

*Impulse*

*für  
eine*

**Feministische  
politische  
Bildung**

Zusammen

eine

Feministische

Welt

bauen.





Dossier

# Impulse für eine Feministische politische Bildung

disrupti<sup>6</sup>

Amina Nolte  
Britta Elena Hecking  
Helen Sophia Müller  
Jana Elena Hornberger  
Johanna Voß  
Luisa Bläse

# Impressum

## Herausgeberin

disruptiF – feministisch bilden und beraten e.V.

Großbeerenstraße 88, 10963 Berlin

[www.disruptif.org](http://www.disruptif.org)

VR-Nr.: VR 40037 B

## Vi.S.d.P.

Amina Nolte

Britta Elena Hecking

Helen Sophia Müller

Johanna Voß

Luisa Bläse

## Texte und Lektorat

Amina Nolte

Britta Elena Hecking

Helen Sophia Müller

Jana Elena Hornberger

Johanna Voß

Luisa Bläse

## Gestaltung

studiokwi

[www.studiokwi.de](http://www.studiokwi.de)

© disruptiF – feministisch bilden und beraten e.V. Berlin 2023

gefördert durch die Berliner Landeszentrale für politische Bildung

GEFÖRDERT DURCH		
Berliner Landeszentrale für politische Bildung	<b>BERLIN</b>	

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Berliner Landeszentrale für politische Bildung dar. Für inhaltliche Aussagen tragen allein die Autor\*innen die Verantwortung.

© disruptiF November 2023

# Inhalt

Plädoyer für eine feministische politische Bildung	1
Die Notwendigkeit einer feministischen politischen Bildung	7
Theorie feministischer politischer Bildung und Wege in die Praxis	17
Zusammen eine feministische Welt bauen!	31
Ziele feministischer politischer Bildung	39
Das Potential feministischer Organisationen für politische Bildung	47
Die Autorinnen	55





# Plädoyer für eine feministische politische Bildung

Mit diesem Dossier möchten wir, disruptiF – feministisch bilden und beraten, unsere Perspektiven auf feministische politische Bildung teilen und zur Diskussion stellen. Feministische politische Bildung verstehen wir als Prozess mit vielen Anfängen, Verzweigungen, Verbindungen und offenen Enden, denn auch Feminismen befinden sich immerzu im Wandel, erneuern Ideen oder verwerfen sie. Im Sinne Sara Ahmeds können auch wir Feminismus nur „Schritt für Schritt begreifen“ (2021, 47): In diesem Dossier zeigen wir zahlreiche (theoretische) Bezüge auf, die wir für eine feministische politische Bildungsarbeit wichtig finden. Es gibt darüber hinaus zahlreiche Texte, die wir nicht gelesen, Stimmen, die wir nicht gehört haben. Sowohl in Bezug auf unsere Positioniertheit als auch in Bezug auf unsere unterschiedlichen (akademischen) Ausbildungen und Erfahrungen in der politischen Bildungsarbeit erheben wir nicht den Anspruch, alle Perspektiven auf feministische politische Bildung berücksichtigen zu können. So kann dieser

Text nur ein Anfang sein, ein Ausgangspunkt, an dem wir starten, gemeinsam zu ergründen, was eine feministische politische Bildung ist und sein kann.

Wir, das sind in alphabetischer Weise rückwärts sortiert Luisa, Johanna, Jana, Helen, Britta und Amina. Sechs *weiß* positionierte Frauen und ehemalige Kolleginnen im Feld der diskriminierungskritischen politischen Bildung, die durch die Gründung des Vereins disruptiF nicht nur erneut zu Kolleginnen, sondern auch zu Freundinnen geworden sind. Unser gemeinsames Ziel ist es, feministische politische Bildung in Theorie und Praxis zu entwickeln, weiterzudenken und zu erproben. Wir möchten uns im Austausch mit gleichgesinnten feministischen Bildner\*innen und Aktivist\*innen auf den Weg machen, feministische politische Bildung im Feld der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung als Begriff und Ansatz zu stärken.

# Aber welcher Feminismus?

Wir können feministisch sein, ohne uns als Feminist\*innen zu definieren oder ohne uns einer bestimmten feministischen Gruppe oder einer Bewegung zuzuordnen. Feministisch werden wir aufgrund von Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung, die wir machen oder beobachten in einer Gesellschaft und einer Welt, die durch ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse hierarchisch strukturiert, geordnet und geteilt sind. Feministisch sein bedeutet für uns, sich über diese Ungerechtigkeiten, Ungleichheiten und Teilungen zu empören, sie zu sehen und sichtbar zu machen, zu kritisieren und Utopien einer gerechteren Gesellschaft zu entwickeln. Feministisch sein heißt auch, diese Visionen selbst zu praktizieren und sich für strukturelle Veränderungen in Politik und Gesetzgebung einzusetzen.

Wir folgen der Schwarzen Feministin bell hooks in Ihrem Verständnis von Feminismus und halten zunächst fest, dass feministisch sein auch für uns bedeutet:

- dass wir uns nicht nur für das Wohl von Frauen\*<sup>1</sup>, sondern für das Wohl aller Menschen und zugleich gegen alle Unterdrückungsformen einsetzen, und
- dass wir uns nicht auf sogenannte (häufig abgewertete) „Frauthemen“ beschränken, sondern gesellschaftliche Phänomene aus feministischer Perspektive betrachten und analysieren (vgl. Kazeem-Kamiński 2017, 56).

Uns ist es wichtig, uns von einer „rechten Indienstnahme von feministischen Anliegen“ (Leidinger/Nüthen 2023:219) deutlich abzugrenzen. Hierbei hilft uns ein intersektionaler, herrschaftskritischer und transformatorischer Begriff von Feminismus. Denn nur dieser „ist unvereinbar mit und nicht anschlussfähig an menschenverachtende, extrem rechte Positionen und markiert diesen gegenüber eine klare Abgrenzung“ (Leidinger/Nüthen 2023, 220).

1 — In diesem Dossier schreiben wir an vielen Stellen Frauen\*. Mit dem Gendersternchen möchten wir zwei Dinge in Erinnerung rufen. Zum einen wollen wir darauf hinweisen, dass es sich bei Geschlecht um eine gesellschaftlich konstruierte Kategorie handelt, die jedoch sehr wirkmächtig ist. Wir nutzen die Kategorie „Frauen“, um spezifische Erfahrungen benennen und sichtbar machen zu können. Zum anderen wollen wir mit dem Gendersternchen verdeutlichen, dass auch Personen, die sich selbst nicht als Frauen definieren, von Antifeminismus, Sexismus, Misogynie und Queerfeindlichkeit betroffen sind und damit viele Erfahrungen mit Frauen teilen. Unter „Frauen“ verstehen wir alle Menschen, die sich selbst als Frauen definieren.

# Ausblick auf das Dossier

In unserem Dossier nähern wir uns aus unterschiedlichen Blickwinkeln der Frage an, was eine feministische politische Bildung auszeichnet. Zu Beginn wird im Beitrag „Notwendigkeit einer feministischen politischen Bildung“ das Verhältnis von politischer und feministischer Bildung betrachtet. Dabei wird deutlich, dass im Kanon der politischen Bildung aus feministischer Perspektive bis heute Leerstellen bestehen. Und das, obwohl feministische politische Bildung nichts Neues ist, sondern schon in den Frauenbewegungen des letzten Jahrhunderts von zentraler Bedeutung war. Auch in der kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung lassen sich viele Verbindungen zur feministischen Theorie und Praxis erkennen, insbesondere in Bezug auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheiten und die Anerkennung eines weiten Politikbegriffs.

Im Beitrag „Theorie feministischer politischer Bildung und Wege in die Praxis“ zeigen wir, wie intersektionale, marxistische und queere feministische Theorien in die Praxis der politischen Bildung übersetzt werden können und welche pädagogische Haltung sich aus ihnen für uns ergibt. Hierbei ist die Idee einer parteilichen und selbstreflexiven Pädagogik zentral, die eine Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden voraussetzt – basierend auf der Idee des Voneinanderlernens und des kontinuierlichen Lernens und Verlernens. Es geht darum, Theorie und Praxis nicht voneinander zu trennen. Theorie kann nur dann emanzipatorisch sein, wenn sie in der Vermittlung und Übersetzung in die Praxis nicht ausschließend ist.

Es gibt keine einfache „Anleitung“, wie wir ungleiche Machtverhältnisse in der emanzipatorischen Bildungspraxis aufbrechen und auflösen können. Dennoch gibt es praktische Ansätze der feministischen politischen Bildung, die mit Bezügen zur feministischen Theorie im Beitrag „Zusammen eine feministische Welt bauen. Travel Companions, zugerichtete Körper und die Macht der Wiederholung als Methode und Werkzeug für feministische Bauwerke“ vorgestellt werden. Hier geht es um die Haltung feministischer Bildner\*innen zu Methoden. Der Beitrag reflektiert die Gestaltung des Bildungsraums, biografische Arbeit und Körperarbeit und betrachtet es als grundlegenden Ansatz feministischer Bildung, sich Bildungsräumen fragend zu nähern: Welche Erfahrungen haben Lernende bisher im Kontext Bildung gemacht? Wurde mit Lernen Freude verbunden oder Angst? Wie gehen wir mit Störungen um? Welche Rolle spielen unsere biografischen Erfahrungen? Wie können wir unsere Körper in politische Bildungsprozesse einbeziehen?

Der Beitrag „Ziele feministischer politischer Bildung“ zeigt die Verbindungen zur Frauenbildung der neuen Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre sowie zur kritischen politischen Bildung. Als Ziele benannt mit Bezug auf Hervé (2021) werden hier: die individuelle Lage als gesellschaftlich bestimmt erkennen, Anregung geben zu Selbst- und Fremdveränderung, Kompetenz und Handlungsfähigkeit entwickeln sowie Autonomie und Selbstbestimmung gewinnen (Hervé 2021, 06-4). Der Beitrag betont aber auch, dass es feministischer

politischer Bildung nicht nur darum geht, Raum für feministische Anliegen und Themen zu schaffen, sondern auch hegemoniale politische Bildungsräume und Diskurse durch eine feministische herrschaftskritische Perspektive zu betrachten und zu verändern. Dies macht er am Beispiel des Ziels und didaktischen Prinzips der Mündigkeit deutlich.

Abschließend wird im Beitrag „Das Potential feministischer Organisationen für politische Bildung“ dargelegt, warum feministische politische Bildung aus feministisch organisierten Arbeitsstrukturen heraus erfolgen sollte. Das zeigen wir anhand unserer eigenen Erfahrungen im zivilgesellschaftlichen Sektor sowie anhand unserer Erfahrungen in der Zusammenarbeit bei disruptiF – feministisch bilden und beraten e.V.

## Wo wollen wir hin?

Wir verstehen feministisches politisches Bilden als unabgeschlossenen Prozess einer (Weiter)Entwicklung von Haltungen, Praktiken, Theorien, Methoden und Ansätzen. Feministisch politisch Bilden bedeutet für uns Weitergabe und Erwerb von Wissen, die Hinterfragung von Wissen, voneinander lernen, sich zuhören, die kritische Reflexion und das Bewusstmachen von Leerstellen. Wir erkennen an, dass unser Wissen auf dem Wissen anderer aufbaut und wir Wissenslücken haben.

Wir haben nicht den Anspruch, *feministisch politisch bilden* abschließend zu definieren. Die Unabgeschlossenheit des Konzepts selbst begreifen wir als feministisches Prinzip. Dennoch halten wir es – insbesondere auch mit Blick auf das aktuelle Erstarken antifeministischer Kräfte – für wichtig, den Begriff der *feministischen politischen Bildung* in Diskurse einzubringen und zu schärfen, um Ansätze, Theorien, und Methoden und vor allem die Menschen, Kollektive und Organisationen, die damit arbeiten, zusammenzuführen, im Sinne einer solidarischen Allianz für eine feministische emanzipatorische und diskriminierungssensible

Bildungsarbeit. Denn sowohl der Begriff des Feminismus als auch der politischen Bildung werden mitunter vereinnahmt von und für ausgrenzende und antiemanzipatorische Anliegen: die Vereinnahmung von Feminismus für rechtsextreme und rassistische Anliegen und die Vereinnahmung politischer Bildung für paternalistische und antiemanzipatorische Zwecke, z.B. im Kontext von Integrations- und Präventionspolitiken in der Migrationsgesellschaft.

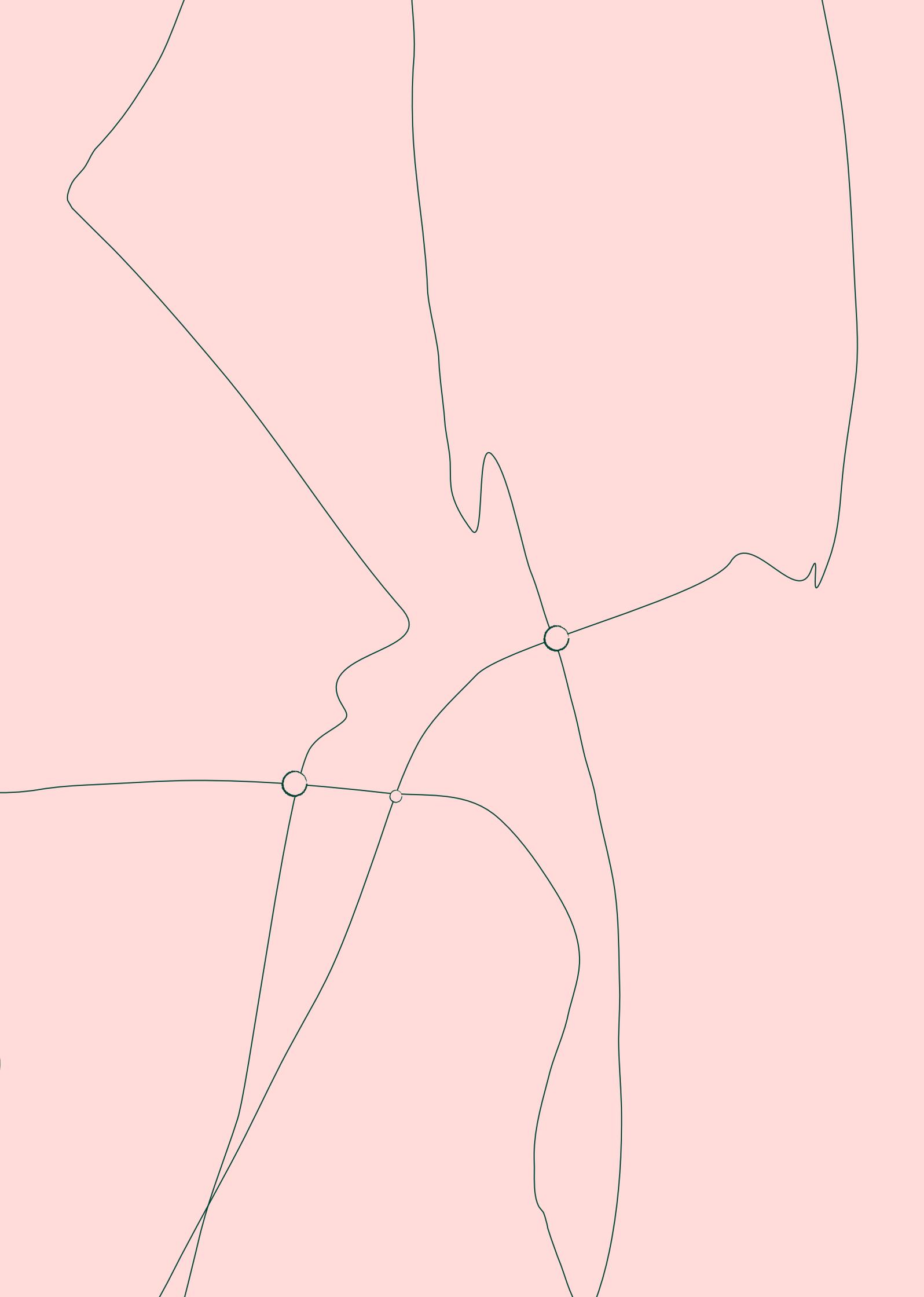
Die politische Bildungsarbeit kann darüber hinaus eine Brücke zwischen unterschiedlichen Feminismen und antidiskriminatorischen Bewegungen bilden. Sie kann dazu beitragen, Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen den Angeboten hegemonialer politischer Bildung und möglicherweise auch allgemein „der Politik“ oder „dem Feminismus“ gegenüber distanziert oder ablehnend sind, zu erreichen. Hierfür spielt der weite Begriff des Politischen, die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten und die Einbeziehung von Biografien, Körpern und Emotionen eine Rolle, um nur einige der Stichwörter zu nennen, die im Verlauf des Dossiers erläutert werden.

# Quellen

Ahmed, Sara, 2021, „Feministisch Leben! Manifest für Spaßverderberinnen“, Münster: Unrast.

Kazeem-Kamiński, Belinda, 2016, „Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks“, Wien: Zaglossus.

Leidinger, Christiane/Inga Nüthen, 2023, „Überlegungen zu den komplexen und mehrdimensionalen Ausprägungen feministischer politischer Bildung“, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Karolina Kempa (Hrsg.): *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden: Springer: 217-236.



# Die Notwendigkeit einer feministischen politischen Bildung

Feministische Perspektiven haben bis heute nicht ausreichend Einzug in die Praxis und die theoretischen Diskurse der „klassischen“ politischen Bildung genommen. Dies zeigt sich zum Beispiel an der Art und Weise, wie viele Räume und Angebote politischer Bildung gestaltet werden – nämlich ausschließend, akademisch und ohne die Emotionen, Erfahrungen und Körper der Teilnehmer\*innen einzubeziehen. Wenn wir von disruptiv an klassische Formate politischer Bildung denken, dann stellen wir uns manchmal übergroße Köpfe auf winzig kleinen Körpern vor, die still in Reih und Glied sitzen, zum Podium blicken und zuhören. Das finden wir nicht besonders anregend und auch nicht feministisch. Dass feministische Perspektiven mehr Raum in der politischen Bildung brauchen, zeigt sich auch an den Inhalten: Themen wie Geschlechterverhältnisse, Freund\*innenschaft, Liebe und Sorgearbeit sind bisher wenig besprochene Themengebiete (vgl. Lösch/Mohseni 2016, 37) – obwohl diese hoch politisch sind. Auch die überschaubare Anzahl von Publikationen und Artikeln, in denen die Bedeutung von Geschlecht für die politische Bildung diskutiert oder das Verhältnis von feministischen Theorien und politischer

Bildung beleuchtet wird, deuten darauf hin, dass es hier noch eine Leerstelle gibt – sowohl in der Theorie als auch in der Praxis (vgl. Scaramuzza 2021, 44; Leidinger/Nüthen 2023, 218). Die Vernachlässigung von Feminismus in der politischen Bildung wird auch sichtbar, wenn wir uns die Förderlandschaft ansehen: In dem bedeutenden Förderprogramm Demokratie leben! des Bundesfamilienministeriums wurde und wird politische Bildung zu Geschlechterverhältnissen wenig bedacht (vgl. Dissens 2019).

