dar. Schon als Kind beginnt sie ihre Freundinnen als Gruppe zu organisieren und anzuleiten, sodass ein

Theaterstück inszeniert und aufgeführt wird. Auch später beschreibt sie sich als hauptverantwortlich für das Gelingen eines Theaterprojektes innerhalb des Studiums der Kulturpädagogik. Während ihres Engagements in der Frauenbildung bringt sie die Hauptakteur*innen eines Projektes zur sexuellen Aufklärung von Frauen zusammen und gründet gemeinsam mit ihnen eine Arbeitsgruppe, in welcher sie sich unter anderem um die grundlegende Finanzierung des Vorhabens kümmert. Auch das Erschließen neuer Zielgruppen reflektiert I. als eine wichtige persönliche Ressource innerhalb ihrer Narration. (9) Der Drang nach Veränderung, ihre persönlichen Wertvorstellungen, Motive für Engagement bringt I. vor allem in Bezug auf eigene neue Erkenntnisse und ihrem feministischen Standpunkt ein. Dabei verhilft ihr ihre Empörung und die eigene Betroffenheit über Wissenslücken und die mangelnde Vermittlung von Wissen zu teilweise tabuisierten Themen zum eigenen Handeln. Die eigene Wut über nicht vermitteltes Wissen kann als eine Art Motor welcher ihr eigenes Engagement vorantreibt betrachtet werden.

Schritt 6: zentrale Kategorien, interviewspezifisch

1. Personen: Vorbilder, Antivorbilder, Bezugspersonen (Vorstellungen, Erziehung & Einstellungen)
2. Netzwerk, Solidarität, Lernen in Gruppen, Projektgruppen (Verhalten in Gruppen, Kooperation)
3. Kreativität, Kunst und kulturelle Bildung/Interesse
4. Selbstreflexion, individuelle persönliche Werte, Ideale und Ziele/Präferenzen
5. Bildung, Lernen, Didaktik: Beziehung und Vorstellungen zu Bildung
6. Rahmenbedingungen, Umstände, gesellschaftliche Situation:
7. Frauenbildung, Feminismus & politische Bildung
8. Ihre persönlichen Fähigkeiten & Kompetenzen:
9. Drang nach Veränderung, ihre persönlichen Wertvorstellungen, Motive für Engagement

ZWEITE AUSWERTUNGSPHASE: SYSTEMATISCHER VERGLEICH

Schritt 2: Synopsis

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Bezugspersonen, Modelle & Vorbilder	Netzwerk, Solidarität & Arbeiten in Gruppen	Kulturelle Bildung & kreatives Schaffen	Selbst-Reflexion, Auseinandersetzung Mit der eigenen Identität	Vorstellungen von Bildung, Lernen & Didaktik	Geschichtlicher Rahmen, gesellschaftlich-politische Situation, Generation	Frauenbildung, Feminismus & politische Bildung	Reflexion zu Fähigkeiten & Kompetenzen	Drang nach Veränderung, Wertvorstellungen, Motive für Engagement
(Frau S.)	<u>X</u> (1)	<u>X</u> (3)	<u>X</u> (2)	<u>X</u> (8)	<u>X</u> (5)	<u>X</u> (6)	<u>X</u> (7)	<u>X</u> (9)	<u>X</u> (4)
(I.)	<u>X</u> (1)	<u>X</u> (3)	<u>X</u> (2)	<u>X</u> (8)	<u>X</u> (5)	<u>X</u> (6)	<u>X</u> (7)	<u>X</u> (9)	<u>X</u> (4)

Schritt 2: Verdichtung

Konstrukte bilden: Ähnliches aus beiden Interviews in psychologische Einheiten zusammenbringen.

8. Stellen der Selbstreflexion & Identität + 9. Reflexion zu Fähigkeiten & Kompetenzen = Selbstsicherheit vs. Selbstvergewisserung

1. Erlebnisse mit Bezugspersonen, Modellen und Gegenmodellen + 3. Netzwerke, Solidarität und Arbeiten in Gruppen *Soziale Modelle, Unterstützer- und Begleiter*innen des Sozialen Netzwerks;*

5. Vorstellungen von Bildung, Lernen & Didaktik + 2. kulturelle Bildung & kreatives Schaffen = individuelle Sichtweisen auf Bildung & Bildung als Gegenentwurf/ Abgrenzung. Oder: Individuelle Sichtweisen auf Bildung: Bildungsprozesse als Potenzial für Gegen- und Neuentwürfe *Oder: Bildungsprozesse als Potenzial für Gegen- und (Neu)entwürfe;*

7. Feminismus, Frauenbildung & politische Bildung + 4. Drang nach Veränderung, Wertvorstellungen & Motive für Engagement = Feministische Bildungsarbeit & Veränderungsbestreben

Generation und Kontextgebundenheit prägender Lebensereignisse: 6. Historisch, gesellschaftlicher Kontext und politische Situation

ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich, Sina Flamm, die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Masterarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde.

Darüber hinaus erkläre ich, dass die schriftliche Form und die elektronische Datei identisch sind.

.....

Persönliche Unterschrift, Ort und Datum.