Diese Leerstelle zeigt sich besonders im Bereich der schulischen politischen Bildung. Hier wurden Erkenntnisse und Debatten aus den Gender oder Queer Studies weitestgehend ignoriert, obwohl die schulische Politikdidaktik in Universitäten und Hochschulen verankert ist und dort feministische Impulse aus ihren Bezugsdisziplinen bekommen könnte (vgl. Lösch/Mohseni 2016, 37). Dass Geschlecht eine Kategorie ist, die unsere Gesellschaft maßgeblich strukturiert, unsere sozialen Beziehungen formt und immer noch als sozialer Platzanweiser wirkt, wird im Politikunterricht kaum

thematisiert und in den Fachdiskursen der Politikdidaktik ausgeblendet. Auch mit dekonstruktivistischen und intersektionalen Perspektiven – also Weiterentwicklungen feministischer Theoriebildung – fand bisher in der schulischen Politikdidaktik nicht genug Auseinandersetzung statt (vgl. Prehm 2023, 85; Scaramuzza 2021, 44; Doneit et al. 2016, 8). Diese nehmen in den Blick, dass (auch das biologische) Geschlecht sozial hergestellt wird und dass unterschiedliche Formen von Diskriminierung, wie z.B. Rassismus und Sexismus zusammenwirken und zu spezifischen Erfahrungen von Ausschluss und Unterdrückung führen.

In der außerschulischen politischen Bildung, zu der auch wir unsere Arbeit zählen, findet mehr Auseinandersetzung mit Geschlecht als Kategorie statt. Hier existieren und entstehen diverse

Bildungsformate und -ansätze, die sich in Form und Inhalt an feministischen Theorien und Erkenntnissen aus den Gender und Queer Studies orientieren (vgl. Lösch/Mohseni 2016, 38). Beispielsweise beschäftigen sich Bildner\*innen der geschlechterreflektierenden Pädagogik, der Queeren Bildung oder der Bildungsarbeit zu kritischer Männlichkeit mit Geschlechterverhältnissen, sexuellen und geschlechtlichen Identitäten, hegemonialer Männlichkeit oder queeren Lebensweisen. Allerdings verorten sich viele dieser Akteur\*innen nicht dezidiert im Feld der politischen Bildung, setzen sich nicht systematisch zueinander ins Verhältnis, diskutieren und formulieren keine gemeinsamen Standards und prägen die Fachdiskurse um politische Bildung bisher nicht maßgeblich mit (vgl. Doneit et al. 2016, 13).

## Feministische politische Bildung ist nicht neu

Feministisch orientierte politische Bildungspraxis ist keine neue Idee. Sie hat in Deutschland eine lange Tradition. Sie spielte sowohl in der Frauenbewegung um 1900 als auch in der neuen Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre eine zentrale Rolle (vgl. Doneit 2016, 8; Leidinger/Nüthen 2023, 218). In den 1960er und 1970er Jahren entstanden feministische Lesekreise, Frauenarchive, Frauenuniversitäten und Selbsterfahrungsgruppen – alles Orte, an denen Frauen\* und Mädchen\* sich feministisch bildeten (vgl. Mauritz 2020). (Politische) Bildung für Frauen\* und

Mädchen\* war sowohl ein politisches Ziel als auch ein Instrument zur politischen Organisation und Mobilisierung. Sie diente zunächst dazu, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Frauen\* und Mädchen\* im Patriarchat eine „rechtlich, strukturell und symbolisch marginalisierte und diskriminierte Position haben“ (Doneit et al. 2016, 8) und die Gleichberechtigung politisch erkämpft werden muss. Die Sozialwissenschaftlerinnen Christiane Leidinger und Inga Nüthen schreiben zum Verhältnis von politischer Bildung und Feminismus:

# „Frauenbewegung, Feminismus und feministische Theorie waren stets Akteurinnen, Nutzerinnen und Agentinnen politischer Bildung – und damit untrennbar mit dieser verbunden“

Christiane Leidinger und Inga Nüthen 2023, 217

In Teilen der Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre wurde feministische politische Bildung praktiziert, jedoch flossen diese Impulse nicht in die damaligen hegemonialen Debatten um politische Bildung ein. Dies hing zum einen damit zusammen, dass die Frauenbewegung autonom organisiert und nicht an politische oder wissenschaftliche Institutionen angedockt war (vgl. Lösch 2017, 360). Zum anderen zeigte sich auch die Politikwissenschaft – eine zentrale Bezugsdisziplin der politischen Bildung – „gender resistent“ (Lösch 2017, 366) und verweigerte lange Zeit eine Auseinandersetzung mit feministischen Perspektiven.

Einige wenige Politikdidaktiker\*innen der schulischen politischen Bildung begannen in den 1990er Jahren, sich mit Fragen der Geschlechterforschung zu befassen (vgl. Prehm 2023, 85). Hier waren zunächst differenzfeministische Perspektiven dominant, die Unterschiede zwischen den binär definierten Geschlechtern betonten. In ihren Beiträgen kritisierten sie, dass der Politikunterricht sich ausschließlich an den Interessen der Jungen orientierte und erforschten nun „vermeintlich unterschiedliche Lerninteressen und -voraussetzungen von Mädchen und Jungen genauer“ (Lösch 2017, 379). Ziel war es, den Politikunterricht so zu gestalten, dass auch Mädchen sich stärker

für politische Themen begeistern. Diesen Forschungen und Diskursen lagen die zu problematisierenden Annahmen zugrunde, dass es genau zwei Geschlechter gibt, die sich für unterschiedliche Themen interessieren und auf verschiedene Art und Weise lernen. Obwohl diese ersten Debatten stereotype Geschlechterbilder reproduzierten, der tatsächlichen Vielfalt von Geschlechtlichkeit nicht gerecht wurden und das Zusammenwirken unterschiedlicher Diskriminierungsformen nicht berücksichtigten, sind sie doch der Beginn einer wichtigen, bis heute andauernden Auseinandersetzung (vgl. Prehm 2023, 85).

In den 2000er Jahren fand eine zaghafte Weiterentwicklung der feministisch orientierten schulischen Politikdidaktik statt. Obwohl nun begonnen wurde, die soziale Konstruiertheit von Geschlecht zu thematisieren und das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit in Frage zu stellen, blieben die meisten Beiträge in differenztheoretischen Perspektiven und in heteronormativen und binären Vorstellungen verhaftet (vgl. Lösch/Mohseni 2016, 38). Zudem blieb die Auseinandersetzung mit dem Querschnittsthema Geschlecht randständig. Das zeigt sich beispielsweise auch daran, dass der im Jahr 2000 erschienene Sammelband „Politische Bildung und Geschlechterverhältnis“ von Mechtild Oechsle und Karin Wetterau lange

Zeit den Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der schulischen Politikdidaktik abbildete (vgl. Lösch/Mohseni 2016, 38) und keine weiteren umfangreichen Publikationen erschienen.

Glücklicherweise ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass sich verschiedene Akteur\*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung auf

den Weg gemacht haben, intersektionale und (queer-)feministische Perspektiven für die politische Bildung fruchtbar zu machen und zu systematisieren. Hier sind insbesondere die Arbeiten von Madeline Doneit, Bettina Lösch, Margit Rodrian-Pfennig, Maryam Mohseni (2016), Elia Scaramuzza (2021), Felix Prehm (2023), Barbara Rendtorff (2023) und Christiane Leidinger und Inga Nüthen (2023) zu nennen.

## Verortung in der kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung

Als feministische politische Bildner\*innen wollen wir bei disruptiF mit unserer Bildungsarbeit und diesem Dossier einen Beitrag zur Aktualisierung und Weiterentwicklung einer *feministischen politischen Bildung* leisten. Mit unserem Anliegen verorten wir uns in der Tradition der kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. Wir finden uns in ihren Forderungen und Prämissen wieder und finden dort zahlreiche Anknüpfungspunkte.

Die Strömung der kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung hat ihren Ursprung in den 1960er und 1970er Jahren und war in Deutschland lange Zeit prägend für Diskurse um politische Bildung. Sie steht in der Tradition kritischer Gesellschaftstheorie und will dazu befähigen, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Strukturen machtkritisch zu hinterfragen und diese zu verändern (vgl. Lösch 2013). Ihr reicht es nicht, dass Menschen zur Mündigkeit erzogen

werden und sich im politischen System und politischen Debatten zurechtfinden, viel eher möchte sie Menschen dazu ermutigen, unterdrückende Machtverhältnisse – wie beispielsweise Rassismus oder Geschlechterverhältnisse – zu kritisieren und grundlegend zu verändern. Nachdem diese Strömung der politischen Bildung für einige Jahre in den Hintergrund geraten ist, wurde sie mit dem Handbuch *Kritische Politische Bildung* im Jahr 2010 von den Politikwissenschaftler\*innen Bettina Lösch und Andreas Thimmel re-aktualisiert und wiederbelebt. Ein weiterer Meilenstein für die Re-Aktualisierung und ein wichtiges Referenzdokument aus dem Jahr 2015 ist die „Frankfurter Erklärung – Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“. Hier fordern Wissenschaftler\*innen und politischen Bildner\*innen, dass über Prinzipien und Standards der politischen Bildung vor dem Hintergrund sich fortwährend verändernder Herrschafts-,

Macht- und Ungleichheitsverhältnisse immer wieder neu nachgedacht wird.

Im Folgenden möchten wir uns einigen zentralen Forderungen der kritischen politischen Bildung anschließen und

zeigen, wieso diese auch aus feministischer Perspektive von Bedeutung sind und warum es eine feministische Aktualisierung politischer Bildung braucht – eine *feministische politische Bildung*.

## Das Private ist politisch — Politische Bildung braucht einen weiten Politikbegriff

Die meisten Bildner\*innen, die sich in der kritischen politischen Bildung verorten, sind sich einig, dass die politische Bildung einen weiten Politikbegriff braucht. Denn Macht- und Herrschaftsverhältnisse wirken sich auf alle gesellschaftlichen Sphären aus (vgl. Pohl 2015). Politisch sind demnach nicht nur Themen wie Institutionen, Gesetze oder Wahlen, sondern auch Fragen nach sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Privilegierung. Aus feministischer Perspektive ist die Forderung nach einem weiten Politikbegriff für die politische Bildung die wahrscheinlich zentrale. Denn der enge Politikbegriff, der lange Zeit in weiten Teilen der politischen Bildung vorherrschend war, ist Ursache dafür, dass klassische feministische Themen wie die Verteilung von Sorgearbeit, sexuelle und geschlechtliche Selbstbestimmung oder sexualisierte Gewalt in der Familie nicht als politische Themen verstanden, sondern in den Bereich des Privaten oder des Vopolitischen verschoben werden.

Der moderne Politikbegriff beruht auf der künstlichen Trennung des gesellschaftlichen Ganzen in eine *politisch-öffentliche* Sphäre und eine *privat-familiäre* Sphäre. Diese Aufspaltung hat sich im Zuge der Entstehung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft herausgebildet und ist keineswegs „natürlich“ oder schon immer so gewesen. In dieser Aufteilung wurden Frauen in die *privat-familiäre* Sphäre verwiesen und aus dem Bereich des Politischen ausgeschlossen. Ihnen wurden die vermeintlich privaten und familiären Aufgaben übertragen und so die gesamte Verantwortung für die Reproduktionsarbeit zugewiesen – also für Sorge um Familie, Haushalt und Beziehungen. Diese Arbeit blieb nicht nur unbezahlt, sondern wurde auch als weniger bedeutsam behandelt und abgewertet. Es entstanden also „geschlechtsspezifische Benachteiligungsstrukturen und die Politik konstituierte sich ‘als ein männlicher Bereich’“ (Rendtorff 2023, 208). Diese Strukturen wirken bis heute fort: „Altersarmut trifft Frauen doppelt so häufig wie Männer, ihr Zugang zu Erwerbsarbeit ist trotz besserer Bildungszertifikate eingeschränkt,

insbesondere bei Führungspositionen, sie verdienen im Schnitt am selben Arbeitsplatz etwa 22% weniger als Männer und sie sind dort, wo die politischen Weichen gestellt und politische Meinungsbildung betrieben wird, seltener vertreten“ (Doneit et al. 2016, 8).

Die Geschlechterverhältnisse, wie sie bis heute wirken, hängen also eng mit der Spaltung des gesellschaftlichen Ganzen in *politisch und privat* zusammen, sind demnach historisch *geworden*, werden fortwährend politisch hergestellt und dürfen daher nicht als persönliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verkannt werden.

Das Beharren auf einem engen Politikbegriff kann demnach als antifeministisches Instrument kritisiert werden, das dazu führt, dass feministische Fragestellungen und Anliegen aus dem Bereich des Politischen ausgeklammert, banalisiert und als unveränderbar abgetan werden. Auch die Idee der Zweigeschlechtlichkeit, die eng mit der Trennung und der Vergeschlechtlichung der gesellschaftlichen Sphären *privat* und *politisch* verbunden ist, kann ohne einen weiten Politikbegriff in der politischen Bildung nicht thematisiert und dekonstruiert werden.

## Antifeminismus — Politische Bildung muss auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagieren

Ein weiterer Grund, warum die kritische politische Bildung re-aktualisiert wurde, ist der Vorwurf an die klassische politische Bildung, dass sie nicht ausreichend auf sich verändernde gesellschaftliche Herausforderungen reagiert, wie zum Beispiel auf den Klimawandel oder das schwindende Vertrauen in die Demokratie. Außerdem halten Verfechter\*innen der kritischen politischen Bildung es auch für wichtig, dass die politische Bildung theoretisch aktualisiert wird und neuere kritische, gesellschaftstheoretische Impulse aus den Bezugswissenschaften wie der Soziologie und den Politikwissenschaften berücksichtigt (vgl. Pohl 2015; Lösch 2013).

Aktuell beobachten wir einen wachsenden bewegungsförmig-organisierten Antifeminismus, von dem sowohl feministische Errungenschaften als auch Personen bedroht sind, die sich feministisch engagieren oder aufgrund ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität angegriffen werden (vgl. Decker et al. 2022). Antifeminismus stellt nicht nur eine konkrete Bedrohung für die Sicherheit queerer Menschen und für die Arbeit von Feminist\*innen dar, sondern wird auch als Türöffner-Ideologie in rechtsextreme Zusammenhänge und Scharnier zwischen menschenfeindlichen Ideologien wie Antisemitismus und Rassismus verstanden.

Auf Antifeminismus können sich viele demokratiefeindliche Kräfte als verbindendes Element einigen. Antifeministische Narrative sind weit verbreitet und in vielen gesellschaftlichen Bereichen anschlussfähig. Das Ziel des Antifeminismus ist es, Emanzipationsprozesse zu verhindern oder rückgängig zu machen und bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufrechtzuerhalten. Hier braucht es dringend eine feministische politische Bildung, die Räume schafft, in denen Teilnehmende ausgehend von ihrem eigenen Erfahrungswissen über Strukturen und Verhältnisse der Ungerechtigkeit ins Gespräch kommen können. Es braucht eine feministische politische Bildung, die Feminismus und seine Ziele für Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Voraussetzungen zugänglich macht und zeigt, dass Feminismus für die Emanzipation und Befreiung aller Menschen eintritt. Wichtig im Kampf gegen Antifeminismus ist außerdem, dass feministische politische Bildung auch explizit gefördert wird, wie z.B. in der Projektförderperiode 2024 der

Landeszentrale für politische Bildung Berlin.

In den letzten Jahren sind viele feministische Bücher, Zeitschriften, Podcasts, Performances und Theaterstücke entstanden und es haben sich zahlreiche feministische (Bildungs-) Kollektive gegründet, die die feministische Theoriebildung und Bildungspraxis voranbringen. Diesen feministischen Perspektiven sollte sich die politische Bildung zuwenden, sie reflektieren und in ihre Bildungspraxis einbeziehen. Dies passiert bereits im Bereich der außerschulischen politischen Bildung. Institutionen der politischen Bildung wie zum Beispiel Landeszentralen können hier die wichtige Aufgabe übernehmen, einen Austausch zwischen diesen Akteur\*innen und einen Transfer in die Schule zu organisieren. Gemeinsam könnten Bildner\*innen, die sich unter dem Dach der feministischen politischen Bildung wiederfinden können und verorten möchten, aus ihren Erfahrungen und der gesammelten Expertise voneinander lernen und Banden bilden, auch für den Kampf gegen antifeministische Kräfte.

## Quellen

Decker, Oliver/Johannes Kiess/Ayline Heller/Elmar Brähler (Hg.), 2022, *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022*, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., 2019, „Geschlecht ist kein Gedöns – Fachträger für

geschlechterreflektierte Pädagogik fordert Ausweitung des Programms Demokratie leben! und kritisiert die Schwächung und Spaltung der Zivilgesellschaft durch das Bundesprogramm Demokratie leben!, online: [www.dissens.de/fileadmin/dissens\\_home/Geschlecht\\_ist\\_kein\\_Ged%C3%B6ns\\_-\\_Dissens\\_mit\\_Demokratie\\_leben.pdf](http://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Geschlecht_ist_kein_Ged%C3%B6ns_-_Dissens_mit_Demokratie_leben.pdf), letzter Zugriff am 22.11.2023.

Doneit, Madeline/Bettina Lösch/Margit Rodrian-Pfennig (Hg.), 2016, *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*, Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich.

Doneit, Madeline, 2016, „Grundlagen und Perspektiven der Gender Studies. Ein Überblick für Theorie und Praxis politischer Bildung“, in: Madeline Doneit/Bettina Lösch/Margit Rodrian-Pfennig (Hg.): *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*, Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich: 21-36.

Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, 2015, online: [www.anders-denken.info/informieren/frankfurter-erkl%C3%A4rung](http://www.anders-denken.info/informieren/frankfurter-erkl%C3%A4rung), letzter Zugriff am 22.11.2023.

Mauritz, Miriam, 2020, „Die Neue Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre im Verhältnis zur politischen (Frauen\*)bildung: Zwischen Selbsterfahrung, Politisierung und Emanzipation“, online: [profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/frauenbewegung](http://profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/frauenbewegung), letzter Zugriff am 22.11.2023.

Leidinger, Christiane/Inga Nüthen, 2023, „Überlegungen zu den komplexen und mehrdimensionalen Ausprägungen feministischer politischer Bildung – im Spiegel von Sozialen Bewegungen, Organisierungen und Theorie“, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Karolina Kempa (Hg.): *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden: Springer: 217-236.

Lösch, Bettina, 2017, „Feministische politische Theorie und politische Bildung: Staat, Demokratie und Politik aus kritischer gesellschaftstheoretischer Perspektive“, in: Markus Gloe/Tonio Oeftering (Hg.):

*Politische Bildung meets Politische Theorie*, Baden-Baden: Nomos: 357-376.

Lösch, Bettina/Maryam Mohseni, 2016, „Zur Entwicklung geschlechtertheoretischer Bezüge in der politischen Bildung“, in: Madeline Doneit/Bettina Lösch/Margit Rodrian-Pfennig (Hrsg.): *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*, Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich: 37-52.

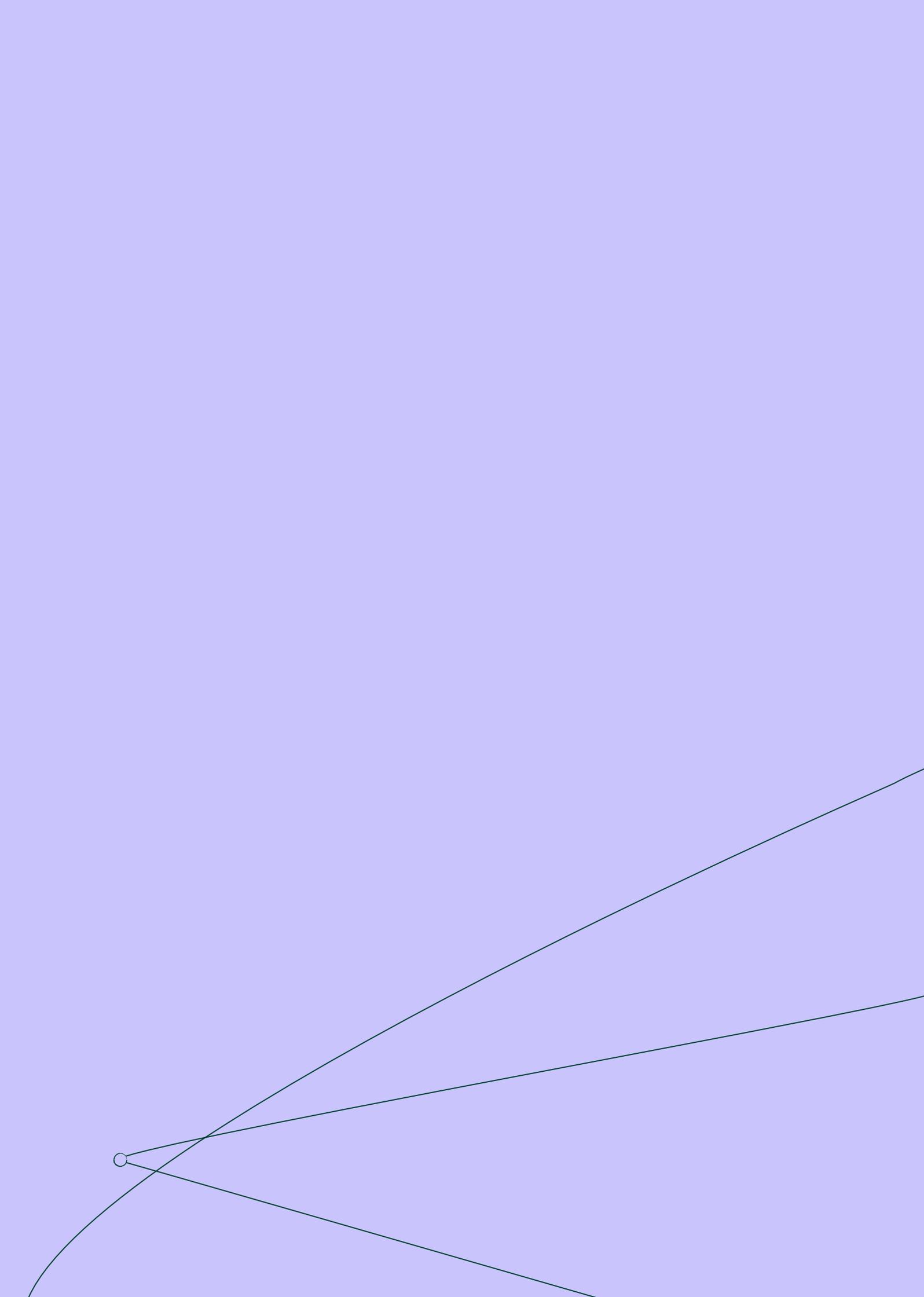
Lösch, Bettina 2013, „Was heißt kritische politische Bildung heute?“, in: *Polis 2/2013*: 11-14.

Pohl, Kerstin 2015, „Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein?“, online: [www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/208268/kritik-wie-kritisch-soll-politische-bildung-sein](http://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/208268/kritik-wie-kritisch-soll-politische-bildung-sein), letzter Zugriff am 22.11.2023.

Prehm, Felix, 2023, „Intersektionale Perspektiven auf (geschlechtersensible) politische Bildung“, in: Theresa Bechtel/Elizaveta Firsova/Arne Schrader/Bastian Vajen/Christoph Wolf (Hg.): *Perspektiven diskriminierungskritischer politischer Bildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau: 84-100.

Rendtorff, Barbara, 2023, „Die Geschlechterthematik in der Politischen Bildung“, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Karolina Kempa (Hg.): *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden: Springer: 205-216.

Scaramuzza, Elia, 2021, „Geschlechterreflexive politische Bildung: Stand und Perspektiven“, in: Anja Bonfig/Elia Scaramuzza (Hg.): *Heterogenität in der politischen Bildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau: 43-58.





# Theorie feministischer politischer Bildung und Wege in die Praxis

Feministische politische Bildung verstehen wir als einen emanzipatorischen, transformativen Ansatz. „Die Transformation des Hier und Jetzt ist ohne Bildungsprozesse nicht denkbar, und so ist es auch kaum ein Zufall, dass Befreiungsbewegungen häufig bedeutsame reformpädagogische Ideen hervorgebracht haben“ (Castro Varela 2007). Insbesondere feministische und postkoloniale Kritik geben vielfältige

Denkanstöße, wie und aus welchem pädagogischen Selbstverständnis heraus wir Lehren und Lernen organisieren können. Feministische politische Bildung propagiert dabei keinen fertigen Entwurf eines anderen, besseren Bildungssystems (vgl. Castro Varela 2007); vielmehr begeben wir uns auf die Suche nach einer „Strategie des [...] Ausbesserns in Richtung nicht-dominanter Zukünfte“ (Castro Varela 2007).

## Feministische Theorie in der feministischen politischen Bildung

Wir verorten feministische politische Bildung in der kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit. Sie bezieht sich demnach auf kritische Theorie, die „die Veränderbarkeit der sozialen Verhältnisse im Blick hat“ (Lösch 2013, 12), etwa die der Frankfurter Schule. Da universitäre Forschung und Theoriebildung keine machtfreien Räume sind, als ausschließend empfunden werden können und hierarchische wissenschaftliche

Einrichtungen insbesondere bereits privilegierten *weißen* bürgerlichen Menschen Sichtbarkeit verschaffen (vgl. hooks 1994, 62), stellt Feminismus dabei grundlegend die Frage nach unserer Wissensproduktion und danach, was als theoretischer Bezugspunkt gelten kann. Feminist\*innen fragen danach, wie wir in unserer Gesellschaft Wissen hervorbringen, wie wir schreiben, wen wir zitieren (vgl. dazu Ahmed 2021, 26). Sie

kritisieren die Bevorzugung schriftlicher vor oraler Quellen in wissenschaftlichen Institutionen (vgl. hooks 1994, 63) und dass die Erfahrungen von Frauen lange Zeit „nicht oder kaum in die Theoriebildung“ eingeflossen sind (Haug 1990, 42).

Viele Feminist\*innen verweisen darauf, dass wir unser Theorie- und Wissensverständnis weiten sollten, um inklusiver zu werden und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Die marxistische Feministin Frigga Haug schlägt die Arbeit in Erfahrungsgruppen zu Erinnerung vor, mahnt aber dazu, nicht nur Erfahrungswissen zu sammeln, damit das Alltägliche nicht „bloß verdoppelt“ wird (Haug 1990, 43). Erst die kollektive Bearbeitung weise den Weg in eine neue Theoriebildung und Form der Empirie (vgl. Haug 1990, 42-43). Die britisch-australische Forscherin Sara

Ahmed kritisiert, dass nicht-akademisiertes Wissen marginalisiert ist, und dass Theorie manchen Menschen Angst machen kann, etwa davor, sich zu blamieren, weil sie Konzepte nicht kennen, sich nicht bloßstellen möchten und deshalb vorziehen, zu schweigen (vgl. Ahmed 2021, 20). Ein Grund, in akademischen Debatten zu schweigen, kann auch sein, dass Menschen ohne biografische akademische Bezüge sich in universitären Inhalten und Strukturen nicht wiederfinden. Die Forscherin und Klassismus-Aktivistin Tanja Abou erzählt mit Kolleg\*innen davon, wie bereichernd ein Bericht von „Arbeiter\*innentöchtern“ in einem Uni-Seminar für sie war: Als Zuhörer\*in lernte sie dabei etwas über sich selbst und fühlte sich plötzlich zugehörig (Abou et al. 2020, 35). Solches „Erfahrungswissen“ sei an der Universität allerdings lange nicht anerkannt gewesen (Abou et al. 2020, 35).

„theory that cannot be shared in everyday conversation cannot be used to educate the public“

bell hooks 1994, 64

Intersektionale feministische Kämpfe wie die der feministischen, Schwarzen US-amerikanischen Autorin bell hooks oder von Tanja Abou und ihren Kolleg\*innen schaffen Sichtbarkeit für zuvor marginalisierte Perspektiven und geben diesen Raum. Mit einer feministischen politischen Bildung, die den Anspruch hat, Ungleichheiten zu kritisieren und transformative Lernprozesse zu ermöglichen, orientieren wir uns an einem Theoriebegriff, der in seiner Verwendung selbst ein Instrument der Herrschaftskritik

ist. bell hooks schreibt, selbst feministische Theorie werde verwendet „to divide, separate, exclude, keep at a distance“ (hooks 1994, 65). Deshalb ist es wichtig, immer wieder Rückbezüge zur Praxis und zum Leben der Menschen zu schaffen, mit denen wir arbeiten, und unseren Theoriebezug auf die Ausschlüsse hin, die er produzieren kann, zu hinterfragen. Über einen erweiterten Theoriebegriff entwickelt feministische politische Bildung ein Politikverständnis, das auch die Themenfelder politischer Bildung neu absteckt.

# Politisch oder Privat? Theoretisierung des Alltäglichen und die Themen und Inhalte feministischer politischer Bildung

Feminismus ist persönlich – und damit sind die Themen politischer Bildung vielfältig. Ein wichtiges Anliegen des Feminismus ist es, das Politische im Privaten sichtbar zu machen und darüber Kritik an gesellschaftlichen und politischen Zuständen zu formulieren. Feministische Perspektiven in den Sozialwissenschaften ermöglichen zunächst einen Blick auf klassische Inhalte der Politikwissenschaft (welche die Inhalte klassischer politischer Bildung widerspiegeln), der offenlegt, wie „Männlichkeit staatsstrukturierend ist“, wie das binäre Geschlechtersystem die Institutionen prägt oder wie Frauen durch Politik auf mehreren Ebenen, etwa race, Klasse und Geschlecht, Diskriminierung erfahren (Ludwig 2015, 31). Die Themen feministischer politischer Bildung beinhalten demnach klassische Politikinhalte wie Institutionenlehre oder Beteiligungsformen, allerdings aus einer herrschaftskritischen Perspektive, die neben anderen immer auch die Dimension Geschlecht einbezieht.

Feminismus geht jedoch über die Analyse klassischer Gegenstände der Politikwissenschaften hinaus. Feminismus kritisiert die Trennung gesellschaftlicher Bereiche in privat und politisch und sucht „Ort[e] des Politischen auch jenseits institutionalisierter Orte (Parteien, Parlament, Regierung etc.)“ (Leidinger/Nüthen 2023, 223; Klammern im Original). Eine der Grundthesen des Feminismus ist: Feminismus ist persönlich, und: „Das Persönliche ist strukturell“ (Ahmed 2021, 48). Viele Menschen glauben, sie seien mit bestimmten Problemen allein und hätten sie selbst zu verantworten, während andere

dasselbe erleben und die Ursachen in der Politik oder in unserem Zusammenleben liegen. In sogenannten Consciousness Raising Circles (etwa: bewusstseinsbildende Gruppen) trafen sich schon in den 1960er und 1970er Jahren Frauen, um sich aus ihrem Leben zu erzählen und strukturelle Ursachen hinter ihren geteilten Erfahrungen zu ergründen. Ziel war, offenzulegen, welche Erfahrungen, die sie aufgrund des ihnen zugeschriebenen Geschlechts machten, auf „(heteropatriarchale) Herrschaftsverhältnisse“ zurückzuführen waren, „um Geschlechterverhältnisse zu verändern“ (Leidinger/Nüthen 2023, 223). Hier liegt ein Ursprung eines feministischen Politik- und Theoriebegriffs: Alltägliche Erfahrungen wurden unter dem Slogan „Das Private ist politisch!“ zur Basis von Theoriebildung und Politikverständnis.

Die Themen und Inhalte feministischer politischer Bildungsarbeit fassen wir entsprechend weit: Klassische Inhalte wollen wir herrschaftskritisch darstellen und analysieren und alle Themen, die wir auf einer politischen, strukturellen Ebene betrachten und hinterfragen können, begreifen wir als Teil politischer Bildungsprozesse. Die Sozialwissenschaftlerinnen Christiane Leidinger und Inga Nüthen bezeichnen diesen weiten Politikbegriff als vermutlich „zentrale theoretische Grundlage feministischer politischer Bildung“ (Leidinger/Nüthen 2023, 224).

Themen, die in queer-feministischen Kontexten als politisch offengelegt werden, sind etwa Familie, Sorgearbeit

und Elternschaft, Freund\*innenschaft oder sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, um einige Beispiele zu nennen. Konzepte wie "Caring cities" oder "Caring democracy" tragen feministische Fragen in klassische Politikfelder wie Stadtplanung oder die Gestaltung politischer Prozesse. Sie rücken Sorgearbeit in den Mittelpunkt politischer Überlegungen. Narrative zur Familie, einem im patriarchalen System lange als unpolitisch betrachteten Ort, werden von Feminist\*innen hinterfragt und entlarvt: bell hooks etwa schreibt, die vorherrschende Erzählung zur Familie sei, dass diese der sicherste Ort ist, an dem wir uns aufhalten

können – ungeachtet der Tatsache, dass im familiären Umfeld die meisten Missbrauchs- und Gewaltfälle vorkommen (vgl. hooks 1994, 28). Die Juristin Kimberlé Crenshaw schuf mit ihrem Konzept der Intersektionalität<sup>2</sup> basierend auf den Erfahrungen der Schwarzen Frauen\*bewegung in den USA ein Bewusstsein dafür, dass Menschen von mehreren unterdrückenden Strukturen zugleich betroffen sein können. Intersektionalität kann, genau wie Feminismus, selbst Thema von politischer Bildung sein, wie auch eine analytische Brille, mit der wir andere Inhalte befragen (vgl. Leidinger/Nüthen 2023, 229).

## Transformatives Lernen und *engaged pedagogy*: Die Haltung feministischer politischer Bildner\*innen

In einem 2023 erschienenen Artikel schlagen Christiane Leidinger und Inga Nüthen (2023) einen konzeptionellen Rahmen zu feministischer politischer Bildung vor. Nach Leidinger und Nüthen zeichnet sich feministische politische Bildung besonders durch die drei Dimensionen „(queer-)feministische Öffentlichkeit, (queer-)feministischer Inhalt sowie die Art und Weise feministischer politischer Bildung“ aus (Leidinger/Nüthen 2023, 225). Neben den bereits umrissenen Inhalten beschäftigt uns in diesem Artikel insbesondere die spezifische Art und Weise feministischer politischer Bildung. Grundlegend für die Ausgestaltung von Bildungsprozessen und -methoden ist für uns die Haltung

feministischer Bildung, zu der wir auch die vorgeschlagene Dimension der Parteilichkeit (Leidinger/Nüthen 2023, 225) zählen.

Die Haltung feministischer politischer Bildung zeichnet sich durch Charakteristika aus, von denen wir hier einige theoretisch einordnen. Konkret sind das: Parteilichkeit, *engaged pedagogy* als leitendes Pädagogik-Verständnis und ein selbstreflexives Selbstverständnis als (ver-)lernende Pädagog\*innen.

2 – Intersektionalität verstehen wir als "Kritikperspektive, die grundsätzlich die Wechselwirkungen und Verschränkungen von Geschlechterverhältnissen mit anderen Herrschaftsverhältnissen ins Zentrum stellt"(Leidinger/Nüthen 2023, 219-220).

Ein Neutralitätsgebot, wie manche den Beutelsbacher Konsens verstanden wissen wollen, gibt es in der politischen Bildung nicht. Politische Bildung zeichnet sich durch „eine klare, demokratische Haltung“ aus (Ueberschär 2023, 112). Feministische politische Bildung ergreift darüber hinaus Partei, „beispielsweise für Mädchen, Jungs, Frauen und Lesben, denen Gewalt widerfahren ist“ (Leidinger/Nüthen 2023, 225). Das Patriarchat prägt ein Herrschaftssystem, das Menschen in Kategorien einordnet und ihnen Privilegien zuweist oder sie ausschließt und diskriminiert. Feministische Bildung kritisiert patriarchale Herrschaftsstrukturen und begreift diese zugleich als veränderbar. Feministische Bildner\*innen ergreifen deshalb Partei für Menschen, die von miteinander verschränkten unterdrückenden Strukturen betroffen sind. Feministische politische Bildung ist zugleich der Ambiguitätstoleranz verschrieben und verweigert sich einseitigen Positionen, wo es gilt, Komplexität auszuhalten. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Parteilichkeit, der Öffnung von Lernräumen und zugleich klaren Grenzziehungen.

Transformative und emazipatorische Bildung kann verstanden werden als „ein Lernen, das die Beschädigungen, die wir durch Diskriminierung und Gewalt erfahren haben, nicht bestehen lässt [...]. In transformativen Lernerfahrungen ist stattdessen z.B. durch produktive Konfrontation, positive Gegenerfahrungen, Handlungsfähigkeit, Erholung etc. eine Verarbeitung von und Wachsen über diese Beschädigungen hinaus möglich“ (Debus/Saadi 2023, 9). Mit Bezugnahme auf die postkoloniale feministische Theoretiker\*in Gayatri Chakravorty Spivak schreibt die Geschlechterforscherin María do Mar Castro

Varela, es gehe bei transformativer Bildung „nicht um die Proklamierung der Veränderung der Verhältnisse“, was als „Geste der Überlegenheit“ zu deuten sei, sondern „darum zu lernen, wie das, was das Hier und Jetzt ausmacht, aus der spezifischen Logik der Marginalisierten heraus erfahrbar gemacht werden kann“ (Castro Varela 2007).

Aus intersektionaler feministischer Theorie und Praxis ergeben sich zahlreiche Strategien, wie eine solche transformative Erfahrung möglich wird. Die Haltung feministischer politischer Bildner\*innen spielt dafür eine wichtige Rolle. Grundlegend für die Haltung feministischer Bildner\*innen sind für uns die Überlegungen von bell hooks zu einer engaged pedagogy. hooks geht von ihrer Erfahrung als Schwarze Schüler\*in im segregierten Schulsystem der USA bis in die Mitte der 1950er Jahre aus. Empowernd wirkten auf sie diejenigen Lehrkräfte, die sich durch eine den Schüler\*innen besonders zugewandte pädagogische Haltung auszeichneten, was sie sehr motivierte: „To be changed by ideas was pure pleasure“ (hooks 1994, 3)<sup>3</sup>. Aus ihrem Erfahrungswissen als Lernende und später als Lehrende formuliert bell hooks ihre Idee einer engaged pedagogy, die Lernenden ermöglichen soll, sich aus unterdrückenden Strukturen zu befreien und transformativ auf ihre Umwelt einzuwirken. hooks nennt konkrete, leicht umsetzbare Wege ihres Konzepts in die Praxis und formuliert ihre Ideen entlang ihres Erfahrungswissens. Der Fokus auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander formt das pädagogische Selbstverständnis: „Engaged pedagogy begins with the assumption that we learn best when there is an interactive relationship between student and teacher“ (hooks 2010, 19). Pädagog\*innen sind gefordert, sich

zu öffnen und mit Hierarchien zu brechen.  
„When education is the practice of freedom,  
students are not the only ones who are

asked to share, to confess” (hooks 1994,  
21). hooks plädiert für mehr Offenheit, um  
Beziehungen auf Augenhöhe zu ermöglichen.

## „In my classroom, I do not expect students to take any risks that I would not take“

bell hooks 1994, 21

„Die dominanten pädagogischen  
Strategien innerhalb der Bildungs-  
und Kulturinstitutionen wie auch  
die Erwartungen der Lernenden/  
Studierenden, ihre Vorstellungen darüber,  
was Lernen bedeutet“, erschweren  
es politischen Bildner\*innen, solche  
unerwarteten Strategien anzuwenden.  
Im Sinne Gayatri Chakravorty Spivaks  
sollten feministische politische  
Bildner\*innen die „Kunst, die Regeln  
zu brechen“ (Castro Varela 2007),

trainieren und Lernende wie auch sich  
selbst mit unerwarteten Lerninhalten  
und -strategien konfrontieren.

Teil der Haltung der engaged pedagogy  
ist es auch, dass Lehrende sich zugleich  
als Lernende verstehen. Darin spiegelt  
sich ein Selbstverständnis, das wir als  
Teil von Feminismus verstehen. Die  
Autorin Ninia LaGrande etwa beschreibt  
ihre feministische Sozialisation als einen  
fortlaufenden Prozess (LaGrande 2020).

## „Feminist\*in sein, bedeutet, Schüler\*in zu bleiben“

Sara Ahmed 2021, 22

3 — Die Integration des  
segregierten Schulsystems  
erlebte hooks als tiefen Einschnitt  
in ihre Lernfreude und starken  
Gegensatz zu ihren empowernden  
Erfahrungen unter ausschließlich  
Schwarzen Lehrkräften und  
Schüler\*innen: Lernen wurde nicht  
mehr als gegenhegemonialer Akt  
verstanden und weiße Lehrkräfte  
reproduzierten rassistische  
Stereotype. Es herrschten andere  
pädagogische Praktiken, die vor  
allem auf den Erwerb vermeintlich  
objektiven Faktenwissens abzielten.  
(vgl. dazu hooks 1994).

Selbstreflexion innerhalb des Feminismus  
ist wichtig, da Diskriminierungen „auf  
verschiedene Weise auch innerhalb der  
Bewegung reproduziert wurden“ und  
werden (Leidinger/Nüthen 2023, 228).  
Notwendiger Teil einer selbstreflexiven  
Haltung ist es deshalb, die „eigene soziale  
Positionierung und Privilegierung“ zu  
hinterfragen: „Wie bin ich zu dem oder der

geworden, der oder die ich jetzt bin? Und auf wessen Kosten bin ich das geworden?“ (Castro Varela 2007). Betrachten wir uns selbst als ständig Lernende, die „die Herrschaft, derer wir uns entledigen wollen, auch in uns tragen“ (Haug 1990, 7), beeinflusst das unsere Beziehung mit Lernenden. Es ermöglicht diesen, den Lernprozess zu hinterfragen und darüber Teilhabe zu erfahren. „[T]he feminist classroom was one where students could raise critical questions about the pedagogical process“ (hooks 1994, 6). Auch Lehrende dürfen Fehler machen, wachsen, sich weiterentwickeln (vgl. hooks 1994, 21) und darüber offen sprechen. Begreifen wir es als Teil emanzipatorischer Bildung, „Leuten zu[zu]hören, die sonst keine Lobby haben“ (Abou et al. 2020, 43), lernen auch wir ständig dazu.

Feminismus stellt, wie bereits beschrieben, Glaubenssätze in Frage und betrachtet Inhalte aus einer machtkritischen Perspektive. Als feministische Bildner\*innen begreifen wir uns deshalb auch als ver-lernend, da wir in patriarchalen Strukturen aufgewachsen sind und selbst viele diskriminierende Einstellungen gelernt haben. Das kann sehr herausfordernd sein. Innerlich, weil es unangenehm ist, bei sich selbst sexistische, rassistische oder antisemitische Denkweisen zu entdecken. Und im Kontakt mit der Außenwelt. Denn es ist oft unbequem, das Wissen, das wir schon im Kopf haben, zu hinterfragen. Feminismus wird deshalb in der öffentlichen Kultur häufig als Störung wahrgenommen (vgl. Ahmed 2021, 37). Treten Widerstände bei Lernenden auf, ist es wertvoll, wenn Lehrende sich selbst verwundbar machen und die eigene Verstricktheit in Strukturen offenlegen.

## Wo transformatives Lernen möglich ist: Die Gestaltung feministischer Lernräume

Zur *Art und Weise* einer feministischen politischen Bildung gehört auch die bewusste Gestaltung von Lernräumen. In diesen Räumen setzen wir die anwesenden Körper räumlich und zeitlich in Bezug zueinander und zum Lerngegenstand. Wo und wann wir wie zum Lernen zusammenkommen, sollte kein Zufall sein. Im Folgenden zeigen wir einige Überlegungen dazu, in welchem Verhältnis die Dimensionen Raum und Körper zueinander stehen und wie sie unsere feministische Bildungspraxis prägen.

In einer durch Diversität geprägten Lerngruppe treffen Menschen verschiedenster

Hintergründe und damit voneinander abweichende Perspektiven und Erfahrungen aufeinander (vgl. hooks 2010, 87). Unter diesen Bedingungen einen transformativen, möglichst inklusiven Lernprozess zu gestalten, kann herausfordern. Der Lernraum sollte für alle Anwesenden „an exciting place“ sein, „never boring“, fordert bell hooks (hooks 1994, 7). hooks fordert uns auf, nach pädagogischen Ansätzen zu suchen, „that would intervene, alter, even disrupt the atmosphere“ (hooks 1994, 7). Zu solchen Ansätzen zählt hooks etwa Humor, welcher meist aus dem „seriösen“ Bereich der Bildung und Wissenschaft ausgeklammert wird (hooks 2010, 71).

## „Ein Verlernen zu initiieren bei sich und anderen, erfordert [...] eine Art Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimente zulassen“

María do Mar Castro Varela 2007

Im Lernraum treffen Lernende als Körper aufeinander. Dieser Einsicht hat sich das Feld der politischen Bildung lange versperrt. bell hooks kritisierte bereits in den 1990er Jahren den „mind/body-split“ (hooks 1994, 16). „Darunter versteht sie eine Haltung, die Lehrende, aber auch Lernende nicht als Körper [...] wahrnimmt, sondern ausschließlich auf intellektueller und geistiger Ebene einbezieht“ (Kazeem-Kaminski 2016, 105). Feministische Bildung denkt den Körper im Lernraum mit und setzt ihn zu ihm ins Verhältnis.

Für Feminist\*innen ist der Körper als Schauplatz politischer Kämpfe ein zentrales

Thema. Eigens dafür wurde der Begriff der Körperpolitik geprägt: „Die Körperpolitik war Ausdruck der Erkenntnis, dass unsere intimsten, scheinbar ‘privaten’ Erfahrungen in Wahrheit hochpolitische Angelegenheiten [...] waren“ (Federici 2020, 32). Galt der Körper lange als privat, machten Feminist\*innen sichtbar, wie „Politik [...] auf Körper zugreift, Körperpraktiken und Körperverhältnisse prägt und gestaltet“ (Schmincke 2019, 16). Die Auswirkungen politischer Entscheidungen auf Körper sind vielfältig; konkret geht es um Themen wie Abtreibungsrecht oder Gewalt gegen Frauen\* (vgl. Schmincke 2019, 26).

## „Körper sind Topographien der Macht und der Identität“

Donna Haraway 1995

Die italienische Feministin Silvia Federici beschreibt die Geschichte des Körpers als fortlaufenden Kampf gegen patriarchale Unterdrückung und die Aneignung des Körpers als Maschine im Kapitalismus (Federici 2020). „Body“ wird in der Körperpolitik „nicht metaphorisch, sondern sehr gegenständlich und konkret als bestimmte Körper(erfahrung)

verstanden“ (Schmincke 2019, 26). Körper verstehen wir als Orte, in die sich Machtverhältnisse einschreiben. Feministische politische Bildung erkennt die Präsenz physischer Körper im Lernraum an und arbeitet damit.

## „Before words are spoken in the classroom, we come together as bodies”

bell hooks 2010, 153

## „Bevor ich den Raum betrete, tritt meine Nase ein”

Moshtari Hilal 2023, 59

Autor\*in und Körpercoach Pasquale Virginie Rotter beschreibt in einem Gespräch mit der Anti-Rassismustrainerin Tupoka Ogette, wie sich das Erfahren rassistischer und sexistischer Stereotype in Körper einschreibt: Stress führe zu verspannten Muskeln etwa in Augen oder Kiefer. Sie erzählt von Menschen, die aufgrund rassistischer Vorurteile anderer Menschen jahrelang ihre Stimme verstellen, damit diese nicht als gefährlich wahrgenommen wird. Dadurch veränderten sich die Stimmbänder. Wie sich Menschen im Raum bewegen – etwa, ob sie sich groß oder klein machen, ist durch Diskriminierungserfahrungen beeinflusst (vgl. Rotter 2020).

Körper und Raum stehen demnach in enger Verbindung zueinander. In ihrer Studie „Throwing like a girl” (Young 1980)

beschreibt die Politik- und Genderforscherin Iris Marion Young Zusammenhänge zwischen den Kategorien Körper, Raum und Geschlecht: Bei Jungen\* beobachtete sie beim Werfen eines Balles, wie sie deutlich mehr Raum einnahmen als Mädchen\*. Young macht die Sozialisation in stereotype gesellschaftliche Rollenbilder für diese Unterschiede verantwortlich (Young 1980, 153). Sara Ahmed schlussfolgert: „Ein Mädchen zu werden, bedeutet [...], deinen Körper in Beziehung zum Raum zu erfahren. Vergeschlechtlichung funktioniert in dem Maße, wie Körper Raum einnehmen” (Ahmed 2021, 42). Feministische politische Bildung gestaltet Räume, die den „mind/body-split” brechen, erkennt an, dass verschiedene Arten des Wissens im Klassenraum anwesend sind (vgl. hooks 1994, 41) und bezieht Körperwissen ein.

## „Ein Bauch hat seine ganz eigene Intelligenz”

Sara Ahmed 2021, 45

Pasquale Virginie Rotter geht davon aus, dass ein Raum sich verändert, wenn ein Körper,

von dem erwartet wird, dass er versucht, sich klein zu machen, sehr präsent sein darf, da

dann etwas Unerwartetes passiert (vgl. Rotter 2020, 35:35-42:30). Eigenen Schmerz und eigene Erfahrung kollektiv zu politisieren, kann Menschen verbinden (Federici 2020, 130). Das Einbeziehen von Körperwissen, etwa über biografische Methoden, wie sie im Kapitel zu feministischen Methoden in diesem Dossier beschrieben werden, trägt deshalb zu transformativen Lernprozessen bei.

Bildungsräume sind auch Sprachräume. Über Sprache vermitteln wir Inhalte, führen Diskussionen, entwickeln neue Ideen. Begriffe können verletzen und in unsere „most private spaces of mind and body“ dringen (bell hooks 1994, 167). Sprache steht damit in direkter Verbindung zu unseren Körpern. Über Sprache wird Herrschaft ausgeübt und Dominanz hergestellt. Herrschaftskritik findet deshalb auch auf der Ebene der Sprache statt, argumentiert die feministische Linguistin Luise F. Pusch: „Es gehört zum soziologischen Grundwissen [...], daß [sic!]<sup>4</sup> Herrschaft um so reibungsloser funktioniert, je weniger sie den Beherrschten bewußt [sic!] ist.“ (Pusch 2017, 83). Benennen und thematisieren wir die Macht der Sprache, durchbrechen wir ihre Herrschaft und schaffen widerständige Räume. bell hooks kritisiert Standardsprache als Sprache der Dominanz; als die Maske, die viele Sprachen unter sich versteckt, die die eigentliche Diversität der Gesellschaft zeigen könnten (hooks 1994, 168). Als politische Bildner\*innen suchen wir deshalb nach Wegen, Menschen in den ihren eigenen, auch marginalisierten Sprachen sprechen zu lassen. Darin liegt eine Kraft, die Intimität schafft und eigene Formen der Wissensproduktion ermöglicht (vgl. hooks 1994, 171).

Über Sprache drücken wir als feministische politische Bildner\*innen auch die Anerkennung von Vielfalt aus, etwa über vielfältige Pronomen. Hinter einer Verweigerung von Pädagog\*innen,

Vielfalt von Menschen im Klassenraum anzuerkennen, vermutet bell hooks die Angst vor einer unkontrollierbaren Emotionalität (vgl. hooks 1994, 39). Dabei lohnt es sich, Emotionen in Lernprozesse einzubeziehen. Wut etwa wird in der Gesellschaft häufig als negativ gelabelt und ist nicht erwünscht (Rotter 2020, 46:01-46:14), entsteht aber gerade bei Menschen, die Ausgrenzung und Ohnmacht erfahren und wirkt sich auf deren Körperempfinden aus. Bleibt Wut unsichtbar, werden auch ihre politischen und gesellschaftlichen Entstehungskontexte ausgeblendet. Aus feministischer Perspektive gilt daher: „Emotional awareness and the expression of emotions necessarily have a place in the classroom“ (hooks 2010, 81). Sollen Lernende ihre Gefühle zeigen können, dann brauchen sie Vertrauen und Sicherheit (Rotter 2020, 48:20-51:35).

Wie können wir Lernenden die Sicherheit geben, Gefühle zu teilen? Wir denken Bildungsräume als solche, in denen meist vielfältige, auch kontroverse Themen von unterschiedlichen Menschen mit verschiedenen Perspektiven diskutiert werden. Menschen erfahren sich in unterschiedlichen Situationen als unterschiedlich privilegiert oder (mehrfach-) diskriminiert. bell hooks geht davon aus, dass es schwer möglich ist, einen Raum zu schaffen, in dem sich alle gleichermaßen sicher fühlen. hooks formuliert deshalb die Idee eines Bildungsraumes, der als *braver space* beschrieben werden kann. „Braver Spaces sind [...] Räume, die die Nutzer\*innen dazu ermutigen wollen, sich bewusst aus der Komfortzone herauszubewegen und Risiken einzugehen in der Hoffnung auf transformative Lernerfahrungen“ (Debus/Saadi 2023, 8). Neben der Notwendigkeit von *safer*

4 — Mit dem Hinweis [sic!] wird auf eine Textstelle in einem Zitat hingewiesen, die etwa einen Rechtschreibfehler enthält. Damit wird gekennzeichnet, dass die Autorin das Zitat korrekt übernommen hat.

spaces, die „von Diskriminierung betroffenen Menschen gemeinsame Schutz-, Rückzugs- und Austauschräume (zu) verschaffen“ (Debus/Saadi 2023, 8), denen wir eine wichtige Rolle in der feministischen politischen Bildung zuschreiben, erkennt bell hooks an, dass Lernräume in durch Diversität geprägten Gruppen durch Konflikte geprägt sind (vgl. hooks 2010, 85). Ähnlich dem Konzept der „Kontaktzone“, in der Menschen in asymmetrischen Machtpositionen aufeinandertreffen (vgl. Sternfeld 2013) betont hooks, dass Pädagog\*innen sich Machtungleichheiten bewusst sein und sie thematisieren sollten (vgl. hooks 2010, 85). So wollen wir als politische Bildner\*innen auch Streiträume öffnen, in denen Kontroversen verhandelt werden.

Für bell hooks gehört zur Arbeit in einem „braver space“ das Fördern einer „classroom community“: In dieser stehen Menschen in Beziehung zueinander, kennen sich und hören sich gegenseitig zu (vgl. hooks 1994, 8). Gerade für das Aushandeln von Konflikten sei Voraussetzung, dass es eine Beziehungsebene gibt (vgl. hooks 2010, 87). Feministische Bildner\*innen nehmen sich deshalb die Zeit, herauszufinden, wer im „Klassenraum“ ist (vgl. hooks 2010, 19). Für bell hooks beginnt der Beziehungsaufbau damit, sich beim Kennenlernen die Namen nennen zu lassen und dabei bewusst jede Stimme einmal zu hören (vgl. hooks 2010, 20) oder Raum für persönliche Geschichten zu schaffen (vgl. hooks 2010, 49).

## Yes, we care!

Unsere den Text abschließenden Gedanken zur Frage nach den Themen und der Art und Weise einer feministischen politischen Bildung betreffen einen im Feminismus wichtigen, alle Bereiche verbindenden Aspekt: den der Sorgearbeit. Wir begreifen Kämpfe um die Sichtbarkeit und Wertschätzung von Sorgearbeit unterschiedlicher Art, ob zuhause oder in Einrichtungen, in der Familie, der Nachbarschaft oder unter Freund\*innen, als einen essentiellen Bestandteil von Feminismus. Auch in der politischen Bildungsarbeit spielt Sorgearbeit an vielen Stellen eine Rolle: Tagungsräume werden vorbereitet und gereinigt, Essen zubereitet, manchmal Kinder betreut. Diese Arbeit bleibt oft ungesehen und wird nicht immer fair entlohnt. Ein feministischer Lernraum kann nur bestehen, wenn diese Arbeiten wertgeschätzt werden und auch innerhalb

einer Gruppe von Lehrenden und Lernenden Sorgearbeiten transparent verteilt werden. Darüber hinaus soll eine holistisch angelegte Lernerfahrung im Sinne einer *engaged pedagogy* stets das „well-being“ der Lernenden (hooks 1994, 15) und auch der Lehrenden im Blick behalten. Das gilt besonders in Räumen, in denen Frauen\* zusammenkommen, die Mehrfachdiskriminierung erfahren, da sich Sexismus und Rassismus als Stressfaktoren in Psyche und Körper einschreiben. Die Empowerment-Trainerin Mariela Georg entwickelte den Ansatz der *Critical Wellness*, der dazu ermutigen soll, dass insbesondere Schwarze Frauen neben der community-Arbeit in hooks' Sinne auch ihr eigenes Wohlbefinden im Blick behalten und dies als politischen Akt begreifen (Georg 2020). Feministische politische Bildner\*innen sorgen für sich

selbst und füreinander. Sie haben im Blick, mit wem sie arbeiten und was die Lernenden brauchen. Das bedeutet, dass wir nicht nur Care-Arbeit sichtbar machen, sondern auch, dass wir dafür sorgen, dass ausreichend Nahrung und Getränke zugänglich sind, dass

es ausreichend Pausen gibt; und dass wir darum kämpfen können, dass eine Gruppe von Müttern mit Fluchterfahrung für eine Lernreise zum Thema geschlechtsspezifische Gewalt statt in ein karges Tagungshaus in ein schönes Hotel am Strand fahren darf.

## Quellen

Abou, Tanja/Francis Seeck/Brigitte Theißl/Martina Witte, 2020, „Feministischer Klassenkampf – Strategien gegen Klassismus und Akademisierung aus (queer-) feministischer Perspektive“, in: Francis Seeck/Brigitte Theißl (Hg.): *Solidarisch gegen Klassismus. organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: Unrast.

Ahmed, Sara, 2021, *Feministisch Leben! Manifest für Spaßverderberinnen*. Münster: Unrast.

Castro Varela, María do Mar, 2007, „Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik“, *Bildpunkt*, online: [www.linksnet.de/artikel/20768](http://www.linksnet.de/artikel/20768), letzter Zugriff 13.11.2023.

Debus, Katharina/Iven Saadi, 2023, „Verletzlichkeit und Lernen zu Diskriminierung. Anregungen und Gedanken zu Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit“, online: <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Saadi-Verletzlichkeit-Bildung-Safer-Braver.pdf>, letzter Zugriff 25.03.2024.

Federici, Silvia, 2020, *Jenseits unserer Haut. Körper als umkämpfter Ort im Kapitalismus*. Münster: Unrast.

Haug, Frigga, 1990, *Erinnerungsarbeit*, Hamburg: Argument.

Georg, Mariela, 2020, „Critical Wellness ist ein Prozess und kein Zustand“,

online: [www.tbd.community/de/a/critical-wellness-ist-ein-prozess-und-kein-zustand](http://www.tbd.community/de/a/critical-wellness-ist-ein-prozess-und-kein-zustand), letzter Zugriff 9.11.2023.

Haraway, Donna, 1995, „Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften“. *polar-Magazin #6: Wie leben?*, online: [http://www.polar-zeitschrift.de/polar\\_06.php?id=298#298](http://www.polar-zeitschrift.de/polar_06.php?id=298#298), letzter Zugriff 11.09.2023.

Hilal, Moshtari, 2023, *Hässlichkeit*, Berlin: Hanser.

hooks, bell, 1994, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York: Routledge.

hooks, bell, 2010, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, New York: Routledge.

Kazeem-Kamiński, Belinda, 2016, *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*, Wien: Zaglossus.

LaGrande, Ninia, im Gespräch mit Jasmin Mittag, 2020, „Ich brauche Feminismus, weil meine Brüste und meine Gebärmutter nur mir gehören!“, Audio-Podcast *Wer braucht Feminismus?*, Folge #101, online: [www.werbrauchtfeminismus.de/wbf-podcast/](http://www.werbrauchtfeminismus.de/wbf-podcast/), letzter Zugriff 11.9.2023.

Leidinger, Christiane/Inga Nüthen, 2023, „Überlegungen zu den komplexen und mehrdimensionalen Ausprägungen feministischer politischer Bildung“, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Karolina Kempa (Hrsg.): *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer: 217-236.

Lorde, Audre, 1984, *Sister Outsider. Essays and Speeches by Audre*

Lorde, Berkeley: Crossing Press.

Lösch, Bettina, 2013, „Was heißt ‘kritische politische Bildung’ heute?“, *polis* 2/2013: 11-14.

Ludwig, Gundula, 2015, „Geschlecht, Macht, Staat. Feministische staatstheoretische Interventionen“, in: *Politik und Geschlecht – kompakt*, Band 2, Opladen: Budrich.

Pusch, Luise F., 2017, *Das Deutsche als Männersprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rotter, Pasquale Virginie, im Gespräch mit Tupoka Ogette, 2020, Empowerment in Motion mit Pasquale Virginie Rotter, Audio-Podcast *Tupodcast*, online: [www.open.spotify.com/episode/1jKoenVJ57s7xoz0XpAqiz](http://www.open.spotify.com/episode/1jKoenVJ57s7xoz0XpAqiz), letzter Zugriff 11.9.2023.

Schmincke, Imke, 2019, „Body Politic – Biopolitik – Körperpolitik. Eine begriffsgeschichtliche Rekonstruktion der Body Politics“, in: *Body Politics* 7 (2019), Heft 11, S. 15–40, online: [www.bodypolitics.de/de/wp-content/uploads/2020/04/ch02-schmincke.pdf](http://www.bodypolitics.de/de/wp-content/uploads/2020/04/ch02-schmincke.pdf), letzter Zugriff 10.09.2023.

Ueberschär, Ellen, 2023, „Politische Bildung und Ökologie“, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Karolina Kempa (Hrsg.): *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer: 105-122.

Young, Iris Marion, 1980, „Throwing like a girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality“, in: *Human Studies* 3: 137-156.



# Zusammen eine feministische Welt bauen!

Travel Companions, zugerichtete Körper und  
die Macht der Wiederholung als Methode und  
Werkzeug für feministische Bauwerke

## Was sind feministische Methoden?

Wie sieht eine feministische Bildungspraxis aus und auf welche Methoden greift sie zurück?

Im Folgenden geht es nicht um eine Anleitung oder Aufzählung dessen, welche konkreten Methoden feministisch sind. Der Beitrag nähert sich der Frage, was Methoden sind und was sie im Kontext dessen, was wir als feministische Bildungsarbeit verstehen, leisten können.

Denn Methoden alleine bewirken nicht viel. Sie setzen nur da erfolgreich an, wo politische Bildner\*innen, der Lerngegenstand und die Lernenden eine Grundhaltung von Offenheit und Neugier ermöglichen. Deshalb geht es in diesem Text um eine feministische Haltung gegenüber der Verwendung von Methoden.

Auf zentralen Annahmen des Textes zur Theorie feministischer Bildung in diesem Dossier aufbauend, ist unser Verständnis von feministischer Bildung ein ganzheitliches: Wissensvermittlung und feministische Theoriebildung finden gemeinsam und im Prozess statt. Damit Wissensvermittlung und Bildung Transformationsprozesse anstoßen können, sollte stets ein Bezug zwischen Lerngegenstand und dem Leben der Lernenden hergestellt werden. In feministischen Bildungskontexten knüpfen wir an das Erfahrungswissen der Teilnehmenden an.

Die Schwarze US-amerikanische Schriftstellerin und Aktivistin Audre Lorde schrieb 1984: „The Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House” (Lorde 1984, 110). Wenn wir Lorde und auch Sara Ahmed (2021) in der bildlichen Vorstellung folgen, dass Feminismus ein Bauwerk ist, dann sind Methoden das Werkzeug, mit dem das Bauwerk gebaut, umgebaut und repariert wird. Methoden sind das, was wir brauchen, wenn Wissen abgerufen, geteilt und verbreitet werden soll. Sie sind die Stützpfiler, die die Inhalte mit Lernprozessen verbinden und im besten Fall allen Lernenden Raum

und Zeit bieten, sich in ihren Körpern und mit ihren Wissensbeständen auf das Lernen einzulassen. Wir gehen als feministische politische Bildner\*innen davon aus, dass Menschen unterschiedliche Werkzeuge, also Methoden, brauchen, um Zugang zu ihrem bestehenden oder zu neuem Wissen zu bekommen. Jede Methode stellt einen „spezifischen Zugang zum Inhalt“ her, wodurch wiederum unterschiedliche Fähigkeiten mobilisiert werden. „Daraus ergeben sich sowohl die Notwendigkeit als auch die Vorteile von Methodenvielfalt” (Polis aktuell 2017, 3).

## Am Anfang stehen viele Fragen

Methodenvielfalt ist wichtig, weil sie der Tatsache Rechnung trägt, dass Menschen unterschiedlich lernen. Manche Menschen können gut lernen, wenn sie sitzen und einen Text lesen. Andere, wenn sie Videos schauen. Und Dritte wiederum müssen sich bewegen, um Wissen abzurufen oder abzuspeichern. Es ist eine wichtige feministische Haltung, sich Lernräumen, die wir gestalten, fragend zu nähern. Welche Erfahrungen haben Lernende bisher im Kontext Bildung gemacht? Welche Rolle haben dabei eigene Wissensbestände gespielt? Wurde Lernen als ein Prozess verstanden oder wurden klare Ziele formuliert, die entweder erreicht oder nicht erreicht werden konnten? Wurde mit Lernen Freude verbunden oder mit Angst? Gab es Hilfestellungen oder Alternativen, wenn ein Lerngegenstand nicht barrierefrei war, zum Beispiel aufgrund von Sprache, Schriftgröße oder Tempo?

Im Folgenden wollen wir einige Grundannahmen vorstellen, die für uns aus der Perspektive feministischer politischer Bildung mit Bezug auf Methoden wichtig sind. Aus dem „Participatory Action Research”, der von Feminist\*innen im Kontext von Wissenschaft und Methodenforschung entwickelt wurde, kommt das Konzept der „Traveling Companions” (Brydon Miller/Maguire/McIntyre 2004). Übersetzt bedeutet das soviel wie „Reisebegleiter\*innen” oder – wie wir es gerne hier verstehen wollen – „Reisekompliz\*innen”. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und in Bezug auf Methoden für feministisches Forschen bedeutet „Travel Companion” zu sein, dass sich der\*die Forscher\*in als Teil ihres Forschungsprozesses versteht und nicht außerhalb davon verortet. Was wir erforschen und mit welchen Methoden wir es tun, hat viel damit zu tun, wie wir die Welt verstehen. Ein „Travel Companion” zu sein bedeutet,

anzunehmen, dass es keine Sicht auf die Welt gibt, die nicht schon von unseren eigenen Erfahrungen und gelernten Deutungsmustern geprägt ist. Es gibt keine Welt, keine Menschen, die wir objektiv erforschen können. Und genauso wenig gibt es einen Lernprozess, den wir gestalten können, ohne selbst Teil davon zu sein. Sich als Reisekompliz\*in in Bildungsprozessen zu verstehen, bedeutet, dass wir uns kennenlernen, aufeinander einlassen und die gleichen „Risiken eingehen“ wie die Lernenden, mit denen wir arbeiten (hooks 1994, 21). Diese Haltung des „Traveling Companion“ setzt sich fort in der Art und Weise, wie wir uns als kritische politische Bilder\*innen ins Verhältnis zu unserer Rolle in den Bildungsprozessen anderer setzen. Das bedeutet auch, dass wir intersektional und machtkritisch nach den eigenen Ein- und Ausschlüssen im eigenen Bildungshandeln fragen (vgl. Leidinger/Nüthen 2023, 229).

Ergänzend bietet das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn Anknüpfungspunkte, wie die Haltung als „Travel Companion“ in Bildungsprozessen konkret aussehen kann: Auch hier wird davon ausgegangen, dass politische Bildner\*innen in Bildungsprozessen Teil des Systems sind und nie außerhalb der Lernprozesse stehen. Wir nehmen zudem Bezug auf ein zentrales Postulat aus der TZI: Störungen haben immer Vorrang, weil wir davon ausgehen, dass sie wichtig sind. Störungen in Bildungsprozessen drücken ein Unwohlsein, ein Unverständnis oder eine Befremdung aus, die in der Gruppe bearbeitet werden sollte. Eine Störung kann etwa sein, wenn Lernende sich aus dem Lernprozess zurückziehen oder in Diskussionen laut werden. „Werden Störungen nicht beachtet, so kann dies schwerwiegende Folgen haben, weil das Lernen oder die Arbeit be- oder sogar verhindert werden. Die Gruppe kann Störungen zwar ignorieren, wirksam sind

sie trotzdem. Eine Gruppe, die die Störungen ihrer Mitglieder bearbeitet, gewinnt die scheinbar verlorene Zeit durch intensivere und konzentriertere Arbeit zurück.“ (Weltladen).

Als politische Bildner\*in mit einer feministischen Haltung zu arbeiten, bedeutet, dass wir unsere eigenen Selbstverständlichkeiten hinterfragen und davon ausgehen, dass Räume, zeitliche Gegebenheiten, Sprachen und körperliche Voraussetzungen uns vertraut sind, dies aber nicht für alle im Raum gleichermaßen gilt. Wenn wir von Intersektionalität als Lerninhalt und als Brille ausgehen, mit der wir die Welt betrachten, und zugleich als einer *Haltung*, die die Art und Weise bestimmt, wie wir uns ins Verhältnis zum Lerngegenstand und zu den Lernenden setzen, dann sind wichtige zu berücksichtigende Dimensionen von genutzten Methoden jene von Raum, Zeit, Körper und Sprache(n). Die Qualität unserer methodischen Vielfalt bemisst sich daran, ob wir Menschen mit verschiedenen Zugängen zum Lernen und in verschiedenen gesellschaftlichen (Ohn-)Machtpositionen die Möglichkeit geben, sich dem Lerngegenstand auf ihre Art und Weise und entsprechend ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten zu nähern.

# Bildungsräume bewusst schaffen

Feministische politische Bildner\*innen nähern sich Bildungsräumen, wie schon gesagt, fragend. Sie stellen die Frage, in welchen Räumen wir arbeiten (wollen): Wie zugänglich sind die Räume, wie sollen sie ausgestattet sein, sich anfühlen, anhören und vielleicht auch riechen, damit wir uns gerne darin aufhalten? Können alle Menschen in diesen Räumen gut sehen oder sich auch nicht sehend orientieren? Wie wollen wir sitzen und worauf? Gibt es Möglichkeiten, dass Menschen, die

nicht auf Stühlen sitzen wollen, auch auf dem Boden sitzen oder liegen, z.B. mit Kissen? Gibt es eine gemeinsame Orientierung im Raum und übernehmen wir gemeinsam dafür Verantwortung? „Die Fixierung in Zeit und Raum ist eine der grundlegendsten und beständigsten Methoden des Kapitalismus, unseres Körpers habhaft zu werden“ (Federici 2020, 125), weshalb wir räumliche Fixierungen in politischen Bildungsprozessen hinterfragen und nicht reproduzieren sollten.

## „Die Wiederholung formt eine feministische Anleitung“

Sara Ahmed 2021:24

Ebenso sollten wir uns immer (wieder) zur zeitlichen Dimension unserer Bildungsangebote befragen: Wie planen wir unsere Angebote zeitlich und welchen Raum lassen wir darin für Unerwartetes, Spontanes und die Bedürfnisse und Beiträge der Lernenden? Wenn wir mit Sara Ahmed davon ausgehen, dass das Prinzip der Wiederholung eine feministische Anleitung formt, dann verstehen wir das als eine Aufforderung zur Langsamkeit. Ahmed fordert uns auf, über Wiederholung sicherzustellen, dass alle Anwesenden teilnehmen können. Dass in der Wiederholung die Kraft liegt, sich Dinge nochmal anders „wieder zu holen“ und dass wir bei jeder weiteren Wiederholung mehr Menschen mitnehmen können. Die temporale Dimension von politischer Bildung, in der Zeit nicht nur verplant, sondern auch bewusst geplant wird, ist elementar. Sie

setzt eine kritische Auseinandersetzung mit Zeitpolitik, mit Fragen von Zeitdruck und dem allgemeinen gesellschaftlich wahrgenommenen Zeitnotstand (vgl. Bücken, 2022) voraus, indem Prozesse verlangsamt, ausgedehnt und entzerrt werden. Bildung braucht Zeit, um in Köpfen und Körpern, um im Menschen anzukommen. Wer Zeit hat und es sich „leisten“ kann, politisch aktiv zu sein, bestimmt den Raum; so beschreibt es Tanja Abou aus klassismuskritischer Perspektive (Abou et al. 2020, 42). Es gilt deshalb auch, uns immer wieder zu fragen, wen wir mit unseren Angeboten erreichen und was räumliche und zeitliche Verteilungsfragen damit zu tun haben.

# „Wie soll man eine Welt niederreißen, die so gebaut ist, dass sie nur bestimmten Körpern Unterschlupf gewährt?“

Sara Ahmed 2021, 27

Auch die Dimension des Körpers denken wir in der feministischen politischen Bildung neu. Die Idee der Trennbarkeit von Geist und Körper ist ein Dualismus, den wir als Feminist\*innen ablehnen (hooks 1994, 16): Das Denken in dualen Aufteilungen der Welt, wie z.B. Mann/Frau, Geist/Körper, Politisch/Privat entspringt der patriarchalen Idee einer Welt, in der Menschen durch Unterteilungen in ihren Selbstverständnissen und Verbindungen getrennt werden. Deswegen bringen wir Körper in Lernprozesse und verwehren uns der Annahme, sie seien etwas vom „Geist“ getrenntes, das nur im „Privaten“ eine Rolle spielt. Wir betrachten Körper als unter den politischen und ökonomischen Bedingungen, in denen wir leben, zugerichtet, diszipliniert und versehrt. Wir suchen keine Ursprünglichkeit des Körperlichen gegenüber kognitiven Prozessen und lehnen eine Romantisierung von reiner oder gar „purer“ Körperlichkeit ab, da sie einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis von feministischer Bildungsarbeit eher entgegensteht. Dennoch wollen wir gerade aufgrund der körperlichen Versehrtheit im Patriarchat und Kapitalismus zwar nicht „zurück in den Körper“, aber unsere Körper anders zusammenbringen. Um Körper auf neue Arten und Weisen in politische Bildungsprozesse einzubeziehen, wollen wir den Körper als Schnittpunkt temporal-räumlicher Erfahrungen eines Menschen verstehen. Körper sind somit Archive des Gewesenen, in sie schreibt sich ein, was uns widerfährt, als Individuum, aber auch in

Kollektiven. Und sie beschreiben im Hier und Jetzt auch die Bedingungen des Möglichen. Denn intersektional betrachtet sind Körper politisch immer schon unterschiedlich bedingt: sie sind unterschiedlich gewollt, gefördert, hervorgebracht und (be)hindert. Davon gehen wir aus, wenn wir Bildungsangebote planen. Wir fragen uns, für welche Körper wir unsere Angebote planen, welche Fähigkeiten verschiedene Methoden voraussetzen und auch, welche traumatischen Erfahrungen Menschen in ihren Körpern tragen (Menakem 2017).

Feministische Methoden versuchen, die politischen und sozialen Gegebenheiten der Ungleichheit, in denen wir zusammenkommen, nicht auszublenden, sondern anzunehmen und mit ihnen zu arbeiten. Mit Sara Ahmed können wir feministische Bildungsräume als Orte verstehen, an denen wir uns wiederherstellen und immer wieder gemeinsam neu aufstellen und gegenseitig stärken (Ahmed 2021, 49).

# Mit Biographien Kämpfe sichtbar und spürbar machen und verbinden

Zum Abschluss des Kapitels stellen wir einen methodischen Ansatz vor, der uns erlaubt, mit räumlichen, zeitlichen und körperlichen Bezügen zu arbeiten – und auch ermöglicht, dass wir uns als politische Bildner\*innen selbst in einen Lernprozess und *community building* (vgl. dazu das Kapitel zur Theorie feministischer Bildung in diesem Dossier) einbringen: Die Biographiearbeit. Jeweils abhängig vom Bildungskontext

können wir mit der Biographiearbeit ganz unterschiedliche Fragestellungen bearbeiten. Lernende können über gestalterische und/oder körperliche Elemente die räumlichen und zeitlichen Dimensionen ihrer Erfahrungen in Vergangenheit und Gegenwart mit einer Gruppe teilen. Über biografische Elemente verbinden wir Körperwissen, das sich im Laufe eines Lebens herausbildet, mit Lerninhalten.

## „Mein Körper erinnert sich: Eine Erinnerung zu teilen, heißt, Körper in Worte zu fassen“

Sara Ahmed 2021, 39

Dies gelingt zum Beispiel über die Gestaltung der eigenen Biographie durch den Einsatz von künstlerischen Elementen und mit Materialien wie z.B. mit Knete und Bastelutensilien, aber auch durch die Arbeit mit Statuen und körperlichen “Kunstwerken”. In Einzelarbeit und innerhalb der Gruppe erarbeiten sich alle am Bildungsprozess Beteiligten einen geteilten Raum, in dem zu einer bestimmten Fragestellung Ähnlichkeiten und Unterschiede von Bezügen, Sprachen und Gelerntem herausgearbeitet und sichtbar, aber nicht bewertet werden. Die Arbeit mit Biografien und Erinnerungen kann ein Akt der Ermächtigung sein, da die Teilnehmenden selbst auswählen, welchen Erinnerungen sie welchen Wert und welche Bedeutung beimessen (vgl. Haug 1990, 39). Kollektive Erinnerungsprozesse in Erfahrungsgruppen, wie sie etwa in feministischen *Consciousness Raising Circles* (siehe dazu Kapitel zu Theorie feministischer

Bildung) stattgefunden haben, machen strukturelle Elemente in den Erfahrungen marginalisierter Gruppen sichtbar und können anschließend kollektiv bearbeitet werden (vgl. Haug 1990, 43). Biographiearbeit ist eine feministische Methode, weil sie die individuellen Geschichten hinter großen Schlagworten sichtbar macht und einlädt, sich gegenseitig besser kennenzulernen, um Kämpfe zu verbinden. Mit Biographiearbeit können wir uns politischen Fragen über persönliche Zugänge nähern und zeigen, dass unsere Lebenswege alle durch politische Ein- und Ausschlüsse, Zuschreibungen und gesellschaftliche Verhältnisse bedingt sind. Und gleichzeitig kann darin “Feminismus als Ort” sichtbar werden, an dem Zeitlichkeiten sich treffen, Differenzen sich kreuzen und Visionen sich verbünden. Diesen Ort immer wieder zu schaffen, ist die Hoffnung und ein Ziel feministischer Bildungsarbeit.

Die Autorin dankt den Teilnehmenden und Leiter\*innen des Praxiskurses "Politische Bildung" der Rosa Luxemburg Stiftung, hier vor allem Nastaran Tajeri, Claudia de Coster und Lena Rahn für vielfältige Inspirationen und Lesehinweise für diesen Text!

## Quellen

Abou, Tanja/Francis Seeck/Brigitte Theißl/Martina Witte, 2020, "Feministischer Klassenkampf - Strategien gegen Klassismus und Akademisierung aus (queer-) feministischer Perspektive, in: Francis Seeck/Brigitte Theißl (Hg.): *Solidarisch gegen Klassismus. organisieren, intervenieren, umverteilen*, Münster: Unrast.

Ahmed, Sara, 2021, *Feministisch Leben: Manifest für Spassverderber\*innen*, Münster: Unrast.

Brydon Miller, Mary/Patricia Maguire/Alice McIntyre, 2004, *Traveling Companions: Feminism, Teaching, and Action Research*, Bloomsbury 3PL.

Bücker, Theresa, 2022, *Alle Zeit: Eine Frage von Macht und Freiheit. Wie eine radikal neue, sozial gerechtere Zeitkultur aussehen kann*, Berlin: Ullstein.

Federici, Silvia, 2020, *Jenseits unserer Haut. Körper als umkämpfter Ort im Kapitalismus*, Münster: Unrast.

Haug, Frigga, 1990, *Erinnerungsarbeit*, Hamburg: Argument.

hooks, bell, 1994, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York: Routledge.

Leidinger, Christiane/Inga Nüthen, 2023, "Überlegungen zu den komplexen und

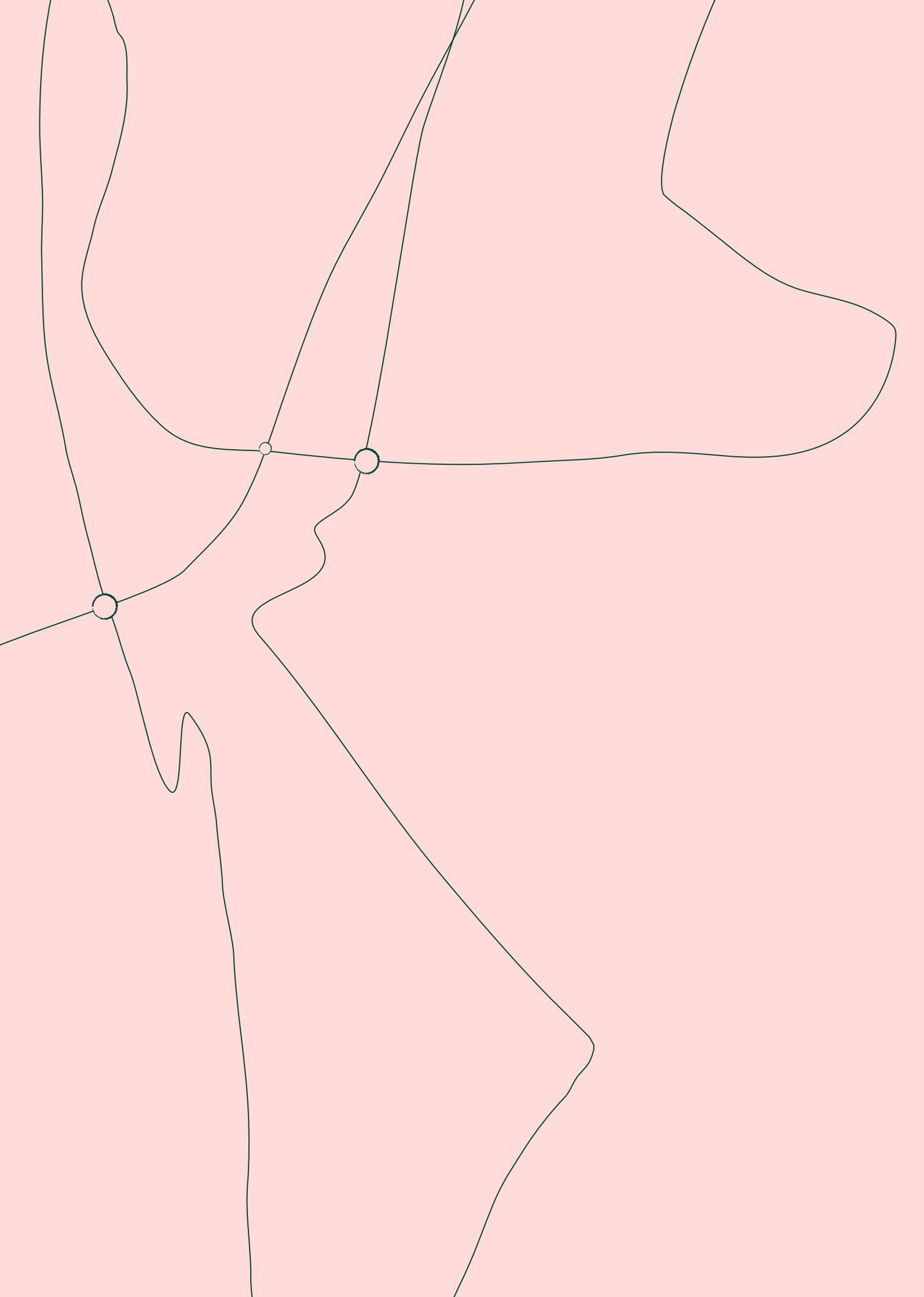
mehrdimensionalen Ausprägungen feministischer politischer Bildung", in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Karolina Kempa (Hrsg.): *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden: Springer: 217-236.

Lorde, Audre, 1984, *Sister Outsider. Essays and Speeches by Audre Lorde*, Berkeley: Crossing Press.

Menakem, Resmaa, 2017, *My Grandmother's Hands: The Bloodline of Racialized Trauma and the Mending of Our Bodies and Hearts: Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*, Central Recovery Press.

Polis aktuell, 2017, "Politik lernen in der Schule: Methoden der politischen Bildung", in *Polis aktuell* 2/2017, online: [https://www.politik-lernen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa\\_2\\_17\\_Methoden.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa_2_17_Methoden.pdf), letzter Zugriff 22.11.2023.

Weltladen, "Kommunikationsmodell: Themenzentrierte Interaktion (TZI)", nach DEAB – Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg e.V. (2010): *QualiFair Aufbaukurs Weltladen. Qualifikation für Fach- und Führungskräfte im Fairen Handel. Modul "Personalführung im Weltladen"*, online: <https://www.weltladen.de/fuer-weltladen/wiki/157>, letzter Zugriff 22.11.2023.



# Ziele feministischer politischer Bildung

Was möchte eine feministische politische Bildung erreichen? Praktiker\*innen finden hierauf vermutlich ganz intuitiv und vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen feministischen Prägung bereits Antworten. Als Inspiration und Orientierung ist es aber auch hilfreich, einen Blick zurück zu früheren feministischen Bewegungen zu

werfen und ebenso, sich die Fachbeiträge und Überlegungen der Kolleg\*innen im Feld anzusehen. In diesem Beitrag werden also erst einmal eine *Rückschau* und *Umschau* vorgenommen, bevor wir in einer *Innenschau* unsere Schlussfolgerungen offenlegen und wiederum für die kritische Diskussion anbieten.

## Rückschau

In Deutschland steht die Geschichte der feministischen politischen Bildungspraxis im engen Zusammenhang mit der sogenannten Neuen Frauenbewegung in der BRD der 1960er und 1970er Jahre. Als ein wichtiger Beitrag kann deren erweitertes Politikverständnis betrachtet werden, das mit dem eingängigen Ausspruch „Das Private ist politisch“ auf den Punkt gebracht wird. Die Politisierung des Privaten hatte damals vor allem das Aufbrechen traditioneller geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung innerhalb der Familie zum Ziel sowie die Entwicklung neuer, antiautoritärer Erziehungskonzepte (vgl. Mauritz 2020). Damit zeigte sich auch: Es ging dem

Feminismus nicht nur um Gleichberechtigung innerhalb bestehender Systeme und Strukturen, sondern um eine grundlegende Veränderung der Verhältnisse. Angesichts fortbestehender genderspezifischer Benachteiligungen in patriarchal geprägten Verhältnissen behält diese politische Lesart (vermeintlich) privater Geschlechter- und Familienarrangements ihre Relevanz. Auch jenseits geschlechterpolitischer Themenschwerpunkte leistet die Perspektive und Formel „Das Private ist politisch“ einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung – nicht zuletzt in der Begegnung mit sich als unpolitisch verstehenden Jugendlichen und Erwachsenen.

Auch die Art und Weise der feministisch-politischen (Selbst-)Bildung kann als Inspiration herangezogen werden: Statt feministische Ideen oder politische Analysen zu *vermitteln*, wurde ein von den eigenen Erfahrungen ausgehender Erkenntnisprozess angestrebt und in unterschiedlichen Räumen und Formaten praktiziert. Besonders interessant sind hierbei die auf dem US-amerikanischen Modell der *Consciousness Raising Groups* basierenden Selbsterfahrungsgruppen, in denen eigene Erfahrungen in mehreren Phasen geteilt, analysiert und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung abstrahiert wurden. Bei der Zusammensetzung der Gruppe wurde auf eine gewisse Homogenität geachtet, um sicherzustellen, dass sich keine Teilnehmende mit ihren Erfahrungen allein fühlt. Heute würden wir hiervon vielleicht als „safe(r) spaces“ sprechen. Mit der Fokussierung auf oftmals *schmerzhafte* Erfahrungen wurde hiermit außerdem ein Raum geschaffen, in dem Emotionen in der Formulierung von Kritik an politischen Verhältnissen einen zentralen Stellenwert und Legitimation erhalten. Das Feld der politischen Bildung setzt sich erst seit wenigen Jahren (wieder) vermehrt mit der Rolle von Emotionen in der politischen Bildung auseinander. Vor diesem Hintergrund können solche vergessenen Strategien der politischen (Selbst-)Bildung sowohl als feministisches Erbe als auch als Inspiration für Formate betrachtet werden.

Angebote der Frauenbildung fanden als Frauengesprächskreise auch Einzug in Bildungsinstitutionen wie etwa Volkshochschulen und setzten hier neben der Selbsterfahrung einen weiteren Fokus auf die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten und Selbstbefähigung im Umgang mit und im Kampf gegen geschlechtsbezogene Benachteiligung (vgl. Mauritz 2020). Die

Journalistin und Frauenrechtlerin Florence Hervé formuliert als damalige Ziele der Frauenbildung (Hervé 2021, 06-4):

- Diskriminierung bewusst machen und damit Voraussetzungen zu ihrer Überwindung schaffen
- den weiblichen Zusammenhang thematisieren
- die individuelle Lage als gesellschaftlich bestimmt erkennen
- Anregung geben zu Selbst- und Fremdveränderung
- Kompetenz und Handlungsfähigkeit entwickeln
- Autonomie und Selbstbestimmung gewinnen.

Hervé schreibt: „Politische Frauenbildungsarbeit sollte dazu beitragen, eine Gegenkultur zu entwickeln, individuell wie gesellschaftlich Veränderungen zu schaffen, damit Frauen zu Recht, Gleichheit und Selbstbestimmung gelangen können“ (ebd., 06-4f.). Weit davon entfernt, lediglich „Frauenthemen“ vermitteln zu wollen, zeigt sich also bereits im Rückblick auf die Geschichte von Frauenbildung bzw. feministischer politischer Bildung, dass es um das Erkennen des Politischen im eigenen Leben, um Emanzipation und um die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse ging.

# Umschau

Schauen wir uns also nun im nächsten Schritt in der aktuellen Landschaft der politischen Bildung um und blicken dafür aus den Perspektiven der hegemonialen, kritischen und (queer-)feministischen politischen Bildung exemplarisch auf das Konzept der Mündigkeit. In der hegemonialen politischen Bildung herrscht ein großer Konsens in Bezug auf die politische Mündigkeit, die häufig sowohl als Ausgangspunkt als auch als Ziel betrachtet wird – Bildungsangebote sollen ihre Teilnehmenden also zum einen als mündige Personen adressieren und zugleich die Fähigkeit fördern, „sich mit Gesellschaft, Politik und Wirtschaft eigenständig und sachkompetent sowie interessengeleitet auseinanderzusetzen, dort selbstbestimmt und selbstwirksam handeln und dies nachvollziehbar rechtfertigen zu können“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 15). Für die Bildungspraxis setzt das die Gestaltung von Lernarrangements voraus, die unabhängiges Denken ermöglichen und dazu ermutigen. Konkret heißt das, Raum für das kritische Hinterfragen von Herrschaftsverhältnissen zu schaffen und die Fähigkeit zu Kritik, Widerspruch und Widerstand in Bezug auf das Bestehende zu fördern sowie Alternativen zu thematisieren (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 21). Auch den Machtverhältnissen und Hierarchien, die die Lernräume selbst prägen, soll in diesem Sinne entgegengewirkt werden, indem Lernende gehört werden und für sich selbst sprechen dürfen, an der Planung und Reflexion von Lernprozessen beteiligt und förderliche Sozialformen sowie Methoden gewählt werden (vgl. Meyer-Heidemann 2020, 157 und Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 15, 21).

Hilfreiche Beiträge zur kritischen Revision des Mündigkeitsbegriffs liefert die in der (selbst-)kritischen Pädagogik zu verortende

Ioanna Menhard im Anschluss an Astrid Messerschmidt. Sie blickt dafür unter anderem auf die Entstehungsgeschichte des Konzepts: Es wird auf Immanuel Kant zurückgeführt und steht in der Tradition eines individualistischen Bildungsverständnisses. In Abgrenzung zu juristischer Unabhängigkeit wurde Mündigkeit als geistige Unabhängigkeit verstanden, für deren Erreichen oder nicht-Erreichen das aktive Subjekt selbst verantwortlich ist (Menhard 2023, 86). Menhard verweist zudem darauf, dass das philosophische Konzept der Mündigkeit im Kontext der Aufklärung auch der rassistischen Theoriebildung und Legitimierung von Ausbeutungssystemen diene (ebd., 87). Für einen konstruktiven Umgang mit Mündigkeit als Leitidee knüpft sie an die bereits in der Kritischen Bildungstheorie der 1960er Jahre formulierten Hinweise auf die Widersprüchlichkeit des Mündigkeitskonzepts an und plädiert für eine Perspektive auf Mündigkeit unter differenzsensiblen, diskriminierungs- und herrschaftskritischen Gesichtspunkten. Dabei fordert sie insbesondere ein Zusammendenken von Mündigkeit und Solidarität und greift hierfür Messerschmidts Bild der „beschädigten Ideale“ auf, von denen sich die (kritische) politische Bildung nicht verabschieden müsse. Stattdessen könne selbst-kritische Pädagogik als mündigkeits- und solidaritätsorientiert verstanden werden, indem solche normativen Grundlagen als „experimentell und prekär“ betrachtet werden (vgl. Menhard 2023, 91).

Für eine kritische Reflexion der eigenen Praxis und Forschung unter den oben genannten Gesichtspunkten formuliert Menhard „sowohl orientierende als auch verunsichernde Fragen“, unter

anderem: „Wem wird ‚Mündigkeit‘ und aufgrund von welchen historisch entwickelten und wirkungsmächtigen Kriterien, Differenzierungen, Ausschlüssen (nicht) zugesprochen?“ (ebd., 93).

Für die Schwerpunktsetzung dieses Dossiers stellt sich nun die Frage, ob es sich hierbei um eine *feministische* Kritik an einem – wenn nicht *dem* – zentralen Konzept und Ziel der hegemonialen politischen Bildung handelt. Menhard selbst merkt an, dass sie in dem hier zitierten Beitrag unter anderem feministische Perspektiven vernachlässigt (vgl. ebd.). *Kritisch* würde demnach nicht notwendigerweise *feministisch* bedeuten. Wie ein dezidiert feministisch-kritischer Blick auf Mündigkeit aussehen kann, lässt sich zum Beispiel bei Inga Nüthen und Christine M. Klapeer in einem Text zu queer-feministischer politischer Bildung nachlesen. Ihnen zufolge müsse es darum gehen, „die vergeschlechtlichten und zutiefst heteronormativen Konzeptionen einer Vorstellung des autonomen, mündigen und sich selbst besitzenden, liberalen Subjekts als Grundlage und Referenzpunkt politischer Bildung zu befragen“ (Nüthen/Klapeer 2023, 254). Sie bezeichnen die im Zusammenhang mit Mündigkeit angestrebte Autonomie als „Phantasma“, das ausblende, dass Menschen miteinander verbunden und aufeinander verwiesen sind. Nicht zuletzt werde dadurch die Dimension der (weiblich markierten) Sorge verdeckt (vgl. ebd.). Ein intersektional-feministischer Ansatz muss sich in solch einer Kritik ebenso selbstreflexiv wie Menhard fragen, welche Perspektiven darin (nicht) vertreten sind und Leerstellen entweder benennen oder füllen.

Neben der feministischen Kritik am Mündigkeitsideal sind aber auch feministische (Um-) Deutungen zu beobachten. So schreibt die Geschlechterforscherin Imke Schmincke in Bezug auf die oben erwähnten

Consciousness Raising Groups, dass es in diesen Gruppen auch darum ging, „mündige Subjekte ihrer eigenen Sexualität und Körperlichkeit zu werden und damit auch um eine positive Bestimmung von Weiblichkeit und weiblicher Sexualität“ (Schmincke 2019, 28). In ihrer Skizzierung der Geschichte dieser Selbsterfahrungsgruppen bis in die Gegenwart warnt nun jedoch Florence Hervé vor einer ganz anderen Vereinnahmung von Konzepten wie Selbstbestimmung und Freiheit, die in Zeiten der drei neuen Ks – Karriere, Konsum, Konkurrenz (statt Kinder, Kirche, Küche) – Verantwortlichkeiten wiederum neoliberal individualisiert (vgl. Hervé 2021 06-5f.).

Exemplarisch wurde am Konzept der Mündigkeit vorgestellt, wie der Ansatz einer feministischen politischen Bildung Ziele und Leitideen politischer Bildung feministisch deuten, hinterfragen, aber auch umdeuten oder ablehnen kann. Ein ähnliches Vorgehen ist mit vielen weiteren politikdidaktischen Prinzipien und Orientierungsrahmen denkbar. Im Folgenden werden einige von ihnen mit möglichen Fragestellungen verbunden:

- *Beutelsbacher Konsens* – Wie kann und muss sich eine feministische politische Bildung gegen antifeministische Instrumentalisierungen des Überwältigungsverbots oder eines vermeintlichen Neutralitätsgebots wappnen?
- *Frankfurter Erklärung* – Welches Potenzial bieten die darin formulierten Positionen wie Machtkritik, Reflexivität oder Ermutigung aus einer intersektional-feministischen Perspektive?
- *Urteilsfähigkeit* – Wie kann einem einseitigen Fokus auf kognitive Wissensaneignung zur Erlangung von Urteilsfähigkeit entgegengewirkt werden?

- *Partizipation* – Welche gesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen ermöglichen und verhindern Teilhabe? Wie kann ein machtkritischer und feministischer Umgang damit aussehen?
- *Wissenschaftsorientierung* – Wie können patriarchal geprägte Wissenshierarchien und -produktionen kritisiert und dekonstruiert werden?
- *Handlungsorientierung* – In welchem Verhältnis stehen das Ziel der Handlungsorientierung und die traditionell transformatorische Ausrichtung feministischer Bildung zueinander?
- *Multiperspektivität* – Wann ist die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht in der Repräsentation von Perspektiven relevant und wie kann dabei die Reproduktion von Geschlechterdifferenzen vermieden werden?
- *Ambiguitätstoleranz* – Welche geschlechterpolitischen Positionen gilt es in Zeiten eines virulenten und sich ausdifferenzierenden Antifeminismus auszuhalten?

Der zuletzt gestellten Frage soll an dieser Stelle noch einmal gesondert Aufmerksamkeit gewidmet werden. Denn eine ganz spezifische Funktion, die feministische politische Bildung erfüllen könnte, ist die Prävention von Antifeminismus. Die geschlechterreflektierte und queere Bildung und Jugendarbeit nehmen in diesem Arbeitsfeld eine wichtige Rolle ein und der Auftrag an eine feministisch orientierte politische Bildung lautet unserer Ansicht nach, Formate und Methoden zu entwickeln, um sich im Bündnis mit diesen Disziplinen und ihren Akteur\*innen pädagogisch und effektiv gegen

antifeministische und antiequeere Ideologien und Diskurse zur Wehr zu setzen. Dazu fragen wir uns: Wie kann in Bildungsprozessen die Verunsicherung des Verlernens im Allgemeinen und des Verlernens von patriarchalen Gewiss- und Gewohnheiten begleitet werden? Wie müssen Lernräume arrangiert sein, um Selbstreflexion und Selbstverortung sowie Solidarität und Bündnisse zu ermöglichen?

Diese Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzeptionen politischer Bildung – von hegemonial über kritisch bis geschlechterreflektiert oder dekolonial – ist notwendig, um die essenzielle Bedeutung feministischer Perspektiven für das Erreichen der Ziele einer demokratisch verstandenen politischen Bildung zu verdeutlichen. Es sollte nicht darum gehen, Feminismus als optionale Ergänzung oder lediglich als Thema der politischen Bildung zu begreifen, sondern feministisches Werkzeug zu nutzen, um Politik und Demokratie zu analysieren und transformativ auf sie einwirken zu können. Dafür muss politische Bildung nicht neu erfunden werden. Vielmehr erscheint es lohnend, sich die Tradition und Gegenwart politischer Bildungstheorie und -praxis vor Augen zu führen und sie unter feministischen Kriterien auf den Prüfstand zu stellen. In dieser Suchbewegung und Begegnung können die Ziele einer feministischen politischen Bildung inspiriert durch aber auch in Abgrenzung zu existierenden Ansätzen formuliert werden.

# Innenschau

Welche Schlüsse ergeben sich für uns aus dieser Rück- und Umschau in Bezug auf die Ziele einer feministischen politischen Bildung? In einer als demokratisch verstandenen politischen Bildung können feministische Zugänge, Inhalte und Methoden als Mittel betrachtet werden, die Ziele politischer Bildung einerseits (besser) zu erreichen und andererseits kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls weiterzudenken. In diesem Sinne sind spezifisch erscheinende Ziele feministischer politischer Bildung ein Spiegel der Auslassungen und Dominanzstrukturen, von denen normative Konzeptionen politischer Bildung, politische Theorien und politische Verhältnisse geprägt sind. Gemeint sind etwa feministische Politikanalysen und Staatstheorien, Analysen von und Kritik an Geschlechterverhältnissen und ihrer Entstehungsgeschichte, Reflexion der eigenen Einbindung in diese Verhältnisse und Ermutigung zu ihrer Transformation. Jedoch verbleibt unser Verständnis feministisch politischer Bildung nicht bei „Gender-Themen“ verbunden mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit, sondern möchte vor allem das Wie der politischen Bildung feministisch gestalten, indem etwa feministische Lerntheorien in die konkrete politische Bildungspraxis übersetzt werden.

## Quellen

Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, *Was ist gute politische Bildung?*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hervé, Florence, 2021, „Gedanken zur politischen Frauenbildungsarbeit der Volkshochschulen in Deutschland. Mit Rückblick auf fünf Jahrzehnte Frauengesprächskreise“, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* (2021) 43, online: [urn:nbn:de:0111-pedocs-227564](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-227564) / DOI: [10.25656/01:22756](https://doi.org/10.25656/01:22756), letzter Zugriff am 12.11.2023.

Mauritz, Miriam, 2020, „Die Neue Frauenbewegung der 1960er und 70er Jahre im Verhältnis zur politischen (Frauen\*-) Bildung: Zwischen Selbsterfahrung, Politisierung und Emanzipation“, in: *Profession Politische Bildung*, online: [profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/frauenbewegung](https://profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/frauenbewegung), letzter Zugriff am 12.11.2023.

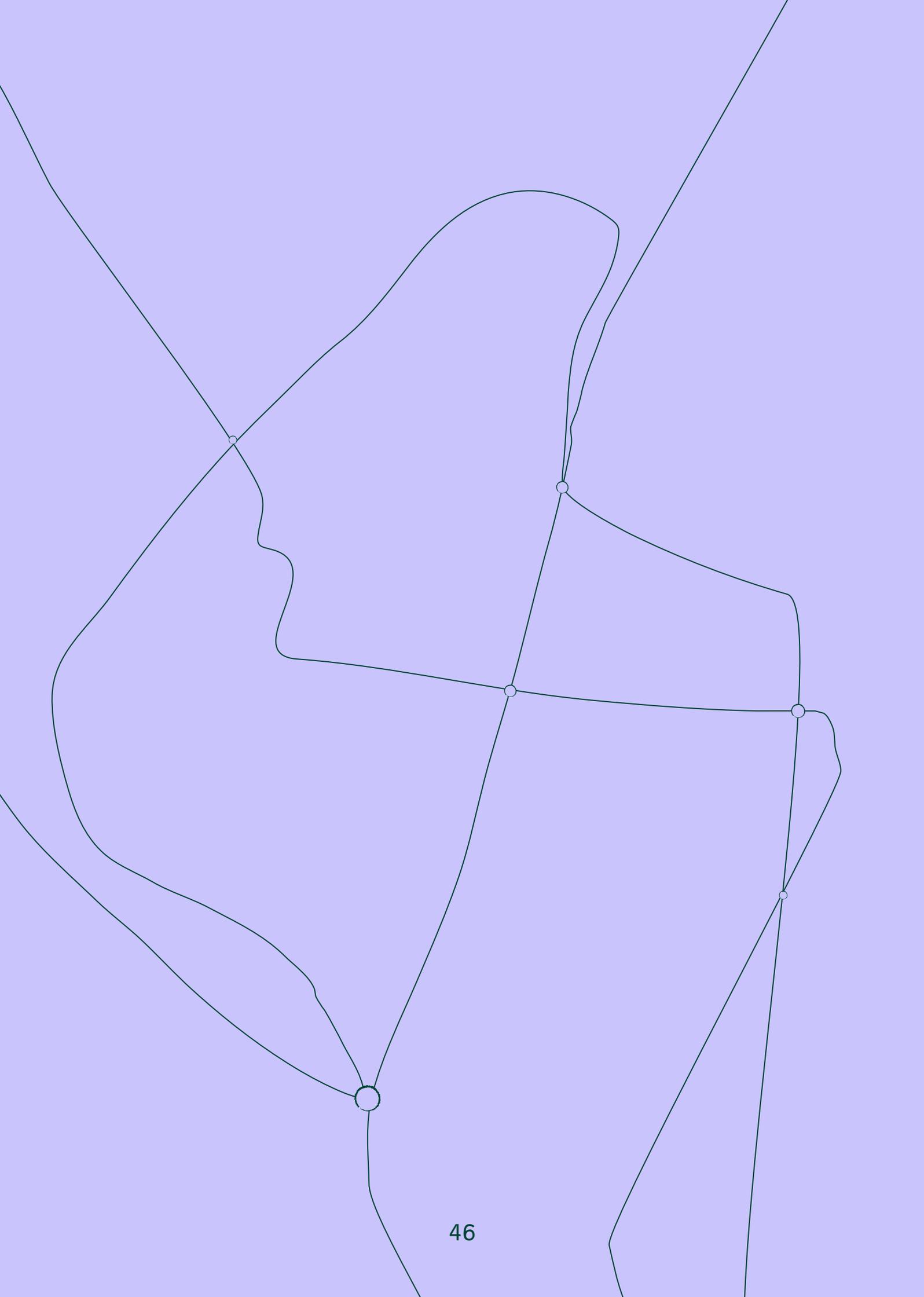
Menhard, Ioanna, 2023, „Solidarität und Mündigkeit selbst-kritisch zusammengedacht. Pädagogische Überlegungen mit Interesse an Empowerment und Powersharing“

in: Yasmine Chehata/Birgit Jagusch  
(Hg.): *Empowerment und Powersharing.*  
*Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*, 2.  
Auflage, Weinheim: Beltz Juventa: 85-95.

Meyer-Heidemann, Christian, 2020,  
“Mündigkeit“, in: Sabine Achour et al. (Hg.):  
*Wörterbuch Politikunterricht*, Frankfurt/M.:  
Wochenschau Verlag: 156-158.

Nüthen, Inga/Christine M. Klapeer, 2023,  
“Zwischen LGBTI\*Q-Akzeptanzförderung,  
Heteronormativitätskritik und Vielfaltsdiskursen.  
Varianten und Herausforderungen queerer  
(politischer) Bildungsarbeit in Deutschland“,  
in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/  
Karolina Kempa (Hg.): *Politische Bildung  
in Transformation – Transdisziplinäre  
Perspektiven*, Wiesbaden: Springer: 237-259.

Schmincke, Imke, 2019, “Body Politic  
– Biopolitik – Körperpolitik. Eine  
begriffsgeschichtliche Rekonstruktion der  
Body Politics“, in: *Body Politics* 7 (2019),  
Heft 11, S. 15–40, online: [www.bodypolitics.de/de/wp-content/uploads/2020/04/ch02-schmincke.pdf](http://www.bodypolitics.de/de/wp-content/uploads/2020/04/ch02-schmincke.pdf), letzter Zugriff am 10.09.2023.



# Das Potential feministischer Organisationen für politische Bildung

Feministisch geprägte Organisationsstrukturen können historisch gewachsene Ungleichheiten in Bezug auf Arbeit verändern und haben das Potential, gleichberechtigte Formen der Zusammenarbeit hervorzubringen. Warum feministische politische Bildung aus

feministisch organisierten Arbeitsstrukturen heraus erfolgen sollte, zeigen wir in diesem Beitrag anhand unserer eigenen Erfahrungen im zivilgesellschaftlichen Sektor sowie unserer Erfahrungen in der Zusammenarbeit bei disruptiF – feministisch bilden und beraten e.V.

## Wir machen uns auf den Weg in eine feministische Arbeitswelt

Organisationen bilden soziale und strukturelle Ungleichheiten ab. Unsere Art, Arbeit zu organisieren, sowie damit verbundene Werte und Einstellungen sind innerhalb patriarchaler Strukturen historisch gewachsen und spiegelbildlich ebenfalls patriarchal geprägt. Lena Marbacher, Journalistin und Mitbegründerin der Zeitschrift *Neue Narrative*, schreibt dazu: „Die meisten etablierten Unternehmen sind, vereinfacht dargestellt, wie eine Pyramide organisiert. Die Spitze stellt die höchste Stufe in der Hierarchie dar. [...] An ihrer Spitze stehen fast immer Männer. [...] Entsprechend werden

wichtige strategische Entscheidungen im Unternehmen fast ausschließlich aus männlicher Perspektive gefällt“ (Marbacher 2022, 79). In Frage gestellt werden diese hierarchischen Strukturen unter anderen durch Akteur\*innen der sogenannten *New-Work-Bewegung*; doch trotz Errungenschaften wie Selbstorganisation und Zusammenarbeit auf Augenhöhe fehlt dort eine tiefgehende „Auseinandersetzung mit Ungleichheiten, verschiedenen Diskriminierungsformen, unserem kapitalistischen Weltsystem und ihren Wechselwirkungen auf unsere Arbeit. Hier zeigt sich eine Leerstelle

im Konzept 'Neuer Arbeit'" (Marbacher 2022, 79). Wir zeigen im Folgenden, warum eine herrschaftskritische

feministische Perspektive auf Arbeit und auf die Prinzipien von Zusammenarbeit das Potential hat, diese Leerstelle zu füllen.

## disruptiF: Das gemeinsame Stören

disruptiF – feministisch bilden und beraten e.V. entstand unter anderem aus unserer Erfahrung, dass die Arbeitsstrukturen, in denen wir arbeiteten, geprägt waren durch eine Widersprüchlichkeit: Die Arbeitsstrukturen spiegelten nicht die Werte wider, nach denen die Bildungsarbeit gestaltet wurde, wie Partizipation, Gleichberechtigung und Herrschaftskritik. Vergebliche Bemühungen, an den Strukturen etwas zu ändern, bestärkten uns in der Idee, eine Organisation zu gründen, die anders arbeiten sollte. Das gemeinsame „Stören“ gewohnter Abläufe, eine bewährte feministische Praxis, die häufig auf Ablehnung stößt (vgl. Ahmed 2021, 37), brachte uns zusammen und auch zu unserem Namen - disruptiF - im Sinne einer *Disruption*, einer bewussten Unterbrechung und Hinterfragung von Strukturen politischer Bildung.

Wir sind überzeugt: Politische Bildung braucht Strukturen, in denen politische Bildner\*innen die grundlegenden Prinzipien ihrer Arbeit selbst einüben können. Indem wir selbst lernen, Konflikte, Kontroversen und Widersprüchlichkeiten in der Gruppe auszuhalten und zu bearbeiten, gleichberechtigt an Entscheidungen teilzuhaben, uns einzeln und als Gruppe selbst zu hinterfragen, diskriminierende Erfahrungen auf struktureller Ebene zu betrachten und transformative Erfahrungen zu schaffen, Beziehungen aufzubauen und herrschaftskritisch unsere Inhalte und Methoden sowie unsere Haltung zu entwickeln, werden wir zu politischen Bildner\*innen, die ebendas in Lernräume übertragen können. Damit wir die Erfahrungen marginalisierter Menschen im patriarchalen System transformieren und zu gesellschaftlichem Wandel beitragen können, brauchen wir Strukturen, die Schutz vor Diskriminierung bieten und Raum für Experimente schaffen.

## Feministische Organisationsstrukturen: Eine Annäherung

disruptiF – feministisch bilden und beraten gibt es seit 2020; seit Ende 2022 als eingetragenen gemeinnützigen Verein. Aus

den oben skizzierten Erfahrungen ist die Motivation gewachsen, Arbeit feministisch zu denken und zu gestalten. Doch was macht

Zusammenarbeit feministisch? Wir suchen nicht nach einem fertigen Modell oder Ziel, wie unsere Strukturen einmal aussehen sollen. Vielmehr befinden wir uns in einem Prozess, der Möglichkeiten eröffnen soll, der Raum für Fehler und Anpassungen lässt und in dem wir uns immer wieder fragen: Wo stehen wir und was brauchen wir, um unsere Strukturen weiterzudenken?

Wir möchten Strukturen, Transparenz, Repräsentation und Rollen für uns definieren und experimentieren in unserer Zusammenarbeit mit Ansätzen und Methoden, die unseren Strukturen immer wieder neue Formen geben und die unsere feministische Haltung spiegeln sollen. Exemplarisch zeigen wir hier einige feministische Prinzipien, die wir für unsere Arbeit wichtig finden. Dazu gehören für uns

- die Art, Entscheidungen zu treffen,
- die Arbeit mit Rollen statt Hierarchien,
- ein bewusster Umgang mit Zeit,
- die Rolle und Bedeutung von Sorgearbeit,
- sowie Transparenz und Offenheit (vgl. auch Bücken 2022, Roig 2021 und Marbacher 2022).

Ein wichtiger Bezugspunkt sind dabei für uns Ideen feministischer Führung, welche unter dem Namen *feminist leadership* von Frauen\*bewegungen des sogenannten globalen Südens entwickelt wurden. Für die Entwicklung feministischer Organisationsstrukturen gibt es kein allgemeingültiges Grundrezept; es geht vielmehr um einen kontinuierlichen Prozess des Verlernens und Neulernens (vgl. fairshare 2023). Dafür sind Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung auf der individuellen Ebene sowie Wege kollektiver Entscheidungsfindung wichtige Bestandteile. Wir beziehen uns auf Ideen von *feminist leadership*, weil sie entschieden abweichen

von einem *weißen*, bürgerlichen feministischen Diskurs, der in Deutschland Fragen nach Frauen\* an der Spitze von Unternehmen und Organisationen, Gender Pay Gap und Gläserner Decke ins Zentrum von Debatten rückt (vgl. dazu Schick 2023). „Weißer Feminismus bezeichnet [...] die Bestrebungen für die gleichberechtigte Repräsentation und Teilhabe der Frauen in ausbeuterischen Systemen, ohne das Konzept ‘Macht’ in Frage zu stellen. Demnach sollen Frauen einfach lernen, genauso hart zu sein wie jene Menschen, die sie systematisch ausbeuten“ (Schick 2023, 16). *Feminist Leadership*-Ansätze dagegen stellen grundlegend die Frage, wie wir machtkritisch zusammenarbeiten können. Neben der Art und Weise unserer Zusammenarbeit hinterfragen wir auch die Strukturen, in denen unsere Arbeit stattfindet. Wir wollen unseren Blick darauf schärfen, was die oft prekarierten Arbeitsbedingungen (geringe Honorarsätze, Logiken der Projektförderung, Befristungen) und der Stellenwert von Lohnarbeit mit unseren Körpern und Gefühlen machen und wie wir uns dazu verhalten wollen.

# Einblick in unsere Zusammenarbeit bei disruptiF: Entscheidungsfindung und Rollen statt Hierarchien

Bei disruptiF treffen wir Entscheidungen im soziokratischen Konsentverfahren<sup>5</sup>. Das bedeutet, dass wir Entscheidungen in einer festen Struktur gemeinsam treffen. Nach Meinungsrunden, in denen jede Person ihre Meinung sagt und die anderen zuhören, wird eine Beschlussvorlage formuliert, in die alle geäußerten Meinungen einfließen. Gibt es Einwände, werden diese in den Vorschlag integriert. Gibt es keine schwerwiegenden Einwände mehr, ist eine Entscheidung gültig (vgl. Soziokratiezentrum 2023). Alle Treffen werden vorbereitet, nach soziokratischen Methoden moderiert und protokolliert. Die Soziokratie ist keine dezidiert feministische Weise der Zusammenarbeit. Dennoch erleben wir sie als Methode, die es ermöglicht, inklusiv Entscheidungen zu treffen und diese nachvollziehbar zu dokumentieren. Auf der Suche nach einer Struktur, in der wir gleichberechtigt zusammenarbeiten können, sind wir mit dieser bisher weitgehend zufrieden.

Hierarchische Strukturen schaffen Ausschlüsse. Eng verknüpft mit soziokratischen Entscheidungsprozessen ist deshalb das Arbeiten in Rollen, die jede\*r im Wechsel innehat. Bei disruptiF haben wir keine unterschiedlichen Positionen qua formeller Eignung, sondern Rollen innerhalb verschiedener Kreise. Die Kreisorganisation ist ebenfalls ein Element der Soziokratie (vgl. Soziokratiezentrum 2023). Wir begreifen es als feministisch, dass die jeweiligen Kreise (etwa Finanzen, Öffentlichkeitsarbeit, inhaltliche Projekte) eigenständig arbeiten, aber eng miteinander verzahnt sind und darüber wiederum Transparenz und Beteiligung ermöglichen. Alle Kreise und Rollen werden für einen bestimmten Zeitraum geschaffen und dann neu verteilt. Darüber entsteht auch eine Offenheit, die uns wichtig ist: In einzelnen Kreisen arbeiten wir mit vielfältigen Menschen zusammen, für die disruptiF nicht Zentrum der Erwerbsarbeit ist, die aber punktuell mitarbeiten wollen.

5 — Soziokratie ist eine Struktur und Methode der Entscheidungsfindung, die dazu beiträgt, dass Arbeit effektiv wird und Zusammenarbeit unter einfachen und klaren Regeln partizipativ stattfinden kann (vgl. Soziokratiezentrum 2023). Sie ermöglicht allen Zugang und Mitsprache bei Entscheidungen.

# Uns zeigen, wie wir sind: Beziehungs- und Sorgearbeit und der Umgang mit Zeit und Geld

Feminismus ist für uns auch eine Frage nach und von Sorgearbeit. Wir wollen einerseits unsere Lebensrealitäten auch im Hinblick auf die Frage nach Care-Arbeit gemeinsam hinterfragen und in Bezug zu unserer Arbeitsrealität setzen: In welchem Verhältnis stehen für uns jeweils Lohn- und Sorgearbeit, wie beeinflusst das eine das andere, welchen Rahmen setzen wir uns dadurch für unsere Zusammenarbeit? Uns ist wichtig, dass wir uns bei der Arbeit zeigen können, wie wir sind. Wir sprechen offen darüber, wenn wir uns müde oder krank fühlen; wir zeigen Erschöpfung, wenn wir schon morgens vor dem ersten Arbeitstreffen einen Konflikt hatten oder drei Nervenzusammenbrüche unserer Kinder begleitet haben. Wir versuchen, wo es möglich ist, denjenigen Auszeiten zu ermöglichen, die sie brauchen, und Arbeit umzuverteilen. Außerdem haben wir die Rolle einer „Care“- bzw. Sorgebeauftragten geschaffen. Die Person in der „Care“-Rolle behält im Blick, wer Hilfe oder eine Aussprache braucht und soll Räume schaffen, um Spannungen und Konflikte auszusprechen und zu bearbeiten. Diese Räume können nicht immer von uns selbst gehalten werden, weshalb wir uns immer wieder für eine externe Begleitung entscheiden, die uns dabei hilft, im konstruktiven Austausch über unsere Wünsche, Visionen, Ängste und Herausforderungen zu bleiben. So ergänzen wir die Soziokratie um feministische Elemente, die die oft starren und sehr geordneten Abläufe menschlich zugänglicher und freier gestaltbar machen.

Für einander zu sorgen, bedeutet auch offen über zwei Themen zu sprechen, die am Arbeitsplatz sonst nur in Gehaltsverhandlungen Raum finden: Zeit und Geld. Entscheiden wir uns in der Gruppe, einen spannenden, aber gering bezahlten Auftrag anzunehmen, stocken wir intern das Honorar auf. Wir sprechen darüber, wer finanzielle Sorgen hat, und wollen ein solidarisches Wirtschaften ermöglichen, das allen Sicherheit gibt. Die Suche nach einer solchen Struktur fordert uns heraus: Alle leisten momentan sehr viel unbezahlte Arbeit für disruptiv und müssen gleichzeitig den Lebensunterhalt finanzieren. Die Frage danach, was in einem solchen Rahmen solidarisch ist, beantworten nicht alle gleich.

Ein gerechter Umgang mit Zeit ist ein feministisches Prinzip (Bücker 2022, 57), das wir auch bei der Arbeit berücksichtigen wollen. Wer wie lange und wie gut bezahlt oder unbezahlt arbeitet, ist tief geprägt von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Privilegierungen. Eine intersektionale Analyse von Zeit macht deutlich, „welche Mehrfachdiskriminierungen – zum Beispiel strukturelle Diskriminierungen auf Grund von Gender, Class, Race dazu führen, dass manche Menschen so viel mehr unbezahlte Arbeit leisten und wie unterschiedlich der Wert von Arbeitszeit bemessen wird“ (Bücker 2022, 57). Unsere Lebensrealitäten, Sorgearbeitsverpflichtungen und Beschäftigungsformen sind sehr unterschiedlich. Einige von uns haben Kinder, andere leben in Freund\*innenschaften, manche sind alleinerziehend, andere in einer

Partner\*innenschaft. Fragen nach Zeit, Geld und Sorgearbeit sind eng miteinander verknüpft. Bei dieser Verschiedenheit möchten wir sicherstellen, dass jede\* sich

mitgenommen fühlt und halten deshalb Entscheidungen schriftlich fest, stimmen uns eng untereinander ab und nehmen in Kauf, dass deshalb manches länger dauert.

## Yes, we dare! Arbeit als Konzept hinterfragen

Feministische Formen der Zusammenarbeit entstehen in der täglichen Praxis wie in einem Reallabor und folgen keinen Hochglanzanleitungen. Wir probieren aus, können nicht alles perfekt, haben Unsicherheiten und denken nicht immer alle Perspektiven mit. Als ein Verein bestehend aus *weißen* cis-Frauen\* hinterfragen wir unsere Standpunkte und Privilegien und versuchen, intersektionale Perspektiven in unserer Arbeit mitzudenken und zu integrieren. Wie vermeiden wir in unseren Prozessen und Strukturen die Reproduktion gesellschaftlicher Ausschlüsse? Stets auf der Suche nach neuen Ideen entwickeln wir unsere Art der Zusammenarbeit weiter.

Und wir wagen es, Arbeit ganz fundamental zu hinterfragen: Muss sie einen so hohen Stellenwert in unserem Leben haben, wie uns die Gesellschaft suggeriert? Können wir Arbeit auch anders denken, etwa wie Frigga Haug es uns in ihrer Vier-in-einem-Perspektive vorschlägt (Haug 2022), mit einer gerechteren Verteilung unserer Zeit auf Erwerbs- und Sorgearbeit sowie sozialem oder politischem Engagement und Selbstentfaltung? Oder wie Jenny Odell, die das Nichtstun als widerständigen Akt gegen kapitalistische Ausbeutung versteht (Odell 2021)? Unsere Arbeitsbedingungen grundlegend zu

hinterfragen, erscheint uns zugleich mutig und entmutigend – es ist schwer, innerhalb dieser gesellschaftlichen Strukturen wirklich anders zu arbeiten und zu wirtschaften als wir es gewohnt sind, insbesondere, wenn auch finanzielle Unabhängigkeit innerhalb unseres Systems ein feministisches Anliegen ist. Doch eine Auseinandersetzung mit Ungleichheiten und den Auswirkungen patriarchaler und kapitalistischer Bedingungen auf uns und unsere Arbeitsformen ermöglicht schrittweise eine Befreiung, die uns den Weg in die Zukunft weist und in eine Arbeit, die strukturell umsetzt, was wir auch für Bildung wichtig finden.

# Quellen

Ahmed, Sara, 2021, *Feministisch Leben! Manifest für Spaßverderberinnen*, Münster: Unrast.

Bücker, Theresa, 2022, *Alle\_Zeit. Eine Frage von Macht und Freiheit*, Berlin: Ullstein.

Faire share of Women Leaders, "Feminist Leadership", online: [fairsharewl.org/feministleadership](https://fairsharewl.org/feministleadership), letzter Zugriff am 22.11.2023.

Haug, Frigga, 2022, *Die Vier-in-einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke*, Hamburg: Argument.

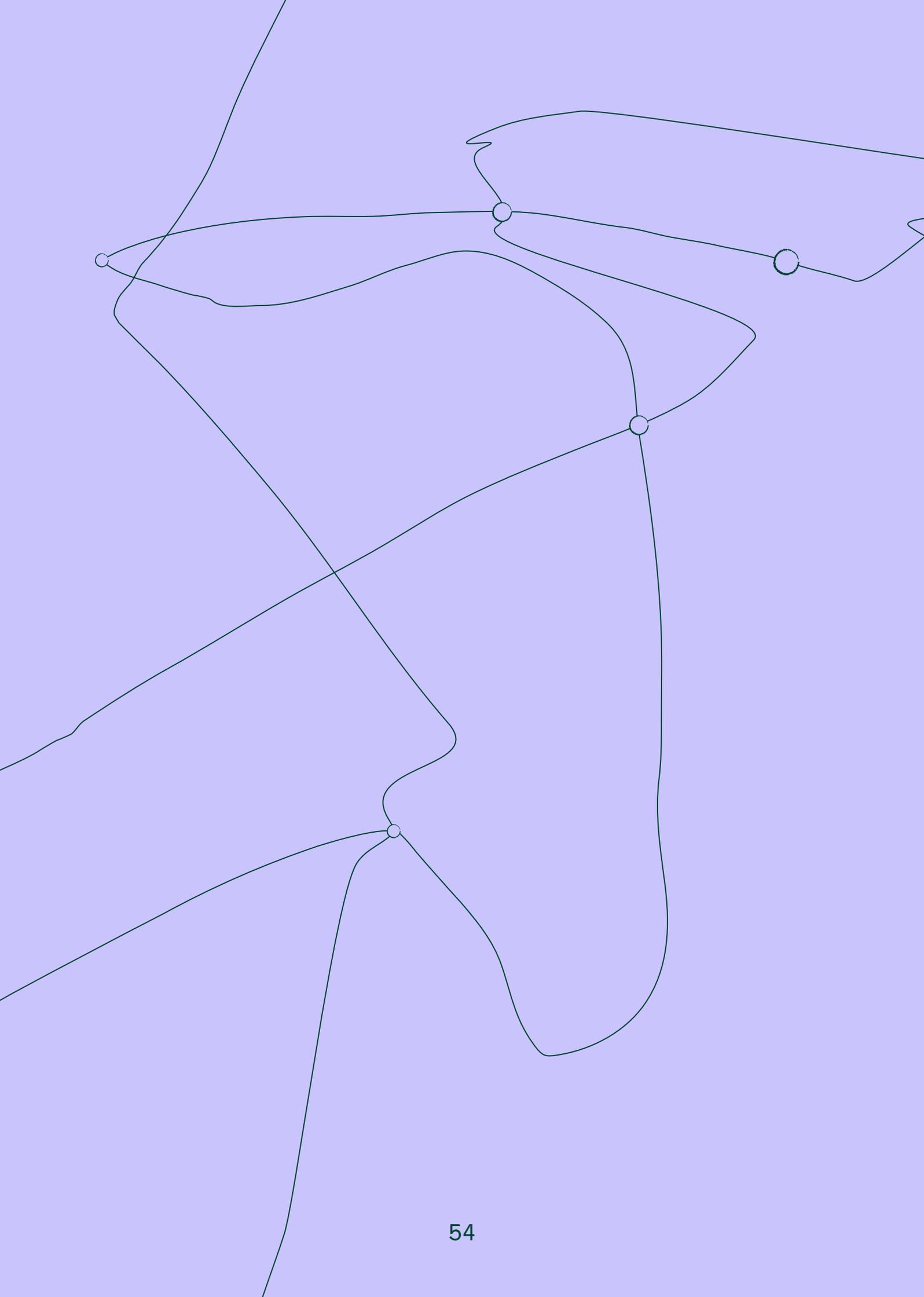
Marbacher, Lena, 2022, "Unlearn Arbeit", in: Lisa Jaspers/Naomi Ryland/Silvie Horch (Hg.): *Unlearn Patriarchy*, Berlin: Ullstein.

Odell, Jenny, 2021, *Nichts tun. Die Kunst, sich der Aufmerksamkeitsökonomie zu entziehen*, München: C.H.Beck.

Roig, Emilia, 2022, *Why we matter. Das Ende der Unterdrückung*, Berlin: Aufbau.

Schick, Sibel, 2023, *Weißes Feminismus canceln. Warum unser Feminismus feministischer werden muss*, Frankfurt/Main: S.Fischer.

Soziokratiezentrum, "Grundlagen der Soziokratie: 4 Basisprinzipien", online: [soziokratiezentrum.org/ueber-soziokratie/grundlagen-der-soziokratie-4-basisprinzipien](https://soziokratiezentrum.org/ueber-soziokratie/grundlagen-der-soziokratie-4-basisprinzipien), letzter Zugriff am 22.11.2023.



# Die Autorinnen

## Amina Nolte

(sie/ihr)

Amina Nolte ist Gründungsmitglied von disruptiF. Sie ist Wissenschaftlerin mit Schwerpunkt auf politischer Soziologie und arbeitet als politische Bildnerin in Berlin. Sie interessiert sich für feministische Theorie & Praxis, (Sorge-) Infrastrukturen und die Zukunft von Städten. Ihre Schwerpunktthemen sind reproduktive Gerechtigkeit, die Geschichte und Gegenwart Israels und Palästinas und das Zusammendenken von antisemitismus- und rassismuskritischen Bildungsansätzen.



## Britta Elena Hecking

(sie/ihr)

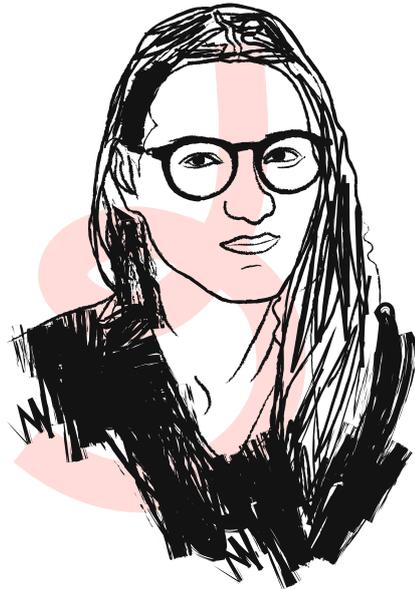
Britta Hecking ist Gründungsmitglied von disruptiF und wissenschaftliche Mitarbeiterin bei einem praxisorientierten Forschungsinstitut in Berlin (Camino GmbH). In Theorie und Praxis interessiert sie sich besonders für feministische, diskriminierungskritische Perspektiven in der Stadtentwicklung und -planung, resiliente und sorgende Städte und aufsuchende politische Bildungsarbeit.



# Helen Sophia Müller

(sie/ihr)

Helen Sophia Müller arbeitet als Bildungsvermittlerin und forscht aktuell zu den Auswirkungen von Antifeminismus auf Jugendarbeit und politisch aktive Frauen und INTA\*. Helen möchte als politische Bildnerin inklusive Bildungsangebote entwickeln, die Privilegien und Ausschlüsse hinterfragen und möglichst vielen Menschen zugänglich sind. Dafür arbeitet sie mit feministischen, intersektionalen Ansätzen und Methoden. Helen studierte Politikwissenschaften und Germanistik in Mannheim, Istanbul und Berlin. Sie ist Gründungsmitglied von disruptiF.



# Jana Elena Hornberger

(sie/ihr)

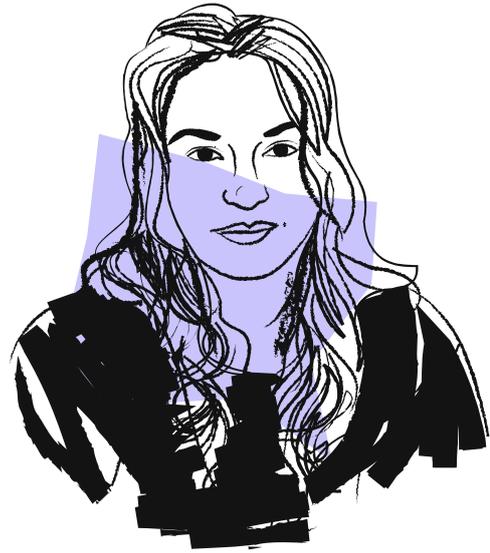
Jana Elena Hornberger arbeitet als freiberufliche Trainerin und Facilitatorin und ist seit Anfang des Jahres 2023 Teammitglied bei *disruptiF – feministisch bilden und beraten e.V.* Sie arbeitet mit Einzelpersonen und Gruppen zu Themen wie feministischer Führung, Konsenskultur, unbewusste Vorurteile und Diversität. Jana Elena studierte Politikwissenschaften und Friedens- und Konfliktforschung und hat vor ihrer Selbständigkeit in der internationalen zivilen Konfliktbearbeitung gearbeitet.



# Johanna Voß

(sie/ihr)

Johanna Voß ist politische Bildnerin mit einem Fokus auf Diskriminierungskritik. Sie hat in Bremen Integrierte Europastudien (B.A.), in Haifa das *Honors Program for Peace and Conflict Studies* und in Berlin *Public History* (M.A.) studiert. Besonders interessiert sie sich für feministische und intersektionale Ansätze in der politischen Bildung und das Zusammendenken rassismus- und antisemitismuskritischer Bildung. Johanna ist Mitgründerin von *disruptiF - feministisch bilden und beraten e.V.*



# Luisa Bläse

(sie/ihr)

Luisa Bläse ist politische Bildnerin und interessiert sich aktuell besonders für diskriminierungskritische Schul- und Organisationsentwicklung sowie Antifeminismus. Sie hat Antisemitismusforschung (M.A.), Europäische Ethnologie und Anglistik (B.A.) in Berlin, Kiel und Belfast studiert und *disruptiF e.V.* mitgegründet.

